

# COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

## PROGRAMUL SUSȚINUT DE COMUNITATEA UNIVERSITARĂ

Gheorghe CIOCANU

*Rector USM*

### I. INTRODUCERE

Parcurgem o perioadă de tranziție în care învățământul superior este implicat în cel mai amplu și semnificativ proces de reformă, lansat în anul 1999 prin Declarația de la Bologna și cristalizat astăzi în Proiectul Codului Învățământului. Obiectivul fundamental al acestei metamorfoze este creșterea calității învățământului universitar, a excelenței în cercetarea științifică în spiritul performanței și competitivității la nivel național și internațional. Noua Europă dorește edificarea unei societăți și economii bazate pe cunoaștere, în care educația și cercetarea științifică au un rol primordial, iar universităților le revine o contribuție tot mai activă în societate și pentru societate.

Toate acestea reclamă nu numai schimbări instituționale, ci și o adevărată modernizare a procesului educațional cu strategiile și abordările sale. Pe acest segment de timp al schimbărilor complexe la toate nivelurile – conceptual, instituțional, managerial, didactic – Universitatea de Stat din Moldova trebuie să respecte cinci principii fundamentale:

1. Asigurarea creativității și calității în educație.
2. Excelența în cercetare și inovare.
3. Competitivitatea academică la nivel național și internațional.
4. Atitudine, responsabilitate și management participativ.
5. Onestitate, corectitudine, respect și transparență în scopul cultivării unei noi culturi organizaționale în cadrul comunității universitare.

Consolidarea și dezvoltarea USM în următoarea perioadă trebuie să fie extinse spre noi dimensiuni printr-un plan strategic bine fundamentat conceptual, cu obiective clare, realiste, conforme cu principiile schimbării învățământului universitar, cercetării și inovării la nivel european, respectându-se standardele Procesului Bologna. Astfel, este necesară o nouă viziune managerială modernă, dinamică, pragmatică, performantă, de solidaritate instituțională, de eforturi concrete, de deschidere în fața necesității schimbării pe plan individual, a conformării profesionale a fiecărui membru al personalului didactic la rigorile evoluției academice.

Noua viziune managerială trebuie să includă următoarele patru componente:

**Tradiție:** o viziune strategică perpetuă și cultivatoare a valorilor, a criteriilor binelui, a împlinirilor culturale, educaționale și științifice.

**Valoare:** o viziune strategică axată pe promovarea și stimularea valorilor pentru atragerea excelenței în universitate și pentru vizibilitate la nivel național și internațional.

**Profesor:** o componentă strategică în evoluția universitară orientată spre creșterea semnificativă a calității vieții în corelație cu performanțele individuale și fortificarea prestigiului său în societate.

**Student:** o componentă strategică axată pe calitatea învățământului universitar prin extinderea actului de predare-învățare centrat pe student și a corectitudinii actului de evaluare în corelație cu activitatea individuală a studentului pe parcursul semestrului în scopul transmiterii celor mai moderne cunoștințe și creării condițiilor normale de viață studențească.

Astfel, ne dorim o universitate preocupată de cultivarea calității în actul educației și cercetării, care să ofere absolvenților calificări superioare pragmatice și competențe reale pentru ca viitoarele generații să creeze o societate democratică și civilizată atât de necesară pentru dezvoltarea durabilă a Republicii Moldova.

## II. OBIECTIVELE STRATEGICE

1. Modernizarea și asigurarea calității învățământului universitar.
2. Consolidarea excelenței naționale și formarea celei internaționale în cercetare și inovare.
3. Motivarea salariaților și creșterea satisfacțiilor acestora.
4. Motivarea studenților și promovarea aspirațiilor acestora.
5. Promovarea unui management modern, participativ și de performanță.
6. Modernizarea bazei materiale pentru desfășurarea activităților tuturor membrilor comunității universitare.

## III. ÎNVĂȚĂMÂNT

### Acțiuni concrete

1. Adoptarea unor mecanisme, metode și standarde care vor consolida calitatea predării și învățării centrate pe student.

Procesul de reformare curriculară se va desfășura la nivelul fiecărui domeniu, fiecărei forme de învățământ, fiecărui an de învățământ și fiecărei discipline de studiu. Disciplinele destinate activității de cercetare vor fi integrate preponderent în programele de master. La baza procesului de reformare curriculară vor sta două principii: utilitatea disciplinelor și cunoștințelor predate într-o viziune globală a calificării respective și pragmatizarea procesului educațional, punându-se accentul pe programele și conținuturile cu caracter practic, corelate cu piața forței de muncă. Vom avea succese numai dacă vom fi utili și atractivi!

Având în vedere importanța excepțională a masteratului, fiecare facultate trebuie să-și dezvolte oferta proprie de programe masterale, restructurând și adaptând programele analitice (curiculele) în scopul aprofundării competențelor de specialitate. Masteratul nu trebuie să repete „pe o treaptă superioară” disciplinele din ciclul I, ci trebuie să „specializeze” un anumit domeniu, să aprofundeze, să confere absolventului deprinderi noi, calități noi, însușiri noi, competențe noi, utile și pragmatice într-un domeniu al calificării sale. Facultățile trebuie să țină la control organizarea de masterate interdisciplinare și programe masterale în colaborare cu alte universități din țară sau străinătate.

Toate disciplinele din curriculum-ul fiecărei facultăți trebuie să beneficieze de cursuri tipărite sau variante electronice, utilizându-se intens bibliotecile virtuale.

În conformitate cu metodologia de evaluare a rezultatelor învățării, fiecare cadru didactic își va constitui, la propria disciplină, o fișă de evaluare pe care o va prezenta studenților la începutul semestrului. Pentru stabilirea notei finale la examene, trebuie avute în vedere activitatea și contribuția studenților de-a lungul semestrului la orele de curs, seminar, laborator, lucrări practice, referate, implicarea acestora în actul învățării, deschiderea lor spre creativitate și inovație în procesul educațional. Noile metode de evaluare trebuie să stimuleze, să devină creative în sensul dobândirii de cunoștințe și competențe fundamentale pentru viitoarea carieră.

Astfel, redefinirea rolului studentului – centrarea procesului de instruire pe formarea și dezvoltarea competențelor, pe construirea cunoștințelor aplicative și pragmatice, învățarea activă și interactivă, evaluarea centrată pe abilități, schimbări și transformări în metodologia predării cu utilizarea mijloacelor și tehnologiilor multimedia – sunt acțiuni necesare, utile și actuale pentru consolidarea calității procesului de învățământ.

2. Restabilirea specializărilor la frecvență redusă la facultățile Științe Economice și Litere. Inițierea studiilor integrate la unele specialități.

3. Elaborarea și susținerea activităților pentru implementarea învățământului la distanță.

Învățământul la distanță este o formă de educație și pregătire academică modernă, practică cu succes în Europa și SUA. Învățământul la distanță presupune diversificarea mijloacelor și metodelor de învățământ: pe lângă suporturi de curs, activități tutoriale se impune cu o necesitate incontestabilă folosirea calculatorului, Internet-ului, a formelor de comunicare on-line și dezvoltarea unei infrastructuri speciale.

Centrul de Educație și Cercetare în Matematică și Informatică (Proiect CRDF-MRDA în valoare de 300 mii dolari SUA), grantul „Învățământ novator” (oferit de Compania HP în valoare de 30 mii dolari SUA) au condus la elaborarea planului de acțiuni pentru implementarea programului de masterat la distanță „Tehnologii de rețea”, începând cu 1 septembrie 2009.

Simultan, cu acordul universităților din Bălți și Cahul, se vor deschide centre speciale pentru dezvoltarea rețelei de învățământ la distanță cu serverul principal la USM. Mai mult, se studiază posibilitatea de a deschide astfel de centre de învățământ la distanță în Federația Rusă, Italia și Spania (diaspora!!!). În ultima

decadă a lunii ianuarie 2009 grupul de lucru va prezenta o informație amplă privind extinderea experienței acumulate și spre alte facultăți, eventual, spre alte masterate. În context, pentru anul 2009 am semnat acordul cu Asociația RENAM care preconizează o viteză mai mare, egală cu 28,2 MBps.

4. Inițierea unor acorduri de colaborare cu universități de prestigiu în scopul elaborării programelor comune de perfecționare, de pregătire și amplificare a schimbului de personal didactic și studentesc.

5. Motivarea personalului didactic în scopul orientării spre excelență prin salarizarea diferențiată în funcție de performanțele individuale.

6. Crearea unui fond special pentru remunerarea profesorilor invitați.

7. Instituirea semestrului sabatic în scopul promovării calității și excelenței în educație, cercetare și inovare.

8. Elaborarea unui nou concept pentru sistemul de admitere la universitate.

9. Elaborarea Regulamentului Liceului Real care va preconiza admiterea la USM a absolvenților peste planul de admitere.

10. Fortificarea școlilor duminicale în scopul atragerii candidaților și promovării imaginii USM la nivel național.

11. Crearea Centrului de Formare Continuă în scopul valorificării potențialului intelectual universitar și extinderea imaginii USM pe plan național și internațional.

#### **IV. CERCETARE ȘI INOVARE**

Abordarea europeană a educației și cercetării științifice, modalitățile prin care o universitate participă la viața academică internațională, la cooperarea în proiecte și programe de educație și cercetare, la manifestări științifice, la programele de mobilitate a studenților și cadrelor didactice sunt criterii importante de apreciere a calității unei instituții de învățământ superior.

Internaționalizarea și dimensiunea externă urmează să devină componente esențiale ale întregului proces didactic și de cercetare științifică și un criteriu important în evaluarea organismelor și funcțiilor de conducere, a activității personalului didactic și promovarea acestuia în ierarhia academică.

##### **Acțiuni concrete**

1. Instituirea unui fond pentru manifestări științifice naționale și internaționale, inclusiv manifestări științifice studentești.

2. Elaborarea unui nou concept al revistei științifice „Studia Universitatis” și introducerea referențelor de prestigiu.

3. Redefinirea normei didactice și salarizarea diferențiată în funcție de performanțele științifice.

4. Organizarea la fiecare facultate a unui centru sau laborator de cercetare științifică în scopul stimulării și promovării cercetărilor performante cu publicarea rezultatelor cercetărilor științifice în reviste de prestigiu internațional (cotate ICI).

5. Antrenarea tinerilor în realizări de granturi, în participări la competiții internaționale de obținere a burselor (postdoctorale, Fulbright, Humboldt, DAAD etc.).

6. Revitalizarea cercurilor științifice studentești și stimularea cadrelor științifice experimentate care se ocupă și au rezultate în antrenarea științifică a tineretului dotat.

7. Realizarea de parteneriate de cercetare–inovare cu agenții economici și organele administrației publice locale în scopul creării unor centre de transfer tehnologic și valorificării rezultatelor aplicative.

8. Instituirea semestrului sabatic (câte o persoană da la facultate pentru anul academic, în baza unei decizii argumentate).

9. Modernizarea și perfecționarea managementului cercetării.

#### **V. STUDENT**

La nivel european, reprezentarea studenților în activitatea universitară are o istorie consistentă de mai multe decenii. În acest timp, structurile studentești au ajuns să reprezinte un aspect important al universităților, în special, în luarea deciziilor care sunt relevante nu numai pentru comunitatea studentescă. Participarea personalului studentesc în activitățile universitare trebuie să fie reală și nu declarativă. Pentru a putea contribui la obținerea eficienței, calității, echității și relevanței, universitatea trebuie să devină atractivă pentru majoritatea studenților. În acest scop preconizăm următoarele

**Acțiuni concrete**

1. Elaborarea Codului Studentului care va stipula drepturile, obligațiunile, egalitatea de șanse, acces liber la informație, la facilități, organizarea în asociații studențești cu participarea reală în luarea deciziilor.
2. Crearea Departamentului Social care va coordona și soluționa problemele sociale, inclusiv studențești, în cadrul căruia va activa Oficiul „Relații cu studenții”.
3. Sprijinirea studenților în organizarea manifestărilor culturale și sportive în campusul universitar, inclusiv în crearea unui ziar studențesc.
4. Fortificarea Centrului de informare și orientare profesională.
5. Constituirea fondului pentru participarea studenților cu rezultate științifice remarcabile la manifestări științifice naționale și internaționale și stimularea relațiilor internaționale studențești.
6. Elaborarea unor programe selective pentru studenții dotați, valorificându-se capacitatea lor de realizare a performanței (plan individual).
7. Cămin studențesc.
8. Încurajarea și stimularea creării bibliotecii virtuale pentru studenți.
9. Consolidarea sindicatelor studențești care vor fi un partener real în evidențierea preocupărilor și problemelor social-culturale în scopul întreținerii unei bune comunicări și cooperări, sensibilizării la punctul de vedere al studenților.
10. Instituirea unui sistem tutorial al studenților nu numai ca tineri care însușesc cunoștințe, ci și ca tineri cu toate vulnerabilitățile specifice vârstei respective.

**VI. RELAȚII INTERNAȚIONALE**

Conștientizând că valorile cunoașterii sunt universale, relațiile internaționale ale USM devin una dintre componentele principale ale strategiei de dezvoltare în concordanță cu crearea Spațiului European al Cercetării și Învățământului Superior. În continuare vom schița câteva dintre ele.

**Acțiuni concrete**

1. Optimizarea eforturilor rectoratului în scopul internaționalizării educației și cercetării, cooperarea cu decanii facultăților în scopul identificării căilor de dezvoltare și consolidare a dimensiunii europene în învățământ și cercetare. Pentru valorificarea acestor idei nobile și stimularea activităților la nivel național și internațional, fiecărei facultăți i se va repartiza un fond de 20 mii lei.
2. Stabilirea parteneriatelor și consorțurilor universitare în scopul oferirii personalului didactic și studențesc oportunități de cercetare, perfecționare, predare, programe de studii și practică.
3. Promovarea și susținerea programelor de cooperare internațională în cercetare și învățământ. Cofinanțarea reală a inițiativelor de participare la concursuri de programe și granturi naționale și internaționale.
4. Internaționalizarea studiilor și creșterea numărului de studenți, masteranzi și doctoranzi străini. În context, susținerea masteratelor cu predare în limbi de circulație internațională.
5. Încurajarea și susținerea constituirii de filiale ale asociațiilor studențești internaționale.
6. Inițierea evaluării internaționale a facultăților, programelor de master și licență.
7. Participarea la târguri și saloane educaționale internaționale, științifice și specializate; organizarea de campanii promoționale prin ambasadele și serviciile consulare, diasporă; activizarea centrelor culturale și educaționale ale USM.

Facultățile și tot personalul didactic și studențesc trebuie să înțeleagă rolul pe care îl au în stabilirea de contacte internaționale, în desfășurarea activităților de cooperare cu instituțiile de învățământ superior din alte țări și conștientizarea clară de către comunitatea universitară a beneficiilor mobilității internaționale.

**VII. PATRIMONIU ȘI INFRASTRUCTURĂ**

Un obiectiv de prim-ordin este dezvoltarea bazei materiale a universității. În noile condiții de schimbări complexe universitatea are nevoie de investiții, dotări și condiții care să asigure integral activitățile din domeniul învățământului superior și cercetării științifice.

**Acțiuni concrete**

1. Identificarea și recuperarea integrală a proprietății universității: blocul 7, terenul de 9 ha de la Codru, baza de odihnă „Păduricea verde”, baza de odihnă de la Zatoka, baza de odihnă de la Primorsk.

2. Reparația capitală a blocurilor 2 și 4A; schimbarea rețelelor termice în blocurile 1, 3 și 4; schimbarea ferestrelor în blocurile 3, 4, 5 și central; reparații: cantina de pe str. Tighina, Casa de cultură, Palatul sporturilor, căminele de pe str. Gh.Cașu, blocurile sanitare în toate căminele și blocurile de studii.

3. Reparația, dotarea și modernizarea a câte 2 săli de studii anual a fiecărei facultăți.

4. Modernizarea spațiilor Bibliotecii centrale a USM (proiectul este schițat).

5. În anii 2010-2011 prin hotărâre de Guvern se va construi un cămin modern pe strada Tighina. În zilele următoare într-o ședință specială va fi discutat un proiect mai vast în valoare de 320 mln. lei, pe o perioadă de 7-8 ani, referitor la construirea unui campus studentesc modern pentru Universitatea de Stat din Moldova, cu spații pentru o bibliotecă modernă, un hotel, un bloc pentru tinerii specialiști, magazine specializate, locuri pentru servicii sociale, clase cu calculatoare conectate la Internet.

6. Rentabilizarea și optimizarea exploatarei și deservirii cazangeriilor autonome.

7. Reparații și investiții în Centrul Editorial-Poligrafic și Palatul sporturilor în scopul rentabilizării și creării condițiilor normale de activitate.

8. Inventarierea utilajului și echipamentului uzat în scopul decontării și amenajării a noi spații didactice și de cercetare.

9. Transparență și optimizare în cadrul licitațiilor privind proiectele de investiții, lucrărilor de construcții, montaj și alte servicii prestate din exterior.

## VIII. COMUNICARE ȘI IMAGINE

Universitatea de Stat din Moldova trebuie să dezvolte un program coerent, susținut financiar, de promovare a imaginii sale. Este nevoie de o strategie mediatică prin care universitatea să fie din ce în ce mai prezentă în conștiința publică prin evenimente, proiecte, programe, valori și performanțe de nivel național și internațional. Promovarea imaginii universității în conștiința publică trebuie să aibă un caracter permanent în toate formele de promovare mass-media națională: presa scrisă, audio, video, Internet. O atenție specială trebuie acordată site-ului Universității de Stat din Moldova, dezvoltat în cel puțin două limbi de circulație internațională. Strategia de comunicare și promovare a imaginii își propune să popularizeze, în condiții de maximă transparență, informații autorizate și permanent actualizate referitor la oferta educațională, programele de studii, calificările profesionale, diplomele USM, la personalul didactic, de cercetare și studentesc, la condițiile de studiu, facilitățile oferite studenților, la perspectivele absolvenților.

### Acțiuni concrete

1. Definitivarea elaborării noului site al Universității de Stat din Moldova.

2. Elaborarea noului pliant universitar.

3. Elaborarea bazei de date privind absolvenții USM și evoluția lor profesională. Crearea Asociației „Alumni” și înființarea de filiale la nivel național și internațional în regiunile unde se află mulți absolvenți ai Universității de Stat din Moldova.

4. Susținerea și extinderea imaginii ziarului „Universitatea”. Instituirea ziarului studentesc și a unui post de radio.

5. Elaborarea materialelor informative: postere, broșuri, albume, ghiduri, pliante de prezentare a USM.

## IX. MANAGEMENT UNIVERSITAR

Managementul universitar are la bază autonomia universitară, care se manifestă în toate verigile academice prin descentralizarea activităților și responsabilităților și conține două componente: managementul academic și managementul administrativ. În context, promovarea noțiunii de Universitate Națională în Codul Învățământului ar fi o acțiune benefică pentru sistemul educațional al Republicii Moldova (lectura a doua).

### Acțiuni concrete

1. Transparența actului de conducere și informarea corectă a comunității universitare în scopul asigurării creșterii eficienței procesului decizional.

2. Motivarea și stimularea personalului prin politici de salarizare diferențiată. Elaborarea unor politici financiare de încurajare și menținere a personalului tânăr.

3. Diversificarea surselor de finanțare. Efectuarea unui control financiar riguros și eficient prin implementarea unui sistem de audit intern.

4. Delimitarea, descentralizarea și debirocratizarea funcțiilor organelor de conducere universitară. Implementarea sistemului integrat de management.

5. Elaborarea Planului strategic universitar pentru anii 2009-2014 cu planuri operaționale pentru fiecare an, care va conține 6 programe de implementare.

6. Monitorizarea anuală a activității rectorului. Raportul anual al rectorului va fi însoțit de un raport al grupului de monitorizare în scopul identificării lacunelor, riscurilor, oportunităților și căilor de redresare a situațiilor pentru o evoluție corectă și echilibrată a Universității de Stat din Moldova.

Rectorul are funcție executivă și este delegat să execute, să promoveze și să valorifice orice decizie a Senatului universitar.

#### **X. CULTURA ANTREPRENORIALĂ**

Universitatea antreprenorială este o universitate în care personalul academic și cel administrativ formează o echipă unită al cărei scop este dezvoltarea instituției, asigurarea resurselor unei funcționări normale și calitative. Într-o universitate antreprenorială, cercetarea științifică este orientată în special spre caracterul aplicabil al rezultatelor cercetării și transferului tehnologic. Într-o universitate antreprenorială, pulsul cercetării de pe piața educației superioare este monitorizat continuu și conduce la modificarea planurilor de învățământ. Această sensibilitate poate conferi universității un caracter dinamic, plasând-o pe o poziție de vârf în preferințele potențialilor studenți, aceștia din urmă având competențe compatibile cu structura pieței muncii, aflată și ea într-o continuă mișcare. Această schimbare de percepție, de la tradițional la antreprenorial, se datorează în primul rând declinului finanțării publice a sistemului educațional. De aceea acțiunile antreprenoriale sunt menite pentru compensarea acestui declin financiar. Pentru a păși pe calea antreprenorială, universitatea trebuie să-și cultive o cultură antreprenorială, care să poarte amprente inovativității și transferului tehnologic, să creeze un mediu favorabil inițiativelor antreprenoriale. În acest context, universitatea trebuie să încurajeze întemeierea companiilor-satelit, a parcurilor tehnologice ca forme veritabile ale antreprenoriatului academic. Universitatea de Stat din Moldova, din punct de vedere antreprenorial, se află în stare embrionară, dar toate inițiativele antreprenoriale merită o atenție deosebită.

#### **Acțiuni concrete**

1. Crearea unui mediu favorabil inițiativelor antreprenoriale și încurajarea întemeierii companiilor-satelit, a centrelor tehnologice cu forme veritabile ale antreprenoriatului academic.

2. Fondarea Incubatorului de Afaceri, Academiei CISCO, Centrului „CEDACRI” (cu firma italiană), Centrului „Testing” (cu firma americană), Centrului de Expertiză, Centrului Psihologic.

3. Includerea în planul de activitate a Senatului universitar un punct cu tema „Cultura antreprenorială”, mai 2009.

Implementarea programului de activitate impune patru condiții de bază:

1. Aprobarea și coordonarea acțiunilor de implementare de către Senatul USM.

2. Elaborarea mecanismelor de monitorizare în scopul optimizării și asigurării transparenței cu maximă eficiență și responsabilitate.

3. Coordonarea strategiei de evoluție a USM la nivel guvernamental și AȘM.

4. Dorința și susținerea de către personalul didactic și studentesc.

#### **Formula succesului USM**

Cultura profesională, cultura învățării, cultura digitală, cultura antreprenorială, cultura organizațională trebuie să converge spre o nouă cultură a calității totale în activitățile universitare.

Aflându-mă în funcția de rector interimar timp de un an, am luat cunoștință de multe lucruri și activități subtile pe care noi, senatorii, nu le-am sesizat, poate chiar din proprie indiferență. Aceasta îmi permite să declar următoarele:

- Să câștige acel care are interese universitare în scopul consolidării imaginii USM pe plan național și internațional.
- Să câștige acel pentru care responsabilitatea, corectitudinea, grija și respectul față de orice angajat sunt valori.
- Să câștige cei, repet frazele rostite în anul 2005, care doresc să devină stăpâni ai acestei instituții de învățământ ca apoi în fața copiilor, nepoților și generațiilor viitoare să poată declara cu demnitate: da, am contribuit esențial la evoluția și imaginea acestei familii mari cu numele Universitatea de Stat din Moldova.

# COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

## PROGRAMUL SUSȚINUT DE COMUNITATEA UNIVERSITARĂ

Gheorghe CIOCANU

*Rector USM*

### I. INTRODUCERE

Parcurgem o perioadă de tranziție în care învățământul superior este implicat în cel mai amplu și semnificativ proces de reformă, lansat în anul 1999 prin Declarația de la Bologna și cristalizat astăzi în Proiectul Codului Învățământului. Obiectivul fundamental al acestei metamorfoze este creșterea calității învățământului universitar, a excelenței în cercetarea științifică în spiritul performanței și competitivității la nivel național și internațional. Noua Europă dorește edificarea unei societăți și economii bazate pe cunoaștere, în care educația și cercetarea științifică au un rol primordial, iar universităților le revine o contribuție tot mai activă în societate și pentru societate.

Toate acestea reclamă nu numai schimbări instituționale, ci și o adevărată modernizare a procesului educațional cu strategiile și abordările sale. Pe acest segment de timp al schimbărilor complexe la toate nivelurile – conceptual, instituțional, managerial, didactic – Universitatea de Stat din Moldova trebuie să respecte cinci principii fundamentale:

1. Asigurarea creativității și calității în educație.
2. Excelența în cercetare și inovare.
3. Competitivitatea academică la nivel național și internațional.
4. Atitudine, responsabilitate și management participativ.
5. Onestitate, corectitudine, respect și transparență în scopul cultivării unei noi culturi organizaționale în cadrul comunității universitare.

Consolidarea și dezvoltarea USM în următoarea perioadă trebuie să fie extinse spre noi dimensiuni printr-un plan strategic bine fundamentat conceptual, cu obiective clare, realiste, conforme cu principiile schimbării învățământului universitar, cercetării și inovării la nivel european, respectându-se standardele Procesului Bologna. Astfel, este necesară o nouă viziune managerială modernă, dinamică, pragmatică, performantă, de solidaritate instituțională, de eforturi concrete, de deschidere în fața necesității schimbării pe plan individual, a conformării profesionale a fiecărui membru al personalului didactic la rigorile evoluției academice.

Noua viziune managerială trebuie să includă următoarele patru componente:

**Tradiție:** o viziune strategică perpetuă și cultivatoare a valorilor, a criteriilor binelui, a împlinirilor culturale, educaționale și științifice.

**Valoare:** o viziune strategică axată pe promovarea și stimularea valorilor pentru atragerea excelenței în universitate și pentru vizibilitate la nivel național și internațional.

**Profesor:** o componentă strategică în evoluția universitară orientată spre creșterea semnificativă a calității vieții în corelație cu performanțele individuale și fortificarea prestigiului său în societate.

**Student:** o componentă strategică axată pe calitatea învățământului universitar prin extinderea actului de predare-învățare centrat pe student și a corectitudinii actului de evaluare în corelație cu activitatea individuală a studentului pe parcursul semestrului în scopul transmiterii celor mai moderne cunoștințe și creării condițiilor normale de viață studențească.

Astfel, ne dorim o universitate preocupată de cultivarea calității în actul educației și cercetării, care să ofere absolvenților calificări superioare pragmatice și competențe reale pentru ca viitoarele generații să creeze o societate democratică și civilizată atât de necesară pentru dezvoltarea durabilă a Republicii Moldova.

## II. OBIECTIVELE STRATEGICE

1. Modernizarea și asigurarea calității învățământului universitar.
2. Consolidarea excelenței naționale și formarea celei internaționale în cercetare și inovare.
3. Motivarea salariaților și creșterea satisfacțiilor acestora.
4. Motivarea studenților și promovarea aspirațiilor acestora.
5. Promovarea unui management modern, participativ și de performanță.
6. Modernizarea bazei materiale pentru desfășurarea activităților tuturor membrilor comunității universitare.

## III. ÎNVĂȚĂMÂNT

### Acțiuni concrete

1. Adoptarea unor mecanisme, metode și standarde care vor consolida calitatea predării și învățării centrate pe student.

Procesul de reformare curriculară se va desfășura la nivelul fiecărui domeniu, fiecărei forme de învățământ, fiecărui an de învățământ și fiecărei discipline de studiu. Disciplinele destinate activității de cercetare vor fi integrate preponderent în programele de master. La baza procesului de reformare curriculară vor sta două principii: utilitatea disciplinelor și cunoștințelor predate într-o viziune globală a calificării respective și pragmatizarea procesului educațional, punându-se accentul pe programele și conținuturile cu caracter practic, corelate cu piața forței de muncă. Vom avea succese numai dacă vom fi utili și atractivi!

Având în vedere importanța excepțională a masteratului, fiecare facultate trebuie să-și dezvolte oferta proprie de programe masterale, restructurând și adaptând programele analitice (curiculele) în scopul aprofundării competențelor de specialitate. Masteratul nu trebuie să repete „pe o treaptă superioară” disciplinele din ciclul I, ci trebuie să „specializeze” un anumit domeniu, să aprofundeze, să confere absolventului deprinderi noi, calități noi, însușiri noi, competențe noi, utile și pragmatice într-un domeniu al calificării sale. Facultățile trebuie să țină la control organizarea de masterate interdisciplinare și programe masterale în colaborare cu alte universități din țară sau străinătate.

Toate disciplinele din curriculum-ul fiecărei facultăți trebuie să beneficieze de cursuri tipărite sau variante electronice, utilizându-se intens bibliotecile virtuale.

În conformitate cu metodologia de evaluare a rezultatelor învățării, fiecare cadru didactic își va constitui, la propria disciplină, o fișă de evaluare pe care o va prezenta studenților la începutul semestrului. Pentru stabilirea notei finale la examene, trebuie avute în vedere activitatea și contribuția studenților de-a lungul semestrului la orele de curs, seminar, laborator, lucrări practice, referate, implicarea acestora în actul învățării, deschiderea lor spre creativitate și inovație în procesul educațional. Noile metode de evaluare trebuie să stimuleze, să devină creative în sensul dobândirii de cunoștințe și competențe fundamentale pentru viitoarea carieră.

Astfel, redefinirea rolului studentului – centrarea procesului de instruire pe formarea și dezvoltarea competențelor, pe construirea cunoștințelor aplicative și pragmatice, învățarea activă și interactivă, evaluarea centrată pe abilități, schimbări și transformări în metodologia predării cu utilizarea mijloacelor și tehnologiilor multimedia – sunt acțiuni necesare, utile și actuale pentru consolidarea calității procesului de învățământ.

2. Restabilirea specializărilor la frecvență redusă la facultățile Științe Economice și Litere. Inițierea studiilor integrate la unele specialități.

3. Elaborarea și susținerea activităților pentru implementarea învățământului la distanță.

Învățământul la distanță este o formă de educație și pregătire academică modernă, practică cu succes în Europa și SUA. Învățământul la distanță presupune diversificarea mijloacelor și metodelor de învățământ: pe lângă suporturi de curs, activități tutoriale se impune cu o necesitate incontestabilă folosirea calculatorului, Internet-ului, a formelor de comunicare on-line și dezvoltarea unei infrastructuri speciale.

Centrul de Educație și Cercetare în Matematică și Informatică (Proiect CRDF-MRDA în valoare de 300 mii dolari SUA), grantul „Învățământ novator” (oferit de Compania HP în valoare de 30 mii dolari SUA) au condus la elaborarea planului de acțiuni pentru implementarea programului de masterat la distanță „Tehnologii de rețea”, începând cu 1 septembrie 2009.

Simultan, cu acordul universităților din Bălți și Cahul, se vor deschide centre speciale pentru dezvoltarea rețelei de învățământ la distanță cu serverul principal la USM. Mai mult, se studiază posibilitatea de a deschide astfel de centre de învățământ la distanță în Federația Rusă, Italia și Spania (diaspora!!!). În ultima



decadă a lunii ianuarie 2009 grupul de lucru va prezenta o informație amplă privind extinderea experienței acumulate și spre alte facultăți, eventual, spre alte masterate. În context, pentru anul 2009 am semnat acordul cu Asociația RENAM care preconizează o viteză mai mare, egală cu 28,2 MBps.

4. Inițierea unor acorduri de colaborare cu universități de prestigiu în scopul elaborării programelor comune de perfecționare, de pregătire și amplificare a schimbului de personal didactic și studentesc.

5. Motivarea personalului didactic în scopul orientării spre excelență prin salarizarea diferențiată în funcție de performanțele individuale.

6. Crearea unui fond special pentru remunerarea profesorilor invitați.

7. Instituirea semestrului sabatic în scopul promovării calității și excelenței în educație, cercetare și inovare.

8. Elaborarea unui nou concept pentru sistemul de admitere la universitate.

9. Elaborarea Regulamentului Liceului Real care va preconiza admiterea la USM a absolvenților peste planul de admitere.

10. Fortificarea școlilor duminicale în scopul atragerii candidaților și promovării imaginii USM la nivel național.

11. Crearea Centrului de Formare Continuă în scopul valorificării potențialului intelectual universitar și extinderea imaginii USM pe plan național și internațional.

#### **IV. CERCETARE ȘI INOVARE**

Abordarea europeană a educației și cercetării științifice, modalitățile prin care o universitate participă la viața academică internațională, la cooperarea în proiecte și programe de educație și cercetare, la manifestări științifice, la programele de mobilitate a studenților și cadrelor didactice sunt criterii importante de apreciere a calității unei instituții de învățământ superior.

Internaționalizarea și dimensiunea externă urmează să devină componente esențiale ale întregului proces didactic și de cercetare științifică și un criteriu important în evaluarea organismelor și funcțiilor de conducere, a activității personalului didactic și promovarea acestuia în ierarhia academică.

##### **Acțiuni concrete**

1. Instituirea unui fond pentru manifestări științifice naționale și internaționale, inclusiv manifestări științifice studentești.

2. Elaborarea unui nou concept al revistei științifice „Studia Universitatis” și introducerea referențelor de prestigiu.

3. Redefinirea normei didactice și salarizarea diferențiată în funcție de performanțele științifice.

4. Organizarea la fiecare facultate a unui centru sau laborator de cercetare științifică în scopul stimulării și promovării cercetărilor performante cu publicarea rezultatelor cercetărilor științifice în reviste de prestigiu internațional (cotate ICI).

5. Antrenarea tinerilor în realizări de granturi, în participări la competiții internaționale de obținere a burselor (postdoctorale, Fulbright, Humboldt, DAAD etc.).

6. Revitalizarea cercurilor științifice studentești și stimularea cadrelor științifice experimentate care se ocupă și au rezultate în antrenarea științifică a tineretului dotat.

7. Realizarea de parteneriate de cercetare–inovare cu agenții economici și organele administrației publice locale în scopul creării unor centre de transfer tehnologic și valorificării rezultatelor aplicative.

8. Instituirea semestrului sabatic (câte o persoană da la facultate pentru anul academic, în baza unei decizii argumentate).

9. Modernizarea și perfecționarea managementului cercetării.

#### **V. STUDENT**

La nivel european, reprezentarea studenților în activitatea universitară are o istorie consistentă de mai multe decenii. În acest timp, structurile studentești au ajuns să reprezinte un aspect important al universităților, în special, în luarea deciziilor care sunt relevante nu numai pentru comunitatea studentescă. Participarea personalului studentesc în activitățile universitare trebuie să fie reală și nu declarativă. Pentru a putea contribui la obținerea eficienței, calității, echității și relevanței, universitatea trebuie să devină atractivă pentru majoritatea studenților. În acest scop preconizăm următoarele

**Acțiuni concrete**

1. Elaborarea Codului Studentului care va stipula drepturile, obligațiunile, egalitatea de șanse, acces liber la informație, la facilități, organizarea în asociații studențești cu participarea reală în luarea deciziilor.
2. Crearea Departamentului Social care va coordona și soluționa problemele sociale, inclusiv studențești, în cadrul căruia va activa Oficiul „Relații cu studenții”.
3. Sprijinirea studenților în organizarea manifestărilor culturale și sportive în campusul universitar, inclusiv în crearea unui ziar studențesc.
4. Fortificarea Centrului de informare și orientare profesională.
5. Constituirea fondului pentru participarea studenților cu rezultate științifice remarcabile la manifestări științifice naționale și internaționale și stimularea relațiilor internaționale studențești.
6. Elaborarea unor programe selective pentru studenții dotați, valorificându-se capacitatea lor de realizare a performanței (plan individual).
7. Cămin studențesc.
8. Încurajarea și stimularea creării bibliotecii virtuale pentru studenți.
9. Consolidarea sindicatelor studențești care vor fi un partener real în evidențierea preocupărilor și problemelor social-culturale în scopul întreținerii unei bune comunicări și cooperări, sensibilizării la punctul de vedere al studenților.
10. Instituirea unui sistem tutorial al studenților nu numai ca tineri care însușesc cunoștințe, ci și ca tineri cu toate vulnerabilitățile specifice vârstei respective.

**VI. RELAȚII INTERNAȚIONALE**

Conștientizând că valorile cunoașterii sunt universale, relațiile internaționale ale USM devin una dintre componentele principale ale strategiei de dezvoltare în concordanță cu crearea Spațiului European al Cercetării și Învățământului Superior. În continuare vom schița câteva dintre ele.

**Acțiuni concrete**

1. Optimizarea eforturilor rectoratului în scopul internaționalizării educației și cercetării, cooperarea cu decanii facultăților în scopul identificării căilor de dezvoltare și consolidare a dimensiunii europene în învățământ și cercetare. Pentru valorificarea acestor idei nobile și stimularea activităților la nivel național și internațional, fiecărei facultăți i se va repartiza un fond de 20 mii lei.
2. Stabilirea parteneriatelor și consorțurilor universitare în scopul oferirii personalului didactic și studențesc oportunități de cercetare, perfecționare, predare, programe de studii și practică.
3. Promovarea și susținerea programelor de cooperare internațională în cercetare și învățământ. Cofinanțarea reală a inițiativelor de participare la concursuri de programe și granturi naționale și internaționale.
4. Internaționalizarea studiilor și creșterea numărului de studenți, masteranzi și doctoranzi străini. În context, susținerea masteratelor cu predare în limbi de circulație internațională.
5. Încurajarea și susținerea constituirii de filiale ale asociațiilor studențești internaționale.
6. Inițierea evaluării internaționale a facultăților, programelor de master și licență.
7. Participarea la târguri și saloane educaționale internaționale, științifice și specializate; organizarea de campanii promoționale prin ambasadele și serviciile consulare, diasporă; activizarea centrelor culturale și educaționale ale USM.

Facultățile și tot personalul didactic și studențesc trebuie să înțeleagă rolul pe care îl au în stabilirea de contacte internaționale, în desfășurarea activităților de cooperare cu instituțiile de învățământ superior din alte țări și conștientizarea clară de către comunitatea universitară a beneficiilor mobilității internaționale.

**VII. PATRIMONIU ȘI INFRASTRUCTURĂ**

Un obiectiv de prim-ordin este dezvoltarea bazei materiale a universității. În noile condiții de schimbări complexe universitatea are nevoie de investiții, dotări și condiții care să asigure integral activitățile din domeniul învățământului superior și cercetării științifice.

**Acțiuni concrete**

1. Identificarea și recuperarea integrală a proprietății universității: blocul 7, terenul de 9 ha de la Codru, baza de odihnă „Păduricea verde”, baza de odihnă de la Zatoka, baza de odihnă de la Primorsk.

2. Reparația capitală a blocurilor 2 și 4A; schimbarea rețelelor termice în blocurile 1, 3 și 4; schimbarea ferestrelor în blocurile 3, 4, 5 și central; reparații: cantina de pe str. Tighina, Casa de cultură, Palatul sporturilor, căminele de pe str. Gh.Cașu, blocurile sanitare în toate căminele și blocurile de studii.

3. Reparația, dotarea și modernizarea a câte 2 săli de studii anual a fiecărei facultăți.

4. Modernizarea spațiilor Bibliotecii centrale a USM (proiectul este schițat).

5. În anii 2010-2011 prin hotărâre de Guvern se va construi un cămin modern pe strada Tighina. În zilele următoare într-o ședință specială va fi discutat un proiect mai vast în valoare de 320 mln. lei, pe o perioadă de 7-8 ani, referitor la construirea unui campus studentesc modern pentru Universitatea de Stat din Moldova, cu spații pentru o bibliotecă modernă, un hotel, un bloc pentru tinerii specialiști, magazine specializate, locuri pentru servicii sociale, clase cu calculatoare conectate la Internet.

6. Rentabilizarea și optimizarea exploatarei și deservirii cazangeriilor autonome.

7. Reparații și investiții în Centrul Editorial-Poligrafic și Palatul sporturilor în scopul rentabilizării și creării condițiilor normale de activitate.

8. Inventarierea utilajului și echipamentului uzat în scopul decontării și amenajării a noi spații didactice și de cercetare.

9. Transparență și optimizare în cadrul licitațiilor privind proiectele de investiții, lucrărilor de construcții, montaj și alte servicii prestate din exterior.

## VIII. COMUNICARE ȘI IMAGINE

Universitatea de Stat din Moldova trebuie să dezvolte un program coerent, susținut financiar, de promovare a imaginii sale. Este nevoie de o strategie mediatică prin care universitatea să fie din ce în ce mai prezentă în conștiința publică prin evenimente, proiecte, programe, valori și performanțe de nivel național și internațional. Promovarea imaginii universității în conștiința publică trebuie să aibă un caracter permanent în toate formele de promovare mass-media națională: presa scrisă, audio, video, Internet. O atenție specială trebuie acordată site-ului Universității de Stat din Moldova, dezvoltat în cel puțin două limbi de circulație internațională. Strategia de comunicare și promovare a imaginii își propune să popularizeze, în condiții de maximă transparență, informații autorizate și permanent actualizate referitor la oferta educațională, programele de studii, calificările profesionale, diplomele USM, la personalul didactic, de cercetare și studentesc, la condițiile de studiu, facilitățile oferite studenților, la perspectivele absolvenților.

### Acțiuni concrete

1. Definitivarea elaborării noului site al Universității de Stat din Moldova.

2. Elaborarea noului pliant universitar.

3. Elaborarea bazei de date privind absolvenții USM și evoluția lor profesională. Crearea Asociației „Alumni” și înființarea de filiale la nivel național și internațional în regiunile unde se află mulți absolvenți ai Universității de Stat din Moldova.

4. Susținerea și extinderea imaginii ziarului „Universitatea”. Instituirea ziarului studentesc și a unui post de radio.

5. Elaborarea materialelor informative: postere, broșuri, albume, ghiduri, pliante de prezentare a USM.

## IX. MANAGEMENT UNIVERSITAR

Managementul universitar are la bază autonomia universitară, care se manifestă în toate verigile academice prin descentralizarea activităților și responsabilităților și conține două componente: managementul academic și managementul administrativ. În context, promovarea noțiunii de Universitate Națională în Codul Învățământului ar fi o acțiune benefică pentru sistemul educațional al Republicii Moldova (lectura a doua).

### Acțiuni concrete

1. Transparența actului de conducere și informarea corectă a comunității universitare în scopul asigurării creșterii eficienței procesului decizional.

2. Motivarea și stimularea personalului prin politici de salarizare diferențiată. Elaborarea unor politici financiare de încurajare și menținere a personalului tânăr.

3. Diversificarea surselor de finanțare. Efectuarea unui control financiar riguros și eficient prin implementarea unui sistem de audit intern.

4. Delimitarea, descentralizarea și debirocratizarea funcțiilor organelor de conducere universitară. Implementarea sistemului integrat de management.

5. Elaborarea Planului strategic universitar pentru anii 2009-2014 cu planuri operaționale pentru fiecare an, care va conține 6 programe de implementare.

6. Monitorizarea anuală a activității rectorului. Raportul anual al rectorului va fi însoțit de un raport al grupului de monitorizare în scopul identificării lacunelor, riscurilor, oportunităților și căilor de redresare a situațiilor pentru o evoluție corectă și echilibrată a Universității de Stat din Moldova.

Rectorul are funcție executivă și este delegat să execute, să promoveze și să valorifice orice decizie a Senatului universitar.

#### **X. CULTURA ANTREPRENORIALĂ**

Universitatea antreprenorială este o universitate în care personalul academic și cel administrativ formează o echipă unită al cărei scop este dezvoltarea instituției, asigurarea resurselor unei funcționări normale și calitative. Într-o universitate antreprenorială, cercetarea științifică este orientată în special spre caracterul aplicabil al rezultatelor cercetării și transferului tehnologic. Într-o universitate antreprenorială, pulsul cercetării de pe piața educației superioare este monitorizat continuu și conduce la modificarea planurilor de învățământ. Această sensibilitate poate conferi universității un caracter dinamic, plasând-o pe o poziție de vârf în preferințele potențialilor studenți, aceștia din urmă având competențe compatibile cu structura pieței muncii, aflată și ea într-o continuă mișcare. Această schimbare de percepție, de la tradițional la antreprenorial, se datorează în primul rând declinului finanțării publice a sistemului educațional. De aceea acțiunile antreprenoriale sunt menite pentru compensarea acestui declin financiar. Pentru a păși pe calea antreprenorială, universitatea trebuie să-și cultive o cultură antreprenorială, care să poarte amprente inovativității și transferului tehnologic, să creeze un mediu favorabil inițiativelor antreprenoriale. În acest context, universitatea trebuie să încurajeze întemeierea companiilor-satelit, a parcurilor tehnologice ca forme veritabile ale antreprenoriatului academic. Universitatea de Stat din Moldova, din punct de vedere antreprenorial, se află în stare embrionară, dar toate inițiativele antreprenoriale merită o atenție deosebită.

#### **Acțiuni concrete**

1. Crearea unui mediu favorabil inițiativelor antreprenoriale și încurajarea întemeierii companiilor-satelit, a centrelor tehnologice cu forme veritabile ale antreprenoriatului academic.

2. Fondarea Incubatorului de Afaceri, Academiei CISCO, Centrului „CEDACRI” (cu firma italiană), Centrului „Testing” (cu firma americană), Centrului de Expertiză, Centrului Psihologic.

3. Includerea în planul de activitate a Senatului universitar un punct cu tema „Cultura antreprenorială”, mai 2009.

Implementarea programului de activitate impune patru condiții de bază:

1. Aprobarea și coordonarea acțiunilor de implementare de către Senatul USM.

2. Elaborarea mecanismelor de monitorizare în scopul optimizării și asigurării transparenței cu maximă eficiență și responsabilitate.

3. Coordonarea strategiei de evoluție a USM la nivel guvernamental și AȘM.

4. Dorința și susținerea de către personalul didactic și studentesc.

#### **Formula succesului USM**

Cultura profesională, cultura învățării, cultura digitală, cultura antreprenorială, cultura organizațională trebuie să converge spre o nouă cultură a calității totale în activitățile universitare.

Aflându-mă în funcția de rector interimar timp de un an, am luat cunoștință de multe lucruri și activități subtile pe care noi, senatorii, nu le-am sesizat, poate chiar din proprie indiferență. Aceasta îmi permite să declar următoarele:

- Să câștige acel care are interese universitare în scopul consolidării imaginii USM pe plan național și internațional.
- Să câștige acel pentru care responsabilitatea, corectitudinea, grija și respectul față de orice angajat sunt valori.
- Să câștige cei, repet frazele rostite în anul 2005, care doresc să devină stăpâni ai acestei instituții de învățământ ca apoi în fața copiilor, nepoților și generațiilor viitoare să poată declara cu demnitate: da, am contribuit esențial la evoluția și imaginea acestei familii mari cu numele Universitatea de Stat din Moldova.

## CULTURA RESPONSABILIZĂRII CADRELOR DIDACTICE – O EXIGENȚĂ ACTUALĂ

**Tatiana CALLO**

*Catedra Științe ale Educației*

Nowadays there is accepted the idea that the establishment of didactic staff responsabilisation culture is up to date and very promising. The explanation is fairly simple: if everybody is answerable for field of activity then education quality will not be such an arguable field. The credibility in the magical power of the didactic staff responsabilisation is not defended yet. Which are the causes? Is responsabilisation of the didactic staff only a notion in vogue?

Instituirea *unei culturi a responsabilizării* cadrelor didactice este nu numai actuală, ci și deosebit de promițătoare. Explicația este destul de simplă: dacă fiecare va fi responsabil pentru domeniul său de activitate, atunci calitatea educației nu va mai fi un domeniu atât de discutabil. Credibilitatea în puterea magică a responsabilizării cadrelor didactice nu se justifică, însă, deocamdată. Care sunt cauzele? Este oare responsabilizarea cadrelor didactice doar o noțiune în vogă?

În primul rând, este cazul să examinăm conceptul de responsabilizare în general. În acest context, trebuie să precizăm că responsabilizarea nu înseamnă doar a asuma puterea deciziei sau a da frâu liber în acțiuni, ci, mai degrabă, o eliberare a forțelor interioare ale ființei umane pentru a obține rezultate, într-adevăr, bune. Ea este, dacă putem spune astfel, „tehnologie” foarte profitabilă, care oferă un avantaj strategic educației și succesului (sau eșecul) formării ființei umane. Însă esența responsabilizării ca atare constă în puterea de a pune în valoare cunoștințele, experiența și forța motivațională, care îi sunt proprii persoanei, dar puțin folosite, doar la circa 30-35% din capacitate. În această ordine de idei, fiecare cadru didactic trebuie să-și „dea” mai multă autoritate personală, asumându-și responsabilități în ceea ce privește munca sa: el trebuie să fie responsabil pentru deciziile pe care le ia în raport cu elevii săi. Plus la aceasta, se implică și delegarea responsabilităților de către managerul unității de învățământ, fără a adăuga constrângeri de tot felul. Cadrele didactice trebuie să dorească a fi investite cu responsabilități complexe, conștientizând, în egală măsură, ce înseamnă acest lucru în termenii schimbărilor pe care trebuie să le facă, în special în modul de a gândi. În multe cazuri apare așa-zisul „gol de conducere personală”, care implică îndoiala în necesitatea schimbărilor. Și cadrele didactice încep a renunța la schimbare, descurajându-se.

În general, pentru a promova responsabilizarea, este nevoie de un angajament raportat la scopul final și de un plan de acțiune în „influențarea” comportamentului personal. Cadrul didactic urmează a obține realizări, bazându-se, de fapt, doar pe el însuși.

De asemenea, se produc schimbări radicale în comportamentul profesional al cadrului didactic. Acesta trebuie să se comporte diferit de felul comportamentului într-o cultură a ierarhiei, în care cineva dădea indicații, iar ceilalți se conformau. Se trece de la dependența de conducere a școlii la independența sau interdependența față de această conducere externă. Angajamentul său comportamental, ca o combinație între motivația și încrederea lui în sine, se manifestă, în acest caz, din plin, iar autonomia sa comportamentală, adică capacitatea de a acționa într-o manieră specifică responsabilizării, ajunge la un nivel ridicat de dezvoltare și cadrul didactic începe să acționeze „pe cont propriu”. Prin urmare, responsabilizarea implică un nivel ridicat de competență, comportament și angajament față de sarcini, care, inerent, conduc spre productivitatea rezultatelor și motivația, încrederea persoanei, acestea consolidându-se reciproc.

Constituirea unei *imagini de trecere reușită la responsabilizare* implică deci trei idei conceptuale importante:

- dezvoltarea unei noi competențe – competența responsabilității;
- folosirea eficientă a acestei noi competențe;
- folosirea eficientă a acestei noi competențe pe cont propriu [Apud 3, p.45].

Pentru a institui cultura responsabilizării cadrului didactic, este nevoie, de asemenea, ca ei să simtă că pot avea încredere în conducerea instituției de învățământ și în sistemul ei de organizare a activității, să nu se teamă de consecințe, oricare ar fi acestea. Adică, este nevoie de instituirea unui mediu al responsabilizării, în care sunt implicați cei doi – cadrul didactic și conducerea unității de învățământ. În acest caz, conducerea urmează a pune la dispoziția cadrelor didactice uneori chiar și informații confidențiale pentru a le mări încrederea

și interesul față de instituție și munca lor. În baza difuzării acestor informații realiste, atât pozitive, cât și negative, cadrele didactice vor putea să-și stabilească scopuri realiste, dar îndrăznețe, folosindu-și experiența și cunoștințele considerabile pe care le-au dobândit pentru a îmbunătăți situația în ansamblu. Investite cu responsabilitatea informației, cadrele didactice devin responsabile și în folosirea acestor informații, întărindu-se, în același timp, încrederea lor în conducerea instituției.

În cultura educațională a ierarhiei cadrele didactice fac, în temei, ceea ce le indică conducătorul instituției, al direcțiilor de învățământ, specialiștii în domeniu etc., ei evită greșelile, „fug” de responsabilitate și au sentimentul aflării în competiție cu ceilalți colegi de lucru. Instituirea unei culturi a responsabilizării presupune ca personalul didactic să facă ceea ce observă că trebuie făcut, să-și asume riscuri și să învețe din greșeli, să-și verifice singuri activitatea, să știe când anume pot fi aplicate sau nu unele reguli, să-și cultive sentimentul de colaborare cu colegii de lucru.

Responsabilizarea este o experiență complet nouă pentru multe dintre cadrele didactice, iar lipsa competențelor specifice responsabilizării reprezintă o problemă ce trebuie abordată [3, p.76]. Este firesc ca fiecare să-și analizeze valorile, comportamentele și angajamentele. Noile competențe presupun autonomia cadrelor didactice, interpretarea informațiilor, „calcularea profitului” educațional etc.

Pe parcursul acțiunii de responsabilizare ca proces apar numeroase sentimente negative și un comportament specific. Cadrele didactice au îndoieli în raport cu ele însele, dar exprimă, de cele mai multe ori, aceasta sub forma unui sentiment de îndoială în legătură cu managerul instituției de învățământ. În acest caz, managerul trebuie să înceapă a răspunde la întrebările neformulate, dar subînțelese, pe care le au cadrele didactice în legătură cu responsabilizarea lor: *Oare voi fi capabil să realizez această trecere la responsabilizare? Ce am eu de câștigat? Ce trebuie să fac ca să „funcționeze” această responsabilizare? Cât va dura acest proces? Când vor dispărea greutățile?* etc.

Cadrul didactic care a găsit calea de acces spre responsabilizarea sa nu mai are nevoie neapărat de un conducător pentru dezvoltarea lui și pentru activitatea profesională. Angajamentul său îi este cel mai bun profesor, deoarece el poate ajunge la concluzia că orice situație îi verifică gradul de responsabilitate. Responsabilizarea personală este o capacitate ce poate evolua pe parcursul activității. A fi responsabil înseamnă a avea „benzi” de legătură între gândire și faptă și cu cât acestea coincid mai mult, cu atât se instaurează mai adânc o cultură a responsabilizării. „Vacanțele” pe care și le oferă cadrele didactice în procesul de responsabilizare fac să „se ramolească” gândirea și activitatea lor, iar perioada de recuperare poate să dureze prea mult. Responsabilizarea este o destinație pe care fiecare cadru didactic și-o propune după anumite criterii proprii, deoarece ceea ce pentru unul înseamnă responsabilitate, pentru altcineva ar putea fi un efort inutil. Când pornesc pe calea responsabilizării, fiecare își ia propriul bagaj de valori care să-i folosească și acest „drum” poate începe oricând, numai să existe dorința de „a se responsabiliza” și de a vedea efectul acesteia. În acest sens, este sugestiv un caz real din viață, în care mintea și fapta sunt o reflectare a unei sporite responsabilități în lucru.

Într-un port trăia un ilustru meșter instalator. Într-o seară, căpitanul unui vas l-a căutat acasă. I-a spus că are o defecțiune la motoare și că nu poate părăsi portul din această cauză. Toți meșterii de la bord se dovediseră neputincioși. Instalatorul și-a luat sculele și s-a dus pe vapor. A pipăit o conductă, a pus urechea aproape de alta, apoi a privit tot păienjeniișul de țevi. A mai pipăit ceva, a mai ascultat, apoi a scos un ciocănel mic și s-a apropiat de un robinet roșu din spatele unei țevi groase. A lovit o singură dată și întreaga instalație a început să funcționeze. Căpitanul a rămas uluit și l-a întrebat cât costă prestația. Instalatorul i-a solicitat o mie de dolari. Căpitanul a rămas nedumerit. Suma i s-a părut prea mare pentru un sfert de oră. Atunci instalatorul i-a răspuns că lovitura de ciocănel costă cinci dolari, iar determinarea locului pentru lovitura de ciocănel costă nouă sute nouăzeci și cinci dolari. Acest meșter este un adevărat expert în lucrul său, dar și o persoană foarte responsabilă în munca sa: el știe ce poate și știe ce vrea, el este mereu atent și observă cu acuitate ceea ce obține, pas cu pas, el are flexibilitate și ajustează mereu ceea ce face până când obține rezultatul dorit.

Responsabilizarea este și ea o „trusă cu scule” a unui meșter care sculptează sau repară. Deși el folosește întreaga trusă, totuși, mai des „pune la lucru” anumite scule din această trusă. Acestea se potrivesc cel mai bine la ceea ce face. El îmbină, armonizează cunoștințele cu „instrumentele” succesului, în primul rând. Meșterul cu responsabilitate are de obicei uneltele preferate la îndemână, el le „simte” și nu are nevoie să se uite la ele pentru a le utiliza. Când achiziționează o uneltă nouă, are nevoie doar de câțiva timp pentru a înțelege că este anume ceea ce-i trebuia, apoi o integrează în rândul celorlalte instrumente. Comportamentul și angajarea cadrului didactic responsabil sunt naturale, acesta având o *capacitate mare de autopotențare*.

Cadrele didactice nu trebuie să stea în ultimul rând la „spectacolul” responsabilizării. Întrucât ființa umană este un sistem care trăiește înconjurat de multe alte sisteme, orice schimbare în ambianță face necesară o ajustare internă și o altă responsabilizare. Pentru a avea succes, cadrele didactice trebuie să facă ajustări în procesul educațional, iar uneori trebuie să le provoace pentru a obține rezultate. Responsabilizarea presupune să afli modul cum o problemă se menține la zi, apoi să acționezi astfel, încât cu cel mai mic efort să obții cel mai bun rezultat, deoarece îndată ce este descoperită structura problemei, se poate descoperi ce împiedică rezolvarea ei. Găsirea locului de sprijin pentru a acționa cel mai bine este, de asemenea, un element al responsabilizării. Este rațional a aminti aici ceea ce pretindea profesorului Quintilianus, care susținea că pentru a-și îndeplini misiunea, el trebuie să fie, în primul rând, angajat, deoarece nu există pacoste mai mare decât acei pedagogi care, depășind cu puțin cunoștințele elementare, își formează o convingere falsă despre știința lor și se consideră jigniți să se mai ocupe de învățătura lor, cu atât mai mult de permanenta responsabilizare în profesie [Apud 1, p.63]. Omul care este responsabil nu se teme de nimic mai mult decât de a fi disprețuit de propria sa conștiință. Orice cadru didactic cu responsabilitate va tinde să inducă elevilor săi anumite stări – curiozitatea, deschiderea, bucuria. O stare nepotrivită foarte simplu poate împiedica învățarea. Ceea ce motivează învățarea este starea în care elevul și profesorul se simt bine. Dacă elevul ascultă profesorul cu același sentiment cu care așteaptă să se usuce vopseaua, atunci nu va înțelege prea mare lucru din prelegerea lui. Putem vorbi, în cazul responsabilizării, despre **atitudinea OK-OK** a profesorului față de elev, care comunică cu acesta persuasiv, transmitându-i o viziune în care el este încrezut și la care este deja aliniat. Iar a fi aliniat la viziunea și valorile personale este ca și cum ar fi în raport cu sine însuși. Profesorul trebuie să fie sigur că se înțelege pe sine însuși foarte bine la toate nivelurile pentru a putea comunica viziunea sa elevilor. Profesorul responsabil trebuie să poată negocia cu sine însuși, pentru a se convinge că la toate nivelurile gândirii sale are aceeași direcție de rezolvare a problemei date. Profesorul responsabil este congruent în atitudine, fiind un maestru al anticipării rezultatului acțiunilor sale. La nivelul scopului, acest profesor devine conștient de modul cum adaugă valoare activității sale, el își lasă mintea liberă să realizeze orice modificări care sunt necesare pentru succesul în ceea ce și-a propus. Profesorul responsabil se poate concentra pe rezultat, păstrându-și trează starea de curiozitate asupra propriei experiențe, alocându-și suficient timp pentru sine personal, în vederea dezvoltării imaginației, creativității, acuității emoționale. Profesorul responsabil trăiește într-o genială constrângere: el nu poate să nu învețe și, astfel, descoperă lucruri pe care le poate deja face, învățând permanent din experiență. Pentru el obiectivul suprem în profesie nu este doar a cunoaște, ci și a acționa, a înfăptui, iar credo-ul lui este următorul: *Eu sunt responsabil de acțiunile mele, de comportamentul meu și de situațiile care rezultă din acestea. Deci, eu sunt responsabil și de elevii mei. Eu nu intru în clasă fără acest sentiment – responsabilitatea – și sunt sigur că succesul este undeva foarte aproape. Dar nu lucrez doar pentru a obține succesul, ci lucrez pentru a însemna ceva.*

Cadrele didactice trebuie să-și recâștige, prin responsabilizare, funcția de **model cultural**, el nu poate fi un simplu funcționar, ci un om care **știe** că are **o vocație și o misiune**. Cu acele cadre didactice care nu știu acest lucru sau care nu înțeleg în acest sens profesia putem vorbi, în cel mai bun caz, despre instrucție, dar nicidecum despre educație. Pentru a fi un model cultural autentic, cadrele didactice trebuie să-și responsabilizeze valorile societății. Pentru ele Adevărul, Binele, Dreptatea, Frumosul **chiar trebuie să existe**. Un cadru didactic responsabil nu poate fi înlocuit de un computer, deoarece acesta nu poate fi un model cultural în profesia respectivă, el comportă un mesaj informativ, iar cadrul didactic, în special unul formativ. L. Antonesei enumeră câteva tipuri de competențe ale cadrului didactic în care se înscrie competența culturală, psihopedagogică, psihosociosocietății, morală [Apud 2, p.154]. În seria aceasta de competențe, poate ar fi oportună și competența **responsabilității cadrului didactic**, prin care se înțelege faptul că acesta trebuie să fie „infuzat” în toate comportamentele sale educaționale de valoarea intrinsecă a răspunderii pentru realizarea idealului educațional promovată de sistemul educațional în care își desfășoară activitatea. El trebuie să fie responsabil pentru calitatea rolului pe care îl joacă permanent, pe durata prestării profesiei. Cadrele didactice nu au dreptul să „obosească” în acest rol permanent, ci sunt obligate chiar să fie, de fiecare dată, mai afective, mai însuflețite, mai dinamice și mai responsabile.

Prin urmare, în materie de responsabilizare a cadrelor didactice putem constata următoarele aspecte:

1. Se atestă frecvent fenomenul numit „gol de conducere personală”, care stimulează îndoiala și descurajarea cadrelor didactice.
2. Pentru a institui o *cultură a responsabilizării* este necesar ca, în temei, cadrele didactice să îndeplinească următoarele:

- să acționeze „*pe cont propriu*”, în baza unui nivel înalt de competență, comportament și angajament (așa-numitul fenomen CCA);
- să aibă încredere în conducerea instituției de învățământ, să nu se teamă de consecințe, oricare ar fi ele;
- să fie investite cu responsabilitatea informației, cunoscând bine situația din instituția de învățământ în ansamblu;
- să-și verifice singure activitatea;
- să pună în mișcare „benzile” de legătură dintre gândire și faptă;
- să armonizeze cunoștințele lor cu „instrumentele” succesului;
- să găsească cel mai bun loc „de sprijin” pentru a acționa;
- să inducă în învățare anumite stări pozitive;
- să se teamă de a fi disprețuit de propria conștiință;
- să-și cultive atitudinea OK-OK față de elevii săi;
- să se alinieze la viziunea și valorile personale;
- să poată negocia cu sine însuși, fiind congruent în atitudine;
- să trăiască în geniala constrângere a învățării permanente;
- să-și recâștige permanent funcția de model cultural, știind că anume el are o vocație și o misiune.

**Referințe:**

1. Albulescu I. *Doctrina pedagogică*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Antonesei J. *Polis și paideia*. - Iași: Editura Polirom, 2005.
3. Blanchard K., Carlos J. Randolph. *Strategii de responsabilizare*. - București: Editura Curtea Veche, 2004.

*Prezentat la 05.09.2008*



**REPERE TEORETICE ALE MANAGEMENTULUI PROIECTELOR DE CERCETARE**

**Victoria COJOCARU**

*Academia de Științe a Moldovei*

In this article there are described and analyzed the characteristics of research projects management, what is an action, what has one to start and an end with, and what is done in view of objective achievement.

Proiecte, proiectanți și manageri de proiecte au existat întotdeauna. Proiectele sunt constructorii „minunilor lumii”, cele care dau o nouă față civilizației umane. În prezent, conform opiniilor specialiștilor în domeniu, se apreciază că 50% dintre activitățile companiilor care se respectă sunt conduse după principiile impuse de managementul proiectelor. Iată doar câteva dintre definițiile proiectelor:

Proiectul este un set de acțiuni executate într-o perioadă de timp, cu momente bine definite de început și de sfârșit, cu un scop clar al lucrărilor de efectuat, cu un buget propriu și cu un nivel specificat al rezultatelor de obținut [1].

Proiectul este o acțiune care are un început și un sfârșit și care este întreprinsă cu scopul atingerii unui obiectiv, în condițiile respectării unor costuri, planuri calendaristice și criterii de calitate [2].

Proiectul este un proces dirijat de implementare a activităților și de folosire a resurselor în vederea atingerii unui scop, într-un timp dat [3].

Un proiect trebuie să corespundă următoarelor cerințe:

- să fie unic, cel puțin prin prisma unor părți ale lui, care trebuie să solicite activități noi;
- să-și propună atingerea unui scop bine determinat;
- să fie constituit din activități, dintre care multe vor fi într-o stare de incertitudine privind costurile estimate și timpul de desfășurare;
- să fie finalizat într-o perioadă de timp bine definită [4].

Proiectul este o alocare de resurse pentru realizarea unui set predeterminat de obiective, urmând o metodă planificată și organizată [5].

Institutul de Management al Proiectelor definește proiectul ca fiind un efort temporar întreprins cu scopul creării unui produs sau serviciu unic [6].

Definiția este preluată ca atare și de alți autori [7], care adaugă câteva elemente, și anume: proiectele sunt caracterizate de factorul timp, de multidisciplinaritate și întotdeauna de conflictele ce apar pe parcurs.

Ele sunt părți ale unor programe generale și pot fi descompuse în activități, subactivități ș.a.m.d., dacă se continuă descompunerea.

J.J. Valadez și M.Bamberger [8] consideră că proiectul este un pachet distinct de acțiuni de investiții politice, instituționale sau de alt tip, menit să realizeze un obiectiv sau un set de obiective de dezvoltare specifice, într-o perioadă de timp.

L.Rutman și G.Mowbray [9] definesc proiectul drept un set planificat de acțiuni, cu o dată de început și alta de sfârșit, cu buget alocat pentru aceste scopuri și cu o echipă proprie, condusă de un manager.

Sages Group [10] dă următoarele două definiții:

1. Proiectul reprezintă un număr de activități legate între ele, desfășurate în conformitate cu baza unui plan, cu scopul de a realiza un (set de) obiectiv (e), definit într-un timp dat, și care vor înceta după atingerea obiectivului.
2. Proiectul reprezintă un șir de activități legate între ele, realizat într-o manieră organizată, având clar definite punctele de început și de sfârșit, pentru a obține rezultate specifice, necesare atingerii unor obiective clar stabilite.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) [11] oferă următoarea definiție: un set de activități integrate menite să atingă un obiectiv prestabilit, într-o perioadă de timp determinată, urmând un plan de acțiune stabilit.

Comisia Europeană [12] propune definiția: proiectul este un grup de activități care trebuie inserate într-o secvență logică, pentru a atinge un set de obiective prestabilite, formulate de client; proiectul este prima descompunere a programului.

Conform **Codului cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova**, se consideră proiecte de cercetare din sfera științei și inovării complexul de măsuri interdependente prin executori, termene și resurse privind soluționarea unei probleme (atingerea unui scop unic) realizate de organizația din sfera științei și inovării (Monitorul Oficial al R.M. nr.125-129/663 din 30.07.2004).

Așadar, în opinia noastră, proiectul reprezintă intenția de realizare a unei lucrări printr-o idee novatoare, idee definită printr-un model obiectiv, clar realizat, prin activități desfășurate în anumite termene de programele din care fac parte. Cei care participă la conceperea proiectelor trebuie să aibă în vedere o serie de aspecte care se regăsesc în conținutul lor. Plasarea acestor aspecte după importanță diferă de la un tip de proiect la altul, de termenele de referință specifice proiectului, de cel care îl finanțează.

În general, un proiect este conceput având în vedere următoarele elemente de bază:

- ideea proiectului sau problema ce se dorește a fi rezolvată prin proiect;
- justificarea proiectului (de ce se dorește realizarea proiectului și ce vine în sprijinul realizării lui);
- scopul proiectului;
- grupul-țintă al proiectului și/sau cine beneficiază de rezultatele implementării lui (cui îi este adresat), care, de cele mai multe ori, poate să rezulte din scop sau obiective și/sau trebuie definit distinct;
- obiectivele proiectului;
- stabilirea echipei de implementare a proiectului, identificarea abilităților și pregătirilor profesionale pe care trebuie să le aibă fiecare membru al echipei (apar în conținutul proiectului dacă sunt solicitate sau doar pentru o mai ușoară atribuire a responsabilităților lor);
- resursele solicitate fie pe obiective, fie descrise pe fiecare activitate în parte;
- evaluarea financiară a resurselor indiferent dacă ele există și sunt puse la dispoziția echipei proiectului sau urmează a fi finanțate prin proiect (contribuția proprie a celor care propun proiectul și partea care se dorește a fi finanțată). De fapt, se întocmește bugetul proiectului care poate fi defalcat pentru fiecare activitate și pentru fiecare resursă în parte, pe perioade de realizare a proiectului și, în final, pentru întregul proiect.

Este necesar a se reține că toate elementele anterioare trebuie văzute ca un tot unitar. La un moment dat, definirea elementelor anterioare nu este un proces strict secvențial, însă există o mare interdependență și înlănțuire logică.

### ***Ideea și justificarea proiectului***

La ideea proiectului se ajunge, de cele mai multe ori, plecând de la o problemă (nevoie sau oportunitate) care a fost identificată în mediul de lucru al echipei proiectului sau al celui care solicită un proiect. De fapt, problema poate fi definită ca un dezechilibru între o situație dorită și ceea ce există în realitate. Este o evaluare a unor nevoi sau oportunități prin care se oferă informații bazate pe cercetarea domeniului sau a necesităților beneficiarilor viitorului proiect. Definirea proiectului presupune o formulare clară, explicații asupra posibilelor componente ale acesteia, localizarea și principalele cauze care au condus la apariția ei.

Identificarea problemei, descrierea cauzelor care au generat-o și a avantajelor posibile de obținut prin rezolvarea ei constituie justificarea/motivarea pentru proiect. Pentru motivarea proiectului este necesară o documentare detaliată, prin sondări de opinii, chestionare, analiza documentelor existente, statistici etc. și chiar atragerea unor specialiști pentru a putea ajunge la găsirea unor soluții de rezolvare, dintre care se va alege cea care răspunde cel mai bine cerințelor problemei. Justificarea se bazează, de multe ori, pe evidențierea necesității implementării proiectului, relevanța pentru organizație sau finanțator (obiectivele lor), încadrarea în prioritățile și criteriile de eligibilitate etc. În acest mod, se dorește abordarea următoarelor aspecte:

- descrierea nevoilor care au fost generate de problema identificată sau care au generat-o (inclusiv statistici, dacă este cazul), pe cine afectează (persoane, grupuri de persoane, comunități, departamente etc.) și cum;
- care este stadiul actual de dezvoltare a domeniului abordat prin proiect (ca domeniu economic, social, tehnologic, cultural etc.), ce proiecte au mai fost derulate în domeniu și ce rezultate au obținut, cum pot fi continuate proiectele anterioare prin proiectul propus;
- ce puncte tari ale domeniului ar putea fi exploatate în favoarea rezolvării problemei identificate;
- ce puncte slabe ar trebui să elimine proiectul propus;
- ce efecte potențiale ar putea să aibă proiectul asupra domeniului, de o manieră generală.

**Particularități în realizarea justificării proiectului în funcție de tipul acestuia:**

**1. Pentru proiecte interne**, cele care vor fi aprobate și finanțate de către conducere, în plus față de elementele anterioare:

- descrierea legăturii dintre problema/problemele care se încearcă a se rezolva prin proiect și obiectivele/strategiile instituției (cum sprijină proiectul acele obiective și strategii);
- descrierea componentelor organizatorice care vor fi afectate de proiect, în ce sens și cum vor fi ele implicate în implementarea proiectului;
- ce s-ar întâmpla în organizație dacă proiectul n-ar fi implementat.

**2. Pentru proiecte cu finanțare externă**, de genul granturilor și fondurilor nerambursabile/rambursabile de la Uniunea Europeană, Banca Mondială, organizațiile internaționale (USAID), BERD etc., în plus față de elementele anterioare:

- descrierea modului în care proiectul, prin nevoile pe care le acoperă, se încadrează în obiectivele generale/specifice, măsurile și/sau proprietățile finanțatorului;
- descrierea modului de încadrare în strategiile/prioritățile naționale/regionale;
- care este gradul de noutate pentru zonă/domeniu;
- descrierea eventualelor parteneriate ce participă la realizarea proiectului (dacă este cazul);
- descrierea experiențelor similare și modalitățile de exploatare a acestora;
- statistici naționale, regionale sau zonale privind dezvoltarea domeniului.

În concluzie menționăm că există un șir de definiții date proiectelor, toate apelând la o serie de elemente-cheie: timp, obiectiv(e), costuri, calitate, proces dirijat, resurse, scop, unicitate, activități, creare produs sau serviciu unic.

Proiectul reprezintă intenția de realizare a unui produs, lucrări sau serviciu unic printr-o idee novatoare privind o anumită stare a componentelor, fenomenelor și proceselor dintr-un sistem, idee definită printr-un obiectiv clar, realizabil prin activități desfășurate în anumite termene calendaristice, în condiții de calitate și costuri bine precizate.

Managementul proiectelor este un proces care oferă organizațiilor contemporane vehiculul unic ce le va orienta spre schimbare.

**Referințe:**

1. Levis J.P. The Project Manager's Desk reference. - New York, 2000, p.4
2. Hayes E.M. Project management. CRIPS, Publication, Inc., California, 1989.
3. Adamec F. Project management. - Budapest, Hungary, 1997.
4. Belanger T.C. Successful Project Management. American Management Association, USA, 1995, p.11.
5. Lienty B.P., Rea K.P. Guide to Successful Project Management. Harcourt Brace Professional Publishing. - San Diego, CA, USA, 1999.
6. Project Management Institute - A Guide to the Project Management Body of Knowledge, USA, 1996, p.4.
7. Mantei S.J., Meredith J.R., Shafer S.M., Sutton M.M. Project Management in Practice. John Wiley & Sons, Inc. - New York, 2001, p.2.
8. Valadez J.J., Bamberger M. Monitoring and Evaluating Social Programs in Developing Countries. - Washington, D.C., EDI of the World Bank / apud Mățăuan G. Evaluarea programelor sociale. - București: Fundația Internațională de Management, 1999, p.43.
9. Rutman L., Mowbray G. Understanding program Evaluation, Sage Publications 1983, F.L. / apud. Mățăuan G. Op.cit., p.43.
10. Sages Group – Project Management. Manual, Government of Romania, DEI, F.L., 1997 / apud Mățăuan G. Op.cit., p.43.
11. O.E.C.D. – Methods and Procedures in Aid Evaluation / apud Mățăuan G. Op.cit., p.43.
12. European Commission – Manual for the Phare Decentralized Implementation System. - Brussels, 1994 / apud. Mățăuan G. Op.cit., p.43.

Prezentat la 03.12.2008

# SDUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

## DIMENSIUNEA PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI OPTIMUL EDUCAȚIONAL AL PROCESULUI DE FORMARE A COLECTIVULUI DE ELEVI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

*Larisa CUZNEȚOV, Carolina CALARAȘ\**

*Catedra Științe ale Educației*

*\*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article represents a large theoretical and applicative study, which reflects the psycho-pedagogical nature of the school class and the educational implications in its formation as a collective body. The educational optimum in the school class formation is approached through the pedagogical construct - the analytical outlook of the educational act. The mentioned construct is well-grounded from the theoretical point of view in correlation with the demonstration of the applicative technology in educational practice.

Clasa de elevi reprezintă grupul școlar de bază în învățământul preuniversitar. Grupul școlar este o comunitate socială de elevi cu o structură și coordonare managerială unitară, afirmă I.Bontaș, constituită în scopul realizării unor obiective instructiv-educative, ceea ce contribuie la formarea personalității elevului prin intermediul demersurilor comune de învățare școlară, orientare profesională, activități didactice și extradidactice, acțiunii comune de muncă, creație, sport etc. [1, p.259]. Clasa de elevi este grupul școlar formal, instituționalizat, organizat legal în baza unor reglementări oficiale de administrația instituției, regulamentul instituției, ordinul respectiv etc.

Literatura de specialitate elucidează următoarele caracteristici psihopedagogice ale grupului școlar: *mărimea, compoziția, structura, interesele și obiectivele comune, sistemul de relații sociale și interpersonale, capacitatea de creativitate și sintalitatea* (G.Cole, I.Bontaș, B.Romiță Iucu, I.Nicola, D.Patrașcu, A.Ursu, I.Jinga, S.Cristea ș.a.).

Astfel, *mărimea* grupului școlar se stabilește prin anumite reglementări și poate conține 25-30, uneori și 35 persoane.

**Compoziția** grupului școlar se constituie din elevi de vârstă relativ asemănătoare, cu pregătire aproximativ egală, atestată prin studii similare, interese și obiective comune.

Această omogenitate de vârstă, pregătire, obiective generale este însoțită și de anumite diferențe individuale ale membrilor grupului școlar, printre care se pot menționa: deosebiri de pregătire, scoase în evidență de evaluare, apreciere și notare (*elevi buni, excepționali, foarte buni, slabi*); aptitudini, interese și înclinații diferite, trăsături cognitive, afective, volitive, temperamentale, caracteriale, potențial de inteligență și creativitate diferit.

Aici se includ diferențele de gen, cele de viață, condițiile de trai, statut social diferit al părinților și al copiilor în cadrul familiei (primul copil, mezinul, copil vitreg etc.). Deosebirile identificate trebuie cunoscute și luate în considerare de diriginte în procesul educativ și de către profesori în procesul de învățământ. Dirijarea elevilor, axată pe cunoașterea particularităților individuale sociopsihopedagogice, asigură înțelegerea și soluționarea optimă a problemelor la nivel de învățare/reușită și a dificultăților ce apar între membrii grupului școlar.

**Structura grupului școlar** în unitatea de învățământ este una formală, instituționalizată, formată dintr-un număr stabil de elevi, care are anumite substructuri de coordonare. În acest cadru se alege un nucleu managerial, care are în componența lui un lider: șef de clasă și câțiva elevi responsabili de anumite activități (permanente sau temporare). Clasa de elevi din învățământul preuniversitar are în frunte un lider adult/manager, numit profesor-diriginte.

Între diriginte și elevi, diriginte și nucleul managerial, între acesta și elevi se stabilește un ansamblu de relații care pot avea caracter variat: de coordonare, colaborare, subordonare, tutelă, opoziție, prietenie, uneori se observă relații de confruntare. În structura clasei deseori apar și se manifestă activ unele substructuri informale, liber constituite, bazate pe simpatie, empatie, relații interpersonale de prietenie, interese comune, de care trebuie să țină cont toți agenții educativi.

**Interesele și obiectivele comune** ale grupului de elevi sunt, în primul rând, cele legate de învățatură, de organizarea unor activități cu caracter educativ, recreativ, distractiv, creativ ce influențează în mod direct formarea personalității elevilor și coeziunea grupului.

Interesele și obiectivele comune se îmbină cu cele personale. Dirigintele e dator să orienteze elevii astfel, încât aceștia să nu se implice în conflicte, să comunice echilibrat, să se completeze reciproc, să denote o conduită civilizată, dobândindu-și conștiința de sine.

**Sistemul de relații sociale și interpersonale** sunt legăturile ce se stabilesc între elevi și grupul școlar în baza intereselor, obiectivelor și acțiunilor comune care determină apartenența elevilor la clasa din care fac parte.

În baza relațiilor sociale de intercunoaștere, a activității de învățare, colaborare interpersonală, acțiunilor comune se dezvoltă în grupul școlar opinia publică, coeziunea și unitatea acestuia.

După cum am menționat anterior, relațiile dintre membrii grupului școlar pot fi pozitive: cu caracter de coordonare, subordonare, tutelare, prietenie, cooperare, colaborare. Acestea asigură parteneriatul și formarea unei atitudini responsabile în realizarea acțiunilor comune. Însă uneori relațiile în grupul școlar pot avea un caracter ambivalent de simpatie–antipatie, empatie–competiție, cât și negativ: confruntare, invidie.

Ca urmare a realizării funcțiilor sale, profesorul-diriginte stabilește cu elevii relații cu caracter empatic, armonioase, deosebit de apropiate și frumoase. Acest gen de relații au un caracter formativ de îndrumare, înțelegere, sprijin, principialitate și exigență față de elevi. În contextul condițiilor complicate ale procesului formal–nonformal–informal, relația diriginte–elev capătă și un caracter de stimulare a conduitelor etice, de ajutor, consiliere care contribuie la dezvoltarea spiritului de responsabilitate, inițiativă, creativitate, siguranță.

**Capacitatea de creativitate în grup** se consideră superioară contribuției creative a unei persoane sau a unui număr restrâns de persoane. Dirigintele stimulează creativitatea elevilor prin diverse modalități. Inițierea și aplicarea trainingului, disputei, brainstormingului, sinecticii, discuției, concursurilor reprezintă metode eficiente de stimulare a creativității în grupul școlar. În funcție de vârstă, experiența elevilor, inteligența, interesele și dorința elevilor, creativitatea de grup trebuie îmbinată cu cea individuală și cea de echipă.

**Sintalitatea grupului școlar** este o caracteristică importantă ce reprezintă performanțele acestuia în cazul când grupul se manifestă ca un tot unitar întreg, valoros și eficient, *ca și cum ar fi o singură persoană*, prin analogie cu personalitatea distinctă a unui anumit om. Sintalitatea grupului școlar înseamnă că acesta a ajuns la un nivel înalt de dezvoltare și poate fi definit prin astfel de proprietăți psihopedagogice ca unitate, coeziune, dinamism, capacitate de autodirijare, consens, autocontrol și autoapreciere. Toate proprietățile nominalizate formează un feedback necesar și eficient, asigurându-i grupului școlar coeziune, durabilitate și denumirea de colectivitate [11]. Sintalitatea are interferențe cu sociabilitatea, care reprezintă o calitate importantă a individului ce trăiește și interacționează în grup, exprimând obiectivarea îmbinării relațiilor sociale cu cele interpersonale. În opera lui A.C. Макаренко se evidențiază faptul că sintalitatea colectivului de elevi este gradul cel mai înalt de dezvoltare a acestuia în baza variatelor acțiuni și activități *ce consolidează normele și tradiția, opinia publică a acestuia* [apud 14, 15].

**Caracterul democratic al vieții și activității în grupul școlar** trebuie să corespundă cerințelor pedagogiei contemporane postmoderne, ce concordă cu condițiile societății civile și a statului de drept. Viața și activitatea grupului trebuie să aibă un caracter democratic, care ar asigura respectarea drepturilor omului/copilului.

Caracterul democratic al vieții grupului școlar presupune: drepturi și șanse egale de pregătire și educare, precum și libertate de gândire, opinie și inițiativă creatoare, participare conștientă și activă, însoțită de competiție loială în îndeplinirea obiectivelor comune și a aspirațiilor individuale, responsabilitate, comportare civilizată, onestă, respect și ajutor reciproc, stil de conducere democratic din partea managerilor școlari și a liderului din colectivul dat, axat pe colaborare, cooperare, colegialitate și solidaritate [1, 6]. Trăsăturile elucidate cer efort de la liderul adult, diriginte, care este obligat să asigure un șir de condiții psihopedagogice ce facilitează dezvoltarea și formarea calităților pozitive, dar totodată obligă fiecare membru al grupului școlar să lucreze sistematic asupra sa, ținând cont de *propria imagine și imaginea instituției în care învață* [12].

În acest context, trebuie să menționăm importanța consilierii școlare și a necesității examinării și discuției tuturor problemelor grupului și a fiecărui individ în parte, a luării deciziilor colective. În felul acesta, se dezvoltă exigența grupului, autoexigența, autoevaluarea și independența lui. Ideea dată o aflăm clar conturată și în experiența pedagogică a lui A.C. Макаренко și B.A. Сухомлинский ce interferează, demonstrând că formarea personalității nu se reduce numai la interacțiunea profesor–elev, preocuparea insistentă de aceasta, ci se axează pe organizarea, dirijarea vieții colectivului într-un astfel de mod ca colectivul să devină agent/actor educativ eficient [14, 15].

Cercetătorii în domeniul vizat [1, 2, 5, 6, 8, 12, 14, 15 ș.a.] consideră *clasa de elevi drept una dintre cele mai stabile structuri în cadrul căreia decurge activitatea de bază a elevilor – învățarea*, idee pe care o completăm cu următoarea afirmație: *relațiile și climatul moral al clasei influențează simțitor formarea conștiinței de sine și cultura conduitei elevului*.

Anume aici, în clasa de elevi, treptat se formează o rețea consistentă de relații importante pentru întregul colectiv, dar și pentru fiecare individ în parte. *Atmosfera/climatul din interiorul clasei reprezintă acea caracteristică care asigură securitatea afectivă a fiecărui membru și se manifestă ca o forță atractivă*. Grupul școlar, care este dirijat competent și eficient de profesorul-diriginte, devine un stimul de formare armonioasă a personalității elevului prin faptul că oferă fiecărui individ o poziție relațională și comportamentală sigură și clară, ajutându-l în dobândirea identității psihosociale, a conștiinței de sine.

Cercetătorul rus H.M. Таланчук consideră colectivul de elevi drept un *spațiu de antrenament pentru pregătirea elevilor de a realiza rolurile sociale de adult*. Fiind o parte componentă a societății, colectivele de elevi nu pot rămâne indiferente față de inițiativele asociațiilor obștești, a comunității în care locuiesc. H.M. Таланчук, este convins că procesul educativ desfășurat în clasa de elevi trebuie să *posede un caracter social intercultural, axat pe promovarea valorilor general-umane* [15]. Polemizând cu savantul pe marginea acestei idei, susținem că educația pentru interculturalitate promovată de UNESCO și educația pentru democrație contribuie la valorizarea tezaurului cultural național și universal.

P.Clark, într-o lucrare a sa, abordează principiul structurării comunităților de învățare ce se manifestă prin optimizarea ansamblului de interrelații în interiorul structurilor sistemului, ceea ce asigură funcționalitatea și durabilitatea fiecărei structuri în parte și a întregii sisteme [apud.4, p.170].

O caracteristică centrală a schimbării culturale, de la individualismul tot mai extins la un nou sens al responsabilității sociale, se află în centrul atenției mai multor savanți, afirmă cercetătorul, care consideră că școala noastră se află la *interferența a două paradigme puternice: cea modernă care este deja în declin și cea ecologică, aflată în ascensiune*, care de fapt ține de particularitățile pedagogiei postmoderne [Ibidem, p.170]. În conformitate cu *paradigma ecologică, perfecționarea școlară ce se prezintă ca o agendă a emancipării pentru reînnoire și dezvoltare a clasei de elevi*, relațiile interpersonale trebuie să se sprijine pe colegialitate, pe cultivarea inteligenței emoționale a elevilor, precum și pe inteligența managerială a dirigintelui.

De rând cu pluralitatea de sensuri privind noțiunea *clasă de elevi*, în științele educației se distinge și unul pedagogic – *colectiv de elevi*, care presupune reuniunea copiilor într-o unitate microsocioală în vederea desfășurării activității instructiv-educative, aflat la un nivel înalt de formare și coeziune, menționează I.Nicola [8, p.266].

Literatura de specialitate consemnează *colectivul de elevi ca o totalitate sau un sistem social, ca grup de persoane, reunite cu scopul desfășurării activității educaționale*.

Cercetările din ultimii ani, întreprinse asupra colectivului de elevi de pe pozițiile pedagogiei, sociologiei, psihologiei sociale, psihologiei vârstelor, au condus la cunoașterea mai profundă a fenomenelor ce țin de activitatea acestuia, devenirea și formarea lui, dirijarea lui și, implicit, au determinat redefinirea noțiunii nominalizate [1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15].

Cercetătorul I.Nicola menționează că *în acest fel s-a ajuns la un consens asupra definerii colectivului de elevi prin analogie cu grupul social* [8, p.267]. De aici o primă definiție: **colectivul de elevi este un grup social la un grad înalt de dezvoltare, unit printr-o activitate comună cu caracter instructiv-educativ, o variantă a grupului social**.

Analiza logică implică și următoarea precizare: *grupul școlar este o noțiune-gen, iar colectivul de elevi – o noțiune-specie*. Dacă din punctul de vedere al sferei luăm în considerație acest fapt, atunci grupul reprezintă o noțiune supraordonată, iar colectivul de elevi o noțiune subordonată. Din punctul de vedere al conținutului, inclusiv al diferenței specifice care a fost evidențiată de cercetători în ultimii ani, constatăm că aceștia au

scos în evidență unele particularități specifice colectivului de elevi prin analogie cu grupul social (L.Froyen, Iverson, J.Jude, И.Подласый ș.a.). Sintetizând, vom menționa că *notele definiții ale colectivului de elevi sunt: structura, coeziunea, dinamica și scopurile specifice* ce țin de instruire și educație [8, p.267].

Dacă comparăm diferite perioade de existență a clasei de elevi, apoi putem conchide că aceasta trece prin diverse metamorfoze până devine colectiv. În acest context, contribuția profesorului-diriginte în colaborare cu conducerea instituției și părinții elevilor este decisivă în educația și formarea clasei în direcția devenirii ei colectiv.

Astfel, *structura* colectivului clasei de elevi este generată și condiționată de vârsta elevilor și interrelațiile ce se stabilesc între membrii săi. În dependență de modul și conținutul funcționării acestora, se delimitează două substructuri esențiale: *una formală și una informală*.

*Substructura formală* este una oficială ce se instaurează odată cu investirea unor elevi cu funcții și responsabilități, ceea ce influențează apariția liderilor formali (responsabili de clasă, responsabili temporari sau permanenți de registru, activitățile extrașcolare etc.). Liderii oficiali pot fi numiți de administrație sau pot fi aleși de colectiv. Între liderii oficiali și ceilalți membri ai colectivului apar și se dezvoltă diverse tipuri de relații, însă de la început acestea sunt de responsabilitate unilaterală și intercunoaștere.

*Substructura informală* apare spontan și este rezultatul relațiilor interpersonale, cu caracter predominant afectiv, bazat pe sentimente de simpatie, empatie, indiferență sau antipatie. Această substructură nu este impusă și reglementată de liderii oficiali sau diriginte, ea depinde de un șir de condiții de ordin biopsihopedagogic și social. Aici putem menționa: compatibilitatea biologică, cea psihologică, cultura conduitei, aptitudinile, atitudinile elevilor, cunoștințele mai vechi (în sens de durată a cunoașterii unei persoane), relațiile de gen, interesul pentru o anumită activitate, performanțe într-un anumit domeniu (sport, artă etc.), carisma personală a individului. În funcție de distribuția, apariția și consolidarea acestor relații apar liderii informali.

Liderii formali ocupă o anumită poziție în virtutea regulilor și normelor stabilite în prealabil de diriginte/administrație, pe când cei informali își mențin poziția ca urmare a relațiilor afective, a aptitudinilor și comportamentelor deosebite sau originalității lor.

În acest context, actul educativ dirijat de liderul adult, profesorul-diriginte, este unul complex, de culturizare, interrelaționare, monitorizare, coordonare a acestor două substructuri pentru a menține în colectiv stabilitatea normativă, coeziunea și armonia relațiilor interpersonale.

După cum demonstrează cadrul experiențial și cercetările în domeniu, *coeziunea colectivului* se formează și se menține pe baza interrelațiilor dintre membrii acestuia în care fiecare individ influențează și este influențat de ceilalți. Relațiile vizate se structurează în funcție de cele două niveluri, cel formal și cel informal, și pot avea caracter diferit după intensitate, stabilitate, calitate. Coeziunea colectivului reflectă unirea, convergența dintre membrii săi, consolidarea și concentrarea interacțiunilor în vederea integrării lor într-un tot unitar. În concluzie, coeziunea colectivului rezultă din *ornamentul* forțelor ce acționează în interiorul acestuia pentru atragerea tuturor membrilor săi la viața și activitatea ce se desfășoară aici. Cercetătorul francez J.Maisonneuve a studiat factorii coeziunii colectivului și a ajuns la concluzia că ei sunt de două feluri: *extrinseci și intrinseci*. Factorii extrinseci reprezintă condițiile externe, care, dacă sunt favorabile, direcționează factorii intrinseci și decid de fapt coeziunea colectivului. Factorii intrinseci sunt socioafectivi și sociocooperatori sau funcționali [apud 8].

Dirigintele trebuie să conducă foarte iscusit actul educativ pentru a consolida forța ambelor categorii de factori. Liderul adult e dator să creeze condiții optimale (repartizarea responsabilităților, rolurilor, implicarea elevilor în luarea deciziilor, stilul de conducere etc.) pentru a provoca emoții pozitive, interesul, atitudinea pozitivă a membrilor colectivului de elevi în diverse acțiuni, mândria de a face parte din colectiv, ceea ce este o obiectivare a factorilor extrinseci și intrinseci, mai bine-zis a mecanismului de funcționare a lor.

*Dinamica colectivului* surprinde totalitatea transformărilor ce au loc în interiorul lui, imprimându-i acestuia o anumită traiectorie. Caracteristica dată denotă evoluția colectivului ca tot întreg/unitate socială relativ independentă.

Este evident faptul că, cunoscând dinamica colectivului clasei de elevi, putem stabili și decodifica factorii ce îl influențează, interrelațiile dintre cele două structuri, cea formală și cea informală. Anume în aceste relații, care nu întodeauna au un caracter clar, bine conturat, pozitiv, e dator să se descurce dirigintele, transformându-le în eficiente și armonioase.

Desigur, ideală ar fi situația când structura formală colaborează cu cea informală, relațiile dintre membrii acestor structuri ar avea caracter constructiv, contradicțiile principale ar fi rezolvate în baza unor înțelegeri, discuții creatoare.

Depășirea conflictelor la fel depinde de competența profesorului-diriginte, măiestria lui de a dirija cel mai responsabil act educativ: formarea și consolidarea colectivului de elevi.

În acest context, este rațional să analizăm scopurile **colectivului clasei**. Scopurile pot fi *fundamentale*, care rezultă din logica funcționării sale ca unitate socială și școlară, creată pentru a obține anumite rezultate cu caracter instructiv-educativ și *auxiliare*, ce asigură climatul moral, psihologic întru realizarea mai eficientă și plăcută a scopului de bază.

Cercetătorii în domeniul științelor educației au dovedit că dinamica colectivului de elevi este de natură oscilatorie, cu fluctuații care-i imprimă o traiectorie deosebită de cea liniar-ascendentă, pe care au numit-o *ondulatorie* (V.Seligman, I.Nicola, U.Șchiopu, I.Jude, И.Подласый, Н.Щуркова ș.a.).

Evident, această legitate generală îmbracă forme concrete de manifestare specifică fiecărui grup școlar. Pe fondul acestei tendințe legitime, menționează I.Nicola, putem delimita etapele devenirii colectivului de elevi.

Literatura de specialitate elucidează *trei etape de bază în devenirea colectivului de elevi*, pe care trebuie să le cunoască dirigintele pentru a ghida acest proces complex [1, 6, 8, 9, 11, 12, 15].

Prima etapă, numită *inițială*, se consideră perioada de studiere, cunoaștere interpersonală. În această etapă membrii colectivului, mai precis ai clasei, sunt preocupați de cunoașterea partenerilor/colegilor săi.

Actul educativ dirijat de liderul adult este unul orientat spre organizarea variatelor activități cu scop de determinare a posibilităților, aptitudinilor, comportamentelor elevilor clasei și explicare a rolurilor/responsabilităților fiecărui membru al colectivului, ceea ce va asigura treptat formarea propriei imagini și imaginii colectivului dat.

Din observațiile noastre realizăm următoarea determinare: etapa inițială de intercunoaștere este foarte importantă pentru calitatea desfășurării celorlalte două etape care urmează. Astfel, etapa a doua, numită în literatura de specialitate *etapa constituirii și încheșării structurii socioafective a colectivului de elevi* se caracterizează prin consolidarea structurilor: socioafectivă, de conducere, de comunicare, formală, nonformală etc. [8, 12]. Pe parcursul acestei etape au loc restructurări continue în planul socioafectiv al clasei, respectiv în relațiile interpersonale, între structura vizată și membrii colectivului.

Etapa a treia, caracterizată prin coeziune, sintonitate, numită la figurat de A.C. Макаренко a *înfloririi relațiilor colectivului* [apud.15], se evidențiază printr-o coerență și coeziune a membrilor săi, responsabilitate și comportament etic stabil.

După cum am menționat anterior, complexitatea procesului educativ realizat de diriginte se manifestă printr-o multitudine de acțiuni cu caracter formativ, orientate în două direcții interdependente: formarea personalității elevului și formarea colectivului de elevi.

Ambele direcții interrelaționează, influențându-se reciproc, însă gradul de coerență, calitatea lor se află în competența și capacitatea dirigintelui de a conduce actul educativ.

Studiind problema *optimului educațional și a psihologiei școlare*, cercetătorul I.Jude scoate în evidență *dubla specializare a cadrului didactic, cea de psiholog și cea de pedagog, care ar permite conturarea unei competențe specifice activităților didactice, cea de psihopedagog. Din păcate, se insistă încă asupra dimensiunii pedagogice de tip normativ și principial și în mai mică măsură asupra dimensiunii psihologice, cognitive și axiologice*, menționează cercetătorul [5, p.7].

Dimensiunea psihopedagogică în acțiune devine și mai complicată în aria problematicii cercetate, când stabilim încă o dublare a specializării cadrului didactic, cea de profesor-diriginte, care în esență mai ascunde o dublare – cea de profesor și manager al clasei în procesul instruirii și cea de diriginte-manager al actului educativ, concret racordat la elev și la conducerea și formarea colectivului de elevi.

În configurația formării personalității elevului în cadrul colectivului de elevi, surprindem mai multe aspecte, pe care le vom prezenta pornind de la importanța cunoașterii și valorificării psihologiei școlare, aspect elucidat profund de același autor sub o formă sinectică originală și convingătoare pe care savantul o reprezintă

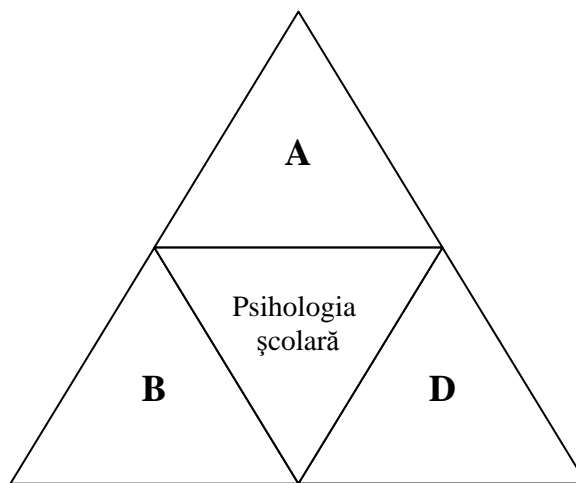


Fig.1. Necesitatea cunoștințelor psihologice



grafic prin două triunghiuri circumscrie (Fig.1). În interiorul triunghiului mare se află triunghiul mai mic ce obiectivează *psihologia școlară*, care are tangențe cu cele trei componente A, B, D, unde A reprezintă dimensiunea cognitiv-axiologică, B – dimensiunea motivațional-atitudinală și D – dimensiunea acțional-strategică.

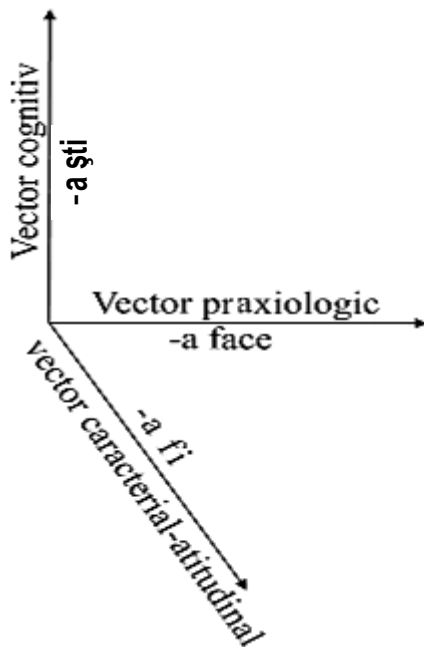


Fig.2. Esența psihologiei școlare

Revenind la determinările și necesitatea cunoștințelor psihologice raportate la natura duală a cadrului didactic, în cazul nostru a profesorului-diriginte, după cum rezultă din triunghiul prezentat, psihologia școlară implică atât elemente teoretice, dimensionate prin *vectorul cognitiv*, cât și abilitățile practice, care sunt surprinse la nivelul *vectorului praxiologic*, precum și dimensiunea atitudinal-reglatorie, concretizată în *vectorul caracterial-atitudinal* [5, p.8]. Acestea sunt redată de I.Jude la nivelul perspectivelor analitice [5, p.76] și printr-o schemă ce reflectă esența psihologiei școlare (Fig.2).

Pentru a proiecta și a realiza cu succes tehnologia formării dirigintelui ca manager al actului educativ, e necesar să precizăm și să stabilim conținutul *perspectivelor analitice* ale acestuia în corelație cu specificul activității liderului adult racordat la clasa de elevi.

Astfel, plecând de la reperele teoretice cu privire la crearea optimului educațional expuse de I.Jude [5], precizăm faptul că **conceptul de perspectivă analitică a actului educativ desemnează un construct pedagogic instrumental, care oferă posibilitatea de a analiza și a pronostica realizarea actului educativ în prezent și viitor pentru a dezvolta/forma individul și/sau colectivul de elevi în baza unor axe și criterii acționale optime, prin intermediul cărora putem determina specificul competențelor**

**necesare unui diriginte întru realizarea cu succes a funcțiilor sale.** Studiarea activității dirigintelui în baza perspectivelor analitice ale actului educativ va asigura elaborarea structurii și funcționalității profesio-gramei acestuia. Studiul experienței pedagogice și rezultatele experimentului pedagogic realizat au demonstrat că perspectivele analitice ale actului educativ direcționează și stimulează reflexivitatea profesorului-diriginte, canalizând-o spre perfecționarea imaginației și hermeneuticii pedagogice, ce contribuie la optimizarea acțiunilor educative și a competențelor profesionale.

**I. Prima perspectivă analitică a actului educativ, cea psihopedagogică,** o deducem din posibilitatea analizei acestuia în baza îmbinării cunoștințelor din domeniul psihologiei și pedagogiei pentru a stabili fundamentele psihopedagogice de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

**II. Următoarea perspectivă analitică: perspectiva axării pe cunoașterea particularităților de vârstă a elevilor,** este dedusă în baza studierii literaturii de specialitate în domeniu: J.Piajet, M.Debesse, P.Golu, M.Zlate, E.Verza, I.Jude, U.Șchiopu ș.a.

În această ordine de idei, vom contura în cadrul vârstelor școlare *trei delimitări de vârstă: 9-12 ani, 12-15 ani și 16-18 ani.* Aici ne putem conduce de schema clasică de caracterizare–interpretare, ce oferă posibilitatea conștientizării particularităților de dezvoltare psihofizică, sociomorală, afectivă și cognitivă a elevului.

Așadar, prin prisma stadialității clasice pe care ne-am axat, deosebim:

### 1. Etapa de vârstă de 9-12 ani

Sub aspect de *dezvoltare psihofizică*, menționăm creșterea ponderală și statutară relativ lentă în primii doi ani de școlaritate și accentuarea acestor indici spre sfârșitul etapei. Creșterea nu are loc proporțional și nu se produce concomitent la nivelul tuturor segmentelor corpului. Mai rapidă este creșterea în înălțime, mai lentă este creșterea în greutate. Mai întâi cresc membrele anterioare și posterioare, apoi segmentele trunchiului. Creșterea inegală, disproporțională a segmentelor corpului se asociază cu apariția unor tulburări fiziologice de tipul oboselii, durerilor de cap, iritabilității în îmbinare cu stările de disconfort psihic: neliniște, nesiguranță, neatenție, agitație. Disconfortul psihic este amplificat și de alte modificări biologice neplăcute pentru copil: acnee, transpirație abundentă, eritemul de pudoare și paloare în diferite situații emoționale, îngroșarea vocii, neîndemânarea, stângăciile, mișcări și reacții neadecvate.

Se observă dezvoltarea intensă a părții faciale a craniului. Structura cerebrală internă suportă modificări calitative, evoluează legăturile dintre diferite zone ale scoarței emisferelor mari, se dezvoltă plasticitatea funcțională a activității nervoase superioare, se perfecționează sistemele de autoreglare corticală, inhibiția rămânând totuși puțin dezvoltată, ceea ce explică izbucnirile emoționale, iritabilitatea puberului.

Începe a se modifica ritmul de funcționare a unor glande cu secreție internă: se atrofiază timusul, crește ca mărime glanda tiroidă, de asemenea, se dezvoltă glandele sexuale ale căror funcții de secreție încep la 10-11 ani. Modificările de ordin anatomofiziologic își lasă amprenta asupra comportamentului concret al puberului, care devine alternat, oscilând între momente de voiciune, exuberanță și momente de oboseală, apatie. Implicațiile educative rezidă în formarea deprinderilor pentru un mod sănătos de viață și practicarea culturii fizice.

Dacă ne referim la *dezvoltarea psihosocială, afectivă și morală*, constatăm că în această perioadă copiii devin mai selectivi în alegerea prietenilor, se asociază în grupuri, se manifestă tendința și aspirația spre cel mai bun prieten, spre proiectarea unui *inamic* cu statut instabil. Deseori la această vârstă se creează grupuri ostile în baza rivalității dintre fete și băieți.

Pozitiv este faptul că copiii de această vârstă manifestă interes pentru jocurile cu caracter creativ ce dezvoltă inteligența și spiritul de echipă.

Pe măsură ce copilul crește și *grupul de egali* devine unul important, de referință, relațiile rămânând încă exclusive sub raportul sexelor, puberii se pot organiza în gașcă, care uneori, în funcție de motivația liderilor, calitatea relațiilor, comportamentul membrilor săi, poate avea și tendințe negative (manifestă agresivitate, interes pentru anumite lucruri interzise de adulți).

*Implicațiile educative*, fiind axate pe organizarea și desfășurarea activităților interesante, constructive și creatoare, mizând pe dezvoltarea inițiativelor originale, trecerea de la moralitatea constrângerii la moralitatea cooperării și colaborării, trebuie să orienteze copiii spre respectarea strictă a regulilor oficiale, a eticii și normelor morale.

*Dezvoltarea cognitivă* se manifestă prin faptul că copilul demonstrează o imensă curiozitate față de tot ce-l înconjoară, o nevoie mare de a ști, a cunoaște, a înțelege. În gândire predomină operațiile concrete, dar spre 12 ani remarcăm începutul operațiilor formale. Gândirea treptat devine una ordonatoare, sistematizatoare, copilul raționează nu numai asupra obiectelor, ci și a relațiilor dintre ele, apar operațiile combinatorii.

*Implicațiile educaționale* se axează pe antrenarea copilului în operații logice de clasificare, generalizare, pornind de la experiențele concrete. Continuă dezvoltarea atenției voluntare, memoriei logice, limbajului, imaginației stimulând creativitatea copilului prin diverse acțiuni și activități.

## 2. Etapa de vârstă de 12-15 ani

În *dezvoltarea psihofizică*, în opinia unor cercetători (M.Debesse, P.Golu, U.Șchiopu ș.a.), aceasta este vârsta cea mai confuză sub raportul particularităților anatomo-fiziologice și psihologice: copilul nu este pe deplin nici copil, dar copilul nu este pe deplin nici adolescent.

În perioada pubertății au loc importante modificări morfofuncționale, biologice, foarte evidentă fiind intensificarea creșterii: mai rapidă este creșterea în înălțime, mai lentă și treptată este creșterea în greutate.

Creșterea disproporțională începută după 10-11 ani continuă și *organismul copilului se află în faza caraturală a dezvoltării sale* [4, p.144.].

Pubertatea constituie o etapă firească celei anterioare, însă unii cercetători o consideră *perioadă de criză în viața copilului legată de maturizarea sexuală, caracterizată în plan psihologic prin modificări violente, eruptive, printr-un anumit gen de anarhie lăuntrică* [4, 10].

În aspectul *dezvoltării psihosociale, afective și morale* nevoile de instrumentare psihică ale preadolescentului sunt: nevoia de cunoaștere, nevoia de distracție și culturalizare, nevoia de relații și de grup, nevoia de independență și autodeterminare și nevoia de împlinire. Preocupația față de sine și rolurile de sex este mai mare decât cea pentru orientarea profesională.

Dezvoltarea morală este înclinată către moralitatea cooperării. Crește posibilitatea de a gândi regulile drept înțelegeri reciproce, se respectă *regulile oficiale* din stimă față de autoritatea adultului sau din dorința de a-i impresiona pe ceilalți. Către sfârșitul etapei colegii încep a fi factori de socializare mai puternici decât părinții.

*Implicațiile educative* se manifestă prin formarea atitudinii pozitive față de viață, familie, modul sănătos de viață, muncă prin intermediul variatelor activități interesante; exerciții, cursuri opționale, cluburi pe interese, concursuri, spectacole etc.

E necesar ca dirigințele să stabilească în clasă pentru fiecare copil responsabilități, anumite roluri sociale, realizarea cărora ar pune în valoare aptitudinile și înclinațiile pozitive ale puberului.

În *dezvoltarea cognitivă* se instituie debutul operațiilor formale. Crește abilitatea de analiză mentală, de testare deductivă a ipotezelor, se consolidează gândirea logică, formală. *Vârsta vizată, în planul gândirii, îmbină structurile cognitive categorial-concrete cu cele categorial-abstracte* [8], ceea ce face mai dificilă activitatea didactică de predare.

Această perioadă este importantă prin anumite elemente și particularități de ordin motivațional, este vârsta în care se formează idealurile de viață, elevii fiind marcați de anumite căutări și opțiuni vocaționale. Începe să se dezvolte conștiința de sine, baza formării personalității preadolescentului. Preadolescentul începe să se intereseze tot mai mult de probleme morale și ale personalității, ale atitudinii colectivului și colegilor pentru propria persoană, el este în căutarea unui model comportamental demn. Rolul modelului la această vârstă este decisiv, influențând asupra conduitei și asupra dezvoltării de perspectivă a personalității preadolescentului.

Implicațiile educative necesită o orientare complexă. Ele trebuie să cuprindă următoarele momente-cheie:

- *dezvoltarea și consolidarea operațiilor gândirii: operațiile gândirii se predau/explică la fel ca și noțiunile*, preadolescentul trebuie să știe ce înseamnă: a analiza, a compara, a clasifica, a concretiza etc. [4, 5, 8];
- cultivarea capacității de stăpânire a emoțiilor și educarea modalităților de exteriorizare etică a acestora;
- organizarea timpului liber a preadolescentului prin diverse metode și forme (frecventarea cursurilor, secțiilor sportive, a cluburilor etc.);
- nu se admite nici tutela excesivă, dar nici ignorarea totală sau invers, constrângerile morale, fizice etc.;
- comportarea adultului trebuie să fie axată pe stima sinceră față de personalitatea preadolescentului.

### 3. Etapa de vârstă de 16-18 ani

Perioada dată, în aspectul *dezvoltării psihofizice*, reprezintă nucleul propriu-zis al adolescenței, ocupă un loc deosebit în procesul formării personalității tânărului și a omului în general. Adolescența este o ultimă etapă de accelerare a dezvoltării biologice a organismului, fiind de fapt o etapă a consolidării somatice, a organizării echilibrului biologic și psihologic maturizat [8, p.157]. Are loc o creștere rapidă a scheletului, corpul dobândește proporții adulte. La 16-18 ani la băieți corpul atinge talia adultă, musculatura devine viguroasă. Corpul fetelor capătă forma specifică feminină, conturându-se silueta proeminentă a bustului și configurația specifică a bazinului.

Continuă transformările intime în echilibrul hormonal general, se dezvoltă sexualitatea, are loc erotizarea ei, fetele încep a avea conduite feminine complexe, băieții încep viața sexuală. Cercetătorii în domeniul științelor educației consideră că comportamentul ciudat al adolescentului (agitație, impulsivitate, extravaganță, momentele de neliniște alternează cu cele de voiciume sau apatie, uneori se observă insomnie, poftă de mâncare dezordonată și selectivă etc.) reiese din modificările biologice, mai cu seamă din dezvoltarea sexualității [1, 4, 5, 7, 8, 11, 12 ș.a.].

*Dezvoltarea psihosocială, afectivă și morală* suportă prefaceri profunde în plan psihic. Acum *nevoia de a ști* a micului școlar, convertită în *nevoia de creație* a puberului, devine mai acută și conștientă, transformându-se în *creație cu valoare socială*.

Nevoia de a fi afectuos se amplifică, luând la început forma unui egocentrism afectiv, apoi observăm senzualizarea individului, instituindu-se nevoia de a-și împărtăși sentimentele.

Nevoia de grupare se destramă și apare nevoia de prietenii electivă, nevoia unui cerc intim de prieteni.

Relațiile dintre sexe devin strânse, mai mult platonice, romantice, cu un amalgam de reverii și fantezie. În această perioadă se observă conflicte spectaculoase între sexe, de tipul ruperii dramatice a prieteniei.

Nevoia de distracție și culturalizare a puberului în adolescență se intelectualizează, aspectele de ordin estetic și etic ale acestora trec pe primul plan. Nevoia de independență și autodeterminare a puberului trece în nevoia de autoperfecționare, autodepășire și autoeducație a adolescentului.

Se observă dorința adolescentului de a fi unic, original; el este *absorbit* de propria persoană, poate trăi sentimentele primei iubiri, deseori izolându-se de colegi.

Odată cu unele dereglări comportamentale ieșite din comun se observă și transformarea adolescentului din consumator de cultură în creator de cultură, încercându-și puterile în poezie, pictură, sport, muzică etc.

Influențat de nevoile descrise, adolescentul își elaborează instrumentarul psihic necesar satisfacerii acestora.

În dezvoltarea cognitivă se consolidează structurile logico-formale, capacitatea de evaluare și interpretare, de planificare, anticipare, predicție, spiritul critic și autocritic. Înclinarea spre raționament, operarea cu noțiunea, judecata, orientarea curiozității spre explicarea cauzală a fenomenelor și raporturilor logico-formale conduc adolescentul spre abordarea mai amplă, filozofică a realității, a cunoașterii, la apariția atitudinilor critice față de valori.

Ca urmare, se dezvoltă caracterul de sistem al gândirii, se perfecționează instrumentele activității intelectuale: capacitatea de argumentare și contraargumentare, de demonstrare, de elaborare a unor ipoteze, de convingere.

Adolescentul se instrumentează nu numai în planul gândirii, ci și în cel al memoriei, imaginației, comunicării, limbajului. La această vârstă se dezvoltă mult vocabularul, flexibilitatea verbală, se lărgeste spectrul lecturilor, aplicării tehnologiilor informatizate, a internetului. Se adoptă un mod propriu de semnătură, de comportare, se elaborează și se folosesc algoritmi individuali de a fi, de a soluționa problemele, conflictele, de a comunica.

Maturizarea intelectuală și afectivă îl ajută pe adolescent să-și dobândească conștiința de sine, să poarte dialoguri cu sine, cu alte persoane la un nivel moral înalt.

La această vârstă pot apărea și comportări deviate de tipul unei vestimentații deosebite, extravagante; aplicării unor jargoane, clișee verbale sau chiar vulgarisme; modalități de a începe sau a încheia o conversație etc.

În contextul maturizării, ca urmare a achizițiilor psihice, adolescentul este capabil de a manifesta o multitudine de conduite. Astfel, specialiștii descriu: conduita revoltei, conduita închiderii în sine, conduita exaltării și conduita afirmării [4, 10, 13].

Studiile mai recente, care și-au propus să identifice natura și conținutul raporturilor sociale ale adolescenților, reflectă:

- în cazul opțiunilor politice, morale și profesionale părinții au o influență decisivă asupra adolescentului;
- părinții au influențe puternice în ceea ce privește planurile adolescentului pe termen lung;
- colegii sunt mai importanți pentru comportamentul imediat și indicii formali ai statuturilor sociale ale adolescentului în colectivul clasei sau grupului de referință.

La vârsta dată este importantă *afirmarea de sine, accentuarea unor trăsături de personalitate, atitudini și convingeri*. Caracterul pozitiv se manifestă prin inițiativă, responsabilitate, autodepășire, autoeducație, autonomie, autocontrol, iar cel negativ prin negativism, nonconformism exagerat, rezistență și opunere la normele etice și disciplină, încăpăținare, bravare, aroganță, autoadmirație, uneori vagabondaj până la delincvență.

*Implicațiile educative* trebuie să fie consecvente, cu un scop bine determinat, clare, purtând un caracter anticipativ și formativ. Ele trebuie să conțină:

- neutralizarea argumentată a culturii de cartier, a subculturii adolescente și înlocuirea lor cu activități interesante, captivante, ce vor oferi sens și conținut timpului liber al adolescenților;
- orele de dirigenție, cele opționale trebuie să corespundă vârstei, urmărind formarea sistemică, prospectivă a personalității adolescentului. Proiectarea lor se recomandă a fi realizată în funcție de rolurile sociale pe care le va realiza adolescentul devenind matur. Astfel ne orientăm spre *formarea adolescentului în calitate de familist competent și eficient, profesionist, membru activ și creativ al societății și lumii* (L.Cuznețov, J.Delors, E.Степанова, Н.Щуркова).

În concluzie, studiile teoretice și observațiile realizate ajută la stabilirea **perspectivei analitice a actului educativ, care constă în axarea pe evidența particularităților psihopedagogice ale elevilor și a clasei de elevi în procesul formării colectivului (III)**. Detaliile necesare pentru a conștientiza importanța perspectivei date în dirijarea actului educativ au fost reflectate pentru fiecare perioadă de vârstă.

Studiile teoretice în domeniul managementului educațional [2, 3, 5, 6, 8, 11, 12, 14 ș.a.] și experiența pedagogică ne-au orientat spre evidențierea perspectivei a patra.

**IV. Perspectiva analitică axată pe valorificarea sociopsihopedagogică a parteneriatului educativ** orientează dirigențele spre cunoașterea posibilităților psihopedagogice ale actorilor sociali din afara instituției de învățământ și celor din interiorul acesteia în scopul valorificării potențialului lor formativ. În acest context am aplicat *Harta rețelei educative de cunoaștere și formare a elevului*, elaborată de cercetătoarea L.Cuznețov [3]. Dirigențele va urma să inițieze, să coordoneze și să monitorizeze relația *elev ↔ colectiv de elevi ↔ familie cu relația elev ↔ Biserică ↔ Policlinică ↔ Bibliotecă ↔ Centrul de creație ↔ Clubul sportiv ↔ Internet-clubul ↔ ONG-uri / Întreprinderi economice ↔ Cafeneaua pentru copii ↔ Poliție*, pentru a dirija și a concentra acțiunile educative în direcția necesară formării personalității elevului și a colectivului de elevi.

Actorii din interiorul școlii, acțiunile cărora la fel necesită o anumită coordonare din partea dirigintelui sunt: administrația, psihologul școlar, profesorii disciplinelor de învățământ, medicul, profesorul sau antrenorul de sport/cultură fizică etc.

**V. Perspectiva analitică axiologică** îi va permite dirigintelui să proiecteze și să desfășoare conținutul activităților educative, abordându-le într-o configurație axiologică și optimală sistemică. Educația armonioasă a elevilor va îmbina valorificarea educației moral-spirituale [7, 8, 12] cu cea intelectuală, estetică, tehnologică și psihofizică.

**VI. Perspectiva analitică axată pe reflexivitatea și hermeneutica pedagogică** orientează dirigințele spre cunoașterea, studierea, analiza, conștientizarea, pronosticarea, interpretarea posibilităților educației cu cele ale realităților sociale și rezultatele actului educativ.

Dezvăluirea conținutului perspectivelor analitice ale actului educativ realizat orientează spre elaborarea *matricei competențelor dirigintelui*, care oferă posibilitatea studierii și optimizării procesului de formare inițială și continuă a dirigintelui.

Dacă revenim din punct de vedere analitic la problema elaborării profesiogramei dirigintelui, pentru a proiecta formarea acestuia ca manager al actului educativ, putem *apela la concepția educației permanente* [2] și *la cea a abordării sistemice a procesului educativ* [3, 4, 13], esența cărora rezidă în crearea condițiilor favorabile pentru formarea continuă și dezvoltarea sistematică și conștientă a omului în calitate de subiect al activității, de personalitate și individualitate. Autorii acestor concepții menționează că este necesar să dirijăm procesul de dezvoltare/formare–autodezvoltare/autoformare continuă a individului. Dezvoltarea concepțiilor elucidate în baza pozițiilor esențiale ale pedagogiei postmoderne ruse specifică un șir de aspecte. Cercetătorii ruși (В.Кабуш, И.Подласый, Е.Степанова, Н.Таланчук, Н.Щуркова) consideră că scopul educației este dezvoltarea armonioasă a personalității prin intermediul realizării a cinci obiective de bază:

- formarea la copii a unei viziuni științific argumentate, integre despre lume;
- formarea cetățeanului activ, a conștiinței civice;
- formarea culturii individului în baza valorilor general-umane și naționale;
- dezvoltarea creativității în calitate de trăsătură a personalității;
- formarea conștiinței de sine, orientate spre autorealizarea personalității.

Profesiograma și modelul personalității pedagogului, elaborate de cercetătorul V.Mândăcanu [7], ne-au servit drept suport praxiologic, iar concepția educației permanente și cea a abordării sistemice a procesului educativ, principiile managementului pedagogic [12] și teoria sistemică a educației de rol în formarea personalității copilului [14, 15] ne-au servit drept repere teoretice și metodologice pentru elaborarea matricei competențelor dirigintelui (Tabelul).

Tabel

Matricea competențelor dirigintelui

Nr. d/o	Perspectiva analitică a actului educativ	Competențe la nivel de:		
		Cunoaștere	Aplicare	Integrare
I	<b>Psihopedagogică</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoaște și identifică particularitățile psihologice ale elevului</li> <li>- cunoaște și identifică posibilitățile psihologiei școlare în îmbinare cu pedagogia privind formarea personalității elevului</li> <li>- caracterizează principiile educației și strategiile ce pot fi aplicate în organizarea/divizarea actului educativ</li> <li>- definește principiile, coordonatele și funcțiile managementului pedagogic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilește interrelații între particularitățile psihologice ale elevului și influența factorilor educativi</li> <li>- analizează și compară dezvoltarea psihologică a elevului la diferite etape de vârstă</li> <li>- compară eficiența diferitelor metode de studiere/testare/formare a personalității elevului</li> <li>- aplică cunoștințele din domeniul psihologiei (generale, școlare, a vârstelor etc.) și peda-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează și completează fișa psihopedagogică a elevului</li> <li>- aplică adecvat strategiile și metodele educației</li> <li>- comunică în mod empatic cu elevii, părinții, administrația instituției etc.</li> <li>- proiectează strategii psihopedagogice de studiere a elevilor,</li> </ul>

			<p>gogiei în calitate de consilier</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilește reperele psihopedagogice ale managementului actului educativ</li> </ul>	<p>clasei etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dirijează formarea identității de sine (a <i>eu</i>-lui) la elevi</li> </ul>
II	<b>Axată pe cunoașterea/valorificarea particularităților de vârstă ale elevilor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifică particularitățile și crizele de vârstă ale elevilor</li> <li>- cunoaște și explică strategii de influență, comunicare adecvată vârstei elevilor</li> <li>- identifică cauzele și mecanismele de declanșare a conflictelor interpersonale și interioare la elevii de diverse vârste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analizează procesul de dezvoltare-formare a elevilor</li> <li>- determină specificul relațiilor cu adulții și semenii elevilor la diverse vârste</li> <li>- realizează diagnosticul, pronosticul și soluționarea conflictelor interioare și interpersonale, a consecințelor lor la diverse vârste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează proiecte educative pentru corecția conduitei elevului și formarea imaginii proprii (vârsta școlară mică, preadolescența, adolescența)</li> <li>- implică elevii în activități creative adecvate vârstei</li> <li>- aplică forme, metode, procedee adecvate vârstei în activitatea cu elevii</li> </ul>
III	<b>Axată pe evidența particularităților psihopedagogice ale clasei de elevi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoaște particularitățile psihopedagogice ale clasei de elevi și etapele formării colectivului de elevi</li> <li>- identifică factorii și strategiile de formare a colectivului de elevi</li> <li>- cunoaște metode și procedee de studiere a colectivului de elevi</li> <li>- identifică coordonatele sintalității colectivului de elevi și perspectivele dezvoltării elevilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analizează dinamica dezvoltării colectivului de elevi</li> <li>- determină strategiile de consolidare a relațiilor interpersonale în colectivul clasei de elevi</li> <li>- aplică metodele sociometrice în studierea colectivului clasei de elevi</li> <li>- aplică tehnologii de stimulare a sintalității colectivului clasei de elevi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează proiecte de dezvoltare-formare a colectivului clasei de elevi</li> <li>- elaborează, aplică și estimează strategiile de consolidare a relațiilor interpersonale în colectivul clasei</li> <li>- soluționează conflictele interpersonale din clasă</li> <li>- elaborează strategii de diagnosticare și monitorizare a imaginii colectivului de elevi</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoaște coordonatele parteneriatului educativ elev-școală-familie-comunitate</li> <li>- identifică strategiile de valorificare a parteneriatului cu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analizează posibilitățile partenerilor educativi</li> <li>- stabilește căile și mijloacele optimizării parteneriatului educativ</li> <li>- determină strategiile de formare a imaginii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborează strategii și mecanisme psihopedagogice și sociale de optimizare a parteneriatului educativ</li> <li>- elaborează și</li> </ul>

IV	<b>Axată pe valorificarea sociopsihopedagogică a parteneriatului educativ</b>	familia, biserica, centrele de creație etc. - definește pozițiile-cheie ale optimizării parteneriatului educativ	elevului în corelație cu familia, școala, comunitatea - aplică principiile managementului educațional în relațiile cu părinții, societatea	implementează coduri deontologice pentru partenerii sociali, ce pot fi implicați în educație - stimulează și susține comunicarea între partenerii educativi
V	<b>Axiologică</b>	- cunoaște valorile general-umane și naționale - cunoaște teleologia educației - identifică conținuturile/dimensiunile educației (ed. morală, ed. intelectuală, ed. estetică, ed. tehnologică, ed. psihofizică) - cunoaște reperele teoretico-metodologice ale educației	- selectează strategiile educative în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor, specificul colectivului și conținutul educației - studiază eficiența metodelor educației în valorificarea virtuților morale - determină eficiența tehnologiilor educative în valorificarea tradițiilor neamului	- elaborează proiecte pentru ora de clasă, serată festivă, training, dispută etc. - elaborează proiectul educativ calendaristic/ anual de studii și cel de perspectivă - promovează valorile morale în educație - exersează promovarea valorilor prin consolidarea virtuților, deprinderilor moral-spirituale
VI	<b>Axată pe reflexivitatea și hermeneutica pedagogică</b>	- identifică aspectele teoretice ale managementului educativ - explică și argumentează aspectele teoretico-metodologice ale educației; - identifică tendințele dezvoltării teoriei, metodologiei și praxiologiei educației în corelație cu problematica lumii contemporane - caracterizează actul reflexiv și procesul interpretării pedagogice	- analizează dezvoltarea elevilor, colectivului de elevi și stabilește tendințele de dezvoltare a acestora - compară dezvoltarea elevilor și a colectivului - determină dificultățile în procesul educației elevilor, în formarea colectivului de elevi, relația cu părinții etc. - stabilește particularitățile reflexiei și hermeneuticii pedagogice	- elaborează reperele conceptuale și metodologice ale educației, managementului clasei de elevi - organizează dispute, conferințe pe teme filozofice (despre sensul vieții, dragoste, prietenie) - interpretează fenomenele pedagogice, psihologice și sociale

În dezvăluirea esenței *matricei competențelor dirigintelui* pot fi aduse următoarele argumente: a) este un model ce reprezintă ansamblul de competențe ordonate conform perspectivelor analitice ale actului educativ explicate anterior; b) poate servi drept reper epistemologic pentru elaborarea profesiogramei dirigintelui; c) este un instrument tehnologic comod și eficient de evaluare/apreciere și autoevaluare/autoapreciere a competențelor profesionale în domeniul dirigenției; d) se poate aplica la elaborarea curriculum-ului disciplinar, a programelor analitice, suporturilor de curs pentru formarea inițială și continuă a profesorilor-diriginți (Tabel).

Trebuie să specificăm că aceste competențe prezentate în matrice sunt elaborate la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare în baza definițiilor și accepțiunilor teoretice elaborate de L.Paquay și H.Roegiers.

În temeiul celor relatate putem afirma că ansamblul de competențe reflectate în matrice, aranjate în conformitate cu perspectivele analitice ale actului educativ și tipul competențelor dirigintelui, clasificate în baza concepției cognitive [2], a teoriei și metodologiei curriculare universitare, reprezintă o primă etapă și secvență tehnologică importantă în elaborarea profesiogramei dirigintelui.

Analiza realizată și reflecțiile expuse în acest studiu permit **să conchidem:**

Cauzele multiplelor restructurări în clasa de elevi sunt diverse, ele rezidă în natura și importanța rolurilor și responsabilităților membrilor colectivului, în scopurile plasate în fața acestuia, în particularitățile de vârstă ale elevilor, în particularitățile caracteriale și comportamentale ale membrilor colectivului și a liderilor formali și nonformali, în contextul sociocultural la care se raportează permanent colectivul, în stilul de conducere și autoconducere adoptat și, desigur, competența și capacitățile manageriale ale profesorului-diriginte care monitorizează clasa dată.

Caracteristica psihopedagogică a colectivului de elevi orientează spre investigarea specificului activității profesorului-diriginte racordat la clasa de elevi în scopul elaborării unui construct pedagogic pentru a analiza actul educativ, a delimita funcțiile și rolurile educaționale ale dirigintelui prin prisma unor *perspective analitice*. În calitate de structură independentă în clasa de elevi, organizată și monitorizată competent, se desfășoară un ansamblu de procese de autoreglare, autoorganizare și autoconducere *ce interferează* permanent și sunt fluctuante, au o dinamică ondulatorie pe care trebuie s-o cunoască și s-o dirijeze adecvat dirigințele.

Clasa de elevi poate fi considerată drept un produs coordonat al structurilor oficiale, dirijate de adulți (colectivul pedagogic) și al celor neoficiale, ce apar spontan în procesul relațiilor interpersonale. Fiind subiect al activității în cadrul realizării finalităților unice cu caracter social, clasa de elevi este purtătorul generalului integrat la nivel de climat moral-psihologic ce consolidează relațiile elev-elev în baza normelor, valorilor și tradițiilor, transformând-o într-o colectivitate ce manifestă sintalitate și forță creativă de formare a fiecărui individ/membru.

Colectivul clasei de elevi poate fi analizat dual: ca o structură/element constitutiv al colectivului școlar și ca un sistem dinamic, flexibil, dezvoltarea căruia depinde de influențele ce parvin din micromediul elevilor, din partea administrației, familiei, dirigintelui și colectivului de pedagogi. Experiența pedagogică avansată demonstrează că procesul complex de dezvoltare a colectivului este pus în mișcare de lupta contrariilor, ce apar în actul de realizare a perspectivelor atinse și proiectate, în cadrul realizării intereselor sociale, personale și a ajustării trebuințelor individuale, sociale la posibilitățile individului și colectivului de elevi.

S-a conturat dubla specializare a cadrului didactic, cea de *psiholog* și cea de *pedagog*, cea de *profesor al unei discipline școlare* și cea de *diriginte/manager*, stabilind necesitatea axării pregătirii dirigintelui în calitate de manager al actului educativ în corelație cu perspectivele analitice ale acestuia.

#### Referințe:

1. Bontaș I. Pedagogie. - București: Ed. All Educațional, 1997.
2. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Ed. Litera Educațional, 2003.
3. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Golu P., Zlate M., Verza E. Psihologia copilului. - București: EDP, 1992.
5. Jude I. Psihologie școlară și optim educațional. - București: EDP, 2002.
6. Iucu B. Romiță. Managementul clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice. - Iași: Polirom, 2006.
7. Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. - Chișinău: Liceum, 1997.
8. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: EDP, 1996.
9. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. et. al. Managementul educațional preuniversitar. - Chișinău: Arc, 1997.
10. Piaget J. Psihologia inteligenței. - București: Ed. științifică, 1998.
11. Stănculescu E. Teorii sociologice ale educației. - Iași: Polirom, 1996.
12. Țoca I. Management educațional. - București: EDP, 2002.
13. Zlate M. Psihologia la răspântia mileniilor. - Iași-București: Polirom, 2001.
14. Suhomlinski V. Kak vospitati nastoišașego celoveka. - Minsk: Izd. Narodnaia Asveta, 1978.
15. Talanciuc N.M. Arhitektonika vospitatelinogo proșessa: sovremenaia konfeptia i teoria vospitania. 2 t. - Kazani, 1999.

Prezentat la 03.12.2008



## MODELUL CONCEPTUAL AL EVALUĂRII ADAPTIVE A NIVELULUI DE PREGĂTIRE A STUDENȚILOR

Valeriu CABAC, Nona DEINEGO

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

In this article it is offered a conceptual model of student’s preparing level adaptive evaluation, which consists of the following units: training objectives, curriculum standard, training purport, technology of adaptive testing, model of taxonomic evaluation, measuring model, pedagogic monitoring and automated technology. There are recommended some means of the content specification in each unit. The implementation of this model in studying of university discipline „Basics of Computer Programming” brings effective contribution to the development of future specialists’ abilities. The adaptive evaluation permits not only the affirmation of changes in students’ acquisition, but also the effective leading of the forming process, due to the immediate feed-back.

Datorită progreselor esențiale în dezvoltarea metodelor de testare și a multor cercetări conceptual-metodice în acest domeniu, a apărut o bază științifică reală pentru evaluarea eficientă a calității pregătirii viitorilor specialiști. Dezvoltarea testelor adaptive computerizate se sprijină pe conceptele mai multor științe: teoria măsurărilor pedagogice, pedagogie, psihologie, testologie, matematică, cibernetică, statistică. Baza teoretică a testării adaptive o constituie teoria măsurărilor pedagogice bazată pe teoria *IRT (Item Response Theory)*, care oferă posibilități mari în utilizarea metodelor matematice la construirea testelor și la interpretarea rezultatelor testărilor. Testele adaptive contribuie la instruirea adaptivă în *zona dezvoltării proxime* a personalității cu activități de corecție și evaluare individuală. Organizarea evaluării adaptive a nivelului de pregătire se bazează pe principiile obiectivismului științific, eficacității, autenticității, individualizării, dinamismului.

Modelul conceptual al evaluării adaptive este reprezentat în figura 1 și conține următoarele blocuri: (1) Obiectivele instruirii; (2) Standardul curicular; (3) Conținutul instruirii; (4) Tehnologia instruirii adaptive; (5) Modelul taxonomic de evaluare; (6) Modelul de măsurare; (7) Monitorizarea pedagogică; (8) Tehnologia automatizată.

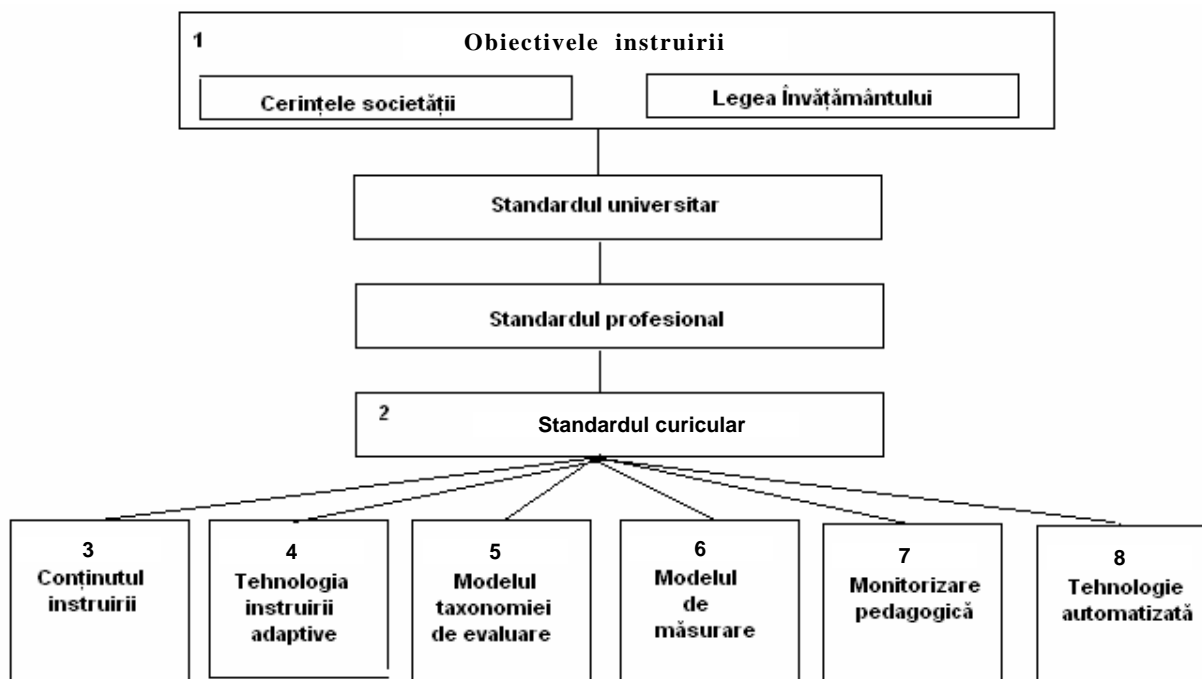


Fig.1. Modelul conceptual al testării adaptive

**Obiectivele instruirii** reprezintă anticiparea idealizată a rezultatelor instruirii. A instrui înseamnă, de fapt, a orienta, a dirija, a conduce pe cineva (studentul în cazul nostru) spre un scop prestabilit [1]. Finalitățile in-

struirii sunt exprimate în grade de generalitate diferite. Finalitățile cele mai generale ale instruirii sunt cunoscute sub denumirea de ideal educațional și exprimă orientările strategice ale sistemului de învățământ, modelul de personalitate care polarizează aspirațiile societății la un moment dat. Este vorba de un model abstract către care se tinde. Însă fiecare categorie socioprofesională are un model propriu de realizat (modelul de profesor, modelul de informatician...). Aceste modele se proiectează și se realizează în cadrul instituțiilor de învățământ. Conform Art.7(1) al Legii Învățământului, “Sistemul de învățământ are la bază standardele educaționale de stat, ce asigură posibilitatea de notificare a actelor naționale de studii” [2]. Standardele educaționale constituie baza aprecierii obiective a nivelului de pregătire generale și profesionale a absolvenților, indiferent de tipul și forma de învățământ. Standardul învățământului universitar reprezintă un ansamblu de norme care stabilesc cerințe minime obligatorii față de calitatea, caracteristicile învățământului [2]. Aspectul inovator al standardizării învățământului universitar constă în schimbarea obiectului standardizării. Dacă până nu demult se stabileau anumite norme pentru condițiile de formare a specialistului și norme de realizare a procesului educațional, accentual fiind pus, în special, pe conținutul învățământului, în prezent “ținta” standardizării devine finalitatea învățământului universitar, *competențele profesionale*. Pe baza standardului învățământului universitar se definește standardul profesional. Din perspectiva modelului de standardizare, axat pe finalitate, standardul profesional descrie parametrii comportamentali ai viitorului specialist care satisfac comanda socială într-un domeniu concret de activitate. În orice activitate pot fi evidențiate două componente: (1) partea procesuală și (2) partea rezultativă. Partea procesuală nu poate fi standardizată, deoarece toți oamenii sunt diferiți. Poate fi supusă standardizării numai partea rezultativă a activităților. Standardizarea învățământului universitar este o premisă a asigurării calității lui [2]. În ultimile două decenii finalitățile învățământului universitar se formulează sub forma competențelor profesionale. Standardele în învățământul universitar sunt structurate pe trei niveluri ale manifestării comportamentului ce urmează a fi formate pe parcursul anilor de studii. Primul nivel are un rol orientativ și include ansamblul competențelor caracteristice oricărui absolvent al unei instituții superioare de învățământ. Aceste competențe au fost stabilite din perspectiva funcțiilor socioprofesionale pe care poate să le exercite orice absolvent universitar. Standardizarea propriu-zisă se referă la stabilirea ansamblului de competențe ce formează *profesiograma* specialistului și la standardul curricular disciplinar. Nivelul doi, comportamental, presupune o concretizare a competențelor profesionale care cuprind multiple arii de realizare personală în domeniul profesional. Aceste competențe satisfac exigențele diverselor funcții profesionale cel puțin la nivelul minim acceptabil. Formarea parametrilor comportamentali stabiliți de către standardele profesionale se realizează pe întreaga durată a studiilor. Existența și manifestarea acestor competențe se constată prin evaluări finale.

**Standardul curricular.** Al treilea nivel de formulare a standardelor în învățământul universitar îl constituie parametrii comportamentali formați în cadrul studierii unor discipline concrete, nivel la care are loc fuziunea dintre standard și curricula disciplinei. În consecință, se formează standardul curricular care se caracterizează printr-un grad înalt de concretețe. Standardul curricular se axează pe trei niveluri comportamentale; cunoaștere și comprehensiune, aplicare, integrare și este elaborat și implementat de către profesorul universitar, responsabil de disciplina din planul de învățământ. Formarea parametrilor comportamentali stabiliți de standardul curricular se realizează prin intermediul diverselor forme de organizare ale procesului instructiv [1]. Prin standardul curricular se proiectează competențele ce urmează a fi dobândite în urma studierii disciplinelor concrete.

**Conținutul instruirii.** Axarea pe competențe schimbă esențial rolul cunoștințelor în formarea unui specialist. Din finalități ale învățării cunoștințele se transformă în resurse pentru tratarea eficientă a situațiilor. Menționăm că această transformare se înscrie în abordarea funcțională a învățării universitare, care implică reorganizarea conținuturilor de la descriptiv la procedural și contextual [3]. Conform standardelor de formare acceptate în învățământul superior din Republica Moldova [2], procesul de formare a competențelor poate fi realizat în două etape: (a) *învățarea de bază*; (b) *integrarea*. Învățarea de bază este orientată spre atingerea obiectivelor referitoare la primele trei niveluri ale taxonomiei lui Bloom: *cunoaștere*, *comprehensiune*, *aplicare*. Etapa de integrare este orientată spre dobândirea propriu-zisă a competențelor. Dobândirea competențelor, în opinia noastră, depinde de doi factori importanți: conținuturile și situațiile în care se produce învățarea. Pentru a facilita dobândirea competențelor, conținuturile trebuie restructurate. Această restructurare poate însemna atât gruparea unităților de conținut, cât și eșalonarea lor. În calitate de principiu de structurare a conținutului disciplinei a fost ales principiul modular, care este impus de utilizarea modelului adaptiv de învățare. Organizarea modulară a conținutului învățământului constituie o modalitate de modernizare și adecvare a acestuia la cerințele școlii contemporane. Învățământul modular este caracterizat prin structurarea

conținuturilor în module didactice, care includ seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de instruire delimitate, menite a se plia pe cerințele și posibilitățile unor grupe de studenți. Pentru a structura din punct de vedere modular conținutul disciplinelor universitare, în procesul unei analize detaliate a planului de învățământ, se selectează disciplinele și se formează module aparte. În procesul de divizare se ține cont de continuitatea studierii materialului. Fiecare modul se specifică “de bază” (B), “suplementar” (Sp) sau “aprofundat” (Ap), ceea ce permite a introduce conceptul de două standarde de conținut: de bază și de pregătire avansată și a diferenția instruirea în dependență de nivelul de pregătire. În consecință, modulele de studiu se aranjează logic unul după altul. O asemenea structurare facilitează procesul de modificare a structurii unor discipline (lucru inevitabil într-un domeniu dinamic cum este informatica) și de a oferi studenților și profesorilor o prezentare generală a materiei de studiu. Crearea unui sistem modular coerent al disciplinei reprezintă punctul forte în stabilirea univocă a competențelor pe care studentul ar trebui să le dobândească pe parcursul studierii ei. Fiecare modul ar trebui să formeze competențe (subcompetențe) care să se înglobeze pentru a forma competențele finale. La începutul etapei de proiectare a disciplinei de studiu, conținutul ei este divizat în module aparte. Modulele nu ar fi altceva decât reunirea mai multor teme mari care vor conlucra împreună la atingerea unei competențe dorite. Apoi fiecărui modul i se atribuie submodulele.

**Tehnologia adaptivă de instruire.** Dobândirea competențelor este un proces lung, repetitiv și dinamic. Se identifică trei etape în dobândirea unei competențe [1]. Prima etapă, numită *învățare de bază*, este orientată spre dobândirea cunoștințelor, capacităților care vor servi drept resurse pentru demonstrarea competenței. La această etapă are loc *structurarea* cunoștințelor. Etapa a doua, numită *integrare*, este orientată spre învățarea capacității de a acționa într-un anumit context, adică spre dobândirea competenței. La început, aceasta este o competență potențială, acțiunile studentului fiind însoțite de multiple erori. La etapa a treia, numită *transfer/adaptare*, are loc exersarea competenței în situații diferite de situația de învățare, dar care fac parte din familia de situații atașată competenței. Procesul adaptiv de instruire are loc conform algoritmului din figura 2.

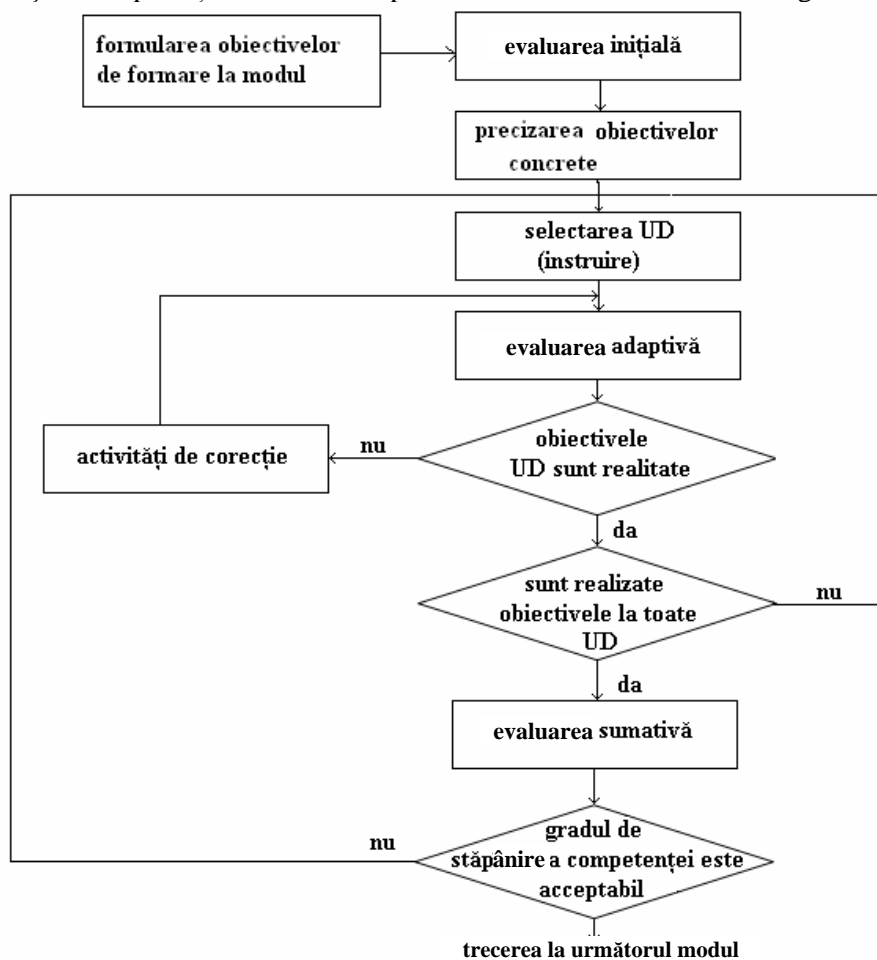


Fig.2. Algoritmul procesului adaptiv de instruire

La începutul studierii unui modul se realizează o evaluare inițială cu scopul determinării nivelului inițial de pregătire a studenților și a nevoilor lor. În urma prelucrării rezultatelor acestei evaluări se concretizează obiectivele modulului. În dependență de ele se selectează unitatea didactică cu care începe învățarea. Pentru determinarea obiectivă și eficientă a rezultatelor învățării conținutului unității didactice selectate se realizează o evaluare adaptivă formativă. În continuare, urmează un proces iterativ pentru toate unitățile didactice, conform căruia studentul trece la selectarea următoarei unități didactice numai dacă obiectivele unității didactice precedente au fost realizate de el. În caz contrar, se organizează activități de corecție după care urmează iarăși o evaluare adaptivă formativă. La finele acestui proces – după studierea conținutului ultimei unități didactice – se realizează o evaluare sumativă (care poate fi test clasic sau test adaptiv), ce determină nivelul de stăpânire a competenței formate. Trecerea la studierea conținutului următorului modul are loc numai dacă nivelul de stăpânire a competenței este acceptabil. În caz contrar, se selectează unitatea didactică la care trebuie să revină studentul, după care urmează procesul iterativ în care se realizează învățarea conținutului unității didactice – evaluarea adaptivă a rezultatelor – activități de corecție – pentru toate unitățile didactice ale modulului care urmează.

**Modelul taxonomic de evaluare.** Deoarece competențele profesionale presupun un comportament complex, în procesul formării acestora se includ câteva niveluri comportamentale. Conform [1], se propune utilizarea taxonomiei care indică trei niveluri de complexitate ale 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 fiecare unitate didactică a modulului, 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. Itemii teoretici sunt utili la verificarea 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. Testele de tip exercițiu verifică raționamentul și capacitatea de a aplica noțiunile și conceptele teoretice în practică. Testele de tip problemă sunt cele care permit verificarea nivelului de integrare a noțiunilor și conceptelor teoretice și a capacităților formate.

**Modelul de măsurare.** Măsurările obiective ale nivelului de pregătire a studenților sunt posibile prin utilizarea tehnologiilor bazate pe teste. Aceste tehnologii respectă anumite cerințe-standard față de procedura de testare, față de teste (instrumentele de măsurare) și față de metodele de prelucrare și interpretare a rezultatelor obținute. Pentru o evaluare obiectivă este necesară dezvoltarea unei strategii de testare, care permite ca fiecare evaluat să răspundă la itemii ce sunt cei mai potriviți nivelului lui de pregătire. Toate metodele de evaluare a nivelului de pregătire se clasifică în două clase: (1) metode parametrice care au la bază teoria *IRT* (*Item Response Theory*) – *Teoria Matematică a Măsurării (TMM)*; (2) metode bazate pe statistica elementelor de natură nenumerică. Metodele parametrice, bazate pe *TMM*, permit realizarea strategiilor calitative de evaluare. Teoria *TMM* este o teorie nouă care dispune de un aparat matematic bine dezvoltat. *TMM* este teoria modelării și parametrizării testelor pedagogice, direcționată spre evaluarea calităților latente ale personalității și a parametrilor itemilor testului pe baza unor modele statistico-matematice de măsurare. Teoria *TMM* s-a dezvoltat în SUA, Japonia, Olanda și în alte țări, care au un sistem universitar bine dezvoltat [6]. Modelul de bază în *TMM* este modelul distanței latente, propus de matematicianul danez G. Rasch, în care se determină diferența dintre nivelul de pregătire a evaluatului, notat cu  $\theta$ , și dificultatea itemului, notată cu  $\beta$ . Modelul dihotomic al lui Rasch prezintă o simplă relație dintre candidat și item. Fiecare candidat este caracterizat de un nivel de capacitate, exprimat printr-un număr  $\theta$ , aflat pe axa infinită a capacităților. În mod similar, fiecare item este caracterizat printr-un grad de dificultate, de asemenea exprimat printr-un număr  $\beta$ , plasat pe axa infinită a capacităților. La nivel matematic itemii sunt plasați pe axă în punctele unde candidații se așteaptă la 50% succes. Pentru itemi relativ simpli valorile scorurilor individuale ale evaluatilor vor fi înalte, iar pentru itemi mai dificili, scorurile individuale ale aceluiași evaluat vor fi joase. Într-o dependență analitică se află și dificultatea itemilor: în grupele avansate dificultatea acestor itemi este mică, iar în grupele

slabe – este mare. Parametrul  $\Theta_i$  indică poziția evaluatului  $i$ , iar  $\beta_j$  - poziția itemului cu numărul  $j$  pe aceeași axă. Cu cât valorile  $\Theta_i$  și  $\beta_j$  sunt mai apropiate, cu atât mai mult itemul cu numărul  $j$  se consideră mai bine adaptat la nivelul de pregătire a evaluatului  $i$ . Diferența  $\Theta_i - \beta_j$  indică rămânerea în urmă a nivelului de pregătire a evaluatului față de nivelul de dificultate al itemului. Interacțiunea acestor două variabile denotă rezultate observabile la administrarea testului. În practică însă este necesară soluționarea problemei inverse – determinarea parametrilor latenți  $\Theta$  și  $\beta$  după rezultatele empirice ale testării. Relația dintre candidați și itemi în modelul dihotomic al lui Rasch se exprimă astfel:

$$\ln(P_{ij1}/P_{ij0}) = \Theta_i - \beta_j,$$

unde:

$P_{ij1}$  - probabilitatea că candidatul  $i$  va reuși la itemul  $j$ ;

$P_{ij0}$  - probabilitatea că candidatul  $i$  nu va reuși la itemul  $j$ ;

Valoarea  $\beta_j = \ln(q_j/p_j)$  reprezintă măsura logaritmică a dificultății itemului și se numește *loghit-ul* dificultății ( $p_j$  și  $q_j$  reprezintă numărul răspunsurilor corecte la itemul cu numărul  $j$  și numărul răspunsurilor incorecte la itemul cu numărul  $j$  pentru toți evaluații grupului). Simetric este folosită și unitatea logaritmică *loghit-ul* nivelului de cunoștințe, care se calculează ca  $\Theta_i = \ln(p_i/q_i)$ , ( $p_i$  și  $q_i$  reprezintă numărul de răspunsuri corecte și numărul de răspunsuri incorecte ale evaluatului la toți itemii testului). În prezent cele mai utilizate modele matematice sunt: (1) modelul G. Rasch cu un parametru; (2) modelul A. Birnbaum cu doi parametri și (3) modelul A. Birnbaum cu trei parametri. În modelul Rasch cu un parametru funcția succesului (probabilitatea că evaluatul cu nivelul de pregătire  $\Theta$  va răspunde corect la itemul de dificultate  $\beta$ ) depinde numai de parametrii  $\Theta$  și  $\beta$ . În modelul A. Birnbaum cu doi parametri în funcția succesului mai apare parametrul  $d$ , care reflectă capacitatea de discriminare a itemului, iar în modelul A. Birnbaum cu trei parametri în funcția succesului mai apare parametrul  $P_0$ , care indică probabilitatea ghicirii răspunsului corect.

**Monitorizarea pedagogică.** În învățământ monitoring-ul este o formă de cercetare și un mijloc de asigurare a profesorilor cu informații veridice în vederea asigurării calității procesului și produselor învățământului. Monitoring-ul poate fi definit drept "un sistem de acumulare, prelucrare, păstrare și difuzare a informației despre sistemul de învățământ sau despre elementele acestui sistem, orientat spre asigurarea informațională a managementului, care poate oferi informații despre starea sistemului în orice moment de timp, cât și prognoze referitoare la dezvoltarea lui ulterioară" [7]. Tehnologia monitorizării pedagogice permite supravegherea procesului de formare a competențelor în procesul de instruire. Rolul principal al acestui proces este perfecționarea metodelor de ridicare a obiectivității și eficacității evaluărilor pedagogice. În modelul prezentat monitorizarea pedagogică realizează interacțiunea dintre învățarea adaptivă și evaluarea adaptivă și determină dacă rezultatele reale corespund obiectivelor instruirii prin individualizarea procesului de evaluare a nivelului de pregătire a studentului.

**Tehnologia automatizată** permite prelucrarea obiectivă a datelor, interpretarea obiectivă a rezultatelor evaluărilor, prelucrarea automată a rezultatelor în cazul evaluărilor de masă, utilizarea posibilității de adaptare a soft-ului la nivelul de pregătire a studentului, la stilul lui individual, la ritmul de lucru, realizarea unei evaluări optime și obiective pentru orice student. La măsurarea tradițională (neadaptivă) a nivelului de cunoștințe a studenților se alcătuieste un test de o anumită lungime din sarcini (itemi) alese la întâmplare din spațiul de testare. Testele se deosebesc unul de altul după nivelul de dificultate. Scorul obținut de un student este determinat de numărul răspunsurilor corecte, ținând cont de coeficienții de pondere a sarcinilor. Neajunsul principal al testării tradiționale constă în posibilitatea apariției situațiilor când unui student cu o pregătire slabă i se administrează un test dificil, iar unui student cu o pregătire bună i se administrează un test facil. În primul caz posibil răspunsurile vor lipsi, iar în cazul al doilea studentul nu are posibilitatea să-și demonstreze competențele. Pentru a mări la maxim informativitatea rezultatelor evaluării este necesar ca dificultatea medie a testului să corespundă nivelului ipotetic de pregătire a studentului. În practica educațională acest lucru poate fi realizat prin aplicarea testelor adaptive. Algoritmii testării adaptive este un algoritm cu feedback contextual, în care pasul următor este realizat numai după evaluarea rezultatelor îndeplinirii pasului precedent. În cazul unui răspuns corect, itemul următor selectat de programul de testare va avea un nivel de dificultate mai ridicat, iar în cazul unui răspuns incorect va fi selectat un item cu nivelul de dificultate mai jos decât itemul precedent. Pentru a crea un sistem software de testare adaptivă a disciplinei este necesară crearea unei bănci enorme de itemi. Doar o simplă creare a itemilor ar fi întoarcerea cu o treaptă mai jos – la testarea clasică. De aceea este necesară crearea unei bănci de itemi adaptivi, care ar conține itemi cu diverse grade de dificultate.

În cadrul cercetării a fost realizat un experiment pedagogic de constatare, pentru a studia eficiența implementării modelului propus 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. Scopul principal al experimentului pedagogic a fost verificarea ipotezei că utilizarea evaluării adaptive contribuie eficient la ridicarea calității instruirii. În grupul experimental au fost incluși studenții anului întâi, grupele *IE 13, IP 12, MI 11, IS 12* (în total 65 studenți), iar în grupul de control – studenții grupelor *FI 11, FI 12, IE 11, IE 12* (în total 61 studenți). Pentru a determina că eșantioanele sunt asemănătoare din punct de vedere statistic în calitate de indicator a fost selectat scorul calculat la admitere la facultate. Pentru a determina că grupa experimentală și cea de control au caracteristici apropiate au fost formulate și verificate următoarele ipoteze: ipoteza nulă  $H_0$  – nivelul caracteristicii în grupul de control este apropiat de nivelul caracteristicii în grupul experimental; și ipoteza alternativă:  $H_1$  – nivelul caracteristicii în grupul de control se deosebește considerabil în sens statistic de nivelul caracteristicii în grupul experimental. Deoarece scorurile se reprezintă în scara proporțiilor și reprezintă valori medii, pentru determinarea asemănărilor sau deosebirilor caracteristicilor grupurilor s-a utilizat criteriul Kramer-Uelth. În urma aplicării formulei s-a obținut valoarea empirică  $T=1,8039$ . Valoarea critică  $T_{crit}=1,96$ . Prin urmare,  $T \leq T_{crit}$ . Conform criteriului Kramer-Ulth, se acceptă ipoteza  $H_0$  – caracteristicile grupei experimentale și ale grupei de control coincid cu pragul de precizie 0,05. S-a organizat experimentul pedagogic, conform căruia prelegerile s-au promovat în torente, iar lecțiile practice s-au petrecut cu fiecare grupă în parte. Toate lecțiile practice în grupele de control au avut loc în mod tradițional, iar în grupele experimentale lecțiile practice tradiționale au fost intercalate cu activități de autoevaluare adaptivă. La finele studierii modulului “Tipuri elementare de date și structuri de control” studenții ambelor grupe au susținut un test clasic computerizat, după administrarea căruia a fost determinat scorul obținut de fiecare student și coeficienții de deținere a competențelor la nivel de înțelegere, aplicare și integrare. Pentru a verifica dacă acțiunea didactică întreprinsă a condiționat rezultate considerabile au fost formulate următoarele ipoteze: ipoteza nulă  $H_0$  – scorul obținut în grupul experimental nu este mai mare decât scorul obținut în grupul de control; și ipoteza alternativă:  $H_1$  – scorul obținut în grupul experimental este mai mare decât scorul obținut în grupul de control. Pentru estimarea deosebirilor dintre eșantioane a fost utilizat criteriul Kramer-Ulth Valoarea empirică a criteriului  $T=5,6901$ . Prin urmare,  $T > T_{crit}$ . Conform criteriului Kramer-Ulth, se acceptă ipoteza  $H_1$  – utilizarea evaluării adaptive condiționează rezultate statistic întemeiate (cu precizia 95%). Deci, starea inițială a eșantioanelor coincid în sens statistic, iar starea finală (după experiment) se deosebește în sens statistic. Prin urmare, se poate trage concluzia că efectul modificărilor a fost determinat anume de utilizarea evaluării adaptive.

### Concluzii

Structurarea conținutului cursului în baza standardului curricular axat pe trei niveluri comportamentale cu grade diferite de complexitate și utilizarea testării adaptive 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, datorită feedback-ului operativ.

### Referințe:

1. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. - București: ALL Educațional, 1998. - 463 p.
2. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CE USM, 2003. - 87 p.
3. Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Orientări. Strategii / Col. aut.: Vladimir Guțu, Tatiana Callo, Vasile Cojocar, ... ; coord.: Gheorghe Rusnac; Univ. de Stat din Moldova. Centrul de Politici Educaționale. - Chișinău: CEP USM, 2007.
4. Cabac V. Evaluarea prin teste în învățământ. Teorie-aplicații. - Bălți: USB, 1999. - 263 p.
5. Чельшкова М.Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. - Москва, 1995. - 32 с.
6. Айтхожаева Е.А. Математическое моделирование в педагогическом тестировании. Sursă electronică. Calea de acces: <http://www.kaznpu.kz/conf/docs/85.doc>. (Consultat la 4.03.2008).
7. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: Изд.3-е. испр. и доп. - Москва: Интеллект-Центр, 2005. - 424 с.

Prezentat la 23.12.2008

**FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE****A INTERESELOR COGNITIVE LA ELEVI****Maia ȘEVCIUC***Catedra Științe ale Educației*

This research is devoted to one of the most actual problems of present pedagogy and psychology – the formation and development of epistemological interests of younger pupil in the conditions of passing to a new paradigm of educational policy, determined by the Concept of educational development in the Republic of Moldova, the Law of Education, National curriculum. The feature of the real research is the leaning on definitely new methodological basis: pragmatic philosophy, the theory of curriculum, the theory of activities, and the theory of forming education. In the thesis are developed the psycho - pedagogical basis of forming and development of the epistemological interests of younger pupil: the most adequate theory of the interests, with respect to the pedagogical research, is established, are also established the stages, factors and conditions of forming the epistemological interests of younger pupil. The method of orientation-stimulation, of stirring up the educational activity of the students, is developed and experimenting checked, with the purpose of more effective forming of epistemological interests. The most important components of the suggested method are: the content, the technology, the estimation and the procedures in the sphere of these components, directed to stir up the productive and creative activity and to achieve success - the main stimulus of the epistemological interest.

Interesele cognitive au o influență considerabilă asupra procesului de dezvoltare a personalității.

Dezvoltarea personalității în procesul educațional este posibilă prin realizarea caracteristicilor axiologice de bază ale interesului cognitiv, a posibilității lui de a influența proprietățile integrate ale personalității. Această posibilitate definește valoarea internă a interesului cognitiv pentru elevii mici.

Interesul este un fenomen psihic complicat care îmbină componentele de bază ale activității umane: intelectuale, afective, volitive. Savanții psihopedagogi abordează problema interesului în mod diferit, în funcție de componenta luată drept bază. Acest fapt conduce la o mare diversitate a definițiilor interesului: „Interesul este stimul intern motivațional”, „tendința omului de a se ocupa de anumite activități” (*E.Strong*); „o necesitate care duce la activism pentru satisfacție personală” (*J.Dewey*); „o îmbinare specifică a proceselor afectiv-volitive și intelectuale care amplifică activismul” (*L.Gordon*); „orientare cognitivă specifică a psihicului spre obiectele și fenomenele realității” (*A.Leontiev*); „o atitudine afectiv-cognitivă față de obiectul real sau genul de activitate” (*I.Ivanov*). G.Șciukina, V.Morgan, N.Morozova afirmă că interesul cognitiv este nu numai o forță motrice, stimulatorie a activității, dar și un mijloc important, o condiție necesară a succesului educațional.

*Interesul este o orientare selectivă a proceselor psihice a omului spre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare; este o tendință, o năzuință, o necesitate a personalității de a se ocupa de un anumit domeniu al fenomenelor, de un anumit gen de activitate care-i aduce satisfacție; este un puternic motiv al activității sub influența căruia toate procesele psihice au loc deosebit de intensiv, iar activitatea devine captivantă și productivă și, în cele din urmă, interesul este o atitudine selectivă față de lumea înconjurătoare, față de obiectele, fenomenele, procesele ei.*

În contextul acestei definiții, interesul cognitiv este înțeles ca motiv, ca mijloc al activității educaționale și ca latură a personalității.

Mecanismele și etapele procesului de formare a intereselor cognitive la elevii mici sunt analizate și reliefate prin tipuri de activități de formare a acestora. Gama variată a tipurilor de activități instructive este integrată din punct de vedere reproductiv, productiv și creativ, ultimele în acest sens fiind determinative în formarea intereselor cognitive la elevii claselor primare.

Eficiența dezvoltării intereselor cognitive la elevii claselor primare este analizată prin factorii curiculari și condițiile determinante în formarea situațiilor motivaționale.

Aceste condiții în cercetare se clasifică astfel: activismul, varietatea activităților educaționale, semnificația cunoștințelor, complexitatea obiectivelor la nivelul potențialului propriu al elevilor, evaluarea obiectivă a performanțelor, asigurarea succesului educațional, caracterul expresiv al predării-învățării. Generalizarea rezultatelor analitice a permis să evidențiem formele și mijloacele de individualizare și diferențiere a procesului de formare a intereselor cognitive.

***Evaluarea intereselor cognitive la elevii claselor primare***

Procesul de cercetare a intereselor cognitive la elevii claselor primare este orientat spre stabilirea condițiilor, situațiilor și metodelor de influență care determină apariția intereselor cognitive, inclusiv evidențierea schimbărilor ce se produc sub influența intereselor cognitive în activitatea elevilor. Astfel, cercetarea noastră se centrează atât pe procesul activității în cadrul căruia se formează interesul, cât și pe rezultatul lui.

Strategia evaluării intereselor cognitive la elevii claselor primare s-a axat pe realizarea următoarelor obiective:

- determinarea orientării intereselor cognitive: conținut, activitate de învățare și rezultatele obținute;
- stabilirea particularităților și dinamicii intereselor cognitive la elevii claselor primare;
- evidențierea factorilor curriculari și a condițiilor care predetermină formarea intereselor cognitive;
- determinarea caracterului și nivelului de dezvoltare a intereselor cognitive la elevii claselor primare.

***Elaborarea și validarea metodologiei experimentale orientativ-stimulative de activizare a procesului cognitiv la elevii claselor primare***

Formarea intereselor cognitive în investigația realizată este cercetată de pe poziția teoriei generale a activității și dezvoltării. Procesul de instruire, orientat spre conducerea activității cognitive a elevilor, constituie baza formării și dezvoltării intereselor cognitive.

Analizând influența procesului de învățare asupra intereselor cognitive a elevilor, am evidențiat următoarele surse de formare a acestora care sunt, totodată, și componente ale curriculum-ului școlar: *obiectivele educaționale, conținuturile, tehnologiile pedagogice, evaluarea performanțelor academice*. Metodologia orientativ-stimulativă de activizare a procesului de cunoaștere la elevii claselor primare se bazează și pe complexul de motive auxiliare, reperând pe situația de „succes școlar”. Cu alte cuvinte, mecanismul de bază al metodologiei propuse este situația de „succes/insucces” școlar. În caz de insucces, se realizează feedback-ul la nivelul obiectivelor, conținuturilor, tehnologiilor educaționale, procesului de evaluare, se determină cauzele insuccesului și se introduc modificările necesare. Se creează situații de instruire în conformitate cu ritmul de învățare al elevului prin respectarea diferențelor individuale care presupun crearea unor situații de învățare ce permit elevilor atingerea pe căi diferite a acelorași obiective. Se caută nivelul optim de activizare a procesului cognitiv cu consecințele pozitive asupra performanței. În caz de insucces repetat, se aplică aceeași procedură. Atingerea succesului chiar și la nivel mai jos decât standardul prevăzut este tratată pozitiv – ca motiv de formare a interesului cognitiv care, la rândul său, poate fi întregit de o suită de alte motive, cum ar fi dorința de a obține note pozitive, motivația declanșată de cooperare și competiție etc.

În cazul obținerii succesului, în scopul dezvoltării și aprofundării interesului cognitiv este variată conștient activitatea cognitivă a elevilor și sunt înaintate cerințe mai complexe în cadrul activității productive și creative. Aprecierea stării de succes/insucces nu se poate face luând în considerație doar criteriile eficienței, urmând a fi completate cu manifestările psihopedagogice care le implică asemenea stări. Din metodologia orientativ-stimulativă de activizare a procesului educațional și de formare a intereselor epistemologice la elevii claselor primare, observăm că circuitul care reprezintă succesul/insuccesul școlar angajează în relație directă „determinarea obiectivelor, selectarea formelor organizaționale și de învățare, selectarea metodelor, activitatea profesorului, determinarea tehnologiilor didactice și a tehnicilor de evaluare, care îmbină totalitatea exigențelor impuse din exterior, prelucrate și ordonate de către agenții acțiunii. În consecință, personalitatea elevului conferă specificitatea manifestărilor de succes în activitatea de învățare. Anume acest aspect al metodologiei este direcționat spre formarea interesului cognitiv la elevi. Feedback-ul trebuie să fie nu numai purtător de informație despre rezultatul final, dar și să ofere posibilități de determinare a cauzelor insuccesului și corectării componente corespunzătoare a curriculum-ului care a provocat acest insucces. Cu alte cuvinte, legătura inversă trebuie să includă următoarea informație:

- nivelul de îndeplinire de către elev a acțiunii proiectate;
- corectitudinea îndeplinirii acțiunilor;
- gradul de corespundere a formei de acțiune cu etapa de însușire;
- gradul de corespundere a obiectivelor cu posibilitățile intelectuale ale elevilor;
- gradul de formare a interesului prin conținut, prin noutatea sa, valoarea și caracterul adecvat obiectivelor;
- gradul de contribuție a metodelor și formelor de instruire utilizate în activitatea productivă și creativă;
- gradul de corespundere a notei acordate nivelului real al cunoștințelor și competențelor elevilor; în ce formă a fost realizată evaluarea;



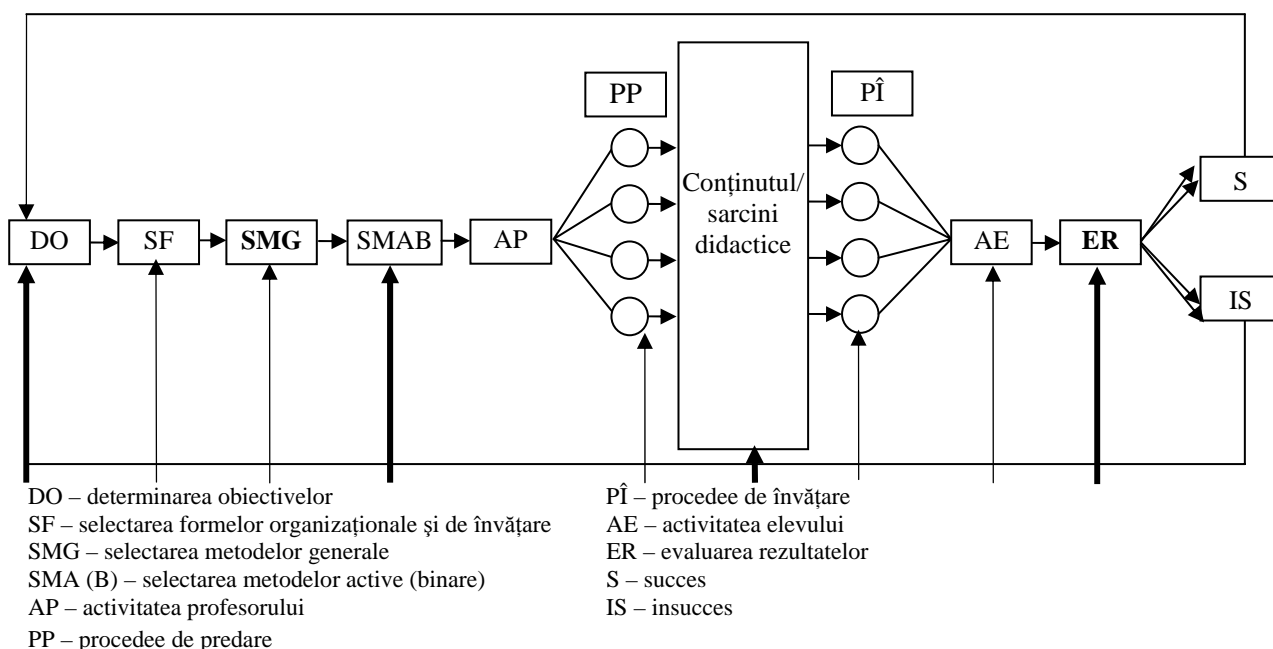
- modul de corelare a afecțiunii profesorului cu randamentul învățării la elevi;
- prezența sau lipsa succesului.

Astfel, cu cât mai calitativ este proiectat curriculum-ul școlar, în general, și componentele lui, în particular, cu atât este mai calitativă activitatea de învățare.

În acest context, în calitate de instrumentar al metodologiei orientativ-stimulative se descriu factorii și potențialul lor valoric privind formarea intereselor cognitive și se propun proceduri adecvate fiecărui factor: factorul obiectivelor, factorul conținutal, factorul procesual, factorul evaluării.

Linia tehnologică de instruire și formare a intereselor cognitive se va constitui astfel: din baza de date a fiecărui bloc al hărții tehnologice se aleg tipurile de activitate, formele, metodele, mijloacele de instruire, inclusiv cele corecționale cu ajutorul cărora pot fi atinse obiectivele proiectate sau obținerea varietății activității cognitive la elevi.

### Metodologia orientativ-stimulativă de activizare a procesului educațional și de formare a intereselor epistemologice la elevii claselor primare



### Harta tehnologică de construire a activităților în baza metodologiei orientativ-stimulative de formare a intereselor epistemologice la elevii claselor primare

Componenta stimulativă	Condițiile corecției	Sarcinile principale	Instrumentele stimulative: baza de date
1. Obiectivele de referință 2. Conținutul obiectului: • informația • tipologia sarcinilor didactice 3. Tehnologia didactică: • forme • metode • comunicare 4. Evaluarea: • succes • insucces • tehnicile de evaluare.	1. Obiectivele nu pot fi atinse de către toți elevii. 2. Informația nu atrage atenția elevilor: • dominarea sarcinilor didactice reproductive; • dominarea formelor colective de activitate; • dominarea metodelor reproductive; • comunicarea subiect-obiect; • insuccesul permanent. Tehnicile de evaluare provoacă frică, repulsie.	Determinarea propriilor obiective: • construirea programului general și personal de învățare; • însușirea conținutului de bază al programului general și individual; • formarea capacităților cu caracter productiv și creativ; • capacitatea de a lucra individual și în grupuri mici; • însușirea metodelor de învățare. Tendința de a obține succes.	1. Exercițiu de alegere a obiectivelor 2. Proiecția și susținerea programelor individuale personale 3. Activități individuale și în grupuri 4. Crearea situațiilor euristice și problematizate 5. Selectarea textelor cu un conținut mai interesant 6. Schimbarea tipurilor de activitate prin schimbarea metodelor de învățare 7. Evaluarea exclusivă a rezultatelor pozitive

Drept reper în proiectarea activităților orientativ-stimulative pentru profesori servesc: produsul activității de învățare a elevului, situația de succes/insucces, posibilitatea realizării feedback-ului, stimularea activității elevului.

Metodologia experimentală de învățare și formare a intereselor epistemologice propusă prevede dinamica schimbărilor interioare ale subiecților învățământului – elevilor și pedagogilor, în procesul însușirii de către aceștia a procedurilor stimulative de învățământ cum sunt obiectivele, proiectarea, valorificarea mijloacelor creative, metodologice sau a altor mijloace de activitate.

Cercetarea noastră a confirmat că diferite niveluri de dezvoltare a intereselor cognitive la elevii claselor primare exprimă legitatea generală a neuniformității dezvoltării lor. În acest caz, interesul cognitiv reprezintă un indicator al acestui proces.

Metodologia orientativ-stimulativă de activizare a procesului cognitiv la elevii claselor primare, întemeiată pe corectitudinea componentelor respectivi ai curriculum-ului în funcție de succesul/insuccesul elevilor, pe procedeele tehnologice adecvate la nivelul obiectivelor, conținutului, metodelor de instruire și evaluare, pe harta tehnologică și baza de date, este eficientă și justificată din punct de vedere al procesului și rezultatului predării-învățării. Eficiența acestei metodologii este confirmată prin date experimentale.

Rezultatele experimentului efectuat pe o metodologie orientativ-stimulativă ne-au permis să afirmăm că interesul cognitiv contribuie la orientarea generală a elevilor și are un rol important în dezvoltarea personalității lui.

Interesul epistemologic se formează și se dezvoltă, în primul rând, în activitatea productiv-creativă de învățare, unde se formează atitudinea pozitivă a elevului față de acest proces.

#### **Bibliografie:**

1. Dewey John. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
2. Strong E. Change of Interests with Age. - Stanford Univ. Press, 1961.
3. Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса. - Киев: «Радянська школа», 1940.
4. Иванов В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. - Ленинград: изд-во ЛГУ, 1959.
5. Леонтиев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. - Москва: Изд-во МГУ, 1971.
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - Москва: Знание, 1979.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - Москва: Педагогика, 1971.

*Prezentat la 03.12.2008*

## ASPECTE STRATEGICE ALE AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN MEDIUL ACADEMIC UNIVERSITAR

**Svetlana SEMIONOV**

*Catedra Științe ale Educației*

Self-regulated learning strategies consist of cognitive and meta-cognitive activities, resource management activities, and affective activities (Zimmerman, Martinez, 1986; Pintrich, 1999). The purpose of this study was to investigate (1) if the use of self-regulated learning strategies was significantly related to academic performance, and than (2) compared for differences in the use of self-regulated learning strategies two groups: high level performance students (group A) and low level performance students (group B).

### Cadrul de referință

În studiul realizat de noi, autoreglarea învățării operează ca *acțiune autoinițiată de student care implică stabilirea de scopuri și reglarea propriului efort în atingerea lor, automonitorizarea (metacogniția), managementul timpului și reglarea mediului fizic și social de învățare* (Zimmerman, Risemberg, 1997). Similar, dar cu accent deosebit asupra caracterului procesual al autoreglării, Pintrichi definește autoreglarea ca *proces activ și constructiv în care cei care învață își stabilesc scopurile învățării, apoi depun eforturi pentru a monitoriza, regla și controla propria cogniție, motivație și comportamentul, ghidați și orientați de scopurile fixate de ei și de caracteristicile contextuale ale mediului* (citată în McDonough, 2000). Chung (2000) accentuează că mediul de învățare centrat pe autoreglare creează maxime oportunități pentru ca studenții să realizeze managementul propriilor resurse și să devină *subiecți ai propriilor decizii și performanțe în toate procesele de învățare și la toate nivelurile de instruire*. Pornind de la aceasta, studenții care își autoreglează cu succes învățarea, sunt persoane care în plan *metacognitiv, motivațional și comportamental participă activ la propriul proces de învățare* (Zimmerman, 1989). *Metacognitiv*, studenții își planifică și organizează studiul, se autoinstruiesc, se automonitorizează și autoevaluează la diverse stadii ale procesului de învățare. *Motivațional*, se autoreglează percepându-se ca persoane competente, autoeficiente și autonome.

*Comportamental*, studenții eficienți în autoreglare selectează, structurează și creează medii de studiu care le optimizează învățarea (Zimmerman, 1986). Iar asumându-și responsabilitatea pentru progresele studiului își adaptează conștient strategiile adecvat cerințelor academice (Bruning, 1999; Borich, 2000).

Menționăm, însă, că interdependența dintre metacogniție, motivație și comportament este mult prea puternică pentru ca aceste componente să poată fi separate distinct, iar în practica educațională ele funcționează eficient doar în ansamblu. Spre exemplu, în abordarea lui Zimmerman, atributele motivaționale și comportamentale pot fi explicate și de metacogniție. Sau, percepția competenței, autoeficacității și autonomiei din perspectiva motivației poate rezulta și din autoestimarea metacognitivă, din experiența asistării metacognitive a activismului personal și a controlului învățării. Acțiunile comportamentale de selectare, structurare și optimizare a învățării par a fi un domeniu al controlului volitiv, care rezultă din autoestimarea metacognitivă a diferitelor arii: ce țin de persoana care învață (activismul și controlul personal, obiectivele urmărite), de sarcină (valoarea, semnificația acordată acesteia), de strategii, precum și de utilizarea proceselor metacognitive de automonitorizare cognitivă. Pornind de la această descriere, autoreglarea este puternic influențată de metacogniție, dar nu se reduce la metacogniție. Componentele procesului de autoreglare a învățării funcționează precum elementele puzzle. Iar ca nucleu integrator al acestui construct complex operează strategiile de autoreglare a învățării – activități variate, dar subordonate aceluiași scop – eficientizarea învățării și atingerea performanței studiului academic.

Acest cadru conceptual a generat o serie de studii ce demonstrează că studenții cu performanțe academice înalte utilizează un repertoriu mai bogat de strategii autoreglatoare decât studenții cu rezultate slabe (Pintrich, De Groot, 1990; Van Zile Tamsen și Livingston, 1999). Chiar și un repertoriu strategic modest poate influența pozitiv învățarea și performanța (Pressley, Wharton-McDonald, 1997). Stăpânirea strategiilor de autoreglare stimulează motivația pozitivă, gândirea eficientă despre sine și poate compensa chiar și un deficit de inteligență și cunoștințe (Brooks D., 1999). Așadar, ne-am propus să reconstituim (studiind literatura domeniului)

repertoriul strategiilor de autoreglare a învățării în componentele sale de bază și să inventariem prezența acestuia în experiența de învățare a studenților Facultății de Psihologie și Științe ale Educației.

### Strategii de autoreglare a învățării

O primă încercare de a defini strategiile de autoreglare a învățării îi aparține lui Zimmerman (1989) și este în armonie deplină cu definiția dată de autor autoreglării în sine: *strategiile de autoreglare sunt acțiuni și procese autodirecționate spre achiziția de informații și/sau deprinderi/abilități de studiu, care implică activismul personal, scopul stabilit și perceperea clară (conștientizarea) a dotării sale instrumentale (strategice) ca persoană care învață* (Zimmerman, 1989).

Examinarea repertoriului strategic de autoreglare a studiului academic de către studenți este argumentată de utilitatea și eficiența acestora în controlul și reglarea propriei învățări, după cum menționează numeroși cercetători ai domeniului. Astfel, Pintrich P.R. (2000) observă că cele mai multe modele ale autoreglării învățării *evidențiază ca aspect definitoriu al acestora utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări*. De aceea, Pintrich diferențiază ca resurse ale autoreglării următoarele trei categorii de strategii: *strategii cognitive* ale învățării, *strategii metacognitive (autoreglatorii de control al cogniției)*, *strategii de management al resurselor*.

I. *Strategiile cognitive* ale învățării sunt examinate preponderent cu referire la performanța academică. Concomitent, Pintrich atenționează asupra următorului paradox: *deși autoreglarea corelează puternic cu utilizarea strategiilor cognitive, utilizarea strategiilor cognitive fără autoreglare are impact negativ asupra performanței* (Pintrich, De Groot, 1990). Autorul include în categoria strategiilor cognitive atât strategiile practicate în sarcini simple de memorare (învățarea prin memorare; reactualizarea unor informații), cât și cele aplicate în sarcini complexe care presupun înțelegerea informației (comprehensiunea unui text).

Tabelul 1

Strategii cognitive		
<i>Strategia repetiției</i>	<i>Strategia elaborării</i>	<i>Strategia organizării</i> (strategii de procesare profundă a informației)
Selectarea informației de memorat; repetarea prin povestire; recitarea informației de memorat în voce tare; stocarea în memoria de lucru.	Parafraza; rezumarea; crearea unor analogii; reorganizarea și conectarea ideilor; explicarea ideilor; formularea de întrebări și răspunsuri; sublinierea sau marcarea textului ori a ideii.	Reorganizarea materialului nou prin conferirea de sensuri și integrarea în relații cu cele știute deja. Selectarea ideilor importante. Crearea de rețele sau hărți ale ideilor importante. Identificarea structurii corpului de informații.

II. *Strategiile metacognitive și reglatorii* Pintrich le menționează ca a doua mare componentă a autoreglării învățării și diferențiază în cadrul lor: (1) *strategii de planificare*, (2) *strategii de monitorizare*, (3) *strategii de reglare*, specificând pentru fiecare categorie conform tabelului 2.

Tabelul 2

Strategiile metacognitive și reglatorii		
<i>Strategii de planificare</i>	<i>Strategii de monitorizare</i> a gândirii și comportamentului (aspect esențial al autoreglării)	<i>Strategii de reglare</i>
<i>Funcționează ca motivator al studiului, orientează în contextul învățării, mențin în timp persistența și efortul.</i> <i>Includ:</i> stabilirea scopurilor de scurtă și lungă durată; identificarea criteriilor de monitorizare a procesului de învățare;	<i>Identifică și semnaleză devierile de la scop, obiective, criterii și selectează secvențele ce urmează a fi corectate. Tipul acestor strategii variază în dependență de contextul învățării.</i> <i>Includ:</i> compararea scopurilor, criteriilor, obiectivelor stabilite cu rezultatele curente obținute prin aplicarea strategiilor cognitive; înregistrarea frecvenței reușitelor sau erorilor; evidența acțiunilor întreprinse în timp;	<i>Operează asupra comportamentului de învățare, readucându-l în „zona” învățării unde s-a produs devierea de la criteriul monitorizat.</i> <i>Includ:</i> ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil;

<i>citirea razantă (skimming) a textului;</i> <i>generarea de întrebări orientative înainte de lectura textului;</i> <i>analiza sarcinilor componente ale problemei.</i>	<i>observarea distribuției și focalizării atenției în timpul lecturii sau audierii.</i> <i>În special, are loc:</i> <i>autotestarea înțelegerii (prin întrebări referitoare la informația procesată);</i> <i>modelarea unor situații de promovare reușită a testelor (examenelor);</i> <i>evitarea amânării sarcinii (procrastinării).</i> <b>NB!</b> <i>Monitorizarea operează eficient dacă este permanentă, completă, nemijlocită și corectă (Schunk, 2000; Mace, Belfiore, 2001).</i>	<i>întreruperea învățării depistând greșeala, dificultatea, revizuirea/ajustarea/ modelarea repertoriului strategic la situația reală;</i> <i>echilibrarea efortului cu cerințele sarcinii;</i> <i>revizuirea acțiunilor ineficiente.</i>
--	--	---

Diferența dintre strategiile cognitive și cele metacognitive rezidă în rolul pe care acestea îl îndeplinesc pe parcursul interacțiunii cu sarcina de lucru. În timp ce strategiile cognitive sunt implicate direct în realizarea sarcinii (parafrizarea, extragerea ideilor principale, calculul operațiilor, realizarea schemelor), strategiile metacognitive intervin în reglarea funcționării cognitive (monitorizarea rezolvării sarcinii, evaluarea diferenței dintre scop și rezultat, selectarea strategiilor cognitive).

III. Categoria *strategiilor de gestionare a resurselor* este considerată a treia componentă a autoreglării, care *ajută studentul să se adapteze mediului și/sau să schimbe mediul în acord cu nevoile sale* (Pintrich, 2000). La ele se referă strategiile utilizate de student pentru a-și administra și controla mediul de învățare: *managementul timpului; managementul și controlul mediului fizic și social; managementul și controlul efortului de învățare*. Activitățile de management al resurselor diferă în dependență de cunoștințele anterioare ale celor care învață asupra subiectului studiat, de resursele pe care le pot utiliza în contextul lor real de învățare. Strategiile de management al resurselor nu relaționează direct cu strategiile cognitive și metacognitive (Pintrich, 1999), dar sunt importante pentru succesul academic (Hofer, Yu, Pintrich, 1998). Cercetările întreprinse de Zimmerman și Martinez (1986) confirmă că subiecții cu nivel înalt de autoreglare aplică strategii de management al resurselor mai frecvent decât cei cu nivel scăzut de autoreglare.

Deși în această structură nu se face o trimitere directă și clară la strategiile motivațional-afective, Pintrich le consideră la fel de valoroase și subscrisă în consens cu Zimmerman și Martinez: *strategiile de autoreglare a învățării constau din activități cognitive și metacognitive, activități de management al resurselor și activități motivațional-afective* (Pintrich, 1999). La ultimele vom reveni mai jos.

Un model comprehensiv al strategiilor de autoreglare a învățării, probat cu succes în practica educațională, a fost propus de Zimmerman și Martinez-Pons (1990). Autorii sintetizează un set individual al strategiilor de autoreglare a învățării care este utilizat, de regulă, în practica studenților de succes și îl structurează în trei categorii: (A) *Comportamentale*, (B) *Personale*, (C) *Management și control al mediului fizic și social* (tab.3).

Tabelul 3

<b>A. Comportamentale.</b> Acest grup de strategii vizează aspectele distincte și determinative ale procesării informației și monitorizarea timpului real util învățării.	<b>B. Personale.</b> Acest grup de strategii vizează aprecierea și monitorizarea rezultatelor acțiunilor de învățare și a propriului statut ca persoană ce studiază.	<b>C. Management și control al mediului fizic și social.</b> Vizează controlul relațiilor cu ceilalți și reglarea mediului de învățare.
<b>1. Organizarea și transformarea informației:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizarea materialelor;</li> <li>- structurarea, sublinierea;</li> <li>- condensarea și rezumarea;</li> <li>- rearanjarea materialului;</li> <li>- marcarea cuvintelor-cheie;</li> <li>- construirea diagramelor, hărți mintale, scheme, desene etc.</li> </ul>	<b>1. Autoevaluarea</b> (evidența calității mișcării progresive spre scopurile stabilite): <ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluarea parcursului propriei gândiri și învățări;</li> <li>- corelarea rezultatelor obținute cu obiectivele fixate;</li> <li>- atenționări asupra punctelor forte și slabe;</li> <li>- feedback de autocorecție.</li> </ul>	<b>1. Căutare de informații:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inventarierea resurselor bibliotecii;</li> <li>- consultarea resurselor din Internet;</li> <li>- luarea la evidență a notelor de curs, informației din manual;</li> <li>- schimb de informații cu colegii;</li> <li>- identificarea exemplelor adecvate studiului din mediul extracurricular.</li> </ul>

<b>2. Stabilirea de scopuri și planificarea conform standardelor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea priorităților, sincronizarea în timp, finalizarea;</li> <li>- managementul timpului disponibil, planificarea pașilor studiului și a ritmului de lucru;</li> <li>- respectarea planificării.</li> </ul>	<b>2. Autovalorizarea:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autoîncurajarea;</li> <li>- construirea de expectanțe pozitive și realiste;</li> <li>- controlul anxietății;</li> <li>- autoadministrarea recompenselor și sancțiunilor;</li> <li>- abordarea pozitivă a studiului.</li> </ul>	<b>2. Structurarea/remodelarea mediului:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea și organizarea/aranjarea mediului fizic pentru studiu;</li> <li>- eliminarea/minimalizarea factorilor distractivi, perturbatori ai învățării;</li> <li>- divizarea clară a perioadelor de studiu și repartizarea lor în timp.</li> </ul>
<b>3. Înregistrare și monitorizare:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- luarea de notițe;</li> <li>- înregistrarea greșelilor comise;</li> <li>- luarea la evidență a notelor;</li> <li>- completarea unui portofoliu.</li> </ul>	<b>3. Controlul și reglarea efortului:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- menținerea sarcinii în câmpul atenției; perceperea dificultăților ca oportunități;</li> <li>- revenirea la secvențele mai dificile și revizuirea rezultatelor;</li> <li>- alternarea efortului cu pauze relaxante;</li> <li>- perseverarea în situațiile de învățare ce solicită mai multă implicare sau efort.</li> </ul>	<b>3. Căutarea suportului social:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- solicită ajutor egalilor, profesorului, experților;</li> <li>- învață prin emulație, urmărind modele de excepție.</li> </ul>
<b>4. Repetare și memorizare:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plan de memorizare;</li> <li>- explicarea materialului altcuiva;</li> <li>- elaborarea de întrebări la materialul studiat;</li> <li>- utilizarea imageriei mentale;</li> <li>- recitirea;</li> <li>- recapitularea materialului;</li> <li>- autochestionarea etc.</li> </ul>		<b>4. Revizuirea tuturor surselor de învățare posibile și accesibile:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- revenirea la notele de curs, manual, sursele suplimentare, notițele personale;</li> <li>- revizuirea critică a lucrărilor evaluative efectuate pe parcurs.</li> </ul>

Inventarierea *strategiilor de autoreglare* a învățării ar rămâne incompletă, dacă nu recurgem la unele precizări suplimentare pentru alte trei categorii de strategii autoreglatorii operaționalizate în studiile din acest context: *strategii motivaționale* (Woolfolk, 1998; Neacșu, 1999), *strategii afective* (Woolfolk, 1995) și *strategii de autoevaluare*. Menționăm că unele dintre acestea sunt enumerate și în modelul elaborat de Zimmerman, dar fără a fi descrise.

Sub „umbrela” *strategiilor motivaționale* se întrunesc:

1. *Strategii de construire a unor expectații pozitive* (de succes al activității) și implicit a încrederii în forțele proprii, susținute prin fixarea unor scopuri clare, specifice și realizabile în termen scurt; conștientizarea faptului că abilitățile de studiu academic pot fi perfecționate; recunoașterea importanței și valorii învățării; fracționarea sarcinii de învățare în secvențe mici, ușor de gestionat și controlat.

2. *Strategii de implicare a celui care învață în fixarea scopurilor proprii învățări prin* conștientizarea și articularea clară a scopurilor; construirea unor așteptări realiste în raport cu atingerea scopurilor; identificarea și acceptarea suportului necesar atingerii scopurilor urmărite.

3. *Strategii care conduc la conștientizarea valorii sarcinii:* conferirea de semnificații și valoare sarcinii de lucru; corelarea sarcinii de studiu propriilor nevoi și interese actuale sau de viitor; identificarea oportunităților de realizare eficientă.

4. *Autovalorizarea ca strategie de control* presupune o serie de acțiuni: revenirea la secvența studiului/sarcinii marcată de dificultate și identificarea modalităților de facilitare; punerea în evidență a progreselor înregistrate pe parcursul procesului de gândire sau acțiune asupra sarcinii; scoaterea în valoare a reușitelor de la fiecare etapă de lucru și revenirea asupra greșelilor din perspectiva punctelor forte și autoeficienței (Woolfolk, 1998). Majoritatea studiilor de specialitate se preocupă de *dezvoltarea sentimentului autoeficienței ca strategie motivațională*. Aceasta gestionează o serie de pași: stabilirea unor scopuri pe care individul se simte capabil să le atingă; scoaterea în evidență a reușitelor, nu a eșecurilor; anticiparea situațiilor cu mare

probabilitate de eroare și anticiparea producerii acestora; contabilizarea performanțelor realizate în timp (Simson, Kalichman, Santrok, 1994, citați de Negovan, 2007). Autoeficacitatea, în acest context, este percepută ca încrederea studenților în propria competență de a reuși. Scott (1996), Parajes (2002) au determinat că studenții cu grad înalt de autoeficacitate sunt mai încrezuți în sine și se automotivează spre reușită; confrunțați cu obstacole, sunt dispuși să investească mai mult efort, să persevereze. Pe când studenții cu nivel scăzut de autoeficiență, rareori se automotivează și cred că este dificil să reușești în învățare; la confruntarea cu situații dificile, fără a depune efort suplimentar, ei abandonează sarcina.

*Strategiile* întrunite sub eticheta de *afective* pot fi diferențiate cu greu de strategiile de coping sau adaptare. Repertoriul acestora este variat. Din perspectiva utilității pentru studiul nostru, enumerăm: gestionarea anxietății; susținerea comportamentului de învățare prin perseverență; încrederea în puterea propriei rațiuni; implicarea în acele activități competitive, care oferă oportunități egale (Woolfolk, 1995).

*Strategiile de autoevaluare* se referă la judecățile de valoare ale individului despre performanțele sale și relaționează cu monitorizarea efortului și a calității în învățare.

Eficiența utilizării lor este confirmată empiric (Butler, Winne; Paris și Winograd, 1990), inclusiv într-un studiu realizat de noi (Semionov, 2008) asupra unui eșantion reprezentativ de studenți și profesori (USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației). S-a confirmat că studenții beneficiază în urma autoevaluării și a feedback-ului în mai multe aspecte ale învățării: (I) confirmarea înțelegerii conceptuale; (II) suplimentarea studiului cu informații-lipsă; (III) suplینirea elementelor incorecte din cunoștințele și acțiunile strategice anterioare; (IV) rafinarea sau corectarea cunoștințelor/acțiunilor de studiu prin discriminare în raport cu secvențe de învățare sau contexte de studiu diferite sau similare, specificând pentru sine condițiile optime de stimulare a învățării.

Teoreticienii și practicienii, preocupați de conceptualizarea și validarea empirică a strategiilor autoreglatoare, atenționează că eficiența strategică a celui care învață și performanțele lui academice sunt condiționate de *utilizarea unui repertoriu complex, de ansamblu de strategii autoreglatoare; echilibrarea acestora în combinații și dozaje variante, adecvat contextului de studiu și situației reale, dar și în acord cu particularitățile celui care le aplică.*

Astfel, Ley și Young (1998) aduc evidențe că autoreglarea este un proces sinergetic, în care utilizarea unor strategii izolate poate influența achizițiile academice doar până la un anumit nivel. Impactul este determinativ, când este utilizat repertoriul complex în relație cu alte componente ale învățării. De exemplu, Butler și Winne (1995) susțin că o atare integrare de abilități în reglare include: stabilirea de scopuri și actualizarea cunoștințelor; selectarea chibzuită a strategiilor în sensul asigurării unui echilibru între mișcarea progresivă spre atingerea scopului și efortului depus; monitorizarea angajării în sarcină și a efectelor cumulative în urma pașilor întreprinși. În acest sens, orientarea studenților spre conștientizarea alternativelor de abordare strategică a situațiilor de învățare devine o prioritate (McKeachie, 1988). O susțin și alte studii din care rezultă că strategiile de autoreglare valabile și eficiente într-un context de învățare și studiu se pot adeveri inadecvate pentru alte condiții (Weinstein, Mayer, 1986), iar acest decalaj crește de la persoană la persoană, fiind marcat și de particularitățile ei individuale.

De aici se impune nevoia cunoașterii în ce măsură utilizează studenții strategiile de autoreglare a învățării ca un construct general, dar și pe categorii specifice. În baza acestei informații profesorii și studenții ar deveni conștienți de eficiența strategiilor aplicate în variate situații de învățare și i-ar ajuta să le ajusteze mai eficient viitoarelor contexte de studiu. Astfel, procesul de autoreglare a învățării conferă sens acțiunilor de control a studenților și îi încurajează să acorde atenție strategiilor de autoreglare utilizate (Zimmerman, Bonner, Kovach, 1996), iar profesorii pot organiza mediul educațional astfel, încât studenții să fie antrenați în învățarea și utilizarea lor.

### **Aplicația practică**

Studiul întreprins de noi pornește de la presupunerea că *învățarea este autoreglată strategic atunci când cel care învață este conștient de/și își controlează studiul academic utilizând frecvent un repertoriu vast de strategii de autoreglare a învățării.* Controlul se referă, în parte, la abilitatea și capacitatea studenților de a monitoriza și direcționa propria activitate de învățare în direcția reușitei, dar și la a identifica când nu ai reușit intervenind cu acțiuni de corecție, de schimbare și/sau adecvare a strategiilor. Am examinat două aspecte: 1) frecvența utilizării strategiilor (generale și specifice) de autoreglare a învățării și 2) diferența în ceea ce privește utilizarea repertoriului de strategii prin compararea a două eșantioane (selectate în baza mediei academice): **A)** studenții buni și pricepuți în a învăța și **B)** studenții mai puțin eficienți sau profani în arta învățării.

Pentru examinarea repertoriului strategic de autoreglare a învățării academice am aplicat un chestionar ce inventariază următoarele dimensiuni/segmente strategice ale autoreglării: *strategii metacognitive (autoreglare metacognitivă)* pe secvențele: planificare, organizare, stabilire a scopurilor, identificare și înregistrare a progreselor; monitorizare a mediului; *strategii cognitive* pe secvențele: memorizare, repetare, căutare a informațiilor, reorganizare a informației; *strategii de monitorizare a evaluării/feedback-ului* pe secvențele: autoevaluare, reglare a efortului, autovalorizare; *strategii de management al resurselor și solicitării ajutorului* pe secvențele: managementul timpului, căutarea suportului social. În total sunt cuprinși 38 de itemi clasificați în patru categorii de strategii autoreglatorii și structurați în 14 subcategorii ale autoreglării.

Fiecare item putea fi cuantificat după cum urmează: mă caracterizează (I) *întotdeauna* (5 puncte); (II) *frecvent* (4 puncte); (III) *în jumătate din situații* (3 puncte); (IV) *rareori* (2 puncte); (V) *niciodată* (1 punct).

Chestionarul a fost administrat studenților USM, anul II, specialitatea psihologie. Am solicitat valorizarea adecvată doar a comportamentelor/acțiunilor care îi caracterizează cu adevărat și nu a opțiunilor personale pentru cum și-ar dori să fie sau cum sunt văzuți de alții.

Rezultatele studiului sunt prezentate și analizate după cum urmează.

În *diagrama 1* sunt inserate datele eșantionului A: studenții buni și pricepuți în a învăța.

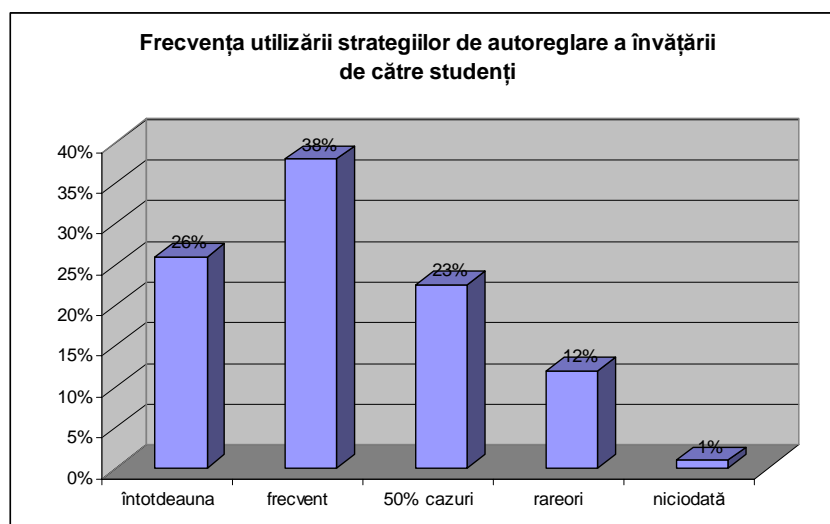


Diagrama 1

Se confirmă relația pozitivă dintre frecvența utilizării strategiilor de autoreglare și eficiența studiului academic. Se adevărește că a fi strategic presupune că acel care învață controlează, planifică, procesează și adaptează învățarea în mod conștient, orientând-o spre performanță. Relativul decalaj pentru valorile *întotdeauna* (26%) și *frecvent* (30%) presupunem că este explicat de faptul că în grupul cercetat, media academică este cuprinsă între 8,0-9,3. Nu avem acumulate date pentru studenți cu performanțe academice foarte bune și/sau excelente la toate materiile curriculare din lipsa acestora în cadrul eșantionului examinat. Acest segment de studenți poate fi obiect al unui studiu ulterior. Putem afirma, însă, că *utilizarea frecventă a strategiilor de autoreglare a învățării în cadrul studiului academic* poate servi drept factor predictiv al performanței academice.

În *diagrama 2* este ilustrat tabloul general al prezenței celor patru categorii de strategii autoreglatorii examinate în practica de învățare a studenților cu performanțe academice înalte.

Observăm o distribuție relativ uniformă a utilizării celor patru categorii de strategii. Indicele *frecvent* este aproximativ la aceeași cotă pentru toate scalele examinate: *strategii metacognitive* - 37%; *strategii cognitive* - 37%; *strategii de evaluare/control* - 38%; *strategii de management al resurselor* - 39%. Indicele *întotdeauna* prevalează pentru scalele *strategii metacognitive* - 32% și *strategii cognitive* - 26%, acestea fiind apreciate în literatura de specialitate ca determinative pentru autoreglarea învățării. Iar pentru scalele *strategii de evaluare/control* și *management al resurselor* este foarte apropiat: 18% și 20%.

Rezultatele confirmă și un alt fapt teoretic: impactul pozitiv al strategiilor de autoreglare este asigurat de utilizarea în complex a acestora. Așadar, atunci când controlul propriului proces de studiu se realizează pe toate liniile de rezistență ale autoreglării, diferențele în gradul de aplicare a strategiilor specifice (subscalele) nu influențează tabloul general. Acest fapt confirmă că aplicarea strategiilor de autoreglare nu exclude posi-



bilitatea manifestărilor individuale în autoreglare și că utilizarea eficientă a unui set de strategii poate compensa neutilizarea sau utilizarea ocazională (indicii *rareori* - între 8%-14% și *niciodată* între 1%-2%) a altor strategii.

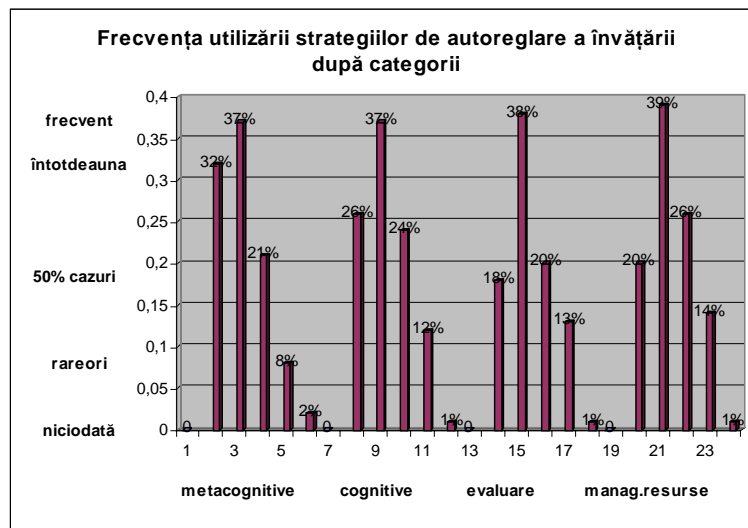


Diagrama 2

Apar o serie de întrebări relativ la subcategoria *strategii de căutare a suportului social*. În literatura de specialitate acestei strategii generice i se conferă un statut înalt, fiind considerată strategie proactivă de autoreglare, care pregătește fundamentul pentru ulterioarele achiziții autonome (Karabenic, 1998). Există evidențe ale faptului că studenții motivați spre performanțe, activi, abili în realizarea sarcinilor de studiu gravitează spre a solicita ajutor atunci când au nevoie de el, fapt care pare a confirma ideea că solicitarea asistenței în studiul academic ilustrează o reacție adecvată, strategică la învățare (Chen, 2002). În studiul realizat de noi, însă, în grupul de studenți performanți (A), itemii subcategoriei *strategiilor de căutare a suportului social* au fost cotați preponderent la indicii *frecvent* și *50% din cazuri* cu referință la profesori, și *50% din cazuri, rareori* – vizând colegii. Valoarea *întotdeauna* nu a fost atribuită nici unuia dintre itemi. Iar 50% dintre studenții examinați pledează pentru valorile *rareori* și *niciodată*. Explicăm această situație din câteva perspective: (I) gradul de autonomie al studenților buni la învățătură este mai mare, ei au o imagine pozitivă despre sine ca persoană studioasă și o experiență pozitivă de învățare; (II) sarcinile academice nu sunt suficient de provocatoare pentru acești studenți încât ei, fiind în dificultate, să apeleze din proprie inițiativă la ajutorul profesorului sau al experților din domeniu; (III) menționăm faptul că *solicitarea ajutorului în învățare* este o strategie diferită de celelalte strategii, deoarece mai presupune și o interacțiune socială. Prin urmare, motivele sociale ar putea influența practicarea strategiei de căutare a ajutorului social în învățare.

Diagrama 3 pune în evidență diferențele înregistrate în frecvența utilizării repertoriului strategic de studenții din grupul cu performanțe academice superioare (A) și studenții grupului cu rezultate academice slabe (B).

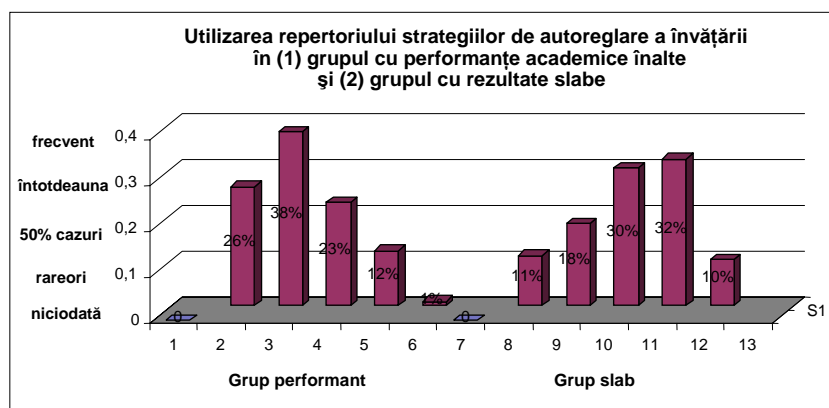


Diagrama 3

Compararea rezultatelor înregistrate de cele două grupuri, A și B, demonstrează o mare discrepanță în frecvența utilizării strategiilor de autoreglare. Astfel, în cotarea valorilor *întotdeauna și frecvent* s-a înregistrat un coraport de 64% (A) la 28% (B). Pe când la celălalt pol - *rareori, niciodată* - de 12,5% (A) - 41% (B). După cum atestă și literatura în domeniu, studenții cu rezultate slabe tind să atribuie unele reușite în învățare norocului, întâmplării sau altor factori pe care nu-i pot controla. Iar în consecință, ei nu se implică în planificarea, organizarea și supravegherea studiului; în majoritatea cazurilor nu depun efort la confruntarea cu dificultăți - fapte confirmate prin cotarea slabă a scalelor *strategii metacognitive și cognitive*, a subscalelor *strategii de monitorizare a reușitei și a efortului* (evidențiate la analiza calitativă a datelor). Acest rezultat este în consonanță cu cercetările realizate asupra dificultăților de învățare și care au identificat că sursa frecventă a deficiențelor de performanță este lipsa (sau neutilizarea) unor strategii metacognitive (Brown, Palincsar, 1997).

Analiza în detalii a cotării itemilor a scos în evidență faptul că pentru subcategoria *managementul timpului* nu se înregistrează valori pentru indicele *întotdeauna*, acestea gravitând preponderent spre indicii *frecvent și 50% din cazuri* - în grupul A și *rareori, 50% din cazuri* - în grupul B. Este un aspect al comportamentului strategic care ar trebui fortificat, ținând cont de faptul că managementul timpului și media la învățatură corelează puternic. De exemplu, conform studiului realizat de Britton și Tessor (citați de Chen, 2002), abilitatea de planificare a timpului pentru studiu și monitorizarea lui eficientă este mai semnificativă pentru performanțele academice decât cotele înalte obținute de aceștia la testele de inteligență. Iar expunerea studenților unei învățări intensive a strategiilor de planificare și management al timpului are impact pozitiv asupra mediei lor academice (Zimmerman, Greenberg, Weinstein, 1994).

În concluzie, cunoașterea repertoriului strategiilor de autoreglare a propriei învățări de către studenți: (I) are *valoare predictivă*, servește ca indiciu al abilității lor de învățare; (II) *valoare constatativă*: permite diferențierea studenților performanți în studiul academic de cei mai puțin eficienți; (III) are *valoare constructivă*: poate fi pusă la baza dezvoltării unor programe eficiente de instruire a studenților în domeniul utilizării strategiilor de autoreglare a învățării.

#### Bibliografie:

1. Brooks D. Compensatory model of learning. University of Nebraska-Lincoln, 2005.
2. Chen C.S. Self-regulated learning strategies and achievement // Information Technology, Learning, and Performance Journal. Vol.20. - 2002. - No1. - P.11-25.
3. McDonough S.K. Promoting self-regulation in foreign language learners. Clearing House, 2001, 74(6), 323-327.
4. Neacșu I. Instruire și educație. Teorii, modele, strategii. - București: E.D.P., 1999.
5. Negovan V. Psihologia învățării. - București: Editura universală, 2007.
6. Pintrich P.R. The role of motivațion in promoting and sustaining self-regulated learning// Psychology of Education. Major Themes. Vol.II „Pupils and Learning”. - Taylor Francis Group, London and New York, 2000, p.400-414.
7. Pintrich P.R., DeGroot E.V. Motivațion and self-regulated learning components of classroom academic performance // Journal of Educational Psychology. - 1990. - No82 (1). - P.33-40.
8. Pintrich P.R. Understanding self-regulated learning. In P.R. Pintrich (Ed.), Understanding self-regulated learning. - SanFrancisco, CA: Jossey-Bass, 1995, p.3-12.
9. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies. In M.S.Wittrock (Ed), Handbook in research in teaching (3rd Ed.). - New York: Macmillan, 1986, p.315-327.
10. Woolfolk A. Educațion Psychology. Allyn, Bacon, Boston, London, Sydney, 1998.
11. Zimnenrman B.J. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective // Educational Psychology Revuue. - 1990. - No2. - P.173-201.
12. Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated strategies // American Educational Research Journal. - 1986. - No23(4). - P.614-628.

Prezentat la 23.12.2008

## ATITUDINEA STUDENȚILOR FAȚĂ DE EVALUAREA REZULTATELOR MUNCII SALE<sup>1</sup>

**Tatiana REPIDA**

*Catedra Științe ale Educației*

Dans cet article l'auteur décrit les résultats d'un sondage à propos de l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'évaluation des résultats de leur travail.

Studiind problema atitudinii elevilor față de evaluarea școlară, E. Voiculescu subliniază că ea este un tip specific de atitudine. Cercetătorul evidențiază următoarele trăsături specifice ale atitudinii față de evaluarea școlară:

- modul în care elevii se raportează la note și la celelalte mijloace de evaluare poate fi orientat pozitiv sau negativ;
- caracterul dinamic al atitudinii, care fiind la început o consecință a procesului instructiv-educativ, devine treptat un factor ce acționează asupra procesului de învățământ. Cu timpul ea se stabilizează și evoluează drept componentă a sistemului atitudinal al elevului dobândind o semnificație morală și volitivă;
- dezvoltarea atitudinii este orientată spre o anumită constantă ce se manifestă în comportamentul elevilor, devenind un factor motivațional care generează și orientează manifestările comportamentale. Atitudinea față de evaluare devine un factor activ;
- pe măsura cristalizării sale, atitudinea devine o sinteză a componentelor cognitive, afectiv-motivaționale, voliționale și caracteriale, ajungând una din cauzele succesului sau insuccesului școlar.

Particularitățile menționate atestă influența puternică pe care o are atitudinea nu numai asupra procesului de evaluare, dar și asupra învățării, asupra atitudinii generale față de școală, învățatură și cadrele didactice.

Ținând cont de faptul că și studenții, fiind evaluați își formează o atitudine proprie față de evaluare, față de notă, am hotărât, în cadrul cercetării noastre, să investigăm acest aspect al evaluării universitare.

În acest context au fost cuprinși cu chestionarul 75 de studenți ai Facultății Psihologie și Științe ale Educației. Am aplicat, cu unele modificări, chestionarul elaborat de E. Voiculescu.

Vom încerca în continuare să analizăm și să interpretăm datele obținute.

**Tabelul 1**

### Măsura în care notele reflectă cunoștințele studenților

Numărul de studenți	Varianta de răspuns (intensitatea) %				
	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc
75	4	42	46	6	2

Examânând tabelul 1, constatăm că aproape jumătate din cei chestionați (46%) consideră că notele reflectă „foarte mult” și „mult” nivelul de pregătire a studenților, concomitent 52% împărtășesc părerea că notele reflectă „puțin” și „foarte puțin” nivelul de cunoștințe, 2 din studenți, care consideră că nota nu reflectă „deloc” cunoștințele este nesemnificativă.

**Tabelul 2**

### Factorii nespecifici care influențează nota

Notele primite mai înainte la materia respectivă	28 %
Notele de la celelalte materii	14 %
Disciplina studentului la ore	10 %
Dispoziția de moment a profesorului	20 %
Simpatia sau antipatia profesorului față de unii studenți	18 %
Alte motive	10 %

<sup>1</sup> Un sondaj referitor la atitudinea elevilor și profesorilor față de evaluarea performanțelor școlare a fost realizat la Institutul de Științe ale Educației din Republica Moldova.

Cifrele demonstrează influența puternică pe care o au „notele primite mai înainte la același obiect”. O pondere destul de mare asupra notei o au factorii „dispoziția la moment a profesorului” și „simpatia sau antipatia profesorului față de unii studenți”. O pondere mai redusă le revine „notelor de la celelalte materii” (14%). Deși 1% acordate „disciplinei studentului la ore nu este atât de mare, totuși, pentru școala superioară micșorarea notei pentru disciplină pare „școlarism” deplin.

Tabelul 3

## Opiniile studenților privind caracterul constant al evaluării

Itemi	Variante de răspuns (%)	
	Da	Nu
- Există momente la care profesorii dau note mai mari sau mai mici ca de obicei?	88	12
- Ai uneori impresia că nota primită este mai mică decât ai fi meritat?	86	14
- Dar mai mare?	50	50

Analiza datelor atestă că 88% studenți dau răspuns afirmativ dacă există momente când profesori dau „note mai mari” sau „mai mici” ca de obicei. Așadar, se poate constata o atitudine de neîncredere a studenților față de evaluarea pedagogică.

Tabelul 4

## Dependența notei de intervenția șansei în opinia studenților

Item	Varianta de răspuns (intensitate, %)				
	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc
În ce măsură considerați că nota depinde de noroc?	24	44	28	-	4

Majoritatea studenților (68%) consideră că șansa influențează „foarte mult” și „mult” nota. În același timp, numai 4% nu cred în șansă/noroc. O importanță mai redusă acordă șansei 28% dintre studenții chestionați.

Utilizând chestionarul elaborat de E.Voiculescu, am intenționat să cercetăm și rolul pe care îl joacă în evaluare cunoașterea și acceptarea criteriilor de evaluare. La fel ca autoarea acest indicator l-am analizat din două puncte de vedere: a) al criteriilor *folosite* de profesori și b) cum *trebuie* folosite criteriile de evaluare.

Tabelul 5

## Opiniile studenților privind criteriile folosite la notare

Calități ale răspunsului luate în considerare la acordarea notei	Varianta de răspuns (intensitatea, %)				
	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc
Reproducerea exactă a cunoștințelor după manual sau notițe	6	54	60	8	2
Înțelegerea cunoștințelor și expunerea lor logică	64	28	4	4	
Reprezentarea originală, personală și creatoare a cunoștințelor	58	26	14	2	

Din examinarea tabelului deducem: este relativ mare, totuși, numărul studenților (60%) care consideră că reproducerea exactă a cunoștințelor după manual sau notițe e folosit în mare măsură de profesor drept criteriu de notare.

Înțelegerea cunoștințelor și expunerea lor logică sunt considerate de majoritatea studenților (92%) drept criteriu de valoare în acordarea de note.

Reprezentarea originală, personală și creativă a cunoștințelor, de asemenea, este înalt apreciată de studenți drept un criteriu important.

Tabelul 6

## Opiniile studenților privind criteriile ce ar trebui luate în considerare la notare

Calități ale răspunsului luate în considerare la acordarea notei	Varianta de răspuns (intensitatea, %)				
	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc
Reproducerea exactă a cunoștințelor după manual sau notițe	4	32	34	20	6
Înțelegerea cunoștințelor și expunerea lor logică	62	30	4	2	
Reprezentarea originală, personală și creatoare a cunoștințelor	78	14	4	2	2

Dacă ne referim la opinia studenților privind criteriile ce ar trebui luate în considerație la notare, apoi în prim-plan apare reprezentarea originală, personală și creatoare a cunoștințelor (92%), de asemenea, înțelegerea cunoștințelor și exprimarea lor logică (92%); 36% studenți consideră, totuși, că la acordarea notei trebuie să se țină cont și de reproducerea exactă a cunoștințelor după manual sau notițe.

Tabelul 7

## Opiniile studenților despre exigența față de sine și față de alții

Item	Variante de răspuns, %		
	Ai fi mai exigent	Mai puțin exigent	La fel de exigent
Dacă ai fi profesor cum te-ai comporta față de elevi /studenți	26	46	28

Examinând datele, observăm că 46% din cei chestionați ar fi mai puțin exigenți față de elevi / studenți în raport cu profesorii săi, 26% se văd mai exigenți, iar 28% la fel de exigenți.

Tabelul 8

## Opinia studenților despre exigența lor în raport cu a profesorului în acordarea notei

Item	Variante de răspuns, %		
	Mai mari decât ale profesorului	Mai mici decât ale profesorului	Egal cu ale profesorului
Dacă se consultă și părerea studenților la acordarea notelor, cum credeți că vor fi notele date de studenți?	58	6	36

Din analiza datelor prezentate în tabelul 8 constatăm că majoritatea studenților (58%) consideră că dacă ar acorda ei note, ele ar fi mai mari decât ale profesorilor, 36% - egale cu ale profesorului, iar 6% mai mici decât ale profesorului.

Tabelul 9

## Reacția studenților față de acordarea notelor mici

Item	Varianta de răspuns (intensitatea, %)			
	Mă ambiționează și mă face să învăț mai serios	Mă descurajează și nu mai pot învăța	Mă face să-mi fie teamă de obiectul respectiv	Mă lasă indiferent
Ce influență are asupra ta primirea unei note mici?	18	68	4	10

E destul de mare numărul studenților (68%) care se descurajează primind o notă mică. Numai 18% dintre studenți tind să se străduie pentru a-și îmbunătăți situația; 10% dintre studenți sunt indiferenți de nota mică.

Tabelul 10

## Opinia studenților referitor la obiectivitatea metodei de verificare a cunoștințelor

Item	Variante de răspuns (%)	
	Orală	Scrisă
Care metodă de verificare a cunoștințelor este, după părerea ta, mult mai corectă, mai obiectivă?	40	52

Din răspunsurile la această întrebare observăm că numărul celor care apreciază mai înalt valoarea scrisă e cu 12% mai mare decât a celor care consideră mai obiectivă evaluarea orală, 8% din cei chestionați au răspuns – ambele.

Pornind de la cele constatate referitor la atitudinea studenților față de evaluare, am modificat aceste atitudini printr-un experiment formativ ce a cuprins:

- a) informarea studenților privind criteriile folosite la evaluare;
- b) notarea reciprocă (studenții sunt puși în situația de a-și nota colegii; un eseu scris de un student este notat de altul);
- c) autonotarea (studentul își notează singur eseu elaborat în baza unor criterii).

**Bibliografie:**

1. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. - București: Aramis Print, 2001.

Prezentat la 03.12.2008

## CONSIDERAȚII PRIVIND MANAGEMENTUL CALITĂȚII RESURSELOR UMANE

*Lilia CEBANU*

*Institutul de Științe ale Educației*

In this article there are described and analyzed the trends of the management of quality of human resources what play an important role, in the increase of human performances in view of tasks fulfillment of institution and the needs satisfaction of aspirations of the individuals.

La etapa actuală este împărtășit punctul de vedere conform căruia managementul s-a transformat într-o știință complexă interdisciplinară, având drept scop cercetarea și descrierea optimă a celor mai eficiente decizii. Acceptarea acestei abordări științifice a devenit necesară pentru funcționarea eficientă a tuturor componentelor manageriale. Fără îndoială, putem evidenția în aceste procese importanța deosebită a factorului uman. Rolul omului în condițiile actuale a crescut substanțial, fiind înaintate tot mai multe cerințe față de aptitudinile, nivelul intelectual și calificarea acestuia.

Deci, managementul resurselor umane reprezintă un ansamblu de funcții și procese intercorelate care au în vedere atragerea, socializarea, motivarea, reținerea și menținerea angajaților unei organizații [5].

Conceptul de resurse umane nu este nou. P. Drucker în lucrarea “The Practice of Management” atribuia managementului trei funcții: obținerea performanței economice, conducerea managerilor și managementul muncitorilor și al muncii. “Omul e singura resursă aflată la dispoziția omului care poate fi dezvoltată”, afirma el, și “Oamenii trebuie considerați ca resurse... Managerii și muncitorii reprezintă împreună resursele umane ale unei organizații”.

Managementul resurselor umane este activitatea de management responsabilă de toate deciziile și acțiunile care afectează relația dintre o organizație și membrii ei, finalitatea activității managementului de resurse umane constând, în primul rând, în a face angajații așa cum își dorește organizația, dar și a face organizația așa cum își doresc angajații, astfel încât organizația să-și atingă obiectivele. *Obiectivele urmărite de managementul resurselor umane constau în următoarele:*

- 1) creșterea eficienței și eficacității personalului (sporirea productivității);
- 2) reducerea absenteismului, fluctuației, a amplitudinii și numărului mișcărilor greviste;
- 3) creșterea satisfacției angajaților în urma muncii prestate;
- 4) creșterea capacității de inovare, rezolvare a problemelor și schimbare a organizației.

Reieșind din acestea, resursele umane constituie elementul creator, activ și coordonator al activității din cadrul organizațiilor, ele influențând decisiv eficacitatea utilizării resurselor materiale, financiare și informaționale. A descrie oamenii ca fiind “resurse”, le subliniază importanța și denotă faptul că managementul lor cere un nivel înalt de preocupare sinceră față de oameni, atenție și profesionalism.

Evoluția practicii și gândirii manageriale a determinat deplasarea atenției specialiștilor de la factorul material spre resursa umană. S-a ajuns astfel la concluzia că individul este mai mult decât o simplă componentă a factorilor productivi, iar managementul resurselor umane depășește principiile rigide ale gestionării activelor organizației. Numai luând în considerare toate aspectele ce definesc personalitatea umană, abilitățile, cunoștințele, aspirațiile, trăsăturile de temperament și caracter, managementul poate reuși să conducă resursa cea mai prețioasă, unica resursă dotată cu capacitatea de a-și cunoaște și învinge propriile limite.

Individul, prin structura sa, prin sentimente, mentalitate, cultură, motivație, dorințe și în special prin conștiința de sine, reprezintă marea necunoscută a unui sistem, putând împiedica sau, dimpotrivă, putând potența o acțiune, un proces, o activitate.

Totodată, prin natura sa de ființă sociabilă, omul trăiește și acționează în colectivitate, face parte din anumite grupuri de care se simte mai mult sau mai puțin atașat, grupuri care la rândul lor interacționează cu alte grupuri, depinzând de unele și exercitând influențe asupra altora. Prin urmare, inițierea și desfășurarea cu succes a activităților diferitelor organizații depind într-o măsură covârșitoare de gradul în care este înțeles, motivat și coordonat factorul uman.

Numai prin **satisfacerea nevoilor angajatului** se va putea obține implicarea acestuia în **realizarea obiectivelor organizației** și numai contribuind la succesul organizației angajații vor putea să-și satisfacă nevoile legate de munca pe care o desfășoară. Numai atunci când cei implicați vor înțelege această relație, managementul resurselor umane va putea ocupa o poziție importantă în cadrul organizației, contribuind la succesul acesteia.

Aici venim cu conceptele de *resurse umane adecvate* ce se referă la persoanele dintr-o organizație care își aduc o importantă contribuție la îndeplinirea obiectivelor sistemului de management. Această contribuție este reprezentată de productivitatea pe care o au în posturile pe care le dețin.

Expresia *resurse umane inadecvate* se referă la membrii organizației care nu-și aduc o contribuție valoroasă la îndeplinirea obiectivelor sistemului de management. Dintr-un motiv sau altul, aceste persoane sunt ineficiente în activitatea pe care o prestează.

De asemenea, trebuie luate în considerație următoarele *principii esențiale ale managementului resurselor umane, cum ar fi:*

- aprecierea factorului uman ca o resursă vitală;
- corelarea, într-o manieră integrată, a politicilor și sistemelor privind resursele umane cu misiunea și strategia organizației;
- preocuparea susținută de concentrarea și direcționarea capacităților și eforturilor individuale în vederea realizării eficiente a misiunii și obiectivelor stabilite;
- dezvoltarea unei culturi organizaționale sănătoase.

Așadar, cele menționate anterior, în special principiile managementului resurselor umane, danotă o *calitate a resurselor umane* ce reprezintă un cumul de proprietăți și caracteristici deținute de resursele umane ale unui organizații. Chiar și etimologic termenul *calitate* relevă felul de a fi, caracterul sau anumita stare pe care o prezintă resursele umane. În literatură, calitatea se referă uneori la „utilitate”, „aptitudine de utilizare” sau „conformitatea cu cerințele” [1]. Fiecare dintre aceste expresii reprezintă aspecte ale calității care necesită explicații complementare, deoarece în acest cadru ne referim la calitatea resurselor umane.

Conceptia atribuită calității de către Societatea Americană pentru Controlul Calității (ASQC) consideră calitatea resurselor umane ca fiind o abordare sistemică și sistematică a resurselor umane, în scopul obținerii excelenței organizaționale. Deci, calitatea resurselor umane nu are caracter static, strict delimitat la o anumită cerere, ci reflectă o stare de fapt - ceea ce a fost bun odată poate să nu mai fie bun în prezent și, cu atât mai mult, în viitor.

Deși se vorbește mult despre utilizarea cât mai eficientă a resurselor umane, în realitate nu este valorificat întregul potențial al personalului dintr-o unitate. Aici apare necesitatea realizării unei concordanțe între exigențele standardelor elaborate și realitățile organizaționale privind [2]:

- planificarea și ameliorarea resurselor umane (aplicarea politicii de personal adoptată în relație cu misiunea și obiectivele instituției);
- sprijinirea și dezvoltarea competențelor personalului organizației (eficiența sistemului de perfecționare profesională a personalului și a procedurilor de promovare, inclusiv a sistemului de alegere a managerilor de toate nivelurile; gradul de cunoaștere și acceptare de către personal a criteriilor utilizate în aprecierea performanțelor);
- faptul dacă personalul organizației își exprimă acordul în legătură cu obiectivele prestabilite și își evaluează cu regularitate propriile performanțe;
- faptul dacă personalul se implică, acceptă și asigură delegarea autorității și este recompensat, recunoscându-i-se contribuția (determinarea echitabilă și rezonabilă a sarcinilor, atribuțiilor și răspunderilor personalului; eficiența sistemului de salarizare și de recompense);
- dacă managementul stabilește și întreține dialogul cu personalul său;
- dacă instituția se preocupă de personalul său (realizări și împliniri în politica de personal; perspective, direcții principale în politica de personal, pentru protejarea cadrelor și menținerea calității organizației).

Pentru ca schimbările în viața socială să fie cât mai eficiente, este necesară practicarea unei politici în domeniul resurselor umane care să asigure personalul de calitate. Într-o lume a globalizării și internaționalizării organizațiilor, performanța nu se mai poate obține fără o resursă umană competentă. Se poate spune că managementul calității resurselor umane e definit ca ansamblul activităților de ordin strategic și operațional (planificarea, recrutarea și menținerea personalului), precum și crearea unui climat organizațional corespunzător, care permite asigurarea cu resurse umane necesare îndeplinirii obiectivelor instituționale.

#### Referințe și bibliografie:

1. Ciurea S., Dragulănescu N. Managementul calității totale. - București: Editura Economică, 1995.
2. Mișuț I., Pop M. Consumatorul și managementul ofertei. - Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1996.
3. Rusu C., Voicu M. Managementul resurselor umane în asigurarea calității. - București: Editura Economică, 2001.
4. Werther W.B., Davis Jr. K. Human Resources and Personnel Management, 5-th ed., Mc. Graw-Hill, Series in Management, 1996.
5. Gamov I. ș.a. Managementul personalului. - Chișinău: Editura Evrica, 2004.

Prezentat la 03.12.2008



## 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 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 următoarele:

1. *Influența pe care locul o are 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 individul o are 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 duce și la exprimări precise în domeniul ambianței educaționale. C. Freinet este unul dintre 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 abandonți. 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. Înfățișarea 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. În continuare sunt analizate câteva dintre ideile autoarei.

*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. Componentele 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, posibilitatea de mișcare, rolul și evenimentele 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 ambiantei.

Mediul copilului constă în spațiile pe care le ocupă el, 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 percepției 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 ambiante 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 unei serii 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 nonscrisă 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 copiii/elevii 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 decât 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/elevii dedicate unui anumit 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**

După 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 neafiat 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 dintre opiniile vâgotskiene este cea a Abordării Integrale a Limbajului. Este, de altfel, una dintre 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 dintre 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 proximei dezvoltări: distanța dintre nivelul prezent de dezvoltare, măsurat prin puțința 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 duce 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 următoarele: 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 socioculturale defavorizate, acest mediu are și funcții compensatorii. 4. Coborârea cât mai mult a vârstei la care 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 directe 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 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**

După 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 23.12.2008*

## COORDONATE ACTUALE ALE PROFESIEI DE PEDAGOG SOCIAL

*Mihaela Gabriela NEACȘU*

*Universitatea din Pitești, România*

The presented paper capitalized the key elements of a comparative study regarding the current coordinates of the exercise of the social pedagogue profession in different European countries. From this perspective, social pedagogy is understood as an essential field of educational praxis and of social work, in general, playing an important role in the full development of the human being. The synchronic analysis of the presented study constitutes a well-defined corpus in the author's doctorate thesis and only a sequence of the research methodology on which it is based.

Dintr-o perspectivă europeană, pedagogia socială ca pedagogie a acțiunii și implicit, ca profesie, comportă dimensiuni și valențe multiple legate embrionar de raporturile actuale ale educației cu societatea actuală, caracterizată drept *o societate bazată pe cunoaștere și pe dezvoltare durabilă*. Axată pe aceste coordonate strategice, piața europeană a muncii oferă astăzi diversitate în privința exercitării profesiei de educator/pedagog. În Europa, pedagogul este larg recunoscut din punct de vedere profesional, iar pedagogia nu privește doar domeniul strict teoretic al fundamentelor științelor educației, ci are în vedere și o arie importantă a politicii sociale. Astăzi, pedagogul lucrează într-o piață a muncii foarte variată, de la sănătate la mediile educaționale publice sau private. Activitatea pedagogului urmărește sprijinirea copiilor în vederea dezvoltării lor generale, adică asigurarea educației în sensul ei cel mai larg. Pentru practicarea acestei profesii se pornește de la reflectarea critică asupra capacităților personale, asupra motivațiilor și abilităților necesare în vederea creșterii și conștientizării scopurilor muncii pedagogului, a rolului jucat de către acesta în societate.

De pildă, în **Germania**, prin conceptul de pedagog (**erzeiter**) se înțelege profesiunea de *educator* (în sens holistic), care implică toate aspectele creșterii și dezvoltării copilului. Pedagogia socială este interesată de individul ca întreg (corp, rațiune, sentimente, spirit, creativitate), dar și de relația acestuia cu ceilalți, în mod esențial de *conexiunea socială* a individului. Intervenția pedagogiei sociale se bazează pe principiul că prin educație se pot influența circumstanțele sociale și se poate induce schimbarea socială. Educația socială încearcă să modifice societatea prin acțiune asupra elementului personal din societate: indivizi, moravuri și cultură. Astăzi în Germania, **pedagogia socială** este înțeleasă ca „*o orientare educațională în cadrul căreia lumea, indivizii, societatea, problemele sociale și asistența socială sunt observate prin lentilele social pedagogice*” [1]. Metodele educaționale sunt utilizate în strategiile de prevenire și ameliorare ale dificultăților și disfuncțiilor sociale. Pedagogia socială atât în teorie, cât și mai ales ca practică se concentrează foarte mult pe problematica integrării individului în societate și vizează reducerea excluderii sociale. Pedagogia socială urmărește drept scop includerea și participarea socială a indivizilor, promovarea identității lor sociale și a competenței sociale a acestora ca membri ai societății (Böhnisch, 1997). Această orientare a fost definită în termenii dezvoltării unei abordări pedagogice pentru a depăși cu ajutorul pedagogiei sociale dificultățile și nevoile sociale, care sunt asociate proceselor de integrare a individului în societate. Această schimbare de paradigmă a avut loc în anii 1960, odată cu dezbaterile referitoare la natura pedagogiei sociale. Thiersch descrie acest fenomen ca o modificare în sens de „*emancipare, ceea ce înseamnă că s-a acordat o atenție sporită emancipării indivizilor care sunt afectați de problemele sociale rezultate ca urmare a factorilor economici, sociali și politici*” [2].

În Germania, pedagogia socială (*Sozialpädagogik*) constituie a treia instanță socializatoare după familie și școală și privește în prezent chiar profesionalizarea asistenței sociale pentru tineret prin multiplele intervenții ale pedagogilor sociali, de pildă: oferte de sprijin în efectuarea temelor pentru acasă, oferte de educație culturală și de creativitate (modă, muzică, mass-media), oferte de recreație (de petrecere a timpului liber), oferte specifice vârstei și culturii tineretului etc. Pedagogia socială este o muncă în principal de educație socială, care implică crearea de rețele sociale și facilitează orientări continue sprijinind beneficiarii pe termen lung.

La începutul secolului al XIX-lea în Germania existau două tradiții de ajutor social. Prima tradiție era bazată pe conceptul *bunăstării* (*Fürsorge*), iar cea de-a doua tradiție – pe binomul **ajutor social-educație** desemnat prin termenul de **Sozialpädagogik**. Prima tradiție își avea originile în mișcarea feministă timpurie (*Frauenbewegung*) din Germania și a condus în primele decenii ale secolului XX la un sistem de școli de

asistență socială pentru femei (Soziale Frauenschulen). Pedagogia socială, cu sfera sa proprie de activități, a fost puternic influențată de numeroase mișcări civile, în special de mișcarea tinerilor germani (Jugendbewegung) din universități. Teoreticienii muncii sociale au emis trei teorii principale privind relația dintre asistența socială și pedagogia socială (Tuggener, 1971; Böttcher, 1975; Mühlum, 1981; Merten, 1998):

- 1) pedagogia socială și asistența socială diferă complet una de cealaltă;
- 2) pedagogia socială și asistența socială sunt identice;
- 3) pedagogia socială și asistența socială se completează una pe cealaltă.

Aceste două domenii au evoluat împreună și chiar la un moment dat au fuzionat.

Abrevierile SA/SP (**Sozialarbeit/Sozialpädagogik**) utilizate pentru cele două acțiuni sociale se subsumează astăzi unui concept unitar care le cuprinde pe ambele. Este vorba de **munca socială (Sozial Arbeit)**.

În **Franța**, termenul generic de „educator” („educateur”) este însoțit de un adjectiv specific, care desemnează categoria și tipul de lucrări pe care le include. Când se utilizează termenul *educație*, acesta nu are înțeles de *școlarizare sau educație formală*, ci de educație în cel mai larg sens, *de creștere și dezvoltare generală a copiilor*. În limba franceză, termenii echivalenți pentru „pedagogie” și „pedagogie socială” (așa cum sunt aceștia utilizați în limbile germanice și nordice) sunt educație (*education*) și **educație specializată (education specialise)**. Educatorii/pedagogii (*educateurs*) sunt angajați de către agențiile de plasament publice și private (nonprofit). Sunt cunoscute trei forme de educatori sociali care activează atât în sectoare publice, cât și private:

- **educatorii specializați (*educateurs specialises*)** instruiți special pentru a lucra cu copiii, adolescenții și adulții care se confruntă cu situații dificile din cauza unei dizabilități sau a unor probleme în viața familială sau personală. Pregătirea acestui tip de educatori durează trei ani (cursuri de zi) sau patru, cinci ani după obținerea diplomei de bacalaureat;
- **educatorii (*educateurs*) din sistemul justiției** pentru delincvență juvenilă, urmează timp de doi ani cursuri de specializare postliceală;
- **educatori (*educateurs*)** care lucrează cu copii de vârste cuprinse între zero și șapte ani, în medii variate, de la asistență, la domiciliu până la creșe cu program de zi, fiind pregătiți timp de 3 ani, iar specializarea obținând-o prin cursuri postuniversitare de tip masterat, de cele mai multe ori specializare în servicii sociale cu durata de 1-2 ani.

În **Italia**, s-a impus conceptul de *animație* în legătură cu activitățile lucrătorilor sociali. Pentru practica socială, Italia oferă un exemplu de patru tipuri de animație [3]:

- **animația creativ-expresivă** destinată cu precădere copiilor și persoanelor cu nevoi speciale de învățare;
- **animația socioculturală** pentru îmbunătățirea comunicării membrilor la nivelul comunităților;
- **animația de timp liber** axată pe dezvoltarea oportunităților de timp liber pentru preșcolari și/sau școlari;
- **animația culturală** ca ofertă de educație formală și nonformală.

În **Danemarca**, pedagogia este o disciplină cu tradiție, presupunând lucrul cu copiii, tinerii și adulții într-o diversitate de medii extrașcolare. Pedagogia socială este înțelesă ca un proces amplu de dezvoltare a ființei umane, strâns legat de bunăstarea țării. Pedagogii/educatorii sociali lucrează cu oameni de toate vârstele: de la nou-născuți la preșcolari, de la școlari și tineri la adulți și bătrâni. Totodată, beneficiari ai acțiunilor pedagogilor sociali sunt și persoanele cu probleme fizice sau mentale. Aceștia joacă un rol important în procesul incluziv al clienților, care într-un fel sau altul riscă să fie excluși. Pedagogii sociali sunt angajați în servicii de asistență maternală publică sau privată, alături de alți specialiști, precum: psihologi, medici, asistenți sociali, asistenți medicali. Aproximativ o treime din forța de muncă din domeniul asistenței maternale are formație pedagogică sau într-un domeniu legat de lucrul cu copiii (cum ar fi asistența socială). Pregătirea pedagogilor sociali se bazează pe cunoștințe teoretice și practice de pedagogia relațiilor, pedagogia reflecției ș.a. Pedagogia socială face apel la metodele moderne de predare-învățare bazate foarte mult pe dialog și participare. Formele de organizare a activităților sunt preponderent individuale și în grup. Un concept-cheie promovat în practica pedagogiei sociale este *reflecția în grup*. Teoriile reflexiv-terapeutice ale muncii sociale evidențiază dezvoltarea și împlinirea personală cu accent pe emoții și pe răspunsuri interpersonale. În cadrul pregătirii pedagogilor sociali se pune accentul pe activitățile creative care permit dezvoltarea abilităților necesare pentru a intra în relație cu clienții [4, p.14].

În **Suedia**, pedagogii sunt angajați la scară largă în mediile educaționale de tip servicii preșcolare sau extrașcolare, servicii de asistență familială și îngrijire la domiciliu, servicii de asistență pentru rezidenți. Ocupația de *pedagog de familie* constituie un important suport în îmbunătățirea calității de părinte chiar la el acasă. THE CARE MATTERS GREEN PAPER (Departamentul educație și abilități cu privire la îngrijirea copiilor) a propus în anul 2006 un cadru de calificare național pentru asistența socială care să încorporeze principiile pedagogiei sociale. *Pedagogii familiari* au pregătire de profesori sau de pedagogi (în special pentru servicii extrașcolare) și oferă asistență familială. Rolul acestora este de a sprijini părintele în mediul familial, dezvoltându-i abilitățile parentale.

La nivel european se remarcă o tendință de evidențiere a unui dualism accentuat între asistența socială și pedagogia socială pentru delimitarea cât mai precisă a intervențiilor fiecărei direcții. Există două organisme europene foarte importante care coordonează strategic (din anul 1995) formarea specialiștilor și supervizează cele două domenii. Pe de o parte, **Asociația Europeană a Școlilor de Asistență Socială (EASSW – European Association of Schools of Social Work)**, for european care urmărește pregătirea pentru domeniile asistenței sociale. Pe de altă parte, **Asociația Europeană a Centrelor de Instruire pentru Activitatea de Îngrijire Socioeducațională (FESET – European Association of Training Centres for Socio-Educational Care Work)**, for european care include instituții de pregătire pentru profesia de „*Sozialpädagogen, Sozialpaedagog, Sozialpädagogische Hulpoerlener, Éducateurs Gradués, Éducateurs Spécialisés, Educatores Espezializados*” [5] și care urmărește optimizarea ofertelor de pregătire pentru această profesie. Ca for european axat pe problematica formării în pedagogia socială, FESET și-a propus o serie de obiective generale, respectând autonomia centrelor de instruire afiliate:

- promovarea educației și instruirii în scopuri socioeducaționale;
- susținerea metodelor pedagogice moderne care fac posibilă dezvoltarea deplină a individului, a celui mai înalt grad de autonomie și integrare socială;
- promovarea condițiilor pentru recunoașterea reciprocă a diplomelor în domeniul pedagogiei/educației sociale;
- lucrul în fiecare țară europeană pentru promulgarea și dezvoltarea legilor sociale cu respectarea drepturilor umane ale indivizilor cu care lucrează pedagogii sociali, precum și a drepturilor și obligațiilor acestora;
- lucrul în fiecare țară europeană pentru dezvoltarea și reglementarea profesională a activității de pedagogie socială/asistență socioeducațională;
- lucrul pentru dezvoltarea dimensiunii europene a activității de pedagogie socială/ asistență socioeducațională, inclusiv recunoașterea de fapt și de drept a profesiei de pedagog social;
- promovarea și dezvoltarea schimbului dintre membrii FESET pentru a obține recunoașterea academică a calificărilor obținute în școlile-membre.

Activitățile FESET se circumscriu atingerii acestor obiective generale, adevărate linii directe pentru pedagogia socială din Europa la care trebuie să se raporteze cât mai repede din ce în ce mai multe state în care această profesie se exercită cu profesionalism.

În **România**, după decembrie 1989, s-au manifestat preocupări coerente pentru afirmarea unor profesii noi, precum *profesia de asistent social* și *profesia de pedagog social*. Aproape simultan, în anii 1991-1992, se înființează facultățile de profil (Asistență Socială, Pedagogie Socială) în cadrul marilor centre universitare (București, Cluj), cât și în cadrul unor institute teologice din țară. Aceste instituții de învățământ superior pregătesc/au pregătit specialiști în domenii de intervenție socioeducațională în care se resimte încă o mare nevoie pe piața serviciilor muncii socioeducaționale. În prezent, domeniile de acțiune ale pedagogilor sociali se interferează de cele mai multe ori cu câmpurile de acțiune ale altor profesii din sfera socială, precum: asistenți sociali, psihopedagogi, pedagogi școlari, pedagogi de recuperare, psihologi, sociologi etc. Practic, cele două profesii (asistent social, pedagog social) sunt convergente, adesea sfera lor de activități se suprapune, prin raportare la o serie de sarcini și obiective comune: consilierea, oferta de învățare socială, rezolvarea situațiilor de criză, îmbunătățirea condițiilor social-economice etc.

În figurile 1 și 2 sunt redată schematic cadrul actual al nivelurilor de instruire din România pentru profesia de pedagog social și pentru profesia de lucrător/asistent social.



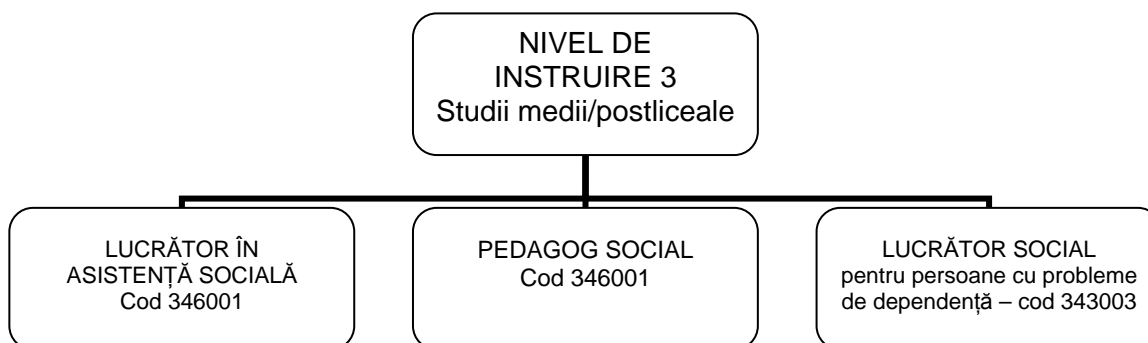


Fig.1. Nivelul actual de instruire a pedagogilor sociali din România

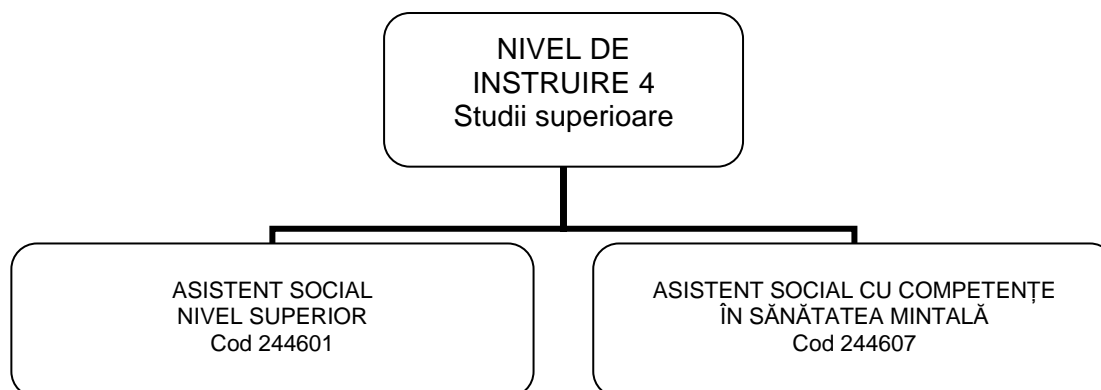


Fig.2. Nivelul actual de instruire a asistenților sociali din România

În nomenclatorul ocupațiilor din România, profesia de *pedagog social cu studii medii/postliceale*, se circumscrie *grupeii asistenților sociali*. Intervenția pedagogului social, așa cum este ea descrisă în standardul ocupațional (elaborat în anul 1999), este orientată, de regulă, asupra unor persoane din grupul-țintă pentru ameliorarea capacității de integrare a acestora, în sensul inițierii de acțiuni pentru readaptarea persoanelor dependente, acordarea de consultații pentru prevenirea și diminuarea efectelor de dependență. Standardul ocupațional al profesiei de pedagog social [6] (cod COSA: V-204, București, 1999) oferă o descriere succintă a principalelor atribuții și responsabilități ale pedagogului social. Pedagogul social este persoana de referință pentru indivizi sau grupuri aflați în dificultate pe o perioadă de timp îndelungată. Abilitarea clientului se realizează în principal prin activități de integrare, activități de resocializare, activități-suport de stimulare, de acompaniere, activități socioculturale etc. Pedagogul social creează premisele depășirii cu succes a situațiilor dificile, uneori de criză prin care trec la un moment dat clienții săi, ajutându-i să devină capabili să-și gestioneze propria existență. Pedagogul social intermediază relația dintre necesitățile clienților și cele ale societății. Pedagogul social se implică atunci când între client și mediul în care trăiește se manifestă sau există pericolul să se dezvolte un dezechilibru. Atunci pedagogului social îi revine sarcina de a determina cauzele dezechilibrului și de a ameliora această stare de fapt. Un principiu de bază al activității pedagogului social îl constituie obligația de a nu se substitui clientului său în acest proces, ci de a-l sprijini în vederea atingerii scopului propus, a-i asigura abilitățile necesare pentru o viață independentă. O altă caracteristică a profesiei de pedagog social provine din aceea că relația cu clientul este o relație de susținere pe termen lung, ceea ce subliniază diferența față de tempoul activităților asistentului social. Abordarea problemelor cu care se confruntă pedagogul social în procesul de însoțire a vieții de zi cu zi a clienților săi implică un timp mai îndelungat, precum și o relație intensivă. Principala atribuție a pedagogului social este organizarea comună a vieții și a activității cotidiene, cu indivizi separați sau cu grupuri. Astfel, pedagogul social completează sau înlocuiește parțial funcțiile familiei. Pedagogul social înțelege educația ca pe un proces conștient și orientat spre atingerea unui scop, acest lucru solicitând angajamentul său perseverent, generos și optimist. Pedagogul social planifică, realizează și evaluează procesul dezvoltării copilului / tânărului. El îl ajută să devină un adult conștient de sine, responsabil și integrat în societate. Copilul este sprijinit de pedagogul social în toate planurile dezvoltării sale pentru ca în momentul părăsirii instituției de protecție să fie pregătit pentru o existență independentă.

Activitatea pedagogilor sociali din România se desfășoară cu precădere în casele de copii (școlari și preșcolari), în internate școlare, școli de reeducare, centre de primire pentru minori, școli ajutătoare cu internat.

**Concluzii:**

- Pedagogia socială este înțeleasă în majoritatea țărilor prezentate ca un domeniu esențial al praxisului educațional și al muncii sociale, în general, care vizează dezvoltarea integrală a ființei umane.
- Din prezentarea generală, pedagogia socială ca profesie este asemănată, de cele mai multe ori, cu munca socială și prezintă diferențe la nivelul fiecărei politici sociale statale unde se exercită în plan concret, în câmpul social.
- Experiențele din alte țări privitor la praxisul pedagogiei sociale au un numitor comun: *muncă de educație socială*, care implică crearea de rețele sociale și facilitează orientări continue sprijinind beneficiarii pe termen lung.
- În majoritatea țărilor în care sistemele educaționale și politicile sociale au cunoscut o puternică dezvoltare, pedagogia socială funcționează ca un organism viu care are la bază principiul educației sociale articulat la sferele sociale de intervenție și care are puterea de a influența circumstanțele sociale și a induce vizibil schimbarea socială.
- În mare parte, pedagogii sociali au nivel de instruire mediu și sunt formați prin module specializate și autorizate de către unele organisme nonguvernamentale care au ca obiect de activitate pregătirea acestei categorii profesionale, eventual, cu scopul asigurării propriilor resurse umane în domeniul pedagogiei sociale sau pentru sfera privată a serviciilor sociale/educaționale.
- Astăzi, în România, pedagogul social preia de cele mai multe ori în sarcinările unui lucrător social, reprezentând persoana de referință profesională pentru o perioadă lungă de timp aflată în slujba unor persoane sau grupuri aflate în nevoie/dificultate. În țări cu tradiție în munca socială, precum Germania, Franța, Danemarca, Suedia, acest lucrător social este educatorul social/pedagogul social.

Studiul realizat pune în discuție un domeniu de preocupări insuficient explorat și exploatat în România, care ar putea face obiectul unor mult mai atente abordări pentru a fi convertit în procese de formare și dezvoltare profesională. Un astfel de efort este facilitat de existența unui cadru conceptual și procedural favorizant.

**Referințe:**

1. Cameron C. Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's residential care // Journal of Social Work. - 2004. - No4, 2. - P.133-151.
2. Thiersch H. Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. - Weinheim, 2005.
3. Dobrot L. Pedagogie socială. Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.48.
4. Courtioux M., Davies H., Jones J., Kalcher W., Steinhäuser H., Tuggener H., Waaldijk K. The Social Pedagogue in Europe – Living with other as profession. - Zurich: FICE, 1986.
5. Lorenz W. Social work in a changing Europe. - London: Routledge, 1994.
6. Ezechil L., Neacșu M. Mentoring Social Education Through Mass Media for Young People. Lucrare prezentată la Conferința internațională organizată sub egida BASOPED „Further Education in the Balcan Countries”, 23-26 octombrie, Konya, Turcia, 2008.

Prezentat la 23.12.2008

**COORDONATE ALE CONSTRUCȚIEI CURICULEI DISCIPLINARE**  
**DISCURS DIDACTICO-ȘTIINȚIFIC BAZAT PE CULTURA EMOȚIONALĂ**  
 PROGRAMUL DE MASTER METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN ȘTIINȚELE PEDAGOGICE

**Maia COJOCARU**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article presents the affective kind of the university scientific communication problems as well as the coordinates of the Didactic and scientific speech based on emotional culture curricular construction in the framework of the Research methodology in pedagogical sciences master program, arguing the necessity of assuring the researchers (experts in education) the development of the scientific communication competence marked by emotional intelligence.

Semnul definitoriu al tendințelor de integrare a învățământului universitar din Republica Moldova în comunitatea academică europeană este parcurgerea construcției curriculare de la stadiul intenționalității la realitatea implementării. Modernizarea învățământului presupune, în primul rând, *culturalizarea persoanei sub aspect emoțional în vederea comunicării și universalizării*. Elaborarea pieselor curriculare, în general, a programelor de master, în special, poate fi considerată condiție *sine qua non* a reformării continue a învățământului. Astfel, programul de master *Metodologia cercetării în științele pedagogice* a fost elaborat și promovat de grupul de cercetători ai *Catedrei Științe ale Educației și implementat în anul curent la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, având scopul de a pregăti experți/cercetători în științele pedagogice.*

Ideea introducerii în programele de master la specializarea *Metodologia cercetării în științele pedagogice* și la specializarea *Educație pentru comunicare și carieră profesională* (aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1455 din 25 decembrie 2007 și de către Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova) a disciplinei *Discurs didactico-științific* (DDȘ), cu statut de curs obligatoriu a apărut ca rezultat al reflecțiilor profesionale asupra dificultăților multiple înregistrate de studenți și masteranzi în susținerea publică a DDȘ și în comunicarea didactică universitară, urmate de conștientizarea necesității de a pregăti specialiști în cercetarea pedagogică, capabili să proiecteze/lanseze discursuri pentru necesitățile comunicării didactico-științifice în mediul academic. Considerăm deosebit de pertinentă această opinie și subliniem că, din păcate, curriculum-ul universitar conține puține discipline orientate spre dezvoltarea intenționată și conștientă a competențelor de comunicare didactico-științifică bazate pe cultura emoțională, situație ce explică incapacitatea studenților și a masteranzilor de a declanșa discursuri științifice fluente, valorizând integral dimensiunea afectiv-culturologică a comunicării [1, p.224]. Se impun câteva observații rezultate din analiza curiculei pedagogice universitare:

- curriculum-ul pedagogic (de licență și masterat) nu dezvoltă în mod explicit materii ce vizează metodologia dezvoltării discursului didactico-științific bazat pe cultura emoțională, acestea stăgând în formula dezideratelor, realizate implicit;
- competența de comunicare didactico-științifică a studenților-pedagogi și a masteranzilor este discutabilă;
- demersurile discursive în comunicarea științifică a studenților în perioada studiilor de licență, neîntemeiate pe anumite fundamente epistemice și metodologice, compoartă, cu regret, un caracter accentuat empiric, discursurile explicative și argumentative nefiind suficient teoretizate, oscilând între stilul științific și publicistic;
- motivația profesorilor universitari de a proiecta/lansa/evalua DDȘ este insuficientă, fiind determinată de numărul limitat de ore alocate cursurilor.

În legătură cu această situație apare o *contradicție obiectivă* între *necesitatea de cercetători în domeniul educației cu nivel înalt de cultură emoțională exprimată în DDȘ* și deficitul cursurilor universitare privind structura, conținutul DDȘ și strategiile de dezvoltare a culturii emoționale în comunicarea academică. Relevanța pentru demersul nostru de cercetare a contradicției dintre necesitatea abordării epistemice a fenomenelor educaționale în comunicarea academică (orală și scrisă) și pregătirea insuficientă pentru conceperea și lansarea DDȘ atât în perioada studiilor de licență, cât și masterat a generat reacția de construcție curriculară într-o manieră convergentă cu exigențele actuale înaintate experților în educație.

**Construcția curicului disciplinare include, în primul rând, coordonata epistemică** care valorifică paradigma actuală a comunicării didactico-științifice și solicită analiza conceptului de DDȘ. **Discursul didactico-științific**, derivat din cunoașterea savantă a unor materii, subiect al unor studii pluriaspectuale, constituie un demers de explorare și transmitere a anumitelor conținuturi explicite și implicite specifice cercetării în domeniul educației, structurate și transmise prin strategii discursive cu scopul de a influența/forma/schimba reprezentările, atitudinile și comportamentul receptorilor. **Finalitatea discursului didactico-științific**, afirmă V. Dospinescu, *este transmiterea eficace a valorilor științei și culturii* [2, p.38]. *În cazul nostru ne vom referi la exprimarea prin DDȘ a competenței de comunicare didactică, a culturii profesionale și a nivelului de cultură emoțională în context profesional-științific.* Se consideră realizată finalitatea DDȘ, atunci când destinatarul aderă la valorile avansate/oferte de emițătorul discursului. Strategiile de enunțare a DDȘ operaționalizate într-un stil individual determină imaginea cercetătorului și autoritatea sa epistemică, de aceea trebuie avansate coerent și sistemic pentru asigurarea credibilității și puterii de influență. *Contextul de valorizare a DDȘ este mediul academic. Indicatorul principal al autorității epistemice este cunoașterea, utilizarea adecvată a terminologiei științifice și a limbajului pedagogic care poate fi evaluat cu ușurință în discursul didactico-științific în cadrul comunicării științifice.*

În viziunea noastră, dificultățile dezvoltării DDȘ se amplifică și datorită insuficienței de pregătire a studenților pentru analiza și proiectarea dimensiunii afective a demersurilor discursive, aceasta generând **problematice de ordin afectiv a comunicării didactico-științifice**: valorificarea insuficientă a strategiilor și a schematizărilor discursive, retroacțiuni comunicative scăzute derivate din nedeveloparea culturii emoționale a studenților reflectată în comportamentul comunicativ al acestora prin inexpressivitate afectiv-discursivă, dezechilibru emoțional, intoleranță comunicativă rezultată din lipsa de sensibilitate și maturitate afectivă, conflicte intrapersonale, stres și extenuare comunicativă, rezistență scăzută la activitatea de comunicare științifică, valorizare insuficientă a limbajului pedagogic și persuasiune scăzută, nedeveloparea inteligenței emoționale și sociale, eforturi minimalizate de autodevelopare personală pentru comunicarea științifică și evaluarea subiectivă a demersurilor discursive, incoerență comunicativă, intoleranță comunicativă și lipsă de cooperare, deficit de energie emoțională, labilitate de dispoziție afectivă, agitație în comunicare, ritm scăzut de adaptare la contextul comunicării, dificultăți volitive în asumarea de responsabilități comunicative, tendințe reduse spre originalitate emoțională în dezvoltarea discursurilor științifice, preocupări minime pentru dezvoltarea carismei pedagogice etc.

Coordonatele construcției curicului disciplinare *Discurs didactico-științific bazat pe cultura emoțională* vizează, în al doilea rând, **definirea obiectivelor - la nivel de cunoaștere**: să identifice problemele susținerii publice a DDȘ în comunicarea științifică din perspectiva culturii emoționale; să definească conceptele de bază: *limbaj, competență de comunicare, discurs didactico-științific, comunicare didactico-științifică, cultură emoțională, coeficient de emoționalitate*; să descrie unitățile structurale ale competenței de comunicare didactico-științifică (dimensiunea discursivă și relațională); să identifice cauzele conflictelor interne și externe de ordin afectiv în dezvoltarea DDȘ; să valorizeze factorii de reușită ai DDȘ; **la nivel de aplicare**: să aplice strategiile discursive; să elaboreze și să susțină public DDȘ; să demonstreze un coeficient înalt de emoționalitate, *competențe reflexive* (autoaprecierea, autocontrolul, autoreglarea, autoexprimarea și autorealizarea, adaptarea rațională la mediul de comunicare); *competențe discursive și de interacțiune comunicativă*; să operaționalizeze obiective ale comunicării didactico-științifice la nivel discursiv și relațional; să estimeze DDȘ aplicând indicatori ai calității; să elaboreze recomandări privind dezvoltarea emoțională pentru reușita DDȘ; **la nivel de integrare**: să promoveze valorile carismei pedagogice prin DDȘ: empatie, echilibru emoțional, libertate afectivă și responsabilitate socială, *flexibilitate, toleranță la stres, optimism pedagogic* încredere în sine, adaptabilitate, inovare, dăruire, inițiativă, diversitate și expresivitate emoțională, comunicare nonviolentă, managementul conflictului, cooperare, acceptare, conștiință emoțională activă și autorealizare profesională; să auto-depășească permanent nivelul culturii sale comunicative și emoționale în raport cu standardele profesionale din perspectiva corelației funcționale optime între pregătirea pentru DDȘ și dezvoltarea emoțională; să exprime orientare relațională pozitivă și creativitate discursivă în conduita comunicativă; să conștientizeze gradul de aderare a audienței la valorile științifice promovate prin discurs.

O altă coordonată a construcției curicului disciplinare vizează **proiectarea curiculară a unităților de conținut**:

- reperi conceptuale privind comunicarea didactico-științifică bazată pe cultura emoțională;
- premise teoretice ale discursului didactico-științific (DDS);
- metodologia schematizărilor discursive;
- dimensiunea afectivă a DDS, structura și dinamica funcțională a culturii emoționale a profesorului în comunicarea științifică;
- strategii discursive valorificate în context academic;
- discuția/conversația științifică precedată de DDS;
- dezvoltarea competenței de comunicare didactico-științifică pe dimensiunea discursivă și relațională;
- standarde etice ale comunicării științifice;
- factorii de reușită ai DDS;
- proiectarea discursului didactico-științific;
- evaluarea DDS, indicatori ai calității DDS din perspectiva culturii emoționale;
- carisma și personalitatea cercetătorului în susținerea publică a DDS.

**Activitățile de seminar** au fost realizate prin antrenamente și exerciții discursive pentru dezvoltarea culturii emoționale, traininguri de comunicare didactico-științifică și dezvoltare a competenței de comunicare, de autoevaluare și recuperare a calității DDS din perspectiva dezvoltării emoționale, *proba de evaluare finală* constituind elaborarea/susținerea publică a DDS și elaborarea programului individual de dezvoltare a competenței de comunicare didactico-științifică.

**Coordonata relațională** a demersului de cercetare presupune analiza nu doar a conceptului de *discurs didactico-științific*, ci și a conceptului de *comunicare științifică* și face actuală necesitatea de a lua în discuție conceptul de *cultură emoțională*, mai puțin vehiculat în cadrul curriculum-ului universitar de formare pedagogică atât la ciclul I, cât și la ciclul II. Prin *cultură emoțională a cadrelor didactice* înțelegem o formațiune complexă și dinamică exprimată prin unitatea structurală și intercon condiționările pozitive ale dimensiunilor: intrapersonală cu constructele (*motivațională, conotativă, axiologică*) și *comunicativ-relațională* cu constructele (*volitivă, managerială și integratoare*) reprezentate de un sistem integrat de valori afective și norme etice elaborate și adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței sale profesionale și sociale. Argumentăm opinia prin obligațiunea cercetătorului de a proiecta și a transmite prin discursul didactico-științific atât informații științifice, cât și conținuturi afectiv-atitudinale. În aceste condiții pedagogului cercetător îi revine, pe de o parte, sarcina de a proiecta și a dirija *circuitul conținuturilor didactico-științifice*, pe de altă parte, sarcina de a favoriza un alt circuit, definit de L.Ezechil *circuitul conținuturilor afectiv-atitudinale*, exprimate prin *acceptare, aprobare, conformare, renunțare, protest, apreciere valorică, aderare* etc. care de fapt asigură relaționarea [3, p.17]. Astfel, transmiterea elementelor cognitive prin DDS angajează schimburi informaționale, iar codificarea și transmiterea mesajelor afective favorizează *schimburi interpersonale* ce caracterizează circulația stărilor afectiv-emoționale și a atitudinilor creând rețele de comunicare. *Cultura emoțională a cercetătorului pedagog, în acest mod, devine un factor de productivitate comunicativă contribuind esențial la susținerea energetic-dinamică a comunicării științifice, stimulând activitatea creatoare și dezvoltarea profesională.*

**Coordonata integrativă** vizează dezvoltarea paradigmei comportamentale la nivelul culturii profesionale reflectate prin competențe psihopedagogice: *teleologică, comunicativă, decizională, managerială, tehnologică, evaluativă etc.*, fiind determinată de nivelul de cultură emoțională a cadrelor didactice ce se exprimă, de regulă, în anumite *valori discursiv-comunicative marcate emoțional*: sensibilitate afectivă, implicare emoțională complex și amplificarea motivației, expresivitate afectivă, distributivitatea atenției, managementul emoțiilor cu nivel înalt al feedback-ului afectiv, autoreglare emoțională, comunicare didactică convergentă prin valorificarea para- și nonverbalului, putere de determinare a comportamentului deontic, rezistență afectivă, empatie, prevenirea conflictelor, extinderea spectrului de inițiative sociale, optimism existențial și pedagogic, stabilirea și coordonarea relațiilor interumane eficiente, perseverență, canalizarea pozitivă a emoțiilor, utilizarea emoțiilor ca sursă de energie proactivă și rezistența profesională. Aceste expresii comportamentale definesc, în opinia noastră, cultura emoțională, subcomponentă a culturii profesionale a cadrelor didactice. Operantă și cooperantă în toate sferele relaționării, *cultura emoțională implică realizarea dimensiunii atitudinale a comunicării* prin componenta para- și nonverbală și prin oportunitățile de limbaj în cadrul competenței comunicative [4, p.60; 5, p.32]. Astfel, CNV prezintă comportamente primare ale emoțiilor/sentimentelor. Conținuturile afectiv-atitudinale, indispensabile în construirea condițiilor privind relațiile interpersonale, se

transmit prin CPV și CNV: 55% - nonverbal, 38% - paraverbal, 7% - verbal. Conținuturile implicite se transmit prin CPV și CNV, în timp ce prin CV se transmit conținuturi explicite, CNV în acest caz, având rol explicativ și ilustrativ, subliniază L. Iacob (1995). Discursul devine mai persuasiv dacă se asociază la receptor cu emoții pozitive, dacă la informații se adaugă argumente emoționale. Stilul comunicațional al unei persoane poate fi mobil, deschis, utilizând adecvat toate modalitățile de comunicare emoțională sau rigide. Prin orientările sale atitudinale profesorii și studenții potențează sau blochează comunicarea, sporesc sau anulează efectele afective, în cazul nostru. Această perspectivă de analiză asupra DDS și a culturii emoționale este necesară pentru a surprinde cele mai subtile cauze ale fenomenelor de disconfort emoțional în comunicarea didactico-științifică.

**Referințe:**

1. Cerghit I., Neacșu I., Negreț-Dobridor I. et. al. Prelegeri pedagogice. - Iași: Polirom, 2001. - 230 p.
2. Dospinescu V. Semiotică și discurs didactic. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. - 412 p.
3. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2002. - 184 p.
4. Ciobanu O. Comunicare didactică. - București: A.S.E., 2003. - 132 p.
5. Ionescu-Ruxăndoiu L. Limbaj și comunicare. - București: ALL Educațional, 2003. - 109 p.

*Prezentat la 23.12.2008*

## ABORDAREA DEMERSULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL ASPECTULUI LATERALIZĂRII CEREBRALE

*Nina BÎRNAZ*

*Catedra Științe ale Educației*

A special interest for physiology represents the problem linked to the functional asymmetry of the brain. Those two hemispheres (left hemisphere and right hemisphere) of the human brain perceive and work out the information in different ways.

It is known that a part of people have their left hemisphere predominating, whereas the others have the right one that predominates.

For adequate and best involving of all the children in the process of learning, the lesson should include a lot of teaching activities/tasks and a corresponding teaching technology for balanced involving of brain hemispheres in the process of learning. This article includes examples of teaching methods and tasks, that contribute to the best involvement of every pupil in the educational process.

Cercetările ample realizate la etapa actuală în domeniul fiziologiei omului se referă nu numai la precizarea structurilor organice și a conexiunilor lor funcționale antrenate în aceste activități, ci și la faptul (după I.Paillard) „de a construi un mod de funcționare a organismului integrat în relație cu mediul” [1].

Un interes deosebit în fiziologie prezintă problema legată de asimetria funcțională a creierului. Cele două emisfere ale creierului uman percep și prelucrează informația în mod diferit. Proprietatea principală a emisferei stângi constă în capacitatea de a abstractiza informația de care nu are nevoie la momentul dat. Ea percepe și prelucrează forme, modele, scheme, algoritmi, tehnologii. Știința și teoriile științei sunt produse ale activității emisferei stângi. La etapa în care omul cunoaște lumea înconjurătoare, când observă, „absoarbe și digeră” propria experiență senzorială, caută căi noi și rezolvări geniale, mai bine-zis creează, este activă emisfera dreaptă [2]. Conștiința determinată de emisfera dreaptă este subiectivă, senzorială, emoțională, este ușor influențată de factorii interni și la fel de ușor exteriorizează imaginile propriei fantezii. La baza activității emisferei drepte se află creativitatea care este importantă a fi păstrată.

E cunoscut faptul că la majoritatea indivizilor emisfera stângă o domină pe cea dreaptă, ea controlând partea dreaptă a corpului. Prin aceasta și se explică procentul mare de dreptaci (94%).

Copiii mici utilizează la întâmplare mâna stângă sau dreaptă. Specializarea emisferelor cerebrale intervine progresiv, începând cu vârsta de trei ani și se desfășoară pronunțat în perioada pubertății.

Cercetările referitoare la activitatea creierului denotă următoarele [3]:

- „Toate disciplinele școlare transmit elevilor modelele științifice gata pregătite. Fiecare disciplină școlară, la rândul ei, reprezintă un anumit model. Astfel, pe parcursul școlarizării activitatea elevilor constă în memorarea materiei gata pregătite sub formă de fapte și modele științifice. Anume așa au modelat școala teoreticienii care dezvoltau emisfera stângă”.
- „Elevii ce au vârsta până la 14 ani asimilează foarte greu modelele teoretice abstracte” (J.Piaget).
- „Paradoxul școlii constă în faptul că elevii obțin cunoștințe, dar nu cunosc. O alternativă ar fi nu oferirea de cunoștințe și modele teoretice gata, dar implicarea treptată a elevilor în procese de cunoaștere și modelare”.

În acest context, lecția trebuie să fie saturată cu activități/sarcini didactice și o tehnologie didactică corespunzătoare pentru implicarea echilibrată a emisferelor cerebrale în procesul de învățare.

În continuare, prezentăm sarcini didactice din manualele de biologie [4, 5, 6, 7, 8, 9], rezolvarea cărora contribuie la dezvoltarea echilibrată a emisferelor cerebrale.

### Ciclul gimnazial

Clasa a VI-a

*Tema: Diversitatea plantelor și animalelor din zona școlii*

- Imaginează-ți că ești o pasăre din zona școlii.
- Ce atitudine față de tine ai aștepta să manifeste elevii din clasa a 6-a?  
(Această sarcină este specifică pentru dezvoltarea emisferei drepte)

Clasa a VII-a

*Tema: Ochiul și văzul*

- Calculează pe baza textului de mai jos distanța la care vulturul vede literele din carte.

*Imaginează-ți că ești în curte și citești o carte. În acest timp, un coleg de la etajul 5 îți strigă de la balcon:*

- *Ce citești?*

*În loc de răspuns, tu îi arăți pagina și-i spui:*

- *Citește singur!*

- *Aș citi, dacă aș fi vultur, chiar și de la etajul 25.*

(Această sarcină este specifică pentru dezvoltarea emisferei stânga)

Clasa a VIII-a

*Tema: Influența drogurilor asupra organismului uman*

- Reprezintă prin desen starea narcotică a unei persoane, după simptomele indicate mai jos:
  - ⇒ Fața se înroșește sau devine palidă.
  - ⇒ Ochii strălucesc sau sunt tulburi.
  - ⇒ Pupilele sunt înguste sau mărite.
  - ⇒ Se dereglează mersul, persoana se clatină.
  - ⇒ Devine vesel, trist sau agresiv.
  - ⇒ Este afectat scrisul.
  - ⇒ Se dereglează gândirea logică.

(Această sarcină este specifică pentru dezvoltarea emisferei drepte)

### Ciclul liceal

Clasa a X-a

*Tema: Regnul Fungi*

- Prezintă clasificarea ciupercilor într-un conspect de reper.

(Această sarcină este specifică pentru dezvoltarea emisferei stânga)

Clasa a XI-a

*Tema: Afecțiuni ale sistemului respirator. Igiena respirației*

- Elaborează un poster pentru concursul cu tema "Efectele nocive ale fumatului asupra sănătății" prin care să atenționezi fumătorii asupra pericolelor fumatului pentru sănătate.

(Această sarcină este specifică pentru dezvoltarea emisferei drepte)

Clasa a XI-a

*Tema: Genetica umană și impactul ei asupra omului*

- Alcătuieste arborele genealogic al familiei tale, utilizând simbolurile genetice. Prezintă câte un exemplu de moștenire autozomală dominantă și recesivă în baza arborelui genealogic alcătuit.

(Această sarcină este specifică pentru dezvoltarea emisferei stânga)



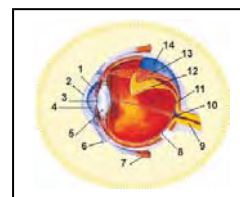
Concepția binară de studiere a creierului (emisfera stângă și cea dreaptă) era considerată o componentă a psihologiei analitice a lui C.G. Jung, care distingea 4 tipuri psihologice (extrovert senzorial, extrovert gânditor, introvert afectiv, introvert gânditor). Astfel s-a făcut încercarea de a descoperi inconștiența în creierul uman. Cercetările ulterioare au demonstrat că fiecărui tip psihologic menționat îi corespund metode optimale de învățare [10, 11, 12, 13, 14].

În continuare prezentăm câteva sarcini didactice [5] și metode/ modalități care contribuie la determinarea și realizarea optimală a arhetipului fiecărui elev în procesul de învățare.

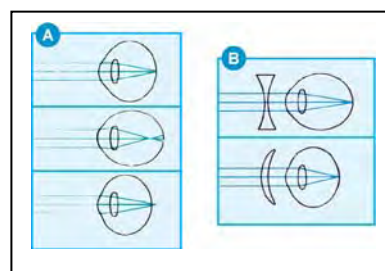
### Ciclul gimnazial, clasa a VII-a

Tema: Ochiul și văzul la om

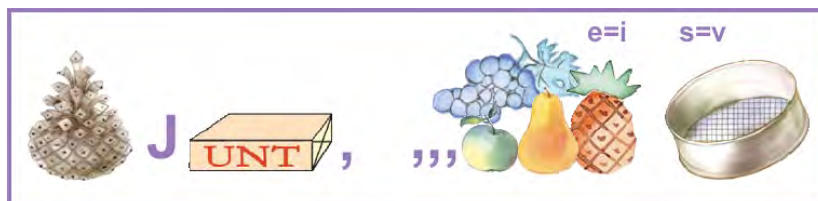
1. Scrie denumirile părților componente ale ochiului din imagine.



2. Scrie denumirea tipului de ochi din coloana A.  
Corelează imaginile din coloana A cu tipul de lentile folosite pentru corecția vederii din coloana B.



3. Desenează particularitățile structurale ale retinei la zebra, om, cocoș.
4. Împreună cu colegul tău de bancă, efectuează un experiment pentru a evidenția procesul de mărire și micșorare a pupilei.  
Scrie algoritmul experimentului.  
Formulează concluzii.
5. Enumeră asemănările dintre mecanismul de funcționare a sistemului optic al ochiului și cel al aparatului de fotografiat.  
Describe principiul de funcționare a aparatului de fotografiat.
6. Rezolvă rebusul și vei descoperi denumirea unei patologii a ochilor.  
Consultă diverse surse informaționale despre simptomele acestei patologii, cauzele apariției și tratamentul ei



7. Propune modalități de profilaxie a patologiei descoperite în rebus.

Extrovert senzorial (emisfera stângă)	Metode de predare	SD 1 - Citirea formală SD 2 - Lucrul cu date SD 1, 2 - Dezbateri, lucrul cu manualul SD 1, 3, 4 - Lucrul cu date în condiții schimbate
	Metode de învățare	SD 1, 2 - Acumularea faptelor SD 5 - Analiză
Extrovert gânditor (emisfera stângă)	Metode de predare	SD 1-7 - Însușirea pe etape a conținutului/algoritmizare SD 4 - Discuția situației SD 1, 2 - Lucrul cu manualul SD 1, 3, 4, 5, 6, 7 - Lucrul cu date în condiții schimbate
	Metode de învățare	SD 3 - Organizarea și sistematizarea conținutului SD 1-7 - Însușirea pe etape a conținutului/algoritmizare SD 4 - Învățare prin activitate practică /experiment
Introvert afectiv (emisfera dreaptă)	Metode de predare	SD 1 - Conversație/lucrul cu imaginile SD 4 - Experiment SD 6 - Jocuri literale SD 7 - Scriere liberă
	Metode de învățare	SD 3 - Generalizarea conținutului SD 7 - Manifestarea posibilităților potențiale deghezate
Introvert gânditor (emisfera dreaptă)	Metode de predare	SD 1, 2, 7 - Învățare prin implicarea organelor senzoriale SD 4 - Instruire reciprocă
	Metode de învățare	SD 4 - Ascultare și participare la propunerea ideilor /discuție cu colegii SD 7 - Manifestarea stărilor afective

Abordarea demersului educațional în contextul realizării aspectului lateralizării cerebrale determină desfășurarea unei instruirii eficiente și contribuie la determinarea și realizarea optimală a arhetipului fiecărui elev.

#### Referințe:

1. Norbert Sillamy. Dicționar de psihologie. - București: 1986, p.246, p.349.
2. Николаева Е.И. Тестирование без мифов // ЭКО. - 2002. - №8. с.177-179.
3. Николаева Е. И. Школьная реформа // ЭКО. - 2001. - №10.
4. Bîrnaz N., Copil V. Biologie. Manual pentru clasa a 6-a. - Chișinău: Prut Internațional, 2001.
5. Bîrnaz N., Copil V., Rudic Gh. Biologie. Manual pentru clasa a 7-a. - Chișinău: Știința, 2007.
6. Bîrnaz N., Copil V., Leșanu M. et. al. Biologie. Manual pentru clasa a 8-a. - Chișinău: Prut Internațional, 2003.
7. Bîrnaz N., Copil V., Larionov T. et. al. Biologie. Manual pentru clasa a 10-a. - Chișinău: Prut Internațional, 2001.
8. Bîrnaz N., Larionov T., Perciuleac L. et. al. Biologie. Manual pentru clasa a 11-a. - Chișinău: Prut Internațional, 2003.
9. Bîrnaz N., Leșanu M., Rudic Gh. et. al. Biologie. Manual pentru clasa a 12-a. - Chișinău: Prut Internațional, 2004.
10. Aebli H. Didactica psihologică. Aplicații în didactica psihologiei lui S.Piaget. - București: EDP, 1979.
11. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. - București: EDP, 1981.
12. Bolboceanu A. Particularitățile psihologice de vârstă și elaborarea obiectivelor învățământului / Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar. - Chișinău, 1992, p.18-26.
13. Dumitru E. Psihologia proceselor de instruire. - București: Editura științifică și enciclopedică, 1982.
14. Piaget J. Psihologia inteligenței. - București: Editura științifică, 1965.

Prezentat la 03.12.2008

**PARTICULARITĂȚILE APLICĂRII METODELOR REAL-ACTIVE  
ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN PRISMA  
MODELELOR COGNITIVE ALE ÎNVĂȚĂRII**

**Ileana APOSTOL BĂLAN**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article is dedicated to the totality of peculiarities of the application of real active methods in initial formation of didactic personnel, approached through the cognitive models of learning. In this context, an operational model for the application of real active methods in initial formation of didactic personnel is proposed.

Raportând contribuția adusă de psihologia cognitivă cu privire la mecanismele cunoașterii, procesarea informațiilor, strategiile dezvoltării cognitive, și anume: *procesul interiorizării cunoștințelor, rolul asimilării și acomodării; teoria dezvoltării cognitive stadiale a abilităților cognitive prin experiențe proprii* [apud 8]; *rolul gândirii analitice și a celei intuitive; al categoriilor de reprezentării* [2]; *formarea schemelor mentale în baza dezvoltării pe etape a tipurilor de acțiuni și operații mentale* [apud 8]; *teoria dezvoltării cognitive ca efect al învățării cumulativ-ierarhice în conformitate cu parcurgerea axei cunoașterea simplă–algoritmică–formarea noțiunilor/conceptelor–rezolvarea problemelor* [5, 6]; *pregătirea cognitivă, structurarea și organizarea progresivă a învățării prin descoperirea și rezolvarea problemelor* [1] la modelele cognitive ale învățării abordate de cercetătorii în domeniul pedagogiei (I.Neacșu, 1999; E.Joița, 2002; I.Cerghit, M.Lebrun, 2001 etc.), condițiile reușitei școlare în baza activizării elevilor și practica educațională privind organizarea variatelor situații și posibilități de construcție a cunoașterii în procesul formării inițiale a cadrelor didactice (Vl.Guțu, T.Callo, V.Mândâcanu, Vl.Pâslaru, D.Patrașcu, C.Platon, L.Papuc ș.a.), am stabilit particularitățile aplicării metodelor real-active în pregătirea profesională a studenților de la facultățile pedagogice.

Pentru a fundamenta aspectul nominalizat în titlul lucrării, vom recurge la o analiză succintă a modelelor cognitive ale învățării.

Astfel, **Modelul CIP** (Cognitive Information Processing) asigură prezentarea teoriei sub forma schemelor de reorganizare a cunoștințelor stocate în memorie, a structurilor mentale ipotetice reconstruite, care devin o bază pentru recunoașterea rapidă a cunoștințelor, reflectarea modalităților de integrare a cunoștințelor și experienței, formarea și utilizarea unei concepții proprii cu privire la cele cunoscute. Modelul CIP se bazează pe operațiile mentale fundamentale și abordarea critică a învățării, după cum urmează:

- prevederea organizării instruirii prin structurarea și relaționarea elementelor materialului, elaborarea hărții cognitive a conceptelor acestuia, a reprezentărilor grafice ca trasee ale cunoașterii;
- oferirea noului material sub forma etapelor de construire a lui;
- axarea pe cunoașterea limitelor atenției, percepției, memoriei, gândirii, imaginației și concentrarea asupra identificării punctelor centrale ale materialului de studii;
- evidențierea procedurilor de encodare, aplicate în extragerea esențialului, în găsirea asociațiilor cu cunoașterea anterioară, cu prevederea oportunităților de encodare verbală și vizuală;
- căutarea și dirijarea variatelor soluții pentru aplicații după realizarea generalizărilor sub formă de concepte, principii etc.;
- sprijinirea elevilor prin aplicarea strategiilor diferențiate și celor de autoreglare (P.Cole 1996; B.Wilson, 1996).

**Modelul antrenării unitare a mecanismelor cognitive** (J.Larkin, Chabay; apud E.Joița, 2002) se apropie cel mai mult de desfășurarea reală a învățării. El conține următoarele etape:

- elevii primesc la început o descriere detaliată a proceselor de prelucrare a informațiilor incluse în învățare;
- concomitent cu descrierea și desfășurarea acțiunilor se realizează cunoașterea sistematizată de tip perceptiv de formare a imaginilor mentale prin înțelegere, conceptualizare, rezolvarea problemelor etc.;
- includerea elevilor în participarea activă la rezolvarea tuturor acțiunilor;
- menținerea unui feedback continuu în relația pedagog–elev și în monitorizarea acțiunilor cognitive;

- realizarea operațiilor, sarcinilor proiectate se verifică și se raportează la unitatea cunoașterii sistematic și peste un anumit timp;
- se ține cont de particularitățile de vârstă și dezvoltarea intelectuală a elevilor.

**Modelele procedurale** sunt bazate pe analiza critică, comparativă a principalelor strategii cognitive ce asigură prezentarea etapelor cunoașterii, a mecanismelor specifice, metodelor de influențare și menținere a acesteia, reperând pe îmbinarea teoriilor cognitive cu managementul metodologic al profesorului (D.Andrews; L.Goodson 1980; apud E.Joița, 2002).

**Modelul facilităților procedurale** (M.Scardamalia, C.Bereiter, 1985; apud E.Joița, 2002) se caracterizează prin aplicarea unei modalități de co-investigație și individualizare care se desfășoară în patru secvențe:

- în etapa inițială a cunoașterii elevilor li se oferă puncte de sprijin sub formă de idei, exemple, improvizatii etc.;
- elevul rezolvă sarcina folosind independent punctele de sprijin;
- se realizează compararea și confruntarea cu opiniile grupului / clasei de elevi;
- se corectează sau/și se dezvoltă în continuare procesul de cunoaștere.

**Modelul gândirii calitative** (Frederiksen, 1986) ne orientează spre analiza minuțioasă a problemei, căilor ei de soluționare și relațiile dintre fiecare element constitutiv al acestora. Modelul încurajează individul spre aplicarea acțiunilor reale de cunoaștere a cauzelor, de explorare a strategiilor de rezolvare a sarcinii/problemei în baza variatelor acțiuni de analiză, comparație, reformulare, structurare, generalizare, concretizare etc. Numai după o gândire calitativă se construiește complexul procedural de rezolvare. Observăm că gândirea de calitate stimulează creativitatea acțiunilor personalității.

**Modelul învățării prin rezolvarea de probleme, situații** se utilizează frecvent în pedagogia clasică și în pedagogia postmodernă de către școala activă *ca soluție a dezvoltării experiențelor cognitive și aplicative în noua concepere a obiectivelor formării-dezvoltării, a curriculum-ului activ* [apud 8, p.111]. Cercetătorii B.Wilson și P.Cole consideră modelul propus de ei drept unul eficient în rezolvarea problemelor în baza dezvoltării mecanismelor de procesare a informațiilor la nivel abstract. În cadrul modelului nu sunt acceptate metodele predării prin demonstrarea tehnicilor și a algoritmilor de rezolvare a problemelor, ceea ce asigură memorarea căilor și procedurilor respective pe care le aplică și nu le caută, nu le construiesc independent elevii. În acest context este clară abordarea modelului în formarea inițială a cadrelor didactice, deoarece pedagogii în cea mai mare măsură trebuie să fie în stare a pregăti, a organiza, a propune planuri, strategii, ipoteze; a selecta informații relevante la disciplina/tema studiată, a analiza variabilele independente, obstacolele ce pot apărea în procesul de învățământ; a compara, a generaliza, a corecta, a aprecia, a formula soluții, a îmbina variate metode și tehnici de realizare a predării-învățării-evaluării.

**Modelul creării cadrului de îndrumare inteligentă** (W.Clancey, 1986) asigură selectarea și îmbinarea metodelor euristice în crearea unui context favorabil de instruire prin gândirea și organizarea condițiilor, elaborarea strategiilor de dezvoltare a mecanismelor de înțelegere a terminologiei speciale, a modului de raționare, rezolvare a sarcinilor didactice. Aici este importantă diagnoza inițială a cunoașterii și capacitatea pedagogului de a crea un cadru ce va stimula creativitatea elevilor.

**Modelul procesării informațiilor sub egida unui tutoriat inteligent** (J.Anderson, 1990) propune construirea *arhitecturii sistemului cognitiv*, care pune accentul pe îmbinarea optimă a dezvoltării *memoriei declarative* (care conține informații factuale, concepte organizate în rețele semantice, propoziționale, imagini mentale), *memoriei procedurale de lungă durată* (conține reguli de realizare, rezolvare) și a celei *de lucru*, care reprezintă partea activată a celorlalte, indicând asupra cunoștințelor, regulilor necesare în rezolvarea sarcinii.

Pentru pedagog cunoașterea și competența de aplicare a modelului vizat este importantă, deoarece îl orientează spre proiectarea minuțioasă a etapelor activității, acțiunilor, proceselor de pregătire și lucru cu elevul pentru a obține performanțe în rezolvarea sarcinilor didactice. Condițiile valorificării modelului presupun: formularea sarcinii, analiza informațiilor, efectuarea codării; activarea și integrarea, reactualizarea cunoștințelor, plasarea lor în concordanță cu regulile, principiile asimilate anterior și stocate în memoria procedurală; executarea sarcinii prin aplicarea strategiilor reactualizate, corectate și intrate în memoria de lucru; obținerea performanțelor în rezolvarea sarcinii cu succes. Modelul nu numai că asigură reactualizarea cunoștințelor, ci permite îmbogățirea, restructurarea, adaptarea lor la situația nouă, finalitățile noi.

**Modelul instruirii reciproce** (A.Brown; A.Palincsar, 1989) ne ajută să activizăm elevii în realizarea variatelor sarcini didactice în grupuri mici. Fiecare elev se află în situația de executor și critic, profesorul

monitorizează procesul dat și face sinteze. Elevii recurg la diverse strategii de procesare, sintetizare, construire și rezolvare a sarcinii, învață reciproc, iar pedagogul îndeplinește funcția reală de tutore, facilitator, îndrumător și organizator.

**Modelul prelucrării exemplelor și al autoexplicației** scoate în evidență rolul formării inferențelor, al construirii raționamentelor în cadrul procesării informațiilor. Interpretarea și comentariul verbal și scris se realizează treptat pe calea inducției sau deducției, iar la fiecare pas/etapă se face autoexplicația în scopul autoverificării înțelegerii și consolidării cunoștințelor, abilităților, competențelor. Concomitent cu lărgirea câmpului autoexplicației se extinde și sfera informațiilor, competențelor elevului. Profesorul în cazul dat respectă ritmul dezvoltării individuale a elevului, dar nu uită de valorificarea zonei proxime a acestuia [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ș.a.].

Prin urmare, analiza modelelor cognitive ne-a ajutat să observăm structura acestora, specificul fiecăruia, condițiile de valorificare a lor și să stabilim punctul de tangență dintre acestea pe care îl putem formula astfel: antrenarea tuturor proceselor cognitive prin activizarea și implicarea elevului în rezolvarea situațiilor reale. Strategiile aplicate în modelele prezentate conțin metode, procedee și tehnici euristice care asigură dezvoltarea intelectuală a elevului, îl fac creativ, perseverent și conștient în acțiunile sale.

Concluzia finală cu privire la eficiența metodelor de învățământ care se conțin în modelele cognitive prezentate se va face mai târziu, după experimentul pedagogic, noi, însă vom continua analiza teoretică a problemei în cauză și vom contura specificul aplicării lor în pregătirea profesională a pedagogilor.

Analiza surselor bibliografice și a practicii educaționale demonstrează că *constructivismul cognitiv* care se bazează pe *paradigma învățării prin construcția cunoașterii* apare către anii '80-90, când psihologia cognitivă își reorientează studiul cogniției, trecând de la experimentele de laborator la cele din învățământ, situații reale, sarcini de învățare naturale, plasarea individului în situația directă. În virtutea faptului că psihologia cognitivă a demonstrat că cunoștințele stocate în memorie necesită o restructurare, transformare, adaptare, prin analogie, o inducție, deducție, generalizare, asimilare, încât noile informații să se integreze sau să se construiască în noi structuri, rețele, scheme, scenarii, cunoștințe, abilități într-un mod *activ și real* (I.Cerghit, 1997; I.Neacșu, 1999; V.Negovan, 2001; M.Lebrun, 2001; E.Joița, 2002 ș.a.), pedagogia postmodernă promovează o multitudine de strategii didactice care valorifică metodele real-actives de învățare [8, p.139-141; 14; 15].

Experiența pedagogică demonstrează că metodele real-actives permit unificarea variatelor situații de învățare într-o anumită ordine logică și constructivă, care presupune căutarea soluțiilor empirice, intuitive în îmbinare cu cele raționale. Plecând de la interpretarea dată, J.Anderson, H.Redder, H.Simon, menționează faptul că nu există în realitate un *constructivism radical*, deoarece există și alte posibilități, modele, metode de organizare și desfășurare a învățării. Desigur, principalul moment în formarea inițială a cadrului didactic rezidă în cunoașterea și aplicarea eficientă a metodologiei și tehnologiei pedagogice moderne la baza cărora stau principiile psihologiei cognitive și paradigma învățării prin construcția cunoașterii ce explică mecanismul real al învățării. În acest context am elaborat **Modelul operațional de aplicare a metodelor real-actives în formarea inițială a cadrului didactic** (vezi tabelul).

Sintezele efectuate ne-au permis să stabilim un șir de condiții de aplicare a metodelor real-actives și particularitățile aplicării acestora în formarea inițială a cadrului didactic. Astfel, aplicarea metodelor real-actives în procesul de învățământ necesită respectarea următoarelor cerințe:

- pregătirea teoretică, metodologică și praxiologică de calitate în domeniul psihopedagogiei;
- crearea arhitecturii sistemului cognitiv personal al studentului și aplicarea eficientă a sistemului cognitiv al universității / facultății, catedrei etc.;
- optimizarea aplicațiilor în instituțiile unde se realizează practica pedagogică;
- plasarea studentului în situații reale pedagogice: tabere de odihnă, proiecte de organizare a activităților extracuriculare cu elevii de diferite vârste etc.;
- desfășurarea conferințelor teoretico-practice pe variate teme din domeniul științelor - organizarea cercetărilor și colaborarea cu cercetătorii și pedagogii performanți în vederea optimizării procesului educațional.

Tabel

<b>I. Reperete teoretice:</b> teorii, concepții, accepțiuni, principii. <b>Cercetătorii</b>	<b>II. Esența reperelor teoretice</b>	<b>III. Strategii și metode real-active;</b> condiții de aplicare
<p>1. Teoria cu privire la dezvoltarea cognitivă stadială a abilităților cognitive, progresive prin experiențe proprii (J.Piaget)</p> <p>2. Teoria învățării active bazată pe construcția noilor idei, concepte, pornind de la cunoașterea anterioară sau curentă (J.Bruner)</p> <p>3. Teoria constructivismului cognitiv/ învățarea prin descoperire și rezolvarea problemelor (J.Dewey )</p> <p>4. Teoria stabilirii relațiilor dintre construcția mentală și creativitatea individului (W.Clancey)</p> <p>5. Teoria constructivismului sociocultural și efectele lui asupra educației; teoria dezvoltării zonei proxime (L.Vâgotski)</p> <p>6. Teoria flexibilității cognitive (S. Roger Mehall, R.Spiro)</p> <p>7. Teoria educației cognitive (J.Delors)</p> <p>8. Principiile constructivismului cognitiv și aplicarea lor în proiectarea specifică a instruirii (F.Barlett)</p> <p>9. Tipologia situațiilor cognitive (B.Wilson, P.Cole, L.D. Hainaut, E.Joița ș.a.)</p> <p>10. Definierea, explicația și contextul aplicării metodelor real-active (I.Cerghit, E.Joița)</p> <p>11. Tipologia metodelor de activizare cognitivă (A. de Peretti apud. R.Niculescu; E.Joița)</p> <p>12. Condiții pentru monitorizarea calității în rezolvarea problemelor instruirii (M.Lebrun)</p>	<p>Experiențele proprii au rol de constructe ce contribuie la formarea schemelor mentale ca bază a două procese esențiale: asimilarea și acomodarea (interiorizarea cunoașterii în timp).</p> <p>Individul învață selectează și transformă informația, construind ipoteze, luând decizii, structurând experiențele, modelând idei, acțiuni și situații în mod personalizat.</p> <p>Învățarea directă prin descoperire și rezolvare de probleme.</p> <p>Descoperirea relației dintre fenomenele studiate.</p> <p>Organizarea condițiilor socio-culturale pentru dezvoltarea intelectuală a individului; dezvoltarea zonei proxime.</p> <p>Analiza variatelor situații din diferite perspective și rezolvarea problemelor în mod convergent și divergent.</p> <p>Construcția educației cognitive pe cei patru piloni ai cunoașterii: <i>a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să cunoști împreună cu alții și a învăța să fii.</i></p> <p>Respectarea unor reguli de bază în construirea cunoașterii.</p> <p>Identificarea categoriilor de situații pentru a determina modelul cognitiv de soluționare a lor.</p> <p>Situația se creează în conformitate cu obiectivele proiectate și profilul de formare.</p> <p>Organizarea cunoașterii prin activizarea individului.</p> <p>Monitorizarea sistematică a calității cunoașterii.</p>	<p><b>Strategii euristice</b></p> <p><i>1. Metode și procedee axate pe dezvoltarea activității intelectuale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inducția și deducția;</li> <li>- elaborarea și explorarea planurilor din variate perspective;</li> <li>- teoretizarea;</li> <li>- analiza și sinteza;</li> <li>- concretizarea și abstractizarea;</li> <li>- clasificarea, elaborarea unor indicatori, criterii etc.</li> </ul> <p><i>2. Metode și procedee axate pe comunicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conversația euristică;</li> <li>- comunicarea rotativă;</li> <li>- discuția panel;</li> <li>- referatul cu oponenti;</li> <li>- argumentarea și interpretarea;</li> <li>- discuția în grupul de observare alternativă etc.</li> </ul> <p><i>3. Metode și procedee cu dominantă situațională:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studiul de caz/minicaz;</li> <li>- elaborarea unui caz;</li> <li>- jocul de rol;</li> <li>- studiul situațiilor pedagogice neordinare și tipice;</li> <li>- elaborarea și analiza scenariului;</li> <li>- estimarea și comentariul scenariului etc.</li> </ul> <p><i>4. Metode și procedee axate pe proiecție:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proiectul prospectiv;</li> <li>- suportul metaforic;</li> <li>- montajul – tip poster;</li> <li>- colajul ideilor, acțiunilor etc.;</li> <li>- brainstormingul;</li> <li>- elaborarea legendei pentru anumite situații;</li> <li>- jocuri pedagogice etc.</li> </ul> <p><i>5. Metode și procedee axate pe personalizare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studiul început de la o problemă personală;</li> <li>- acuzarea și autoscopia;</li> <li>- jocul metodic de transpoziție;</li> <li>- procedeul de aprofundare tematică etc.</li> </ul> <p><i>6. Metode și procedee cu dominantă semantică:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conotația;</li> <li>- criptograma și rebusul;</li> <li>- metoda metaforei;</li> </ul>

13. Inventarul de produse informatice pentru învățarea independentă la computer (S.Toma, M.Ionescu, I.Radu)	Se elaborează variate programe pentru studierea aplicării computerului în procesul de învățământ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- construirea modelelor;</li> <li>- reproducerea informației;</li> <li>- metoda topografică etc.</li> </ul> <p>7. Metode și procedee axate pe discriminare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trierea aserțiunilor;</li> <li>- jocul puzzle;</li> <li>- redarea unei teme în variate contexte;</li> <li>- elaborarea, inventarierea indicatorilor;</li> <li>- metoda prevenirii riscurilor, obstacolelor etc.</li> </ul>
---	---	--

Particularitățile aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice le-am stabilit în baza analizei reperelor teoretice. Acestea ar fi într-o primă formulare:

1. Pregătirea și prezența la catedre a băncilor de date ce țin de arhitectura sistemului cognitiv al procesului de învățământ universitar de profil (pedagogie, psihologie, matematică, limbă și literatură etc.).
2. Activitățile didactice organizate ca proceduri ce se bazează pe observări, analize critice, reflecție și interpretări, cercetare, evaluare, modele, expertize etc.
3. Abordarea problemelor din variate optici, perspective prin intermediul metodelor euristice.
4. Realizarea corelațiilor inter-, pluri- și transdisciplinare în procesul de formare și consolidare a cunoștințelor și competențelor profesionale prin aplicarea metodelor real-active este mult mai eficientă, deoarece presupune reactualizarea cunoștințelor din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticilor particulare, eticii, logicii, filosofiei educației, istoriei științelor educației etc. Conexiunile respective asigură interiorizarea conștientă a cunoștințelor și permite evitarea acțiunilor de tip declarativ.
5. Alternarea și îmbinarea metodelor clasice cu cele moderne în cadrul procesului de învățământ și auto-instruirea, instruirea prin cooperare.
6. Crearea unei baze tehnico-materiale adecvate dezvoltării tehnologiilor informaționale.

Strategiile elucidate în modelul propus ajută cadrului didactic să fie conștient de necesitatea creării unui șir de condiții speciale, orientându-i spre aprofundarea cunoștințelor în ceea ce privește reperele teoretice și praxiologice (tabel, poziția II și III).

În concluzie, instruirea eficientă a elevului depinde într-o mare măsură de pregătirea profesională a cadrului didactic, care este axată pe orientările actuale cognitive cu privire la interpretarea și realizarea procesului educațional.

#### Referințe:

1. Ausubel D.P., Robison F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. - București: E.D.P., 1981.
2. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. - București: E.D.P., 1970.
3. Cerghit I. Educația cognitivă – o altă perspectivă // Tribuna învățământului. - Nr.613. - 2001.
4. Cerghit I. Metode de învățământ. - București: EDP, 1995.
5. Cagne R.M., Briggs L.J. Cogițiile învățării. - București: E.D.P., 1975.
6. Cagne R.M. Principii de design al instruirii. - București: E.D.P., 1977.
7. Joița E. Eficiența instruirii. Fundament pentru o didactică praxiologică. - București: E.D.P., 1998.
8. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. - Iași: Polirom, 2002.
9. Neacșu I. Instruire și învățare. - București: E.D.P., 1999.
10. Neacșu I. et. al. Modele ale instruirii și proiectarea pedagogică. - Iași: Polirom, 2001.

#### Bibliografie:

1. Antonesei L. O introducere în pedagogie. - Iași: Polirom, 2002.
2. Bîrzea C. Arta și știința educației. - București: E.D.P., 1995.
3. Bontaș I. Pedagogie. - București: All, 1997.
4. Bunescu V. Învățarea deplină. Teorie și practică. - București: E.D.P., 1995.
5. Delors J. (coord.). Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec.XXI. - Iași: Polirom, 2000.
6. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: E.D.P., 1997.
7. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. - Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2005.

Prezentat la 03.12.2008

**REPERE CONCEPTUALE ÎN EVALUAREA CURRICULUM-ULUI DISCIPLINAR****Ludmila DARII***Catedra Științe ale Educației*

La conception de l'évaluation du curriculum disciplinaire présente les fondations sociologiques, psychologiques, pédagogiques, téléologiques, épistémologiques et méthodologiques. La base fondamentale de construction du modèle méthodologique de l'évaluation disciplinaire se constitue des repères scientifiques de la conception systématique holistique: les repères sociologiques à travers le système des objectifs éducatifs généraux du curriculum et leurs réalisation dans le cadre des objectifs subordonnés; les repères psychologiques qui règlent des critères de l'évaluation du point de vue de l'âge des élèves, leurs ressources internes; les repères pédagogiques qui indiquent la nature et les fonctions du curriculum, les principes et les méthodes de l'évaluation; les repères téléologiques qui identifient les critères de l'évaluation des objectifs au micro niveau; les repères épistémologiques qui indiquent les modalités de détermination de la cohérence des contenus du développement de la science respective.

Conceptul de evaluare a curriculum-ului disciplinar vizează fundamentele sociologice, psihologice, teleologice, pedagogice, epistemologice și metodologice.

În contextul supus reflecției, fiecare domeniu alcătuiește substanța orientărilor speciale în promovarea conceptului de evaluare curriculară sub impactul sporirii calității învățării.

Inventarierea acestui set de implicații este oportunitatea numărul unu în stabilirea bazelor teoretice ale evaluării curriculare.

**Fundamentele sociologice ale evaluării curriculum-ului** constituie nevoile (comanda) socioculturale privind sistemul de învățământ: cunoștințe, competențe, atitudini, valori care ar trebui să fie interiorizate de către elevi în cadrul educațional.

Orice evaluare a curriculum-ului are ca obiect raportul dintre individ, școală și societate, care comandă un curriculum disciplinar sau altul. În acest context, John Dewey se sprijină pe ideile lui Herbart, și, bazându-se pe principiul biologic, unanim acceptat, constată că ontogeneza repetă filogeneza. Se consideră, deci, că există o paralelă între evoluția istorică a omenirii și dezvoltarea individuală a fiecărei ființe umane, individul traversând stadiile paralele ale epocilor culturale.

J.Dewey „armonizează caracteristicile individuale cu obiectivele și valorile societății” [4, p.118]. Astfel, el concepe un proiect curricular a cărui axă reprezintă dezvoltarea civilizației, urmărind însă, spre deosebire de Herbart, demonstrația implicită a evoluției cunoștințelor abstracte actuale din ocupațiile fundamentale ale omenirii, începând prin a repeta concret activități umane complexe, evoluând firesc spre treapta cunoașterii logice prin rafinarea progresivă într-o comunitate socială embrionară. Aceasta este, după Dewey, singura modalitate de a forma ființe capabile să asigure dezvoltarea relațiilor sociale valoroase și nu doar încadrarea în „nișe” pregătite și evaluate de alții.

Teoriile privind reperele sociale ale evaluării pot fi divizate în două categorii: prima categorie vizează procesul evaluării curriculum-ului și determină rolul factorilor pe secvențe sau etape; a doua reflectă evaluarea influențelor asupra curriculum-ului fără a se preocupa de latura evoluției în transformarea acestuia.

Evaluarea curriculum-ului disciplinar pornește de la identificarea nevoilor și cererilor de educație specifice pentru fiecare nivel, în cazul dat pentru învățământul primar. Se deosebesc mai multe tipuri de nevoi educative: nevoi ale individului în viața personală și nevoile sistematice funcționale (realizarea obiectivelor economice și sociale). Nevoile direcționate spre realizarea obiectivelor societății corespund, în același timp, necesităților individuale (abilitatea de comunicare, integrarea în societate, accesul la patrimoniul cultural). Nevoile educative pot fi repartizate în trei grupe principale: grupa orientată spre „desăvârșirea personală”, grupa de „apreciere personală” a individului cu privire la propriile sale nevoi; grupa „eforturilor sistemelor sociale” [7, p.7].

La baza evaluării curriculum-ului, după D'Hainaut, stau „convingerile cu privire la ceea ce există real și la ceea ce este dorit; primele sunt convingeri existențiale, celelalte reprezintă valori. Cele mai profunde izvoare ale educației sunt valorile și convingerile care nu apar izolat, ci în sisteme culturale, morale, religioase. Obiectivele educative se evaluează în corelație cu aceste sisteme de valori și convingeri existențiale (filozofia cunoașterii), natura valorilor stabilind natura necesităților societății și a cerințelor individuale. Ierarhia valorilor



determină contribuția fiecăruia dintre aceste sisteme de educație, determină alegerea din patrimoniul cultural a conținutului educației; convingerile despre natura cunoașterii umane sunt exprimate prin importanța relativă care va fi acordată diferitelor moduri de gândire" [6, p.92]. Deci, unul dintre fundamentele în evaluarea curriculum-ului îl constituie politica educativă ce reprezintă expresia unei alegeri de valori. *Evaluarea obiectivelor educaționale* reprezintă o componentă a fundamentelor sociale, care depind de trei dimensiuni: *caracteristicile psihologice ale populației* (interesele, cultura, intelectul, obiceiurile, modul de percepere etc.); *rezultatele sociale așteptate de populație de la educație*; *valorile, modurile de gândire, deprinderile de trai, mediul social și conținutul culturii*.

Fundamentele sociologice sau socioculturale de evaluare angajate în termeni de politică educațională orientează acest proces spre determinarea relațiilor dintre funcțiile învățământului, angajate în formarea permanentă a personalității în vederea integrării sociale, în aprecierea finalităților educaționale, din punctul de vedere al orientărilor valorice. În afară de aceasta, fundamentele sociologice orientează procesul de evaluare a curriculum-ului spre originea epistemologică a acestuia, reflectarea evoluției științelor și a paradigmatelor sociale.

Evaluarea curriculum-ului disciplinar, din acest punct de vedere, se orientează spre determinarea realizării și dezvoltării adecvate a conținuturilor curriculare din perspectiva realizării stadiului atins de știința respectivă, de structura internă și relațiile acesteia cu alte științe.

#### ***Fundamente pedagogice ale evaluării curriculum-ului disciplinar***

Acest tip de fundamente orientează procesul spre evaluarea relațiilor existente dintre finalitățile educaționale la nivelul învățământului primar și practica educațională, concretizată în curriculum-ul disciplinar, proiectele didactice, activitățile de învățare etc.

În structura *fundamentelor pedagogice* ale evaluării curriculum-ului disciplinar se includ:

- *Tendențele principale în dezvoltarea conceptului de curriculum* conform cărora evaluarea acestui fenomen trebuie să se facă în corespundere cu tendințele evidențiate deduse din analiză abordărilor curriculare:

- tendința de extindere a conceptului de curriculum: de la definirea obiectivelor, conținuturilor la determinarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare;
- tendința de concentrare a conceptului de curriculum la un ansamblu de conținuturi și de situații de învățare aplicate după o ordine de progresie determinată la nivelul obiectivelor pedagogice;
- tendința de deschidere a conceptului de curriculum de la un ansamblu de acțiuni planificate într-o ordine pedagogică determinată: obiective, conținuturi, tehnologii didactice, metode de evaluare, materiale didactice până la formarea adecvată a cadrelor didactice;
- tendința de abordare managerială a curriculum-ului care vizează ansamblul infrastructurilor, științelor și interrelațiilor pedagogice, angajate la nivelul sistemului de învățământ prin intermediul unui proiect global sau specific care permite atingerea unor obiective determinate de orientările și valorile sociale.

- *Funcțiile generale ale curriculum-ului* care constituie și sursele de elaborare a criteriilor de evaluare a acestuia:

- funcția de proiectare și evaluare a activităților didactice în contextul priorității obiectivelor educaționale;
- funcția de asigurare și evaluare a corespondențelor între elementele proiectului didactic: obiective-conținut-tehnologii-evaluare;
- funcția de valorificare și evaluare a tuturor dimensiunilor și formelor de instruire din perspectiva învățământului formativ;
- funcția de asigurare și evaluare a calității rezultatelor școlare: nivelul cunoștințelor, capacităților / competențelor, atitudinilor.

- *Domeniile curriculum-ului*

*Tipurile de curriculum*: se cunosc mai multe clasificări ale curriculum-ului școlar.

Tipul curriculum-ului depinde de criteriile care se pun la bază. Modelul de proiectare este modalitatea de realizare, gradul de generalizare etc.

Analiza tipurilor de curriculum nu intră în aria noastră de cercetare. În același timp, trebuie de remarcat relevanța teoretică și metodologică a unor tipuri de curriculum, deduse din Curriculum-ul național.

Curriculum-ul național reprezintă ansamblul experiențelor de învățare prin care școala asigură realizarea obiectivelor educaționale, stipulate de Legea Învățământului [8, p.17]. Curriculum-ul Național este flexibil și deschis, fiind în măsură să ofere fiecărui elev șanse egale și reale pentru identificarea deplină a propriilor

posibilități și interese. Curriculum-ul Național se constituie din două componente: *curriculum-ul de bază și curriculum-ul disciplinelor școlare*.

*Curriculum-ul de bază* [3] se încadrează în schema extinsă a politicii educaționale, cuprinzând acel ansamblu de preocupări teoretice și aplicative care pornesc de la datele și resursele reale ale unei comunități umane și sintetizează opțiunile fundamentale ale acesteia privind formarea afiliată a membrilor săi.

*Curriculum-ul de bază* este elaborat pornind de la prevederile Legii Învățământului, Concepției Învățământului, concepțiilor disciplinelor școlare precum și a tendințelor actuale de dezvoltare curriculară pe plan național și mondial. Din acest punct de vedere documentul poate fi privit ca standard educațional în sens larg.

*Curriculum-ul de bază* înglobează acei indici care, prin natura lor, asigură coerența procesului de învățământ și a rezultatelor instruirii.

*Curriculum-ul de bază* cuprinde ansamblul obiectivelor de tip reglator care își propun, în esență, instituirea unei noi calități a învățământului prin următoarele:

- asigurarea coerenței paradigmei curriculare;
- proiectarea și implementarea standardelor educaționale;
- proiectarea, implementarea și evaluarea curriculum-ului pe discipline școlare;
- reglarea procesului de proiectare didactică și evaluarea randamentului școlar;
- dezvoltarea curriculum-ului școlar: elaborarea noilor generații de manuale și materiale didactice.

*Curriculum-ul disciplinar* sau programa curriculară reprezintă documentul reglator la nivelul unei discipline școlare. În acest sens, curriculum-ul disciplinar poate fi privit ca standard al învățării în cadrul unei discipline concrete [2, p.81].

*Curriculum-ul disciplinar are următoarele funcții:*

- reprezintă baza elaborării obiectivelor de evaluare la nivelul disciplinei concrete;
- constituie baza elaborării manualelor, a ghidurilor metodologice și a materialelor didactice;
- corelează procesele de proiectare didactică și de evaluare a randamentului școlar;
- reglează derularea procesului didactic și asigură deschiderea spre creativitatea profesională.

▪ *Mediile curriculare* reprezintă coordonatele contextuale, spațiotemporale, materiale și politice în cadrul cărora se proiectează și se evaluează curricula.

Aceste medii oferă cadrul și perspectiva de evoluție a *tipurilor* curriculare existente, premisa dezvoltării lor în contextul unei teorii a schimbărilor sociale aplicată în școală și în afara școlii.

*Mediile curriculare* constituie, astfel, „categorii de bază pentru inițierea demersului de concepere, proiectare, evaluare a *curriculum-ului* în educație”. Ele intervin „imediat înainte de curentul principal al educației și de cultura școlară pe care o sectorizează, formând în felul acesta surse pentru *ciclurile curriculare* și *ariile curriculare*” [2, p.87].

*Clasificarea mediilor curriculare* presupune avansarea unor criterii semnificative în plan pedagogic și social. Pot fi sesizate astfel *mediile curriculare* active în afara și în interiorul școlii, la nivelul sistemului social și în cadrul specific sistemului de educație și învățământ. În ansamblul lor, aceste medii sunt situate la linia de intersecție dintre sistemul social și sistemul de învățământ, răspunzând unor deziderate programatice ale educației.

*Mediile curriculare exterioare școlii* – dar având o importanță semnificativă în proiectarea, realizarea, evaluarea și dezvoltarea conținuturilor și a competențelor curriculare - includ un ansamblu de „invariante culturale”, interpretate, în literatura de specialitate, ca „medii curriculare de bază”: a) structura sistemului social; b) sistemul economic; c) sistemul de comunicare; d) sistemul cunoașterii științifice; e) sistemul tehnologic (al cunoașterii științifice aplicate); f) sistemul moral; g) sistemul religios; h) sistemul estetic; i) sistemul de maturizare și dezvoltare umană (asistența medicală, asistența socială, asistența psihopedagogică).

*Mediile curriculare existente în interiorul școlii* - implicate direct în luarea și evaluarea deciziilor pedagogice la nivel *macro- și microstructural* – includ un ansamblu de elemente funcționale care condiționează îndeplinirea obiectivelor activităților de educație și instruire: a) organizarea și evaluarea sistemului național de educație și învățământ pe niveluri și trepte școlare; b) coerența și consistența internă a nivelurilor și a treptelor școlare; c) interdependența dintre nivelurile și treptele școlare, pe de o parte, și ciclurile și ariile curriculare, pe de altă parte; d) adaptabilitatea și perfectibilitatea sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic; e) eficiența pedagogică și responsabilitatea socială a instituțiilor angajate în proiectarea, realizarea, evaluarea și dezvoltarea curriculară a planului de învățământ, programelor și manualelor școlare, materialelor-suport, materialelor-anexă, tehnicilor de evaluare.

La nivelul intersecției dintre sistemul social global și sistemul de învățământ pot fi remarcate următoarele medii curriculare:

*Mediul curricular managerial*, implicat în proiectarea și evaluarea deciziilor de politică generală și de politică educațională și școlară; susținerea ideologică a acestora; traducerea lor administrativă în plan central, teritorial și local.

*Mediul curricular economic* implicat în crearea și valorificarea resurselor specifice modelului de producție postindustrială, informatizată, cu efecte directe și indirecte la nivelul curriculum-ului școlar.

*Mediul curricular comunitar*, implicat la nivel macro- și microsocioal, în plan național, teritorial, local și la nivel școlar (climatul psihosocial al școlii, relația școală-familie, relația școală-comunitate educativă locală; managementul clasei de elevi etc.).

*Mediile curriculare* semnalate oferă cadrul de dezvoltare continuă a tuturor *tipurilor* curriculare existente și de evaluare eficientă a acestora la nivelul proiectării unor *cicluri și arii curriculare* deschise, perfectibile în plan pedagogic și psihosocial, în perspectiva învățământului formativ și a autoeducației.

▪ *Ciclurile curriculare* sunt definite la nivelul unui concept pedagogic operațional care urmărește valorificarea structurii sistemului de învățământ, prin flexibilizare și adaptabilitate multiplă, cu efecte pozitive, provocate și urmărite în mod direct în cadrul activităților educaționale.

*Ciclul curricular* este operat în interiorul unui nivel școlar, în funcție de profilul diferitelor stadii și sub-stadii de dezvoltare psihopedagogică a elevului.

*Ciclul curricular* reflectă finalitățile nivelului școlar și ale treptelor școlare, de referință, asigurând specificarea acestora definită în termenii unor obiective la nivel de treaptă școlară, în cazul nostru la nivelul învățământului primar.

**Fundamentele teleologice ale evaluării curriculum-ului disciplinar** Teleologia (în limba franceză – studiul scopurilor, teoria finalității), ca teorie a finalităților și a obiectivelor educaționale, constituie baza proiectării nevoilor, cerințelor, exigențelor sociale și educative, precum și baza evaluării din punctul de vedere dacă acestea sunt adecvat reflectate în obiectivele educaționale care, la rândul lor, devin repere ale eficienței curriculum-ului disciplinar. În contextul teleologic, obiectivele educaționale reprezintă finalitățile educaționale microstructurale care asigură articularea curriculară la nivelul procesului de învățământ. Ele reflectă dimensiunea valorică a finalităților macrostructurale (idealul educațional, scopurile educaționale) definite pe termen lung la scara socială a întregului sistem de învățământ [1, p.117].

Obiectivele educaționale sunt cele care răspund exigenței de a transforma idealul și scopurile educative în ținte concrete de atins în cadrul variatelor situații de învățământ. Acestea se raportează la caracterul „intențional” al procesului de învățământ, care se concretizează prin grade diferite de generalitate: ideal, scopuri, obiective.

În viziunea lui R.Mager, obiectivele constituie o intenție ce descrie modificarea pe care dorim s-o provocăm la elevi și ceea ce vrem să obținem de la ei. D.Potolea definește obiectivele într-un sens generic astfel: „Categorii de obiectiv desemnează intenționalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbări pe care sistemul sau procesul de învățământ le preconizează să le introducă în dezvoltarea personalității elevilor” [9, p.27]. M.Stanciu definește obiectivele educaționale ”drept enunțuri cu caracter intenționat care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educabilului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate intensivă” [10, p.72].

Definirea conceptului de obiectiv educațional presupune două aspecte esențiale: conținutul teleologic al obiectivelor și manifestarea axiologică a acestora.

Primul aspect permite sesizarea relației de determinare educațională existentă între obiectivele macrostructurale la nivel de sistem de învățământ (ideal, scop) și obiectivele microstructurale la nivel de proces de învățământ (obiective generale, de referință și operaționale).

Al doilea aspect – manifestarea axiologică a obiectivelor – permite definirea acestora într-un sens larg și unul restrâns. Prima definiție (în sens larg) evidențiază capacitatea obiectivelor educaționale de a desemna intenționalitatea activității de instruire și de formare a personalității, iar cea de-a doua (în sens restrâns) – de a indica acțiunile concrete realizate de elevi în cadrul educațional.

Corelarea acestor două aspecte, după S.Cristea, permite definirea evaluării obiectivelor educaționale la nivelul unui concept pedagogic fundamental care reflectă:

- normele valorice de raportare la finalitățile macrostructurale (care evidențiază faptul că scopul poate fi atins numai prin obiective, iar acestea nu ar avea nici o rațiune dacă nu ar fi raportate la scop) și la activitatea educațională;

- strategiile de organizare a activității didactice / formative în termeni de conceptualizare–programare–proiectare;
- tacticile de realizare a actului educațional: nici menținerea activității didactice în sfera obiectivelor generale (ceea ce duce la formalism), nici structurarea acesteia în numeroase acțiuni și operații concrete și raportarea lor la obiectivele de referință și generale (ceea ce duce la o pseudoactivitate) nu pot fi acceptate, ele fiind două extreme ale procesului educațional.

Pornind de la natura teleologică a obiectivelor, se evidențiază următoarele funcții în cadrul acestui fenomen:

*Funcția de proiectare și evaluare axiologică.* Constituirea unei societăți democratice nu se poate realiza decât prin repere axiologice fundamentale, ceea ce presupune că și cadrele didactice sunt conștiente de sistemul de valori care le-ar orienta activitatea practică. Această funcție are în vedere comunicarea obiectivelor, percepute în sens axiologic, și anticiparea produselor activității didactice, înțelese ca schimbări survenite în procesul de formare a elevului prin gradul de atingere a obiectivelor propuse.

*Funcția de reglare metodologică* evidențiază importanța corelației existente dintre obiectivele didactice proiectate într-o anumită perspectivă axiologică și criteriile de evaluare produse deja în cadrul elaborării curriculum-ului disciplinar.

*Funcția evaluativă.* În cadrul procesului de învățământ, obiectivele devin criterii importante în evaluarea eficienței activității desfășurate și realizării feedback-ului la nivel de curriculum.

Funcțiile obiectivelor educaționale pot constitui baza formulării unui sistem de indicatori privind evaluarea curriculum-ului disciplinar: valoarea și complexitatea obiectivelor, corelația obiectivelor–conținuturilor–tehnicilor de predare–învățare–evaluare; stabilirea eficienței actului educațional, realizarea feedback-ului etc.

Concretizarea acestor indicatori se realizează în conformitate cu tipologia și structura obiectivelor educaționale. De cele mai multe ori se disting trei tipuri de obiective educaționale având drept criteriu gradul de generalitate: obiective generale (finalitățile și scopurile) definite la un nivel înalt de abstractizare; obiective cu nivel de abstractizare intermediar; obiective operaționale. În cadrul acestei tipologii pot fi evidențiate mai multe subtipologii: obiective transdisciplinare, obiective pe arii curriculare, obiective-cadru și de referință.

În cadrul acestor clasificări obiectivele transdisciplinare constituie instrumentarul de bază privind proiectarea și evaluarea curriculum-ului disciplinar.

*Obiectivele generale transdisciplinare* constituie primul nivel de concretizare a obiectivelor generale educaționale. Ele pot avea un grad diferit de generalizare. Obiectivele transdisciplinare derivă din structura personalității, experiența socială în sens larg și vizează sintetic cunoștințele, capacitățile (competențele) și atitudinile pe care elevul ar trebui să le interiorizeze în cadrul întregului parcurs școlar. Clasificarea obiectivelor transdisciplinare se realizează în baza unor principii psihologice și este cunoscută în teoria și practica educațională sub denumirea de taxonomia obiectivelor.

Modelul taxonomic prelucrat de V.I.Guțu, care constituie baza unor curricule disciplinare, elaborate în cadrul proiectului reformei învățământului obligatoriu, se fundamentează pe trei abordări coerente: prima abordare este legată de categoriile procesuale: cunoașterea, aplicarea, integrarea; a doua – de unitatea sintetică a cunoștințelor, capacităților, competențelor și atitudinilor; a treia se referă la ierarhizarea obiectivelor cognitive în conformitate cu complexitatea operațiilor de gândire [3].

Obiectivele transdisciplinare sau taxonomiile pot fi privite ca standarde în temeiul cărora se elaborează și se evaluează obiectivele pe trepte și niveluri, obiectivele pe arii curriculare și cele pe discipline.

Acest tip de obiective reprezintă mecanismul de bază care asigură coerența dintre toate tipurile de obiective educaționale la nivel transdisciplinar și intradisciplinar.

Clasificarea ierarhică a obiectivelor educaționale în cadrul curriculum-ului de bază are o mare importanță pentru conceperea de curriculum pe discipline. În același timp, ea nu poate asigura evaluarea calității obiectivelor curriculare, deoarece nici un obiectiv disciplinar nu poate fi exclusiv general, de referință sau operațional. Cu alte cuvinte, obiectivele nu au un caracter static.

În acest context, modelul tridimensional de clasificare a obiectivelor disciplinare poate servi drept instrumentar de evaluare eficientă a obiectivelor curriculare [5, p.297-300].

Acest model se constituie din trei categorii de obiective.

*Prima categorie* (conform conținutului) evidențiază obiectivele în corespondere cu tipul lor: obiective de cunoștințe; obiective de capacități; obiective de atitudini.

*A doua categorie* (conform formulării) repartizează obiectivele în alte trei grupuri:

- obiective cu formulare generală, care nu permite o evaluare identică și obiectivă a rezultatului obținut. Acest tip se corelează cu obiectivele generale ale disciplinei și cu obiectivele-cadru;
- obiective cu o formulare generală, însă mai concretă, corelată cu unitățile de conținut clar descrise (obiectivele de referință); dar și în acest caz evaluatorii pot aprecia rezultatul actului învățării în mod diferit. În baza acestui tip pot fi formulate mai multe variante de obiective de evaluare;
- obiective cu formulare operațională; caracterizate prin faptul că pot fi apreciate identic de mai mulți evaluatori. De regulă, ele sunt și obiective de evaluare.

A *treia categorie* (conform ierarhizării) presupune două grupuri de obiective:

- finale: care pot fi atinse la finele actului educațional;
- intermediare: realizarea lor este o condiție obligatorie pentru atingerea ulterioară a obiectivelor finale. Acestea sunt corelate cu sarcinile didactice.

Clasificarea dată este una convențională. Orice obiectiv poate deveni final numai la o etapă fixă de învățare, adică nici un obiectiv nu poate fi exclusiv final sau intermediar. Obiectivul final la următoarea etapă a procesului de învățare se transformă (sau poate să se transforme) în obiectiv intermediar.

În conținutul curriculum-ului disciplinar se fixează cele trei categorii de obiective, în afară de obiectivele operaționale intermediare.

Atunci când se vor evalua obiectivele curriculare în cadrul unei unități de conținut, va fi important ca acestea să fie puse în concordanță cu domeniile respective ale taxonomiei și clasificării tridimensionale a obiectivelor educaționale.

Drept reperi științifice ale conceptului sistemico-holistic servește baza fundamentală de construire a modelului metodologic de evaluare a curriculum-ului disciplinar: reperetele *sociologice* prin sistemul obiectivelor generale educaționale a curriculum-ului la macronivel și realizarea acestora în cadrul obiectivelor subordonate; reperetele *psihologice* reglează criteriile de evaluare ale curriculum-ului disciplinar din punctul de vedere al particularităților de vârstă a elevilor, resurselor interne acestora; reperetele *pedagogice* indică natura și funcțiile curriculum-ului disciplinar, principiile și metodele de evaluare, reperetele *teleologice* identifică criteriile de evaluare a obiectivelor la micronivel; reperetele *epistemologice* indică modalitățile de determinare a coerenței conținuturilor stadiului dezvoltării științei respective.

#### Referințe:

1. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. - 182 p.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. - 382 p.
3. Curriculum de bază. Documente reglatoare (Guțu Vl.) - Cimișlia: Tip.Cim. 1997. - 240 p.
4. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. - 376 p.
5. Guțu Vl. Obiectivele evaluării în învățământul universitar // Culegere de articole științifice. Seria „Științe socioumanistice”. Vol.III. - Chișinău: CE USM, 2002, p.297.
6. Hainaut L.D. Programe de învățământ și educație permanentă. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. - 302 p.
7. Herseni T. Sociologie. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
8. Legea Învățământului în Republica Moldova // Monitorul Oficial. - Chișinău. - 1996. - 24 p.
9. Potolea D. Scopuri și obiective ale procesului didactic / Curs de pedagogie, Universitatea din București, 1986. - 100 p.
10. Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. - Iași: Polirom, 2000. - 318 p.

Prezentat la 03.12.2008

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В РАМКАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Елена ПЕТРОВСКАЯ, Анна КАТАЛИЙЧУК*

*Кафедра педагогики*

In the given article questions of formation of cognitive motivation by means of problem methods of training at students within the limits of higher education are taken up. In given article attempt is undertaken to make definition concept problem training as the factor, promoting to stir up cogitative activity and as consequence to form cognitive motivation. Necessity of formation of cognitive motivation at students and introduction in process of training of the pedagogical model consisting of problems, questions and situations is proved.

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, во многом зависит от наличия положительных мотивов учения.

Человеку от природы присущ безусловный ориентировочный рефлекс «почему?». Задача педагогов состоит в том, чтобы в течение всего периода университетского обучения создавать самые благоприятные условия для поддержания этого свойственного человеку любопытства, не гасить его, а дополнять новыми мотивами, идущими от самого содержания обучения, форм и методов организации познавательной деятельности, от стиля общения со студентами.

Мотивацию надо специально формировать, развивать, стимулировать и, что особенно важно, учить студентов «самостимулировать» свои мотивы. Среди многообразия мотивов учения можно выделить две большие группы: *мотивы познавательного интереса* и *мотивы долга и ответственности в обучении*. Мотивы познавательного интереса проявляются в повышенной тяге к познавательным играм, учебным дискуссиям, спорам и другим методам стимулирования обучения. Мотивы долга и ответственности связаны прежде всего с наличием у человека сознательной учебной дисциплины, стремления охотно выполнять требования преподавателей, родителей, уважать общественное мнение, коллег [2].

Зная мотивацию личности, педагог может своевременно подсказать, над устранением каких недостатков следует настойчиво поработать в ближайшее время. Ведь многие люди вообще не задумываются над этой проблемой, и бывает достаточным обратить их внимание на это, как они невольно начинают заниматься самовоспитанием хотя бы в самых элементарных его формах. Другим приходится подсказывать и доступные приемы самовоспитания мотивов учения. Третьи нуждаются в более тщательном и систематическом контроле за ходом самовоспитания, в оказании текущей помощи [5].

Педагоги должны учить пониманию субъективной значимости учения – что может дать изучение того или иного предмета для развития склонностей, способностей, для профессиональной ориентации подведения, вплоть до овладения интересующей профессией. Преподаватель должен помогать осознанию того, что дает учение в подготовке к общению в пульсирующей среде, в трудовом коллективе. Самое главное для преподавателя – необходимость добиваться перевода внешнего стимулирования в самостимулирование внутренней мотивации. И здесь особенно важное значение имеет умелое слияние целеполагания и мотивации студента. Продумывая проблемные задачи дома и на занятиях, студент тем самым уже мотивирует свою деятельность, то есть обучение должно развивать личность.

Задачей университета, наряду с профессиональной подготовкой, является формирование гармонически развитой личности. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня познавательной мотивации [3,5].

Развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое обучение, при котором педагог, опираясь на знания закономерностей развития познавательной мотивации, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по её формированию в процессе обучения. Такое обучение и является проблемным.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения и поэтому является эффективным средством развития познавательной мотивации.

В педагогической литературе существует ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В.Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [5].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач.

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И.Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом **целеполагания и принципа проблемности**; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций»[2].

Использование мотивации позволяет выявить внутренние резервы личности для ее развития, обучения и воспитания, т.к. через мотивацию можно влиять как на продуктивность деятельности, так и на развитие самой личности.

В процессе обучения происходит формирование и развитие отдельных психологических особенностей личности в зависимости от психологического строения конкретной деятельности, её направленности и побуждающих мотивов. Учебная деятельность является важным содержанием практически всего периода становления личности, начиная с подготовки к детскому саду и к школе и заканчивая обучением в высших учебных заведениях. Получение образования — непереносимое требование общества по отношению к любой личности, поэтому проблема познавательной мотивации обучения становится одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.

Реализация гуманистического подхода к обучению – это такая организация его процесса, когда у личности раскрываются все ее потенции, включается внутренняя мотивация, самодетерминация, обеспечивающие полноценное её развитие. Вопрос в том, с какой стороны – от деятельности и её организации или от личности и формирования её установок – строится процесс мотивирования [6,5].

Стремление учиться заложено в природе человека. Учение является деятельностью с ограниченным мотивационным потенциалом. Как биологическому существу, освоение нового опыта необходимо человеку для выживания, как социальному – в качестве средства социализации и включения в социум, в психологическом плане – только через обучение человек повышает свою компетентность и адекватность, добываясь роста самооценки, приобретая чувство хозяина над собой, окружающей средой и, в конечном счете, самоутверждается. Учение по своей природе внутренне мотивированно и предполагает внутренний контроль, когда для человека сам факт приобретения чего-то нового в себе выступает как величайшая награда.

Формирование познавательной мотивации всегда предопределяется наличием определенных психолого-педагогических условий и соответствующих педагогических средств. В исследовании показано, что развитие познавательной мотивации целесообразно осуществлять посредством целенаправленной системы психолого-педагогических условий и педагогических средств, таких как методы проблемного обучения.

Согласно закону Йеркса–Додсона, сформулированному несколько десятилетий тому назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Итак, мотив может обладать:

- 1) количественными характеристиками (по принципу «сильный–слабый»);
- 2) качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы).

В данном случае имеется в виду отношение мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то имеет место *внутренняя* мотивация. Если же основной толчок к деятельности дают соображения социального престижа, зарплаты и т.д., то речь идет о *внешних* мотивах.

Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна. Например, на познавательную мотивацию рассмотренный выше закон Йеркса–Додсона не распространяется. Представим себе человека, который страстно хочет учиться: чем больше он узнаёт, тем сильнее становится жажда знаний. Обычно продуктивную творческую активность личности в учебном процессе исследователи связывают именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха [1].

Внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Отметим, что в большинстве случаев вообще не имеет смысла различать мотивы по критерию «внутренние–внешние». Гораздо более плодотворным нам представляется подход, основанный на выделении мотивов а) *позитивных* по своей сути; б) *негативных*. Необходимо также отметить, что познавательная мотивация делится, в свою очередь, на мотивацию, обусловленную содержанием учения, и мотивацию, обусловленную процессом учения. В своем исследовании мы опирались на формирование мотивации, обусловленной содержанием учения и процессом учения, как на две составляющие познавательной мотивации.

Наше исследование проводилось в Молдавском государственном университете на факультете международных отношений и политико-административных наук. В исследовании принимали участие 28 человек. Апробация педагогической модели проходила на лекционных и семинарских занятиях по курсу «Общей педагогики» в рамках психопедагогического модуля. Данная модель не противоречила учебной деятельности, предусмотренной куррикулумом.

В ходе проведенного исследования нам удалось определить ведущие виды мотивов студентов, а также положение познавательной мотивации по отношению к другим видам мотивов. Следует заметить, что наше исследование весьма непростое с точки зрения его организации: личностные особенности – очень закрытая система, и далеко не все желают, чтобы их проблемы стали достоянием третьих лиц.

Однако в нашем случае данное предположение не оказалось проблемой и практически все испытуемые охотно согласились на исследование. Мы также опасались повышения уровня социальной желательности испытуемых при исследовании уровня развития познавательной мотивации, поэтому было принято решение не сообщать потенциальным испытуемым до завершения исследования цель эксперимента.

Известно, что успешность карьеры выпускника вуза напрямую зависит от степени его профессиональной подготовленности, от успеваемости в процессе обучения, от умения интегрироваться в социальную среду, от умения добывать знания, устанавливать причинно-следственные связи, строить гипотезы и доказывать их, от стремления узнавать все больше нового в своей профессии, профессионально расти, то есть от познавательной мотивации каждого студента.

Данные исследований позволяют с уверенностью утверждать, что высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль *компенсаторного фактора*, но в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, каким бы способным и эрудированным не был студент или школьник, без желания и толчка к учебе успехов он не добьется [1].

От силы и структуры познавательной мотивации в значительной мере зависят как учебная активность студентов, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития познавательной мотивации она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. Осознав то, какое решающее и определяющее значение мотивация имеет для учебной деятельности, исследователи сформулировали *принцип мотивационного обеспечения учебного процесса*. Многие специалисты считают, что необходимо целенаправленное формирование у учащихся познавательной мотивации [5]. В качестве одного из способов формирования познавательной мотивации мы предлагаем систему проблемных методов, призванных активизировать развитие познавательной мотивации у студентов.

Сейчас исследователям уже не приходится сомневаться в том, что успеваемость учащихся зависит, в основном, от развития познавательной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием



мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), и студент добивается больших успехов.

Однако дело не только в том, что способности и мотивация находятся в диалектическом единстве, определенным образом влияя на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита познавательная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. В данном случае на первое место выдвигается фактор познавательной мотивации; одну из ведущих ролей в формировании успевающих и неуспевающих начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе [4].

Для развития познавательной мотивации необходимо, чтобы перед студентом возникали проблемы, трудности, неожиданности учебного характера, которые означали бы для него, что в окружающей действительности есть еще много неизвестного, скрытого. Следовательно, необходимо все более углубленное познание мира, открытие в нём всё новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей.

Необходима грамотная организация деятельности студентов на учебном занятии, которая способствовала бы активизации мыслительной деятельности, а та в свою очередь – формированию познавательной мотивации. От умения организовать систематическую познавательную деятельность зависит степень интереса учащихся к учебе, уровень знаний, готовность к постоянному самообразованию, т.е. формирование познавательной мотивации, что убедительно доказывает современная психология и педагогика.

Исходя из того, что познавательная мотивация формируется посредством активизации мыслительной познавательной деятельности, мы предположили, что будет рациональным ввести в учебный процесс систему проблемных вопросов, задач и ситуаций, то есть такую педагогическую модель, которая обеспечила бы активизацию познавательной деятельности. Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности студента, обучать его не отдельным стихийно складывающимся случайным операциям, а системе умственных действий, характерных для решения нестереотипных задач, предполагающих творческую мыслительную деятельность.

Суть активизации учения студента посредством проблемного обучения состоит в активизации его мышления путём создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса и моделировании умственных процессов. Педагогическая модель формирования познавательной мотивации посредством проблемного обучения предполагает систему проблемных методов, включающих в себя проблемные вопросы, проблемные задачи и проблемные ситуации.

Проблемная задача характерна тем, что алгоритм её решения до начала решения неизвестен, трудно даже установить, достаточно ли знаний и умений учащегося для выполнения задания. Главная задача – определить способ решения и убедиться в его пригодности. Следует иметь в виду, что определить, является ли данная задача проблемной или нет, можно только относительно конкретного студента, только с учетом его знаний и умений в момент постановки задачи.

Важно отметить: ни слишком легкая, ни слишком трудная для студента задача не может вызвать активную мыслительную деятельность, то есть стать для него проблемной, вызвать проблемную ситуацию. Легкую задачу студент решит на основе так называемого репродуктивного мышления, которое предполагает прямое, не требующее поиска применение уже имеющихся знаний. Слишком трудная задача также не вызовет у студента мыслительной активности. Если даже он и сделает ряд попыток решить такую задачу, то очень скоро, убедившись в их малой эффективности, займет позицию пассивного слушателя, ожидающего от других готового решения [6,1].

Выбор проблемной задачи зависит от наличия у студентов исходного минимума знаний или возможности в относительно короткий срок до постановки проблемы, сообщить учащимся необходимые для самостоятельного решения сведения. Вместе с тем надо помнить, что эти знания должны служить опорой для поисков путей решения, а не «наводить», не подсказывать этот путь, иначе задача перестанет быть проблемной.

Итак, задача становится проблемной, если она удовлетворяет следующим требованиям:

- 1) представляет познавательную трудность, т.е. требует размышлений над изучаемой проблемой;
- 2) вызывает познавательный интерес;
- 3) опирается на прежний опыт и знания учащихся.

Суммировав полученные в исследовании данные, мы получили следующие результаты: в процентном соотношении студенты с познавательной мотивацией составляют 35,7% (для сравнения: до эксперимента студенты с познавательной мотивацией составляли 21,4%).

Для наглядного представления об изменениях, произошедших с мотивами студентов с момента первичного тестирования, представим полученные результаты в виде сравнительной диаграммы №1 (см. диаграмму 1).

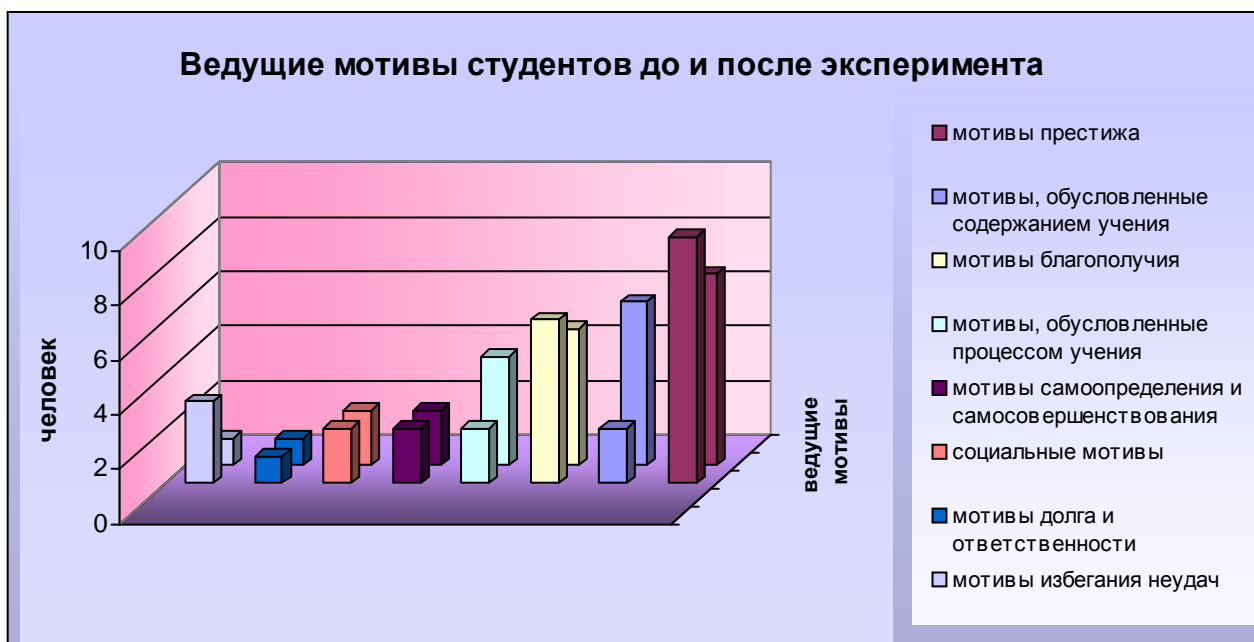


Диаграмма 1. Ведущие мотивы студентов до и после эксперимента

В исследовании экспериментально показана позитивная динамика формирования познавательной мотивации посредством проблемных методов обучения.

Системный подход в исследовании наряду с содержательной и динамической сторонами познавательной мотивации позволил выделить её внутренние механизмы. Исследования в этом направлении окажут большую помощь педагогам в целенаправленном формировании мотивационной основы учебной деятельности как одного из главных компонентов учения. Знание особенностей влияния проблемных методов обучения на формирование познавательной мотивации будет способствовать разработке и внедрению в практику новых педагогических технологий, создающих благоприятные условия для развития общих умственных и творческих способностей человека.

#### Литература:

1. Друță М.-Е. Inițiere în psihologia educației: Note de curs. - București: Editura ASE, 2000.
2. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник Московского университета. - Серия 14. - 1987. - №2. - С.20-30.
3. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. - Казань, 1997.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб: «Питер», 2000. - 512 с.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. - Москва: Просвещение, 1998.

Prezentat la 03.12.2008

## ASPECTE EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ADOLESCENȚILOR PENTRU TIMPUL LIBER ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI EDUCATIV

*Simona CEACU*

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article reflects the theoretical aspects of adolescents' education for useful spending of free time in the context of educational partnership. This problem is analyzed taking into account the functions and forms of education, the theory of new educations and coping strategy.

Abordarea problemei ce ține de educația adolescenților pentru timpul liber în contextul parteneriatului educativ presupune o analiză și reflecție pe marginea a trei dimensiuni importante: pedagogică, psihologică și socială, care se intersectează cu variabile de tip personal ce includ resursele individului de ordin educațional, relațional și de mediu cu variate strategii, condiții și factori psihopedagogici și economico-culturali.

Focalizarea analizei adolescenței într-un singur racurs ar risca să fie restrictivă, incompletă, deoarece există o strânsă interconexiune între această vârstă dificilă și complicată ce definește experiența de tranziție de la copilărie la viața de adult, organizarea și experiența folosirii timpului liber, posibilitățile managementului acestuia în context pedagogic și psihosocial al planurilor formal–nonformal–informal.

Ca punct de plecare a investigației teoretice ne va servi abordarea adolescenței *ca proces universal ce caracterizează faza de tranziție de la copilărie la viața adultă și ca perioadă deosebită a vieții în care subiectul este nevoit să depășească în mod activ o serie de probe de dezvoltare prin dobândirea unor competențe adecvate* [1]. *Probele de dezvoltare* reprezintă evenimentele semnificative ale traseului de creștere care constituie pentru individ o sursă potențială de stres psihosocial, din moment ce fiecare experiență provoacă o dezorganizare temporară a adolescentului și determină o schimbare la care persoana trebuie să se adapteze [10]. Susținerea cu succes a unei probe îl face pe adolescent să resimtă o bunăstare psihologică, ce îi asigură acumularea experienței personale, extragerea concluziilor pozitive pentru construcția propriei vieți și identității, a orientării sale cu privire la autoeducație și integrarea socială [1].

În această ordine de idei vom prezenta doar o sinteză succintă a rezultatelor investigațiilor interdisciplinare în problema maturizării umane pe care o aflăm la H. Renschmidt (1994) în lucrarea *Vârsta pubertară și adolescența. Problemele devenirii personalității*. Dezvoltarea somato-fiziologică a organismului adolescentului tinde spre stabilizare, spre echilibru, iar dezvoltarea lui psihică cunoaște cel mai intens ritm al său, fiind însoțită de conflicte, tensionări, dezarmonii. Spre deosebire de etapele anterioare ale vieții, când între maturizarea biologică și cea socială există decalaje destul de pronunțate, în adolescență asistăm la echilibrarea lor. Evoluția biologică se asociază cu dezvoltarea psihică și se sprijină pe maturizarea socială a individului. Aflându-se într-o permanentă căutare și descoperire de sine, adolescentul se individualizează continuu, diferențiindu-se de alții, își confirmă propria identitate, afirmându-se ca personalitate [10].

Ed. Spranger menționează că principalele formațiuni psihice în adolescență sunt apariția capacității de autoanaliză, conceperea și aspirațiile spre viitor, tendința de a-și organiza în mod conștient viața. În pofida opiniilor contradictorii, adolescența este tratată ca o etapă calitativă a dezvoltării individuale, caracterizată de schimbări profunde în psihicul și personalitatea omului [6, p.365; 13; 15].

Dezvoltarea psihicului și formarea personalității sunt determinate nu numai de procesele maturizării biologice și psihologice, dar și de noua situație socială a adolescentului, de relațiile lui cu adulții. În virtutea unei concluzii preliminare, ținem să evidențiem faptul că unele variabile de ordin personal și social pot mări capacitatea adolescentului de a face față dificultăților legate de traseul său evolutiv. Acest moment este foarte important pentru a forma adolescentului competențe și deprinderi pozitive în ceea ce privește organizarea timpului său liber.

Unii cercetători din domeniul științelor educației [1, 3, 5, 9, 13, 14, 15 etc.] susțin că *adolescentul este apt de autoevaluare, iar sentimentul că se poate controla în mod activ* [12], *că este la înălțimea încercării prin care trebuie să treacă, că deține controlul mediului care îl înconjoară și diverse experiențe critice cărora trebuie să le țină piept, îl ajută pe adolescent a se considera capabil să influențeze pozitiv desfășurarea propriului parcurs de creștere și dezvoltare* [9].

Potrivit investigațiilor realizate de G.W. Evans, D.H. Shapiro și M.A. Lewis (1993), sentimentul dat este foarte important pentru educația eficientă a adolescentului, iar experiența istorică a acestuia poate varia în funcție de *patru dimensiuni care pot fi ușor identificate*, și anume: *variatele oportunități oferite de mediu* pentru ca adolescentul să-și poată exercita controlul; *competențele comportamentale* pe care le posedă adolescentul; *cunoștințele referitoare la control și motivația pentru control* înțelegă ca o forță a dorinței sau ca necesitate de exercitare a acestuia [8].

În consens cu cele relatate, apare necesitatea dezvoltării esenței fenomenului numit *coping*, care este definit ca *proces de adaptare constructivă* în urma căruia persoana se dovedește a fi capabilă să facă față cerințelor, depășind dificultățile apărute, ceea ce asigură apariția sentimentului încrederii în forțele proprii și asigură autoaprecierea pozitivă. Procesul învingerii dificultăților se desfășoară în felul următor: mai întâi are loc analiza și estimarea primară a situației, apoi individul își apreciază posibilitățile și eventualul ajutor din partea altor persoane, elaborând strategii de învingere a obstacolelor. Etapa finală include o nouă analiză – a treia, care se efectuează în baza experienței eșecurilor precedente sau informației apărute recent cu privire la soluționare, presupunând o altă proiectare/reproiectare a sarcinilor și noi alternative comportamentale, numite strategii [10, 15].

Strategiile de învingere a dificultăților, H.Thomae (1953) le mai numește *tehnici* de existență, delimitându-le astfel: *tehnici de performanță, de adaptare, de securizare, de evadare, de agresie*. Analiza literaturii de specialitate, experiența, empirică și observațiile realizate în mod special demonstrează că adolescenții recurg frecvent la tehnicile nominalizate, principalul moment reducându-se la conștientizarea atitudinii active, creative a subiectului și invers, adolescentul care nu se simte creator al propriei experiențe de învingere a dificultăților adoptă o atitudine pasivă care poate să-l orienteze spre insucces [15], ceea ce va contribui la apariția anumitelor obstacole în educația adolescenților pentru timpul liber. Anume timpul liber, planificarea și organizarea acestuia reprezintă pentru adolescent o dificultate majoră, deoarece presupune din partea lui desfășurarea unui ansamblu de acțiuni complexe, autonome, interesante, dar totodată rezonabile și variate.

În contextul problemei abordate, este necesară distincția dintre *educație și educația pentru timpul liber*.

S.Cristea consideră că conceptul pedagogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și de proces. Definiția și analiza conceptului pedagogic de educație reprezintă o miză *epistemologică*, prin faptul că delimitează nucleul de bază al domeniului, studiat prin metodologii specifice și în sensul unei normalități specifice, la nivelul pedagogiei / a științelor pedagogice; *moral*, prin faptul că atrage atenția asupra problemelor de fond ale teoriei pedagogice, aflate la baza oricărei soluții eficiente la nivelul practicii educative, realizată pe termen scurt, mediu sau lung [3, p.70].

G.Mialaret, J.R. Searle, I.Nicola, M.C. Călin, S.Cristea etc. consideră că definiția educației la nivelul unui concept pedagogic fundamental este posibilă prin analiza minuțioasă a două niveluri de referință: unul *funcțional-structural* ce implică fixarea obiectului epistemic la o dimensiune internă, stabilă, și altul *contextual*, care implică raportarea obiectului epistemic la o dimensiune externă, variabilă, compusă dintr-un ansamblu de factori social aflați în permanentă schimbare în timp și spațiu [apud 3].

Analiza educației la nivel funcțional-structural asigură delimitarea și poziționarea corectă a elementelor implicate în activitatea de formare–dezvoltare permanentă a personalității. Aceste elemente într-un aspect sau altul au fost descrise și caracterizate de mai mulți cercetători. Astfel, Marin C.Călin (2003) consideră că educația reprezintă un proces complex de configurare a unei acțiuni educative și mecanismele de funcționare ale acesteia. Cercetătorul oferă o structură explicită a acțiunii educative care se constituie din agenții acesteia, obiectul, condițiile și posibilitățile acțiunii educative, normele ei, scopurile, genurile și formele, conținuturile, metodele și mijloacele, evaluarea și rezultatul diferențial și global al acțiunii educative [2, p.18].

C.Narly considera educația drept o expresie sintetică a următoarelor elemente structurale: posibilitatea educației, idealul educativ, mijloacele educației și comunitatea pedagogică, adică educatorul și educatul, relația pedagogică și instituționalizarea acesteia.

I. Nicola, după 1990, elaborează un model structural al acțiunii educative care în esență conține aceleași elemente constitutive [apud 2, p.18].

În recenta sa lucrare *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației* (2003), S. Cristea, făcând analiza detaliată a educației la nivel funcțional-structural, menționează faptul că toate elementele implicate în activitatea de formare–dezvoltare și dinamica lor poate fi sesizată și apreciată prin apelul la funcțiile educației, componente de bază care generează o anumită modalitate de proiectare, realizare și dezvoltare a structurii educației [3, p.78].

În continuare, autorul analizează funcțiile educației, elaborând taxonomia acestora prin care stabilește două categorii de funcții. *Funcția centrală / de bază a educației* este orientată spre formarea-dezvoltarea personalității în vederea integrării sociale permanente, realizabilă la scara întregului sistem social. *Funcțiile principale*, implicate direct în asigurarea realizării eficiente a funcției centrale sunt orientate spre formarea-dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor preluate pedagogic din toate domeniile cunoașterii umane (funcția culturală); prin intermediul valorilor civice (funcția politică a educației) și formarea-dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor tehnologice aplicate (funcția economică). Raportarea funcțiilor principale la funcția centrală a educației evidențiază ponderea specifică a funcției culturale, relevantă pedagogic din perspectiva contribuției prioritare a valorilor culturale în formarea personalității umane [3, p.79].

Analiza contextului educației presupune evidențierea cadrului sau a situației în care sunt realizate acțiunile și influențele educative. Aspectele reflectate vor contribui la precizarea următorului concept: *educația pentru timpul liber*.

Apariția conceptului dat constituie o etapă calitativ nouă în evoluția conceptelor din domeniul educației ce vizează reprezentările, judecățile și practicile cu privire la demersul educativ, axat pe dezvoltarea și formarea competențelor și capacităților individului de a-și planifica, organiza și dirija timpul liber.

Geneza conceptului își are originea în *noile educații* care au fost definite în anii 1980, la nivelul programelor și recomandărilor UNESCO, adoptate în ultimele decenii ca *răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară* etc. [3].

Evoluția *noilor educații* răspunde provocărilor emergente, grave, de anvergură planetară înregistrate în anii 1980 sub genericul *problematicii lumii contemporane* [16, p.66].

*Noile educații* exprimă această problematică prin obiectivele propuse care dau și denumirea fiecărei structuri de conținut specific, realizabilă ca modul sau disciplină de studiu, concepută strategic în plan disciplinar, dar mai ales interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar, susține S. Cristea [3, p.152].

Este evident faptul că *noile educații* vizează toate conținuturile generale ale educației, cultivarea morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică și formele generale ale educației ce se realizează în plan formal, nonformal, informal.

Procesul declanșat după 1980 stimulează abordările globale, interdisciplinare care necesită atenția sociumului și cer soluții concrete vizavi de așa fenomene ale vieții umane ca mediul natural, pacea, toleranța, democrația, dezvoltarea, comunicarea interpersonală, munca de calitate, demografia, familia, viața privată, sănătatea, modul de organizare a timpului liber ș.a.

În acest context, ținem să scoatem în evidență interconexiunea dintre imperativele/problematica lumii contemporane și, desigur, interrelația dintre dezideratele *noilor educații* în calitate de reacții de răspuns a sistemelor educaționale la apariția și conturarea tot mai clară a acestora.

Studiile realizate în domeniul sociologiei educației, antropologiei pedagogice, etnologiei [1, 4, 6, 7, 11, 14, 15, 16] orientează cercetătorii, cadrele didactice spre elaborarea strategiilor de valorificare a posibilităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile unei perpetue schimbări, la inovațiile și tehnologiile noi, reforme sociale; apariția timpului liber și necesitatea de organizare rațională și eficientă a lui.

Timpul liber, la fel, reprezintă o valoare umană importantă care-i permite omului să se recreeze, să se autoperfecționeze, să-și diversifice activitățile, să-și fortifice sănătatea făcând viața personală mult mai interesantă, calitativă și plăcută.

Pe parcursul istoriei percepția timpului de către om a cunoscut modificări semnificative. Observăm cu toții că s-a schimbat durata vieții individului, s-a prelungit perioada de studii, de muncă, s-au accelerat ritmurile, este evident faptul că timpul în viața cotidiană se prezintă ca un factor al succesului, deseori și ca o resursă sociumană ce necesită optimizare, raționalizare și control.

B.Russel afirmă că folosirea efectivă a timpului liber este un produs al culturii și al educației. De problema definirii conținutului timpului liber s-au ocupat mai mulți sociologi și pedagogi [11], rezumând rolul acestuia în viața individului la trei funcții majore:

- a) regenerarea – refacerea forțelor fizice și spirituale epuizate în timpul zilei, îndeplinirii profesionale, activităților familiale și sociale;
- b) compensarea – exercitarea insuficientă a capacităților și competențelor în timpul activității profesionale;
- c) dezvoltarea personalității/ funcția ideativă care are rolul de a oferi individului o anumită orientare în domeniul ideilor.

Transformările structurale, calitative ce s-au produs în domeniul învățământului, în procesul educației, trecerea la săptămâna de studii/activitate de cinci zile abordează un șir de întrebări referitoare la organizarea

activității elevului în afara orelor obligatorii din programul școlar care sunt adresate familiei, instituției de învățământ, comunității.

Sociologii și pedagogii definesc timpul liber al elevilor ca acea parte a lui care rămâne disponibilă după realizarea activității de învățământ, adică, timpul, care este folosit pentru variate manifestări cultural-artistice, distracții, sport, destindere [11, 14].

Dacă analizăm bugetul de timp liber al adolescentului/ elevului din liceu, stabilim că acesta se distribuie între următoarele tipuri de activități: somn, igienă personală și autodeservire, masă, deplasări, studii/ore în cadrul formal, ocupații extracuriculare individuale și colective, acțiuni recreative și de divertisment.

Experiența pedagogică cu privire la educația pentru timpul liber ne orientează, în linii generale, la următoarele constatări:

- în învățământul primar, elevul trebuie să fie educat și susținut în formarea deprinderilor de a-și întocmi împreună cu adultul (pedagog, părinte) un regim al zilei pe care îl va respecta, alternând optim lecțiile cu odihna activă în aer liber, activitatea de pregătire pentru școală și ajutorul acordat părinților;
- în învățământul gimnazial, accentul se va pune pe conștientizarea noțiunii de timp liber și planificarea/ respectarea rațională a secvențelor acestuia;
- în învățământul liceal este necesar a oferi ajutor și susținere adolescenților pentru a înțelege că timpul liber nu poate fi destinat doar plăcerilor momentane, ci este o posibilitate de a se pregăti pentru viață și viitoarea profesie.

În aria abordării *educației pentru timpul liber* se înscriu perfect și astfel de deziderate ale *noilor educații* ca educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru sănătate, educația pentru schimbare și dezvoltare.

Pornind de la analiza obiectivelor *noilor educații*, observăm interferența acestora cu educația pentru timpul liber. În condițiile societății de astăzi, când totul este într-o perpetuă schimbare, în timpul nostru liber putem soluționa o mulțime de probleme legate de ocrotirea naturii, mediului (educația relativă la mediu); de cultivare a creativității și capacităților intelectuale (educația pentru schimbare și dezvoltare); de înțelegere și promovare a democrației (educația pentru democrație); de cultivare a toleranței (educația pentru toleranță); de promovare și formare a unui mod sănătos de viață (educația pentru sănătate) etc. Aceste aspecte interconexe ale *noilor educații* și educația pentru timpul liber le putem stabili și consolida permanent prin variate strategii. Important aici este faptul ca să desprindem principala idee: pentru a spori calitatea vieții omului, astăzi, ca niciodată, avem nevoie să învățăm tânăra generație a-și organiza interesant și eficient timpul liber.

Raportarea adecvată a termenului *educație* la o doua parte a sintagmei *pentru timpul liber* ne orientează spre evidențierea circumstanțelor nivelului contextual și a celui funcțional-structural al acțiunii educative, analizate anterior.

În această ordine de idei, filosofia educației ne orientează spre delimitarea celor trei perspective ale educației: sociologică, instituțională și de iluminare generală [6, 7, 9].

În științele educației, conceptul *educația pentru timpul liber* se aplică în scopul precizării, descrierii și interpretării experienței, practicii, strategiilor de cultivare a abilităților, competențelor și deprinderilor pozitive de planificare, organizare și valorificare rațională, cu sens a timpului liber de către individ.

Educația pentru timpul liber presupune valorificarea cadrului formal, nonformal și informal, care reprezintă de fapt cele trei *forme generale ale educației*. Logica activității de educație/instruire consemnează interdependența existentă dintre conținuturile generale adoptate în anumite contexte de sistem și de proces, instituționale și noninstituționale, organizate sau spontane [3].

Pedagogia postmodernă, care promovează modelul proiectării curriculare, evidențiază necesitatea integrării educației informale în structura de organizare a conținutului de tip formal și nonformal, în scopul valorificării depline a resurselor personale, informaționale comprimate în experiența de învățare și de viață a elevului care, desigur, include și timpul liber al lui.

Cercetătorii în domeniul științelor educației [2, 3, 4, 5, 6, 11, 14 ș.a.] optează pentru o abordare holistică a educației pe care o consideră mult mai eficientă, deoarece ea se axează pe instituționalizarea interdependențelor dintre cele trei forme ale educației formală–nonformală–informală. Școala, familia, palatele de creație, cluburile elevilor, mass-media și celelalte instituții culturale trebuie să-i ajute pe elevi să cunoască mai multe tipuri de activități care se pot organiza și desfășura în timpul liber, iar pedagogii și părinții să orienteze opțiunea acestora în conformitate cu predispozițiile și înclinațiile, aptitudinile și interesele fiecărui individ.

În consens cu cele relatate, ținem să menționăm importanța parteneriatului educativ și posibilitățile acestuia în optimizarea educației adolescenților pentru timpul liber. Experiența avansată în domeniul vizat demonstrează eficiența colaborării între agenții educativi și cei sociali cu privire la orientarea adolescenților și tinerilor spre activități valoroase din punct de vedere personal și comunitar, care ar contribui la formarea

civică, moral-spirituală, intelectuală, psihofizică, estetică și tehnologică.

Acest lucru ar sustrage adolescenții de la plăcerile minore, irosirea inutilă a timpului liber și i-ar învăța a-și stabili prioritățile vitale, a urma un mod sănătos și demn de viață.

În pedagogia postmodernă se promovează activ conceptul de comunitate educativă locală, care vizează agenții sociali angajați în realizarea obiectivelor pedagogice în cadrul unei anumite zone școlare sau interșcolare, urmare a statutului lor social și a competențelor lor psihosociale, exersate direct sau indirect ca procesori de informație și de acțiune cu valoare formativă importantă. În condițiile societății postindustriale informatizate acești factori sociali devin actori sociali ai educației care asigură integrarea influențelor pedagogice informale în acțiuni pedagogice nonformale și formale realizabile în colaborare cu instituția de învățământ.

Astfel, în această accepțiune, menționează S.Cristea, familia și organizațiile sociale (politice/guvernamentale, nonguvernamentale; economice, culturale, religioase, militare etc.), mass-media (presa școlară, radio-TV școlară etc.) pot face parte efectiv din sistemul de învățământ, interpretat și evaluat în sens larg [3].

Analiza literaturii de specialitate și a practicilor școlare la etapa actuală permite să stabilim un șir de tendințe pozitive în promovarea politicilor de proiectare, realizare și dezvoltare a acțiunilor/activităților educației nonformale, ce se desfășoară în afara școlii și contribuie la cultivarea unei atitudini serioase față de organizarea interesantă și cu sens a timpului liber al elevilor. Activitățile nonformale se divizează în două categorii distincte:

- a) **activități preșcolare**, organizate pentru valorificare educativă a timpului liber prin resurse tradiționale: excursii, vizite, tabere, cluburi, ateliere de creație, vizionarea expozițiilor, spectacolele de teatru, balet, operă etc. și cu resurse moderne: videotecă, mediatecă, discotecă, radio/TV- școlară, instruire asistată de calculator etc.;
- b) **activități parașcolare**, organizate în mediul socioprofesional al comunității, axate pe orientarea profesională a adolescenților.

Dezvoltarea educației nonformale și a celei informale este semnificativă în ultimele decenii ca urmare a contribuțiilor înregistrate în plan teoretic prin abordarea și promovarea *noilor educații*: educația pentru cetățenie, educația pentru democrație, educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația pentru familie, educația pentru toleranță, educația de gen, educația pentru timpul liber etc.

Conținuturile specifice ale *noilor educații* pot fi ajustate la oricare dintre cele cinci conținuturi generale ale activității de formare-dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității umane.

În concluzie, dezideratul *educația pentru timpul liber* este axat pe formarea unor abilități și competențe ce țin de proiectarea-organizarea-desfășurarea-monitorizarea timpului liber, corespund exigențelor prevăzute de cultura conduitei. Considerăm că și conținutul valoric, și strategiile prin care formăm abilitățile expuse pot fi raportate mai mult la educația morală, însă în acest context sunt evidente deschiderea metodologică și posibilitățile de activizare a valorilor din domeniul educației intelectuale, estetice, tehnologice și psihofizice în corelație strânsă cu educația formală, nonformală și informală.

#### Referințe:

1. Aneshensel C.S., Gore S. Development, Stress and Role Restructuring: Social Transitions of Adolescence în culeg. The Social Context of Coping, coord. Eckenrode J.; Plenum Press. - New York, 1991.
2. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. - București: Aramis Print, SRL, 2003.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Ed., 2003.
4. Cuznețov Larisa. Etica educației familiale. - Chișinău: CEP ASEM, 2000.
5. Cuznețov Larisa. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. - Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2002.
6. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Durkheim E. Educație și sociologie. - București: EDP, 1980.
8. Evans G.W., Shapiro D.H., Lewis M.A. Specifying Disfunctional Mismatches between Different Control Dimension // British Journal of Psychology. - 1993. - Nr.84. - P.256-271.
9. Polacek K. Locus of control: cocetto, risultati e misurazione în Orientamenti Pedagogici. - 1980. - Nr.27. - P.411-418.
10. Remschmidt H. Adoleszenz. GergThiemoverlag. Ststudgart-New York, 1992.
11. Russel B. Problemele filosofiei. - București: Ed. All, 1995.
12. Schunk D., Self H. Efficacy and Achievement Behaviors // Educational Psychology Review. - Nr.1. - P.173-208.
13. Spranger E. Psyshologydes Judendalters6/ Aufl.Quelle. meyer. - Leipzig, 1926.
14. Stănculescu E. Sociologia școlii. - Iași: Collegium, Polirom, 1997.
15. Thomae H. Probleme des Judendalters. - Berlin, 1984.
16. Văideanu Gh. Educația la frontiera dintre milenii. - București: Ed. Politică, 1988.

Prezentat la 03.12.2008

## FUNCȚIILE CONDUCERII ȘI STRATEGIILE DE FORMARE A IMAGINII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN MEDIUL RURAL

**Mariana ZAHARIA**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article approaches a theoretical study in the application strategies of the school image forming in the rural average through the school – family – community relationship. Concomitant in the article are elucidated the leadership functions for the rural education which are contributing to the school image formation.

Stabilirea funcțiilor învățământului din mediul rural necesită atât o evaluare a etapei la care a ajuns acesta ca atare, cât și o cunoaștere a tendințelor, direcțiilor, împrejurărilor de evoluție a învățământului rural în perspectivă, care presupune o diagnoză și o prognoză managerială competentă și minuțioasă. *Diagnoza managerială* permite a stabili nivelul prezent la care a ajuns învățământul, a cunoaște realizările valoroase obținute în etapa anterioară, cât și valorile, experiențele pe care ne putem axa în generalizarea rezultatelor pozitive pentru a planifica activitatea pe termen mediu și lung, pentru a înlătura la timp dificultățile apărute sau pentru a preveni apariția lor și a găsi soluții de optimizare a activității școlare.

Literatura de specialitate oferă explicații ample privind prognoza și diagnoza managerială. *Prognoza managerială* este acțiunea de predicție în timp a învățământului ce determină apariția și evoluția caracteristicilor și valorilor pe care, probabil, le va avea în viitor învățământul în comparație cu prezentul. Pornind de la datele diagnozei, prognoza managerială explorează viitorul și prevede tendințele și perspectivele de dezvoltare ale învățământului, urmărind procesul evoluției și problemele care apar pe parcurs. Desigur, prognoza poate avea și o anumită doză de probabilitate, ceea ce necesită conștientizarea distorsiunilor posibile față de care trebuie gândite și corecțiile ce ar trebui făcute la timpul potrivit, pentru a evita riscurile nedorite și demoralizarea în acțiune.

În continuare vom analiza și alte funcții ale conducerii învățământului importante pentru organizarea și desfășurarea optimală a acestuia în mediul rural.

Astfel, *planificarea-programarea acțiunilor* este funcția de concepere și prevedere a conținutului conducerii învățământului. Planificarea trebuie să țină cont de respectarea legii și a obiectivelor și cerințelor concrete stabilite la nivel școlar și, în ultimă instanță, la nivelul fiecărei unități școlare. Planificarea eficientă are drept scop dinamizarea spiritului de disciplină și independență creatoare, autonomia de conducere. Planificarea înseamnă nu numai stabilirea unor obiective relativ precise, ea trebuie să aibă un caracter dinamic care să stimuleze creația, adaptarea la ceea ce este nou, pentru asigurarea unei dezvoltări durabile a învățământului și să conțină proiectarea strategiilor, mijloacelor, termenelor și responsabililor. Pentru a realiza o dezvoltare eficientă și viabilă a învățământului rural este nevoie de o planificare modernă a educației. În condițiile democratizării societății, planificarea modernă a educației reprezintă un instrument științific privind realizarea schimbărilor educaționale controlate, necesitând valorificarea diagnozei și prognozei, stabilirea obiectivelor și priorităților, elaborarea programelor și proiectelor de acțiuni.

Planificarea educației în mediul rural trebuie să corespundă schimbărilor care se produc în societate și chiar să le anticipeze nu numai în mod general, ci și în baza condițiilor reale concrete, în funcție de localitatea dată.

Planificarea de rutină trebuie să se transforme în planificare de inovare. Dacă *planificarea de rutină* are și ea o anumită importanță, deoarece asigură realizarea unui sistem informațional de educație, aplicarea metodelor specifice demografiei școlare, îmbunătățirea bazei de date statistice și dezvoltarea planificării la nivel regional și local, *planificarea de inovare* trebuie să cuprindă o gamă largă de preocupări, cum ar fi: studii de dezvoltare pe termen lung, programe pentru sporirea calității educației, dezvoltarea managementului participativ, reforma instituțională pentru descentralizarea structurilor de decizie din învățământ [1] și stimularea parteneriatului educativ, inițiativei actorilor sociali care pot contribui la optimizarea educației școlare, susținem noi, în baza experienței acumulate în acest domeniu.

În acest context, planificarea-programarea / previziunea educațională cu privire la conducerea unității de învățământ și desfășurarea procesului instructiv-educativ implică următoarele direcții de realizare: aplicarea legislației învățământului în viața și activitatea școlară la nivelul fiecărei instituții de învățământ; stabilirea



obiectivelor prioritare în cadrul fiecărui nivel școlar; stabilirea, menținerea și optimizarea condiției resurselor umane, materiale și financiare la nivelul fiecărei unități de învățământ; planificarea și stabilirea acțiunilor importante, a responsabilităților și termenelor pe perioade scurte, medii sau finale pentru îndeplinirea lor.

**Această funcție se concretizează în elaborarea de programe/planuri sau proiecte de activități: program general, programe la nivel școlar, programe pe compartimente ale unităților de învățământ, programe ale catedrelor și ale cadrelor didactice.** În acest sens, se întocmesc: programul general al unității de învățământ; programul activităților instructiv-educative de predare-învățare; de evaluare; activități extrașcolare etc.; programul catedrelor și a comisiilor metodice, a comisiilor diriginților etc.; programul activităților de perfecționare a cadrelor didactice și a personalului; programul de asigurare a mijloacelor materiale, financiare, dotare, aprovizionare, reparații etc.; programe/planuri individuale ale cadrelor didactice etc.; programul de îndrumare și control etc. Fiecare program/plan conține componentele esențiale ale previziunii, caracteristicile specificului sectorului și activităților respective.

*Programarea ca funcție de prevedere are și un caracter de probabilitate, fapt ce necesită, asemănător prognozei, elemente de corecție, pentru a corela cu elementele neprevăzute, aleatorii și a se evita riscurile și eșecurile [1].*

*Organizarea-coordonarea este funcția de conducere care stabilește și asigură, în mod metodic, ordonat, chibzuit și disciplinat forțele și mijloacele umane, materiale și financiare pentru obținerea eficienței instructiv-educative în învățământ, în fiecare unitate școlară. Organizarea presupune și coordonarea, adică o funcție de sincronizare, de corelare, în mod unitar, a forțelor, mijloacelor și timpului de desfășurare în scopul înlăturării paralelismelor și suprapunerilor, a evitării risipei de forțe umane și de mijloace materiale și financiare, cât și de timp. Această funcție de conducere a învățământului presupune: coordonarea (și cooperarea) într-un mod unitar a nivelurilor școlare și a compartimentelor școlare și funcționale din fiecare unitate de învățământ; organizarea tuturor activităților instructiv-educative școlare și extrașcolare; organizarea activităților științifice, metodice și de perfecționare a cadrelor didactice; organizarea deschiderii și încheierii anilor de învățământ; organizarea activităților administrativ-gospodărești din unitatea de învățământ respectivă (dotarea cu mijloace de învățământ, curățenia, întreținerea și reparația școlii, salarizarea și premiarea, concediile de odihnă etc.); organizarea activității de îndrumare și control pe linie didactică și administrativă, responsabilitățile și termenele de îndeplinire etc. [2].*

Organizarea-coordonarea învățământului este orientată de legislația învățământului și de regulamentele școlare (de ordin interior). Pornind de la această orientare normativă, unitățile de învățământ trebuie să dea un aspect concret organizării, în sensul de a lua în considerare elementele de diagnoză și prognoză, obiectivele și sarcinile specifice ale unității de învățământ, stabilind atribuțiile, termenele și responsabilitățile de îndeplinire pentru fiecare obiectiv și acțiune în parte. La îndeplinirea unor obiective și acțiuni sunt importante calitățile de personalitate ale cadrelor didactice și ale personalului managerial cum sunt: competența profesională, entuziasmul, dăruirea, spiritual de inițiativă, de creativitate și disciplină. Însă aceasta nu este suficient. Pentru a le valorifica este necesar ca prin funcția de organizare-coordonare să se asigure condițiile didactice și mijloacele materiale și financiare necesare în corespundere cu particularitățile localității date.

*Îndrumarea-antrenarea este funcția de conducere care asigură orientarea, dirijarea, călăuzirea și înțelegerea obiectivelor, sarcinilor, atribuțiilor și responsabilităților de îndeplinit la un anumit nivel școlar, la nivelul unui compartiment al unității de învățământ, pentru fiecare persoană implicată în activitatea de învățământ. Îndrumarea-antrenarea este funcția de informare și instruire a factorilor implicați în activitatea învățământului, pentru cunoașterea prevederilor programelor stabilite, în vederea îndeplinirii lor. Ea are drept scop principal îndeplinirea programelor stabilite, dar și prevenirea apariției unor neajunsuri, precum și înlăturarea celor care au apărut.*

Îndrumarea-antrenarea implică folosirea unei game variate de acțiuni cum ar fi: elaborarea de instrucțiuni (îndrumări) scrise, expuneri (conferințe), consfătuiri, simpozioane, mese rotunde, consultații, activități didactice-model, schimburi de experiențe, discuții individuale etc. Îndrumarea este necesară îndeosebi cadrelor didactice tinere, însă este binevenită și pentru cadrele didactice cu experiență, mai ales în cazurile stabilirii unor noi obiective, acțiuni, atribuții și responsabilități, a unor noi decizii. Îndrumarea trebuie să fie competentă, făcută la timp și în mod colegial, fără ostentație. Urmărind îndeplinirea programelor stabilite, îndrumarea-antrenarea trebuie să dinamizeze spiritul de independență, de inițiativă și creativitate a cadrelor didactice a tuturor persoanelor din unitatea de învățământ [2].

*Controlul-evaluarea* este funcția de verificare, analiză și apreciere a activității școlare în vederea cunoașterii stadiului realizării, precum și a îmbunătățirii ei. Controlul-evaluarea este strâns legat de funcția de antrenare-îndrumare. Controlul-evaluarea urmărește realizarea următoarelor aspecte: cunoașterea modului de desfășurare a activităților, evidențierea și aprecierea rezultatelor obținute, generalizarea rezultatelor pozitive, prevenirea unor neajunsuri, dificultăților și neajunsurilor apărute pe parcurs, mobilizarea tuturor forțelor și mijloacelor pentru îndeplinirea programelor stabilite, îmbunătățirea activității viitoare, aplicând principiul feedback-ului. Controlul-evaluarea necesită modalități și forme directe și diverse de realizare precum: vizite la orele didactice; lecții și activități deschise, schimburi de experiență; teste sau extemporale date elevilor; consultarea materialelor scrise; verificarea dotării și funcționării cabinetelor didactice, a laboratoarelor și atelierelor școlii; consultarea notițelor elevilor, a altor lucrări ale acestora; analiza rezultatelor școlare ale elevilor. Managerii pot folosi și forme indirecte de control: informări scrise ale unor șefi, mese rotunde, simpozioane, sesiuni de comunicări științifice. În general, unele cadre didactice, și nu numai, manifestă anumite rezerve față de control, considerând că acesta le-ar diminua prestigiul, personalitatea. Dat fiind că actul controlului reprezintă o funcție necesară, obiectivă pentru îndeplinirea cu succes a obiectivelor conducerii, a realizării fenomenului feedback-ului, este absolut necesar ca în îndeplinirea acestei funcții să se realizeze o serie de condiții: să se facă înțeleasă necesitatea controlului în rândul cadrelor didactice; să se îmbine controlul cu îndrumarea și sprijinul necesar înțelegerii și îndeplinirii la nivel superior a obiectivelor instructiv-educative; să fie făcute la timp, competent, sistematic, obiectiv și colegial observațiile necesare. Evaluările și controlul încep cu aprecieri pozitive, iar după caz, cu critici și îndrumări constructive; analiza, aprecierile și criticile se fac în afara activităților desfășurate. Funcția respectivă are drept scop dezvoltarea capacității de autocontrol și de autoapreciere, de autoreglaj didactic pentru respectarea prevederilor actelor normative în domeniul învățământului și, în același timp, să fie rezultatul unei profunde cunoașteri și analize a realității școlare. Acțiunile desfășurate în urma controlului să fie mobilizatoare, să dinamizeze inițiativa și spiritul creator în îndeplinirea deciziilor; să includă acte de recompensare a eforturilor și rezultatelor valoroase de performanță, iar dacă este cazul, pot fi aplicate și măsuri de sancționare (numai în cazuri-limită, optând pentru evitarea lor).

Evaluarea-controlul reprezintă o funcție obiectiv necesară și permanentă, aceasta chiar și în condițiile în care vom ajunge să avem încredere în oameni și când ei vor dovedi o înaltă conștiință profesională și moral-civică, fiindcă întotdeauna va fi nevoie să știm dacă am realizat ceea ce am programat și ce anume trebuie să facem în viitor.

*Decizia* este o hotărâre luată pe baza unei alegeri dintre mai multe soluții posibile, care cere realizarea activităților școlare în conformitate cu prevederile și cerințele funcțiilor de programare, organizare, îndrumare și control. Ea este funcția esențială a conducerii învățământului, funcție cu rol integrator, care dinamizează în ultimă instanță succesul activității unității școlare [6].

Deciziile se împart în: a) *decizii strategice generale*, care se referă la hotărârile ce se iau pentru organizarea și funcționarea întregului sistem de învățământ; b) *decizii strategice restrânse* care se referă la hotărârile ce se iau pentru organizarea și funcționarea anumitelor grade, profiluri sau forme de învățământ; c) *decizii tactice* care se referă la hotărârile ce se iau privind programele concrete de acțiune în cadrul deciziilor strategice și restrânse, care au nevoie de intervenția specialiștilor, cum ar fi hotărârile privind stabilirea planurilor de învățământ, a programelor școlare, a structurii anului școlar și universitar, a activităților didactice de predare-învățare și evaluare, a activităților științifice, a activităților educative etc. [6].

Într-o societate civilă, cu o democrație dezvoltată, bazată pe economia de piață, este necesară o descentralizare organizatorică și decizională, cu eliminarea oricăror tendințe de centralizare autoritaristă, pentru a se crea condițiile integrării competiției loiale ca modalitate dinamizatoare a inițiativei și a inteligenței creative a agenților implicați în actul managerial, asigurându-se găsirea de alternative adecvate și favorabile soluționării eficiente a problemelor. Prin urmare, un rol important în conducerea unităților de învățământ trebuie să-l aibă managerul, conducătorul unității de învățământ – directorul sau inspectorul – în sistemul școlar respectiv, desigur, incluzându-se și adjunctii acestora.

Managerul trebuie eliberat de presiunile supracentralizării și birocrăției administrative, ale diferitelor niveluri ierarhice, oferindu-i-se posibilitatea reală de a-și formula priorități de valoare și eficiență în acțiune, în condițiile autonomiei decizionale. În acest context, managerul trebuie să se preocupe de stabilirea cât mai corectă și reală a strategiei de dezvoltare și acțiune a unității de învățământ pe care o conduce. Pentru ca

managerul să poată conduce la un nivel de performanță și eficiență, este necesar ca el să aibă competență profesională și experiență în domeniu, însoțite de capacitatea de inițiativă, de abordare adecvată a problemelor care se manifestă în mediul rural. Managerul trebuie să se preocupe de dezvoltarea durabilă și să asigure abordarea pragmatică a problemelor, continuarea într-un plan superior a activității, înțelegerea problemelor celor cu care colaborează și ale altora, acordarea unui anumit grad de responsabilitate și recunoaștere a realizărilor în munca fiecărui membru al unității pe care o conduce. Totodată, managerul trebuie să contribuie la înțelegerea de către întregul personal al unității a transformărilor produse, sporirea interesului personalului didactic și al celorlalți salariați pentru creșterea performanțelor și eficienței procesului instructiv-educativ, menținerea prestigiului și autorității conducerii în rândul personalului didactic și al părinților, respectarea legilor și consolidarea conștiinței și disciplinei de muncă, ridicarea continuă a profesionalismului fiecăruia și formarea imaginii pozitive a instituției date, în strânsă corelație cu grija față de oameni pentru apărarea drepturilor și satisfacerea nevoilor acestora. În acest context, managerul trebuie să dezvolte relațiile de cooperare și de dialog constructiv cu consiliile de administrație, liderul sindical, cu toate cadrele didactice, familia, biserica, organele juridice locale și alți actori sociali, care, implicați în activitatea de educație, se vor transforma treptat în agenți și parteneri educaționali. Managerul va lucra în direcția unirii inteligențelor, inițiativelor și eforturilor pentru asigurarea calității educației și reușitei școlare, pentru competitivitate și performanțe înalte [1, 2, 3, 5, 6, 8].

Succesul actului de conducere plasează managerul școlar în situația permanentă în care acesta și fiecare cadru didactic la locul său trebuie să dovedească exigență, empatie și înțelegere, comportare corectă, demnă și civilizată în toate aspectele activității și vieții, deoarece în localitățile rurale oamenii se află în vizorul tuturor. Atât pedagogii, cât și conducătorul lor trebuie să manifeste flexibilitate, spirit inovator și creativ, responsabilitate sporită în plan profesional, etico-cetățenesc, juridic și managerial. Având în vedere că orice activitate managerială include și o dimensiune psihosociopedagogică, managerului i se cere ca, pe lângă o pregătire managerială, să aibă și o pregătire psihosociopedagogică, ambele genuri de pregătire realizându-se prin studii universitare, înainte de investirea lui cu o funcție de conducere.

Eficiența activității manageriale se realizează și datorită folosirii unor strategii adecvate de investigații, acțiune, analiză, evaluare etc. În acest context, pot fi luate în considerare unele strategii metodologice cum ar fi brainstormingul, metoda Delphi, studiul de caz, modelarea, stimularea, cooperarea, metodele euristice care stimulează creativitatea, dialogul, discuția, schimbul de experiență și altele. Desigur, se pot folosi o serie de forme și procedee metodologice mai adecvate activității manageriale cum sunt: ședința, negocierea, concilierea, medierea, arbitrajul, delegarea, extrapolarea, competiția, consultanța, informatizarea, studiul de fezabilitate, jocul managerial computerizat și altele.

Succesul managementului educațional în mediul rural poate fi sporit de acțiunile inteligente ale managerilor și de realizarea a mai mult și mai performant, cu mai puțin, acestea referindu-se la timp, resurse materiale și financiare, resurse umane, eforturi, caracteristici determinate de situația modului de viață pe care îl urmăm, adică cum fiecare dintre noi își gestionează propria viață și activitate.

Managementul educațional în condiții rurale pentru a fi eficient are nevoie de adaptare continuă la nou și la schimbări, având ca bază inovația și spiritul creator. Pentru aceasta el necesită structuri organizatorice continuu optimizate, automatizare și robotizare și într-o măsură sporită mijloace și tehnologii informatizate, în strânsă relație cu preocuparea de umanizare a acestora. În relația om-mașină, mai ales computer, rolul principal trebuie să-l aibă în continuare omul-manager, fiindcă nimic nu poate înlocui afectivitatea rațională și creativitatea umană. Se poate menționa faptul că valoarea și eficiența activității manageriale depind într-o mare măsură de fundamentarea ei pe teoria științei managementului și pe competențele elevate, multidimensionale ale managerului, calități ce au forța de a mobiliza toate resursele pentru realizarea cu succes a obiectivelor specifice fiecărui domeniu și fiecărei unități școlare, dar este cazul să scoatem în evidență importanța respectării tradiției, culturii locale, să ne axăm pe cizelarea continuă a trăsăturilor moral-spirituale, să ne manifestăm ca oameni cumsecade, care îmbină cuvântul și fapta, care servesc drept model moral și civic.

Managerii în domeniul educațional, inclusiv din localitățile rurale, pornind de la faptul că învățământul este cel mai important factor al instruirii și educării omului și cel mai dinamic domeniu sociouman, trebuie să asigure schimbarea și adaptarea lui la cerințele societății informaționale, în scopul instruirii tinerei generații pe baza limbajului și tehnologiei informaționale, astfel încât fiecare om pregătit de școală să știe a lucra cu calculatorul atât pentru instruirea sa, cât și pentru rezolvarea problemelor profesionale de după absolvirea

școlii sau facultății. De asemenea, să se folosească strategii de adaptare care dezvoltă dimensiunea umanistă a personalității celor instruiți.

Cercetând problema imaginii publice a instituției de învățământ din mediul rural, ne-am propus următoarele întrebări:

- De ce este nevoie de această imagine?
- Se poate activa și fără imagine publică?
- Cine formează imaginea publică a unității de învățământ? etc.

Analiza și sinteza literaturii de specialitate ne-a permis să stabilim că această problemă în general este abordată în lucrările mai multor cercetători, ca de exemplu: I.Țoca, E.Stănciulescu, A.Kendall, P.T. Barnum, L.Bernays, C.Calaraș etc.

Conform *modelului bidirecțional simetric* elaborat de E. Bernays (1960), comunicarea pentru formarea imaginii instituției trebuie să se sprijine pe un feedback bidirecțional simetric, adică instituția identifică necesitățile populației și ale sale, organizând schimbul de informații care vor corespunde *teoriei celor trei fenomene: interes, inițiativă, imagine* [7].

Dacă vom încerca să elaborăm un tablou sociopsihopedagogic al imaginii instituției de învățământ din mediul rural, în baza sintezei literaturii de specialitate și a experienței avansate, vom stabili următoarele caracteristici. Imaginea unității de învățământ include: identitatea actuală / personalitatea și organizarea acesteia; identitatea dorită; identitatea atribuită /perceptută.

Adaptarea imaginii la identitatea instituției presupune că esența relațiilor publice este determinată de administrarea legăturii dintre identitate (ceea ce este) și imagine (ceea ce văd alții că este). Funcțiile managementului educațional sunt orientate spre organizarea unei activități școlare eficiente, care ar modera discursul relațiilor publice dintre identitatea actuală, identitatea dorită și imagine. Cu cât suprapunerea dintre cele trei este mai mare, cu atât și credibilitatea este mai mare, adică imaginea este mult mai pozitivă, iar instituția se bucură de autoritate.

Rolul relațiilor publice în construirea credibilității este foarte important, deoarece acestea semnifică un raport de încredere între populație / elevi și instituție, care se transformă într-un acord /consens. Relațiile publice ale școlii cu populația pe care aceasta o deservește pot fi de diferită natură, principalul rezidă în realizarea optimă a funcției de bază: educația și instruirea calitativă a copiilor [7].

În continuare vom prezenta tehnici de design și implementare a strategiilor de formare a imaginii unității școlare în mediul rural. Interacțiunea organizațiilor cu publicul oferă cadrul desfășurării unor eforturi specifice, de tipul campaniilor de relații publice privind promovarea imaginii școlii. Cele mai eficiente strategii s-au dovedit a fi:

- organizarea unor activități de promovare a valorilor culturale (concerte, expoziții, sărbători, șezători în care se implică cât mai mulți actori sociali);
- inițierea și dirijarea unor proiecte cu caracter social (ajutarea bătrânilor, invalizilor din localitate, acțiuni cu caracter ecologic, cultural etc.);
- organizarea unor mese rotunde la care se practică rapoarte ale managerilor școlari, ale elevilor, consilierilor părintești;
- acțiuni de studiere și propagare a experienței pozitive de educație și creștere a copiilor;
- acțiuni de studiere și promovare a experienței avansate a pedagogilor, managerilor în scopul familiarizării populației cu succesele și problemele instituției din localitatea dată. Strategiile nominalizate se pot eficientiza prin implicarea variatelor tipuri de mass-media școlară, locală, regională (reviste, prospecte, tv-școlară, radio-școlară etc.).

În literatura de specialitate am identificat cinci principii ale campaniilor de succes privind promovarea imaginii școlii:

- identificarea nevoilor, a intereselor, obiectivelor și posibilităților publicului prioritar;
- planificarea și executarea campaniei într-un mod sistematic;
- monitorizarea și evaluarea continuă pentru a concretiza ce funcționează și unde trebuie făcute eforturi suplimentare;
- luarea în considerare a rolurilor complementare ale comunicării interpersonale cu mass-media;
- selecția unor media potrivite pentru fiecare public prioritar [4].

Este evident că o campanie de succes trebuie să aibă o *latură educativă*. Întotdeauna aceasta trebuie să ilumineze populația, oferindu-le o perspectivă diferită despre ceva ce știau deja sau credeau că știu.

**Referințe:**

1. Bunescu Gheorghe. Democratizarea educației și educația părinților. Institutul de Științe ale Educației.
2. Bunescu Gheorghe. Școala și valorile morale. - București: EDP, R.A., 1998.
3. Dragan I. Paradigme ale comunicării de masă. - București: Șansa, 1996.
4. Jean Marc Monteil. Educație și formare – perspective psihologice. - Iași: Polirom, 1997.
5. McQuail Denis, Windahl Seven. Modele ale comunicării. - București: Editura Comunicare.ro, 2004.
6. Rus Flavius Catalin. Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice. - Iași: Editura Institutului European, 2002.
7. Stoica Cornelia. Educație și comportament. - București: EDP, R.A., 1998.
8. Zăpârțan Mărioara. Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate în orientarea școlară și profesională a elevilor. - Cluj: Dacia, 1990.

**Bibliografie:**

1. Coman Cristina. Relații publice și mass-media. - Iași: Polirom, 2000.
2. Remus Pricopie. Relații publice. Suport de curs.
3. Șincan E., Alexandru Ghe. Școala și familia. - Craiova: Editura „Gheorghe-Cârțu Alexandru”, 1993.

*Prezentat la 03.12.2008*

## DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI PROSPECTIVE

**Viorelia LUNGU**

*Catedra Științe ale Educației*

The conceptual delimitation of the progressive education is the basis of the synthesis of ideas formulated by the specialists in various domains: pedagogues, sociologists, philosophers, from the perspective of presenting the meaning and the importance of the prospective education. Revealing the pedagogical and scientific signs in creating a fundament of the prospective education in the university frame, we can point out that the educational activity always focuses on a future, potential, strategic, superior situation if compared to the present, actual, conjectural one.

Sociologul francez E.Durkheim, în anul 1911, a definit educația ca o influență din partea adulților asupra celor care încă nu sunt pregătiți pentru viața socială, cu scopul de a le forma capacitățile lor mintale, morale și fizice corespunzătoare cerințelor societății [10].

Această abordare a educației ca reprimare a fost supusă unei revizuiri radicale după apariția și consolidarea „educațiilor noi”. Educația nouă a apărut la sfârșitul sec.XIX–începutul sec.XX, când gândirea pedagogică burgheză era nevoită să caute noi căi de rezolvare a problemelor social-pedagogice la ordinea zilei [8, p.400]. De aceea, în 1921, Liga Internațională a Educației Noi a acceptat o altă tratare, conform căreia educația presupune formarea condițiilor pentru dezvoltarea capacităților fiecărui educat (discipol), ca individ și ca membru al societății democratice.

Educația, în această tratare, susține N.Silistraru, este inseparabilă de evoluția socială, fiind una din puterile ce condiționează această evoluție. De aceea scopurile, conținutul și metodele educației trebuie să fie dinamice, să corespundă necesităților schimbătoare ale societății. Această tratare a educației ca interacțiune este mai modernă decât educația influentă [13, p.20-21].

În fond, după G.Berger, prin educație se urmăresc două mari scopuri: „Primul e să dăm copilului cunoștințe generale de care va avea nevoie să se servească: aceasta este instrucția. Celălalt e să pregătim în copilul de azi pe omul de mâine și aceasta este educația” [2, p.65].

În viziunea unor savanți, evenimentul pedagogic al secolului, remarcă N.Silistraru, ar fi pedagogia prospectivă, pentru că actualul și viitorul sistem de educație are următoarele caracteristici:

- educația devine un proces care va însoți omul pe tot parcursul existenței sale active;
- educația își va lasă amprenta asupra majorității funcțiilor vitale;
- educația va deveni accesibilă unui număr din ce în ce mai mare de oameni care vor putea studia acasă prin mijloacele mass-media, la lucru prin „centrele multimedia”, prin învățământul la distanță cu ajutorul computerelor cu funcții didactice [13, p.5-6].

A răspunde la aceste preocupări și la multe altele, generale și particulare, înseamnă a descifra esența educației prospective, apoi conceperea, realizarea, evaluarea și perfecționarea ei posibile în numeroase variante, ceea ce evidențiază faptul că este una dintre cele mai complexe și dificile acțiuni umane, sociale. Acestea, la rândul său, solicită a fi definit conceptul de educație prospectivă.

Termenul de pedagogie prospectivă a fost propus pentru prima dată de G. Berger (1896-1961), deși „n-a dezvoltat teoria pedagogiei prospective, el a sugerat numai această nouă direcție de investigație” [2, p.5].

După R. Dottrens, educația prospectivă se caracterizează prin orientarea sa spre viitor, având ca obiect de studiu probabilitățile evoluției colectivităților, în vederea fixării bazelor unei educații adaptate situațiilor și cerințelor de mâine [9, p.93]. Aceasta nu înseamnă că autorul se dezice de trecut, doar că trecutul trebuie privit altfel, citându-l pe L.Armand care susține: „De la altarul strămoșilor să păstrăm flacăra, nicidecum cenușa” [9, p.94].

După Dm.Todoran, prospectiva educației și a învățământului ocupă un loc cu totul deosebit în cadrul explorărilor sectoriale ale viitorului. Indiferent de definițiile date educației și învățământului, prospectiva educațională se referă la un sector sui-generis al complexului social: *formarea omului pentru viitor și în viitor* [16, p.197].

Acest enunț poate fi considerat, de altfel, drept o primă definiție inițială, deși oarecum abstractă și vagă, a prospectivei educaționale.

Totodată, Dm.Todoran susține că educația prospectivă în *sens larg* cuprinde orice cercetare și construcție viitoristă și, în *sens restrâns*, se referă la cercetări și studii asupra viitorului posibil în acest domeniu [16, p.199].

M.Stanciu afirmă că educația prospectivă constituie o investigație metodică a viitorului, folosind un demers care privilegiază schimbările și înnoirile. Spre deosebire de futurologie, prospectiva încearcă să evite ruptura dintre trecut și viitor [14, p.16].

Prospectiva educațională se referă la o funcție sistemică globală deosebită a complexelor sociale, de formare – a tipurilor de personalitate apte unei anume societăți, într-o etapă determinată a istoriei sale. Prin acest aspect al său, prospectiva educațională își orientează investigațiile spre sesizarea și dezvoltarea caracteristicilor unor modele anticipative posibile, realizabile și dezirabile [1, p.198] de acțiuni educaționale strategice – instituționale și neinstituționale – menite să ducă la formarea subiectului istoric colectiv și individual, capabil să înfăptuiască un program determinat de dezvoltare socială.

Educația prospectivă, după S.Cristea, este „educația desfășurată în perspectiva viitorului, care vizează formarea în activitatea școlară a unor calități, deprinderi sau structuri cognitive, afective, psihomotorii... ce se preconizează a fi absolut necesare în activitatea de viitor” [5, p.154; 7].

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

Astăzi anticipării nu i se dă prea mare importanță, deoarece avem tendința mai mult de a vorbi despre anumite lucruri la timpul trecut decât la timpul viitor. „Dewey a fost cel care a luptat contra orientării spre trecut a învățământului, încercând să-l orienteze asupra actualității”, susține Tofler [15, p.388].

Anticiparea: *predicția* (folosită cu precădere în Evul Mediu, având unele reverberații mistice) provine din latinescul *predictio*, semnificând prezicerea sau prevestirea unor lucruri ce aveau să se întâmple implacabil; studiu care oferă posibilitatea modelării prezentului conform cerințelor viitorului.

După J.Botkin, anticiparea este capacitatea de a face față situațiilor noi, eventual nemaîntâlnite; este piatra de încercare a proceselor învățării inovatoare. Anticiparea este aptitudinea de a preîntâmpina viitorul, de a prevedea evenimentele de durată medie sau lungă ale deciziilor și acțiunilor [4, p.46].

După cum remarcă G.Berger, în lumea noastră în plină accelerație trebuie să pregătim tineretul pentru o serie de sarcini pe care nu le putem prevedea cu exactitate [2, p.16], deoarece specificul lumii noastre, după cele relatate mai sus, e că se schimbă din ce în ce mai repede și ne pune în prezența unor situații originale, neprevăzute, ba chiar imprevizibile. Pentru acestea se cere pregătirea unei tinere generații creative, inventive și cu imaginația indispensabilă descoperirii unor noi soluții, având la bază anumite valori individuale și sociale.

N.Silistraru susține că educația prospectivă este un fenomen care dovedește mobilitatea, flexibilitatea ansamblului de acțiuni în dezvoltarea personalității, necesare schimbărilor, adaptărilor [13, p.5-6].

Perspectivile de analiză ale educației prospective, definirea denotă gradul de complexitate sub aspectul caracteristicilor ce trebuie inserate drept criterii de evaluare a eficacității sale.

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

Educația prospectivă mai are și un caracter inovativ de diferite tipuri [17, p.124] legat de introducerea schimbărilor.

Privită până acum ca ramură integrată în discipline sau complexe interdisciplinare mai cuprinzătoare, afirmă Dm.Todoran, educația prospectivă constituie, la rândul său, o disciplină integratoare a științelor educației și învățământului care investighează diferite domenii constitutive ale sistemului educațional: taxonomia educațională (teoria scopurilor și obiectivelor pedagogice), teoria planurilor și programelor școlare (inclusiv a manualelor), teoria organizării și conducerii pedagogice și politice a procesului educațional, metodologia și tehnologia educației (didactica în sens clasic), sociologia și economia învățământului [16, p.203].

Din cele relatate mai sus observăm că în unele definiții sunt luate în considerație fie scopul educației prospective, fie natura procesului, fie conținutul, fie laturile sau funcțiile actului educativ, dar în ansamblu educația prospectivă este valorificată ca rezultat.

La cele relatate mai sus venim cu o definiție a educației prospective.

**Educația prospectivă** este un ansamblu de acțiuni care presupun orientarea educației spre cerințele societății viitoare, în vederea formării personalității anticipative, receptive față de schimbări și adaptabilă la situații noi.

Educația contemporană nu mai corespunde condițiilor vieții moderne; ea formează oamenii pentru trecut și nu pentru prezent. Datoria noastră este să obținem o dezvoltare armonioasă a tuturor facultăților umane. Pentru a atinge acest scop, R. Dottrens susține că școala nu trebuie să fie un mediu artificial care să cunoască viața numai prin intermediul cărților. Ieșind din școala veche, tânărul intră într-o lume nouă și nu reușește, pentru că în această lume este solicitat prea târziu să desfășoare forțe pe care nu le-a exersat încă [9, p. 84], până la moment fiind doar într-un mediu artificial. Dacă rămânem la mediul artificial, apare o criză în educație. Termenul „criză a educației” a fost lansat de Ph. Coombs în 1968 și reflectă un dezechilibru în învățământ, afirmă Sorin Cristea. Unul dintre factorii acestui dezechilibru este inadecvarea absolvenților, care, pe de o parte, „nu corespund cererilor epocii și ale circumstanțelor în evoluția foarte rapidă”, iar pe de altă parte, „nu sunt utilizate corect ... într-un efort de dezvoltare autentică”, blocat pe scara „ideilor relative la ierarhiile sociale”. Și desigur, un alt factor nu mai puțin important este inerția și ineficiența școlii, fenomene prezente „și în țările bogate”, unde „scleroza academică” prelungește conservatorismul și rigiditatea structurilor, tendințe concretizate în „declinul calității” și în incapacitatea de „a răspunde prompt la evoluția rapidă a contextului”, acționând „mereu ca înainte”, cu toate „strigătele de alarmă lansate din toate părțile” [6, p.94]. Pe de altă parte, Faure Edgar afirmă că există „o internaționalizare a crizei ca urmare a dezechilibrului apărut la scară planetară”, care își are efect și în materie de educație [11, p.102], ca rămânerea în urma cerințelor dezvoltării sociale contemporane. Analizând elementele de criză relevate de Ph.H. Coombs, E.Păun sesizează șase tipuri de dezechilibre pedagogice, printre care:

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

Conceptul de „criză a educației” reflectă, în fond:

- a) decalajul existent dintre „ceea ce i se cere școlii și ceea ce oferă școala societății”;
- b) cauzele care întrețin situația critică, dependența de ritmul prea lent al schimbării și inovației;
- c) tendința abordării noilor realități cu mijloace vechi;
- d) tendința accentuării disfuncționalităților „acolo unde criza școlii reflectă criza și seismele sistemului social” [3, p.30].

Astfel, educația prospectivă vine în învățământ cu noi obiective ce au la bază o nouă structură a conținutului, deoarece conținutul vechi nu mai corespunde solicitărilor multiple, sociale, economice și politice, totodată, existând incompatibilitatea dintre strategia educației ce vizează creșterea fluxului educațional și strategia economică actuală care nu mai poate absorbi o mare parte din absolvenții universităților ce sunt în așteptarea unui loc de muncă.

Iar în condițiile sistemelor tehnice de mâine – rapide, fluide și autoregulate – mașinile se vor ocupa de fluxul materialelor fizice, iar oamenii de fluxul informațiilor și de cugetare. Mașinile vor îndeplini din ce în ce mai mult muncile de rutină, iar oamenii – muncile intelectuale și de creație, afirmă A.Tofler [15, p.389].

Într-o asemenea lume, susține A.Tofler, atributele cele mai apreciate ale erei industriale devin obstacole. Tehnica de mâine are nevoie nu de milioane de oameni semicalificați, capabili să efectueze în unison operații ce se repetă la nesfârșit, nu are nevoie de oameni care să primească ordine fără să clipească, ci de oameni care să-și poată croi drumul printr-un mediu ambiant nou, care să fie pregătiți să identifice noi relații într-o realitate în schimbare rapidă. Ea are nevoie de oameni care, după expresia inspirată a lui C.P. Snow, „să aibă viitorul în sânge” [15, p.389-390]. Teoria lui A.Tofler constă în faptul că schimbarea constituie procesul prin care viitorul invadează viața oamenilor, că ritmul accelerat în care se produc pune la încercare însăși capacitatea de adaptare a omului [15, p.7]. Căci fiecare societate elaborează tipul cetățeanului ideal și tinde să perfecționeze atât membrii societății aparte, cât și societatea în întregime. Cu atât mai mult că societatea modernă are nevoie, în primul rând, de oameni capabili să se orienteze în situații noi, imprevizibile care ar putea soluționa problemele existente.



S.Cristea propune tipul de gândire reformatoare care se mișcă pe o logică „futurologică” la dimensiunea globală a schimbărilor preconizate... Astfel, S.Cristea ajunge să concluzioneze cu citatul din „Necesități privind inovațiile sistemului de predare a cadrelor didactice”: toate modificările trebuie privite prin prisma formelor alternative ale viitorului, din care cauză sistemul educativ-instructiv însuși trebuie privit nu ca o consecință a viitorului, ci ca un element determinativ al lui [6, p.148].

Prin viitor, susține M. Stanciu, înțelegem ceea ce urmează prezentului, de următor prezent, posibilitate în curs de realizare [14, p.15].

Citându-l pe Pană, S.Cristea susține că cunoașterea prospectivă se caracterizează printr-o serie de particularități; presupune un demers holistic; are un caracter probabilist; are o structură cognitivă bazată pe predicții; reprezintă un tip de cunoaștere emergentă; are un caracter dinamic; operaționalitate; caracter euristic, creator.

Dimensiunea cognitivă a prospectivei este necesară, dar nu și suficientă în abordarea viitorului, ei trebuind să i se adauge altele două: axiologică și acțională; aceasta deoarece trecerea de la prezent la viitor nu este numai o relație complexă între real și posibil, ci și una între valoare și scop. Studiarea viitorului impune cu pregnanță această triadă: cunoaștere, valorizare și acțiune [14, p.16].

Iar dacă privim real la situațiile contradictorii din societate, conștientizăm că nimeni nu mai poate cuprinde azi, prin forțele proprii, domeniile vaste ale activității sociale și, mai ales, nu le poate aprofunda pe toate. Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei orientări.

Astfel, putem concluziona că educația prospectivă poate fi concepută pentru noutate, pentru inventivitate, cât și pentru plăcere.

Esențialul este ca aceasta să-i facă pe oameni capabili de inițiativa definirii problemelor cu care se confruntă, să inventeze noi tehnologii sociale, adică noi modalități – revoluționare – de acțiune socială destinate să optimizeze traducerea în viață, prin inovație socială, a sistemelor de valori, scopuri și obiective explicit formulate în cadrul unor strategii concepute în acord cu opțiunile politice preconizate.

#### Referințe:

1. Apostol P. Viitorul. - București: Editura enciclopedică, 1977.
2. Berger G. Omul modern și educația sa. Psihologie și educație. - București: Editura Didactica și Pedagogica, 1973.
3. Bârzea C. Reforme de învățământ contemporan. Tendințe și semnificații. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
4. Botkin J., Elmandjra Mahdi, Malița Mircea. Orizontul fără limite ale învățării – lichidarea decalajului uman. - București: Ed.Politică, 1981.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1979.
6. Cristea S. Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994.
7. Cristea S. Studii de pedagogie generală. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
8. Dicționar pedagogic. Vol.I. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1963.
9. Dottrens R. Institutori ieri. Educatori mâine. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
10. Durkheim E. Educație și sociologie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
11. Faure E. A învăța să fii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
12. Păun E. Sociopedagogie școlară. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
13. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. - Chișinău, 2001.
14. Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic. - Iași: Polirom, 1999.
15. Tofler A. Socul viitorului / Trad. de L.Moga și G.Mantu. - București, 1993.
16. Todoran D. (coordonator). Problemele fundamentale ale pedagogiei. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
17. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - Санкт-Петербург: Питер, 2001.

Prezentat la 03.12.2008

## ASPECTE FORMATIVE ALE EXCURSIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Larisa SADOVEI, Natalia BRADIȘTEAN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The integration of lessons-excursions in projection of didactic activities for teachers of primary classes encourages formation of different abilities of primary pupil: development of curiosity and creativity, formation of practical skills to effect observation, to compare objects, capitalization of experience of knowledge, accumulation of new knowledge, skills, abilities, attitudes, and investigational behaviors' (scientific work). The proposal of one plan far -reaching (yearly) alternative shows real possibilities of realization curriculum contents at fundamental disciplines with accent on organization forms of type lesson -excursions.

Copiii de azi sunt martori oculari ai transformărilor din viața socială, economică, mediul înconjurător. Unul din principiile desfășurării procesului de învățământ se bazează pe cercetarea faptelor studiate de către elevi prin observare directă sub îndrumarea profesorilor. Formele de organizare a activității didactice permit desfășurarea acestora în afara școlii, acolo unde pot fi cercetate nemijlocit lucrurile despre care se învață, menționează E. Dulamă [3, p.84]. Excursiile didactice au rolul de câmp educațional în formarea sistemului de cunoștințe la elevi, conduc la dezvoltarea curiozității și creativității copiilor, urmărind formarea unui stil de dezvoltare și pregătire în integrarea socială, în pregătirea pentru viață, permite formarea deprinderilor practice de a efectua observări, de a compara obiectele, formând, astfel, elevilor capacități investigaționale. În opinia lui M. Bogacev, ca formă de instruire, excursia permite rezolvarea unor probleme complexe de învățare, educare și pregătire a tinerelor generații pentru activitatea profesională [2. p.70]. Fiind organizată în locuri speciale, sub îndrumarea învățătorului, lecția-excursie permite, pe de o parte, realizarea obiectivelor disciplinare, pe de alta - anticipează dezvoltarea carierei de învățare a copilului. Prin curricula învățământului primar excursiile sunt definite drept forme de pregătire productivă a elevilor, de aceea realizarea diverselor sarcini în cadrul acestora conduc, în cele din urmă, la formarea competențelor necesare integrării sociale și profesionale.

În opinia lui L. Cifor, A. Ciobanu, M. Ciubotaru, D. Cobeț, excursiile sunt niște plimbări sau călătorii realizate în scop educativ, de obicei, în grup. Literatura pedagogică a fost completată de profesori ce au dezvoltat aria de cercetare a excursiilor, evidențiind diverse posibilități de realizare: E. Dulamă, V. Cecoi, C. Andon, E. Popova ș.a. [4, p.61]. Pe parcursul unei excursii școlare învățătorii și elevii sunt protagoniștii multor și variatelor situații. Modul de prevenire și de rezolvare a problemelor cu care se confruntă participanții unei excursii depinde foarte mult de atitudinea învățătorului-organizator, căruia îi revine cea mai mare responsabilitate. Pentru ca o excursie să devină un complex de situații de învățare prin care elevii exersează atitudini, receptează informații și trăiesc stări de mare emoție, se cere o proiectare a acesteia, vizând obiective educative clar formulate, o monitorizare a activităților cu feedback. Este important ca învățătorii să conștientizeze că excursia școlară este un *câmp educațional* în care elevii și pedagogii acționează și interacționează, că asupra lor se opresc privirile copiilor care le studiază atitudinile permissive ori autoritare și reacționează în funcție de aceasta. Subtilitatea ori tăria învățătorului în exprimarea cerințelor și a deciziilor determină grupul să-l urmeze cu încredere ori cu suspiciune, iar uneori chiar să conteste și să se opună deciziilor. Elevii pot aprecia excursia ca fiind reușită dacă au făcut ce au dorit ei, chiar dacă aceasta nu a prevăzut nici un obiectiv instructiv-educativ. În opinia noastră, o excursie încununată de succes este aceea în care elevii au trăit momente emoționante, au văzut locuri de neuitat și au acumulat cunoștințe interesante și utile, au realizat ceva în plus pentru desăvârșirea personalității sale. Totodată, elevul beneficiază de o diversitate de stimuli și condiții care fac ca să devină progresiv, interesat, motivat, atent, curios pentru a ști, a observa, a analiza, a acționa în conformitate cu anumite cerințe, valorificându-și cunoștințele și experiențele, capabil, în egală măsură, a aprecia și exprima rezultatele activității proprii și ale grupului din care face parte. Astfel, elevul cercetează lumea reală în ansamblul ei și nu fragmentat; receptează informații despre mediul înconjurător continuu, situația impunând o învățare interactivă; este activ pe tot parcursul activităților; situațiile practice în care rezolvă sarcinile de lucru îl determină să fie dinamic; instruirea elevului nu se produce verbal, ci prin acțiuni de investigare, observare, exersare, aplicare, integrare etc. De asemenea, excursiile favorizează elevul prin

faptul că solicită valorificarea experienței de cunoaștere, orientându-l spre acumularea de noi cunoștințe, formarea de noi deprinderi, abilități, atitudini, comportamente [5, p.112].

La vârsta școlară mică excursiile au o deosebită importanță în dezvoltarea personalității copilului. În timpul excursiilor cadrul didactic, dirijând învățarea conținuturilor curriculare, cultivă și dezvoltă copiilor dragoste și, respectiv, un grad sporit de atenție și atitudine grijulie față de mediul înconjurător. Cu certitudine, nu orice învățător are curajul și competența de a organiza o excursie școlară, dar speranța privind schimbările pozitive pe care acestea le poate determina în viața elevilor constituie un catalizator ce orientează pe calea dorită. Pe altarul unei excursii, învățătorul-organizator jertfește pasiune, dorință, timp, energie, dar micul său sacrificiu face ca roadele pe care le culeg elevii pe parcursul câtorva zile să fie mai bogate decât cele adunate în timpul unor nenumărate lecții. Propunem în continuare un tabel ce reprezintă unele incursiuni curriculare privind organizarea tipurilor de lecții-excursii prin intermediul disciplinelor fundamentale realizate în clasele primare.

Disciplina	Obiective și conținuturi curriculare
<b>Limba și literatura română</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la teatrul „Guguță”;</li> <li>- excursie la Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală;</li> <li>- excursie la Grădina Botanică.</li> </ul> </li> <li>2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în natură;</li> <li>- plimbări în Parcul „Alunelul”;</li> <li>- excursie în curtea liceului.</li> </ul> </li> <li>3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie pe Aleea clasicilor;</li> <li>- excursie la Muzeul Istoric Bisericesc;</li> <li>- excursie la monumentul lui Ștefan cel Mare.</li> </ul> </li> <li>4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie pe Aleea clasicilor;</li> <li>- excursie la monumentul lui Ștefan cel Mare.</li> </ul> </li> </ol>
<b>Matematica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Însușirea și utilizarea conceptelor specifice matematicii: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în parcul „Dendrariul”;</li> <li>- excursie la Grădina Zoologică;</li> <li>- excursie în parcul „Alunelul”.</li> </ul> </li> <li>2. Dezvoltarea capacităților de explorare, investigare și rezolvare de probleme: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Grădina Zoologică;</li> <li>- excursie la fabrica „Zorile”.</li> </ul> </li> <li>3. Formarea unor capacități de comunicare utilizând limbajul matematic: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în curtea liceului;</li> <li>- plimbări în parcuri;</li> <li>- vizitarea Combinatului de pâine.</li> </ul> </li> <li>4. Formarea interesului și a motivației pentru studiul matematicii în contexte variate: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în livadă;</li> <li>- excursie la competiții fizice (starturi vesele).</li> </ul> </li> </ol>
<b>Științe</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cunoașterea și utilizarea noțiunilor de bază specifice disciplinei: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în parcul „Dendrariul”;</li> <li>- excursie în parcul „Alunelul”;</li> <li>- excursie la Grădina Botanică.</li> </ul> </li> <li>2. Dezvoltarea capacităților de explorare, investigare a realității și de experimentare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în natură;</li> <li>- excursie la centrul „Observatorul cosmic”;</li> <li>- excursie la Centrul Planetar.</li> </ul> </li> <li>3. Dezvoltarea capacităților de comunicare științifică: <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în parcul „Dendrariul”;</li> <li>- excursie la Grădina Botanică;</li> </ul> </li> </ol>

<b>Științe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în câmp;</li> <li>- excursie la Grădina Zoologică.</li> </ul> <p>4. Dezvoltarea atitudinii pozitive, interesului față de un mediu natural echilibrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în natură;</li> <li>- excursie în pădure;</li> <li>- excursie la Muzeul de Științe ale Naturii.</li> </ul>
<b>Educația muzicală</b>	<p>1. Inițierea în diversitatea fenomenului artistic-muzical:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Filarmonica de Stat;</li> <li>- excursie la Palatul de Operă și Balet;</li> <li>- excursie la Biserica „Sf. Andrei”.</li> </ul> <p>2. Formarea deprinderilor de interpretare și audiere a muzicii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în sala de cor a școlii cu denumirea „Din folclorul copiilor”;</li> <li>- excursie la Biserica „Adormirea Maicii Domnului”.</li> </ul> <p>3. Cunoașterea elementelor de bază ale limbajului muzical:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în sala de cor a școlii cu denumirea „Din folclorul copiilor”;</li> <li>- excursie la Școala de muzică.</li> </ul> <p>4. Cunoașterea genurilor reprezentative ale folclorului muzical:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la șezătoarea de Sf. Andrei;</li> <li>- excursie la spectacolul dedicat sosirii primăverii.</li> </ul> <p>5. Formarea unei imagini generale despre cultura muzicală națională și universală prin abordări de creații și compozitori de valoare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vizionarea concertului ansamblului „Mărțișor”;</li> <li>- excursie la Filarmonica de Stat.</li> </ul> <p>6. Însușirea noțiunilor și deprinderilor elementare de scris-citit muzical:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Filarmonica de Stat;</li> <li>- excursie la Școala de muzică.</li> </ul> <p>7. Însușirea unui repertoriu de cântece pentru audiere din perspectiva încadrării lor în activitatea muzicală practică:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în natură;</li> <li>- excursie la Biserica „Sf. Andrei”.</li> </ul> <p>8. Determinarea celor mai generale criterii de apreciere valorică a creațiilor muzicale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vizionarea spectacolului cu ocazia sărbătorilor și tradițiilor populare;</li> <li>- vizionarea concertului ansamblului „Fluieraș”.</li> </ul>
<b>Educația artistică–plastică</b>	<p>1. Cunoașterea și utilizarea tehnicilor și instrumentelor de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la sala „Brâncuși”;</li> <li>- excursie la Muzeul de Arte Plastice.</li> </ul> <p>2. Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Biserica „Sf. Andrei”;</li> <li>- excursie la sala „Brâncuși”.</li> </ul> <p>3. Receptarea–exprimarea mesajului artistic și crearea compozițiilor plastice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în Parcul „Alunelul”;</li> <li>- excursie în curtea școlii.</li> </ul>
<b>Educația tehnologică</b>	<p>1. Cunoașterea și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la cantina școlii;</li> <li>- excursie de „Hramul orașului”;</li> <li>- excursie în sala meșterilor populari;</li> <li>- excursie la magazinul universal (secția articole tricotate);</li> <li>- excursie la Grădina Botanică.</li> </ul> <p>2. Proiectarea, prepararea și evaluarea unor produse simple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în grădina școlii;</li> <li>- excursie la piață;</li> <li>- excursie la expoziția de primăvară;</li> <li>- excursie la o întrunire;</li> <li>- excursie pe lotul școlar;</li> <li>- excursie în pădure.</li> </ul>

<b>Educația tehnologică</b>	<p>3. Dezvoltarea capacității de cooperare și comunicare în scopul realizării unui produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Combinatul de pâine;</li> <li>- excursie la Fabrica „Bucuria”;</li> <li>- excursie la diverse expoziții;</li> <li>- excursie la atelierul meșterilor populari;</li> <li>- excursie la Grădina Botanică.</li> </ul> <p>4. Dezvoltarea simțului prin valorificarea experienței și tradiției naționale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Muzeul Național de Istorie;</li> <li>- excursie la Muzeul Satului, la diverse expoziții și întruniri;</li> <li>- excursie la serbarea „Hramul satului”;</li> <li>- excursie în parc.</li> </ul>
<b>Educația fizică</b>	<p>1. Formarea cunoștințelor elementare privind metodologia învățării motrice și influența anatomo-fiziologică a exercițiilor fizice asupra organismului uman:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în parc;</li> <li>- excursie în natură (cu elemente de dezvoltare fizică).</li> </ul> <p>2. Dezvoltarea calităților motrice de bază, a celor aplicative și volitive prin intermediul exercițiilor fizice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie în parc cu participarea la competiții;</li> <li>- excursii în pădure.</li> </ul> <p>3. Formarea calităților personale de comportament civilizată și a deprinderilor comunicative și de interacțiune socială:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie pe terenul sportiv de volei;</li> <li>- excursie pe terenul de fotbal.</li> </ul>
<b>Ora educativă</b>	<p>1. Managementul grupului de copii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la diverse cercuri, competiții;</li> <li>- excursie la secția de cercuri sportive.</li> </ul> <p>2. Educația pentru securitatea personală:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la cantină;</li> <li>- excursie la lavoarul din liceu.</li> </ul> <p>3. Formarea profilului cetățenesc și a necesității de integrare în societate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la o unitate militară.</li> </ul> <p>4. Educația prin și pentru cultură și artă:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la Muzeul Național de Istorie;</li> <li>- excursie în Parcul lui Ștefan cel Mare.</li> </ul> <p>5. Educația pentru viața de familie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursie la o casă de copii.</li> </ul> <p>6. Aprofundarea cunoștințelor despre sine în dezvoltarea carierei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursii la Combinatul de pâine;</li> <li>- excursie la fabrica „Ionel”.</li> </ul> <p>7. Formarea stilului personal de lucru:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- excursii la uzina de tractoare;</li> <li>- excursie la Grădina Botanică.</li> </ul>

Practica educațională demonstrează că învățătorii cunosc semnificația excursiilor didactice, cunosc modalitățile de realizare, însă excursiile, ca formă educativă și didactică, sunt comprimate de conținuturile obligatorii ale disciplinelor. Distribuția conținuturilor în tabelul propus a permis realizarea unei corelații la nivelul componentelor teleologică și substanțială, demonstrând prin aceasta posibilități reale de realizare a obiectivelor curriculare prin intermediul lecțiilor-exursii, acestea servind atât drept formă, cât și conținut de lecție.

#### Referințe:

1. Andon C. Familiarizarea copilului cu natura. - Cimișlia: Cartea Moldovei, 1994. - 276 p.
2. Bogacev M. Călăuza turistului. - Chișinău: Cartea Moldovenească, 1973. - 283 p.
3. Dulamă E. Excursiile școlare // Pro noi. - 2002. - Nr.1 (12).- P.58-61.
4. Jurat S. Metodologia familiarizării copiilor cu natura. - Chișinău: Lumina, 1992. - 175 p.
5. Roco M. Creativitatea elevului de vârstă mică. - Iași: Polirom, 2004. - 248 p.

Prezentat la 23.12.2008

## ÎNVĂȚAREA „DISCIPLINĂRII” ÎN CADRUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-PĂRINȚI-COPII

Larisa SADOVEI, Maia NANI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Parents' knowledge of different educational methods does not presume that they apply them correctly in their relationship with their children. The persuasion parents need and the total openness of some of them for training in this direction oriented this study towards the revelation of some aspects that are very vulnerable, including the modality of the discipline. The application of some didactic methods of initiation of parents in the ecology of education will conduct us to form the parents' ability and practice regarding the management of the discipline problems, the aspects illuminated in this research.

Tendențele actuale ale sistemului de învățământ au condus la stabilirea unui parteneriat la nivelul triadei școală-părinți-copii cu scopul optimizării și creșterii calității procesului educativ. Una dintre premisele ce trebuie realizate pentru atingerea calității în acest sens este stabilirea legăturilor strânse dintre profesori și părinți ca părți active în cadrul procesului de valorificare a dimensiunii morale. Concluzia unor părinți că educația copiilor revine în exclusivitate școlii, fără a fi personal implicați în procesul de educație în momentele cele mai semnificative, atrage după sine probleme sociale majore, precum conflictul dintre generații, devalorizarea tradițiilor, iresponsabilitatea morală etc. Contrar oricăror constatări pedagogice și sociologice raportate la diverse etape ale dezvoltării sistemului educațional, o atitudine pedagogică pozitivă și constructivă ce trebuie apreciată de instituțiile de învățământ își găsește explicația în faptul că unii părinți sunt capabili să reacționeze și să răspundă invitației de realizare a acestui parteneriat, poziție argumentată de Fausto Telleri [7, p.11-12]. Suntem convinși că aplicarea unor modalități didactice de *inițiere a părinților în ecologia educației* va conduce la formarea abilităților și practicilor parentale valorificate prin înțelegerea comportamentelor copiilor, învățarea tehnicilor de comunicare și mediere afectivă, managementul problemelor disciplinare etc. Convingerea părinților că trebuie să fie deschiși pentru formare în această direcție a orientat studiul de față spre relevarea unor aspecte suficient de vulnerabile cu privire la *modalitățile de disciplinare*. Pornind de la faptul că ședințele organizate de către cadrele didactice oferă modele, alternative și soluții confirmate de experiență și cunoaștere, ajutându-i pe părinți să construiască personalitatea copilului, în *tipologia întâlnirilor cu părinții*, T. Cosma specifică la categoria formelor de colaborare a diriginților cu familia acest tip de ședințe drept *întâlniri programate cu toți părinții clasei, cu un grup de părinți, numai cu părinții unui copil* [3, p.34]. În această enumerare, credem că pot fi incluse și *întâlnirile cu părinții și copiii împreună*.

*Disciplina* ca o totalitate de reguli de comportare și de ordine obligatorii apare ca un factor sau mijloc exterior de dirijare a acțiunii educative, iar formarea *comportamentului disciplinat* reprezintă finalitatea generală a acestei laturi, menționează I. Nicola [5, p.280]. În ipostaza de *comportament*, disciplina se exprimă printr-o gamă de atitudini de acceptare sau respingere a cerințelor impuse din exterior, ca un mod de răspuns sau de comportare solicitat, conferind, în special, o imagine asupra interacțiunilor. *Ca proces educativ* se încheie inevitabil cu un anumit rezultat exteriorizabil în comportamentul disciplinat, respectiv în atitudinile lor față de cerințele și dispozițiile impuse. Provenit din limba greacă, semnificația pozitivă a cuvântului *disciplină* relevă capacitatea de „*îndrumare*” și presupune o călăuzire atentă, îndelungată a copilului, începând de la vârsta fragedă până la maturitate. Cuvântul *disciplină* implică a-l învăța pe celălalt, nu a-l pedepsi, așa cum este foarte des interpretat. Scopul disciplinării rezidă în ajutorul acordat copilului pentru a atinge un nivel de maturitate care să-i permită a activa ca un adult pe deplin responsabil de faptele sale. Societatea se confruntă cu o varietate de tendințe în ceea ce privește stilurile de educare a copiilor în familie. S-a constatat faptul că sunt puternic înrădăcinate modelele vechi de educație bazate pe impunerea disciplinei prin metode dure, principala măsură de constrângere folosită de părinți pentru a-l face pe copil să asculte fiind pedeapsa fizică, aplicată de cele mai multe ori spontan, fără explicații anterioare, ca rezultat al stării de nervozitate a părintelui și nu din cauza unor greșeli grave ale copilului. Metodele traumatizante, de abuz fizic sau psihic asupra copilului nu sunt conștientizate de către părinți, fiind considerate atitudini normale în procesul de

educare și disciplinare a copilului. Aceasta dovedește că părinții nu cunosc alternative și nu au abilitatea de a colabora cu copilul în stabilirea unor reguli clare, astfel încât să conștientizeze că a greșit. Dragostea și limitele permisivității sunt termeni care descriu o orientare a disciplinei parentale. Părinții orientați spre o „disciplină relațională” folosesc dragostea ca stil parental de bază, cei ce uzează de „disciplina acțiunii” folosesc limitele ca stil parental esențial, menționează A. Băran-Pescaru. Analiza stilurilor educative familiale oferă o diversitate mare a modalităților de acționare parentală – un pluralism al stilurilor educative familiale. Cercetările au demonstrat că în general există patru stiluri educative în familie, ce corespund unui echilibru între dragoste și limite: *de respingere/neglijare*: dragoste scăzută și limite scăzute; *autoritarist*: dragoste scăzută și limite înalte; *permisiv*: dragoste ridicată și limite scăzute; *democratic sau echilibrat*: dragoste ridicată și limite înalte. L. Cuznețov consideră că *pluralismul stilurilor educative familiale se organizează în jurul variabilelor: autoritate/constrângere, liberalism/permisivitate, dragoste/atașament, ostilitate/ respingere*, în final, stilul educativ familial fiind dependent de comportamentul părinților și strategiilor aplicate de ei atât în comunicare, relații, cât și în educația copiilor și trebuie analizat ca un produs și proces nemijlocit al interrelației și conexiunii inverse dintre trei variabile: *principii, autoritate, acțiuni parentale*, ce includ metodele și mijloacele aplicate în educația copiilor [4, p.129].

În contextul celor expuse, am intenționat să realizăm o investigație de constatare pentru a sesiza opiniile părinților privind atât cunoașterea, cât și aplicarea disciplinei asupra propriilor copii. În acest sens, parteneriatul este stabilit la nivelul relației cu învățătorul clasei unde învață copilul și respectiv cu școala, acestea (învățătorul și școala) fiind considerate drept surse generale de informare și instruire. Planul de învățământ al școlii, la componenta activităților educative, prevede diverse activități de dezvoltare a parteneriatului, fiind specificate prin teme concrete și necesare de realizat în cadrul ședințelor cu părinții. La ședința cu părinții, când s-a pus în discuție tema "violentei", a fost efectuat un sondaj prin care putea fi demonstrată nevoia de educație a părinților în această direcție. Rezultatele anchetei au scos în evidență fenomenul violenței, susținut de aplicarea metodelor disciplinare. Deși părinții cunosc diverse metode disciplinare – *călăuzirea prin exemple, instrucțiuni verbale, cerințe scrise, prilejuirea unor experiențe negative, rugămintele, ordinele, exercitarea controlului prin mângâierea copilului, pedeapsa corporală* – aceste metode sunt aplicate de cele mai multe ori la nivelul intuiției parentale, argumentându-le prin faptul că „*părinții noștri nu au avut o pregătire instituțională, ne-au educat cum au știut ei și astăzi ne pot servi drept modele*”. Nu putem contesta eficiența metodelor aplicate de generațiile trecute, dar datele relevate de părinții chestionați au demonstrat că astăzi unii copii ar prefera „*bătaia*” în locul „*strigătelor, cicălirii și interzicerilor impuse de părinți*”, corelând direct cu intersectarea stilurilor educative ale familiei, fără a putea demonstra apartenența la unul dintre ele. Constatarea ce se impune în urma acestor reflecții, demonstrează rolul esențial al părinților în disciplinarea copiilor, deoarece ei sunt cei care trebuie să le inoculeze acestora principiile societății în care trăiesc. Abundența de sfaturi disponibile tuturor privind educarea copiilor pune în dificultate părinții, uneori provocând chiar stări de frustrare în alegerea, selectarea și testarea unui număr de metode variate și adesea contradictorii. În acest sens, suntem convinși de puterea instructivă a educatorilor privind informatizarea și elucidarea aspectelor confuze ale părinților. În activitățile educative promovate prin intermediul școlii un rol important îl deține consilierul educativ din unitățile școlare din învățământul preuniversitar, organizator și inițiator de module tematice. Direcția Generală Învățământ Preuniversitar a Ministerului Educației și Cercetării a elaborat Fișa postului pentru deținerea acestei funcții, indicând elementele de competență și indicatorii de performanță. În componenta **managementul educației formale și nonformale** identificăm drept elemente de competență ale consilierului educativ, printre care competența de a întocmi baza de date privind starea disciplinară a școlii, absenteismul, abandonul școlar, delincvența juvenilă, dependența și programele de prevenție/intervenție – indicatorii de performanță, pentru că în acest context se evaluează impactul activităților educative asupra stării disciplinare a elevilor.

Un model posibil și real de implementat pe coordonata dezvoltării parteneriatului educațional la nivelul familie–școală–copil este parcurgerea de către părinți atât voluntar, cât și invitați special, a unui curs de „Școală a părinților”, model preluat deja de unele școli din Republica Moldova. Fausto Tellieri, renumit profesor universitar italian, propune un itinerar de formare a părinților, obiectivul principal al unui astfel de demers fiind contribuția la educarea acestora pentru a deveni părinți mai buni. Sigur, nu se impune preluarea integrală a conținuturilor cursului, acestea fiind flexibile în dependență nu atât de actualitatea subiectului, cât de importanța formării deprinderilor de aplicare în contexte reale.

Provocați de această problematică, am reușit să realizăm în afara ședințelor cu părinții la nivelul clasei, un ansamblu de activități de inițiere și formare a părinților privind echilibrul dintre dragoste și limite, prin intermediul lectoratelor susținute la nivelul școlii. Modulul tematic propus spre discuție „Cele cinci limbaje ale dragostei la vârsta copilăriei”, inspirat de conținuturile ideatice propuse de R. Campbell, G. Chapman [2], a deschis oportunități de colaborare și aprofundare a conceptului de parteneriat în triada școală–părinți–copii, oferind deschidere spre noi tipuri de ședințe-dezbateri la teme cu conținut orientat spre noi metode disciplinare, precum: **atingerea fizică, cuvintele de apreciere, timpul rezervat copilului, cadourile, slujirea.**

În legătură cu acest aspect conchidem că prin ședințele programate cu părinții este greu de stabilit care părinte este bun și care nu. E riscant să afirmi că părinții care au copii buni sunt la rândul lor și părinți buni, după cum se poate spune că nu sunt neapărat „răi” acei părinți ai căror copii au înregistrat anumite eșecuri mai mari sau mai mici. Părinții nu trebuie să scape din vedere faptul că stilul educativ al familiei nu reprezintă singurul factor care poate determina reușita sau nereușita copilului; deprinderea de a se pune în locul copilului va face să înțeleagă mai bine nu doar nevoile sale, ci și justetea sancțiunii aplicate.

#### **Referințe:**

1. Băran-Pesacru A. Parteneriat în educație: familie–școală–comunitate. - București: Ed. Aramis print, 2004. - 80 p.
2. Campbell R., Chapman G. Cele cinci limbaje ale dragostei la vârsta copilăriei. - Cluj Napoca: Ed. Logos, 2000. - 264 p.
3. Cosma T. Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți. - Iași: Polirom, 2001. - 176 p.
4. Cuznețov L. Fundamente teoretice și metodologice ale educației pentru familie. Teză de doctor habilitat în pedagogie. - 353 p.
5. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: Ed. Aramis, 2000. - 480 p.
6. Organizarea și dirijarea procesului educațional în învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2008-2009. Sugestii și recomandări metodologice și manageriale.
7. Telleri F. Pedagogia familiei. - București: EDP, 1996. - 100 p.

*Prezentat la 23.12.2008*



## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Татьяна ГЕЛЛО*

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко*

În acest articol sunt abordate variate concepte educaționale prin prisma pedagogiei tradiționale și a celei umaniste, elucidând funcțiile axiologice ale educației. Se determină că valoarea obține statut de motiv al activității în cazul în care ea este interiorizată de către personalitate. Se atenționează că la elevul de vârstă școlară mică transferul pe “plan intern” a valorilor general-umane și stabilirea orientărilor valorice proprii e posibilă la nivel cognitiv și afectiv, iar conștiința valorică asigură unitatea și completarea lor reciprocă.

This study presents an analysis of the approaches to education from the perspective of traditional and individual-based Pedagogy. The axiological functions and contents of education are presented in the context of orientation towards spiritual-moral components of the didactic activity, where the individual development of the personality, his/her acquaintance with the basic cultural values and socialization appear as determinant factors of the individual development.

Of a great importance for the personality’s education is the possibility of self-evaluation, the perception of the self in the outer world, the correlation between the desire to achieve an aim and the real possibilities, events that determine it.

Thus, passed through the axiological filter, value acquires a generative power when it is interiorized by the personality. As a result, it becomes evident that the early age pupils are able to transfer the general human values to the “inner dimension” and elaborate their own value parameters at the cognitive and emotional levels. Value consciousness ensures their unity so that they complete each other.

В теории и практике педагогики актуальность проблемы воспитания возрастает, когда возникает необходимость подчеркнуть значимость духовно-нравственного компонента образовательной деятельности, ее направленность не столько на накопление информации, рациональных знаний и практических навыков, сколько на личностное развитие индивида, приобщение его к ценностным, аксиологическим пластам культуры. Это требует перехода от инвариантного к вариативному, от социоцентрического к личностно-ориентированному, от моноидеологического к поликонцептуальному, от аспектного к системному построению воспитательной практики.

Новые ценностные ориентации образования обуславливают понимание воспитания как деятельности, основанной на свободном саморазвитии личности и её педагогической поддержке.

Современное поколение является свидетелем того, как ценность воспитания в обществе возрастает, становясь ценностью личности.

Принципиально важно укрепившееся положение о том, что воспитание выполняет различные аксиологические функции: трансляцию культуры; сохранение своеобразия национальных традиций в условиях глобализации, унифицирующей культурное многообразие; обеспечение стабильности общественной жизни посредством передачи моральных норм, нравственных ценностей; социализацию человека, его адаптацию к постоянно изменяющейся социальной ситуации.

Для традиционной педагогики был характерен такой взгляд на воспитание, как управление, влияние, воздействие, формирующее личность. При таком подходе цель воспитания определялась как всестороннее и гармоничное развитие личности в соответствии с внешне заданными нормативами. В этом случае воспитание превращалось в своеобразное манипулирование психикой учащегося, навязывание ему тех или иных ценностей и направлений развития «сверху». Это лишало учащегося персональной социальной, этнической и прочей ответственности за принимаемые решения; его мировоззрение, поведение и поступки оценивались лишь по степени их соответствия навязанному извне эталону; его сознание было пассивно и унифицировано, он уходил от личностного выбора и не предоставлял права выбора другим. Закономерен вопрос: насколько это было гуманно?

С гуманистических позиций современных психолого-педагогических исследований отношение к ребёнку рассматривается как главная ценность педагогического процесса, признание его способностей и права на саморазвитие, приоритетность субъект-субъектных отношений в педагогическом

процессе. Воспитание выступает как приобщение к достижениям человеческой культуры. Причем следует учитывать, что передача детям духовных и материальных ценностей не совершается напрямую: они усваиваются человеком посредством духовных усилий самой личности, единства психических процессов, позволяющих осмысливать мир культуры как систему духовных ценностей.

Психологи отмечают, что личность многогранна и обладает разной направленностью, в том числе и социальной, характеризующей отношение человека к окружающему миру: это интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы и мировоззрение.

Данная направленность может иметь место, если педагог избирает объектом своего воздействия не поведение ребенка, а субъективно-свободное отношение воспитанника к социальным ценностям, восприятие и усвоение их посредством своего опыта. В этом случае содержание воспитания должны составлять ценностное сознание и ценностные отношения, которые становятся регулятором поведения ребенка.

Персональная иерархия ценностей, отбираемых и воспринимаемых ребенком, строго индивидуальна. Комбинация сочетаний и взаимосвязей ценностных выборов бесконечна. Определяющим здесь является уровень сформированности ценностного сознания, сущность которого как раз и заключается в том, что ребенок делает выбор сам. Педагог не осуществляет выбор за него, он только вскрывает сущность, содержание, место ценности в жизни, её влияние на судьбы отдельных людей. Мы полагаем, что наиболее ярко и доступно для младшего школьника это может быть представлено через фольклор, посредством которого педагог может преобразовать предметно-объектное взаимодействие ребенка (ребенок – взрослый, ребенок – ребенок) в ценностно-субъектное (ребенок – человек). Социальное развитие личности в этом случае может проследиваться через динамику её конкретных обращений к общечеловеческим ценностям, аккумулирующим в себе достижения культуры.

Процесс «погружения ребенка в культуру» сложен, что актуализирует проблему особенностей усвоения им культурных ценностей в зависимости от возраста и окружающей культурной среды.

В контексте культурологического подхода к воспитанию необходимо обозначить содержание воспитательного процесса, а именно: какие ценности, определяющие взаимоотношения младших школьников, выступают в качестве приоритетных.

Базовой можно считать классификацию ценностей З.И. Равкина, где наряду с социально-политическими, интеллектуальными выделяются нравственные ценности. Правоммерно, с нашей точки зрения, утверждение, что эстетика поведения, общения, взаимоотношения, взаимопомощь и готовность к сотрудничеству являются определяющими и ценностно значимыми в поведении личности.

Для разработки системного подхода к воспитанию детей важно ориентироваться на особенности и потенциальные возможности конкретного возраста. Л.И. Божович, определяя динамику перехода от одного возрастного периода к другому, выделяет стабильные и критические периоды: кризис 7 лет, «стабильный» период 8-12 лет, кризис 13 лет. Рассматривая младший школьный возраст как относительно «стабильный», отечественная педагогика и психология подчеркивают, что это отнюдь не тождественно понятию «малозначительный» [1, с.128].

Для изучения «психологического портрета» младшего школьника важно то, что в критический период формируются соответствующие новообразования, являющиеся основополагающими в последующем развитии в стабильный период. Именно новообразования характеризуют сущность каждого возраста, под которыми Л.С. Выготский понимает тот новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют *сознание* ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Важнейшей содержательно-целевой линией развития в начальном образовании считается учебно-познавательная деятельность ребенка. Предмет изменений в учебной деятельности есть такая деятельность, считает Л.Ф. Обухова, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал» [3]. Отсюда – личностно образующая (субъектообразующая) линия развития.

В становлении личности младшего школьника значимы две линии развития, продолжаемые начальной школой: это социальная и социально-психологическая ориентация в окружающей действительности, в малой группе и «большом обществе». Обучение при этом непосредственно граничит с воспитанием.

Продолжается также линия поддержки, закрепления и развития усвоенной в дошкольный период нравственной культуры общества. Один из видов этой культуры – культура общения (культура отношений).

Отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям формируется в процессе учебной деятельности младшего школьника. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период зарождения социального «Я» ребёнка. В младшем школьном возрасте происходит усложнение социально-мотивационной сферы, ведущей к возникновению *внутренней жизни* ребенка.

Внешние ситуации составляют содержание тех или иных переживаний, своеобразно преломляющихся в сознании. Внутренняя жизнь – жизнь переживаний, влияет на поведение ребёнка. Возникающая дифференциация внешней и внутренней жизни ребёнка связана с изменениями в поведении. Появляется осмысливаемая ориентировочная основа поступка – звено между желанием что-то сделать и предпринимаемыми действиями.

Осмысливаемая рациональная и эмоциональная ориентация позволяет младшему школьнику относительно адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку выявляется личностный смысл поступка. Смысловая ориентация в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность: ребёнок, размышляя, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания.

Наличие ощущения компетентности Э. Эриксона считает центральным новообразованием данного возраста. В связи с этим он подчеркивает, что становление самооценки младшего школьника зависит не только от успеваемости и особенностей общения учителя с классом, но и от стиля семейного воспитания.

В младшем школьном возрасте формируется также линия развития жизненного мира. Наибольшее значение в этом плане имеет учеба, а также общение, прежде всего с одноклассниками. Возникающее к концу дошкольного детства осознание переживаний выводит мотивы общения на новый уровень, делает возможным становление на их основе сущностных связей с миром.

Личностное развитие человека психологи соотносят с формированием его самосознания, образа «Я»-концепции, его самооценки. Лишь к концу младшего школьного возраста процесс самооценивания приводит к формированию у ребёнка самооценки как личностного образования. Именно эта тенденция развития самосознания позволяет активно включать ценностное сознание в восприятие ценностей мира и их осмысление.

Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризирована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, видеть её гуманистический смысл, находить эффективные средства реализации, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий.

Воспитание выступает как специально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей.

Восприятие и интериоризация, перевод во «внутренний план» общечеловеческих ценностей и выработка собственных ценностных ориентаций невозможны лишь на уровне осознания (когнитивном). В этом процессе активную роль играют эмоции, определяя реалистичность восприятия, а не просто понимание.

Итак, интериоризация общечеловеческих ценностей требует учета диалектического единства когнитивного и чувственного, рационального и практического, социального и индивидуального в развитии личности.

В этом плане решение проблемы воспитания ценностного сознания младших школьников как основы гуманных взаимоотношений в наибольшей степени отвечает не только современным научным представлениям, но и социально-политической ситуации в обществе в целом.

#### Литература:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности. Т. 2. - Самара: ИД «Бахрах», 1999, с.128.
2. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6-ти тт. Т.4. - Москва: Педагогика, 1984. - 431 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. - Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. - 374 с.
4. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: Идеалы и ценности. - Москва, 1995.
5. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. - СПб., 1996.

Prezentat la 23.12.2008

**ÎNVĂȚĂMÂNTUL COMPLEMENTAR – ORIENTĂRI CONCEPTUALE****Valeriu VOLCOV***Institutul de Științe ale Educației*

In this article there are broached conceptual orientations of complementary education for children. These onsets hold on to:

- The education concept focused on student – the formative education theories, the problematical education theories, the heuristical education theories, the collaborations pedagogy theories and the conceptions of personality development by framing an I – conception.
- The complementary education functions and main characteristics.
- The main priorities of the complementary education system renovation and consolidation process.

Evoluția societății contemporane caracterizată prin accelerarea schimbărilor și reformelor în toate sferile vieții sociale generează probleme și în sistemul de învățământ, care necesită acțiuni de reformare și de înlăturare a disfuncțiilor ce au loc în diverse forme ale acestuia. Învățământul complementar este una dintre aceste forme ale educației, care necesită schimbare, transformare și consolidare, având ca bază experiența și tradițiile bogate ale activității extrașcolare cu copiii, tineretul.

Necesitatea modificării paradigmei învățământului complementar la etapa contemporană este dictată de un șir de circumstanțe și, în mod deosebit, de creșterea importanței diferitelor tipuri de educație nonformală atât în viața oamenilor, cât și a societății în ansamblu, de tendințele și orientările pe plan mondial și național în domeniul educației.

În noile condiții social-economice s-a constatat că școala, oricât de elevată ar fi ea, nu mai poate fi singurul depozitar de cultură și că anume învățământul complementar se arată a fi un sistem social-pedagogic flexibil, capabil nu numai să se adapteze la relațiile de piață, dar și să propună o varietate largă de servicii educaționale, ce oferă șanse egale tuturor și creează condiții pentru dezvoltarea personală, profesională, creativă a copiilor și tinerilor.

Din perspectiva educației permanente, învățământul complementar menține și asigură dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității elevilor, contribuie la formarea unei personalități independente și creatoare, care să se poată adapta la schimbările sociale din societatea contemporană și să profite de posibilitatea organizării raționale a timpului liber.

Actualmente, o mare însemnătate are învățământul complementar, organizat și realizat de instituțiile extrașcolare (centre, case, cluburi ale copiilor și adolescenților/elevilor, tabere pentru elevi etc.), destinația de bază a căroră este satisfacerea necesităților socioculturale și educaționale individuale ale copiilor, asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea lor creativă, marcarea educațională a individualității fiecăruia, adaptarea activității la interesele ce apar și se formează în procesul de cunoaștere, având menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, activitatea de instruire organizată atât în afara sistemului de învățământ, cât și în interiorul acestuia.

Baza teoretică a învățământului complementar este reprezentată, în primul rând, de conceptul educației centrate pe elev: teoriile învățământului formativ [1, 2, 3], învățământul problematizat [4], învățământul euristic [5], pedagogia colaborării [6], concepțiile despre dezvoltarea personalității prin intermediul formării Eu-concepției [7].

În aria preocupărilor abordate, educația centrată pe elev se realizează în două aspecte.

*În primul rând*, fiecare copil concret este privit ca individualitate. Aici se stabilește prioritar principiul evidențierii particularităților de vârstă și ale celor individuale ale copilului, a capacităților și intereselor lui, determinarea și dezvoltarea tuturor aptitudinilor lui, autorealizarea și autoactualizarea [8].

Realizarea acestui principiu presupune crearea condițiilor pentru autoexprimarea și autorealizarea tuturor copiilor.

*În al doilea rând*, copilul este privit ca subiect al activității în comun, capabil a lua independent decizii, a trăi în societate, a stabili relații adaptându-se, dar păstrându-și, totodată, individualitatea personală [9].

În această ordine de idei, învățământul complementar presupune nu numai cunoașterea de către pedagog a particularităților fiecărui educabil și capacitatea lui de a lucra cu fiecare individual, dar și capacitatea de a construi procesul educativ astfel, încât fiecare copil, sub îndrumarea pedagogului, să-și poată modela o cale personală a dezvoltării sale.

Una dintre particularitățile acestei abordări este faptul că nu se înaintează în mod special obiectivul formării calităților personale pozitive (ceea ce caracterizează majoritatea concepțiilor educaționale), deși aceste calități sunt pronosticate ca un rezultat așteptat. Prioritar devine obiectivul creării condițiilor privind dezvoltarea personalității, formării Eu-concepției, baza căreia o constituie spiritualitatea, capacitatea de a fi responsabil de faptele sale, luarea deciziei, capacitatea de autoperfecționare.

Aceste considerente evidențiază mijloacele și procedeele de realizare a abordării date, cum ar fi:

- abordarea în complex a obiectivelor educaționale, abordarea sistemică a organizării procesului educațional, acordarea dreptului copilului de a-și determina singur programul său de formare;
- diferențierea, variativitatea procesului educațional, itinerarele educaționale personale;
- sistemul de stimulare a copilului în raport cu succesul creativ în activitatea personală, componentele prospective, investigaționale, creative în educație;
- activitatea independentă a copiilor, activitatea în grupuri mici, jocuri de roluri etc.

Conform acestor teze teoretice, sunt deduse și *funcțiile de bază ale învățământului complementar, prima fiind funcția integratoare* sau funcția de asigurare prin mijloace pedagogice a procesului liber, firesc, de formare a personalității.

Nu mai puțin importantă pentru învățământul complementar este și *funcția dezvoltativă* - prin crearea mediului „modelarea și dezvoltarea” personalității, prin însușirea de către copil a culturii, a valorilor ei și determinarea locului său în această cultură. Aceasta înseamnă că în procesul de activitate cognitivă individuală fiecare copil își formează capacitatea de a-și construi diferite tipuri de activități, moduri de gândire și stiluri de comportament în baza normelor corespunzătoare și a reflecției.

Cu alte cuvinte, ca să înveți ceva, este important nu numai a însuși un anumit volum de informație și capacități, dar și a cunoaște diferite mijloace, procedee de gândire și acțiune și a le aplica în viață [10].

Cunoașterea, ca fenomen al culturii, nu trebuie să apară sub aspect de rezultat deja existent sau formule supuse însușirii. Ea trebuie să fie prezentată ca un rezultat al activității concrete.

În procesul de învățare copiii acumulează experiența personală a activității culturale, iar măsura activității, conținutul acțiunilor fiecărui copil determină calitatea rezultatului întregului proces educațional. Rolul instruirii în învățământul complementar al copiilor nu se reduce numai la cunoaștere, la transformarea capacităților (deși componentele orientativă și informativă ale învățării nu-și pierd sensul), ci constă în elaborarea mecanismelor activității lor culturale, a mecanismelor de însușire a valorilor: orientării și reglării, adaptării, comunicării, activității productive.

Conținutul valoric al cunoștințelor (ca orientări) și capacităților (ca mecanisme adaptive ale comportamentului) presupune formarea la educabili a cerințelor și aptitudinilor de autoconștientizare, autodeterminare și reflecție. În acest context, învățământul complementar trebuie să se bazeze pe metodologia formării pe etape a acțiunilor intelectuale a copilului cu evidența activității precedente.

*A treia funcție* a învățământului complementar ține de orientarea profesională, de stimularea ocupației copiilor și adolescenților.

Realizarea acestei funcții înaintea cerințe profesional-aplicative specifice față de curriculum-ul învățământului complementar. Principalul este crearea mediului motivațional și a stării relevante de educație profesională.

Nu mai puțin importantă în organizarea adaptării și orientării profesionale este respectarea principiilor flexibilității și pregătirii tehnologice nu numai de a reacționa corect la cerințele sociumului, dar și a determina, a diagnostica.

*A patra funcție* a învățământului complementar este susținerea „ecologiei copilăriei”, orientarea omului în creștere în căutarea sensului vieții, a locului său în ea, neutralizarea nesiguranței în fața incertitudinii, instabilității lumii înconjurătoare.

Îndeplinirea acestei funcții ia în considerație:

- programele specializate de diagnosticare, corecție și reabilitare a dezvoltării personale;
- participarea psihologului în elaborarea și expertiza curriculum-ului și tehnologiilor educaționale.

Învățământul complementar se deosebește de cel formal prin caracterul opțional-benevol și pluridisciplinar al serviciilor educaționale oferite, prin varietatea activităților educative organizate într-un cadru nonformal și într-o atmosferă permisivă, prin utilizarea unor forme specifice de evaluare și prin posibilitatea de a alege forma, profilul și timpul potrivit pentru ocupații, ce identifică caracteristicile de bază ale acestuia, cum ar fi:

1. *Învățământul complementar este diversificat, multilateral, variativ:* copiii aleg ceea ce este mai aproape de natura lor, ce corespunde necesităților și intereselor lor de dezvoltare; el contribuie la autodeterminarea timpurie, dă posibilitate de a-și trăi deplin copilăria, realizându-se pe sine însuși și rezolvând problemele sociale semnificative.

2. *Învățământul complementar este un învățământ cu destinație specială și la alegere*: aici copiii vin nu pentru că „trebuie”, ci pentru că este interes, cerere, scop. Acest învățământ este centrat cu adevărat pe elev și se realizează în corespundere cu necesitățile de dezvoltare ale acestuia.

3. *Învățământul complementar este un învățământ realizat în baza elaborărilor de autor*: spre deosebire de școală, aici lipsesc limitele, notele stricte, standardele, în schimb sunt multe elaborări de autor.

4. *Învățământul complementar este un învățământ liber*, caracterizat prin libertate în alegerea orientărilor, condițiilor, grupei, pedagogului, conținutului studiului și formei de certificare.

5. *Învățământul complementar este un învățământ creativ*, prioritară fiind nu transmiterea de cunoștințe, ci formarea de abilități și deprinderi, descoperirea tipului de personalitate a copilului, dezvoltarea potențialului creativ al acestuia în vederea conectării impulsurilor interioare spre dezvoltarea ulterioară.

6. *Învățământul complementar este un învățământ prin succes*: curricula învățământului complementar contribuie la autorealizarea copilului și creează „situații de succes”. În procesul acestui învățământ sunt necesare posibilitățile de retrăire ale fiecărui copil a situației de succes, fapt ce contribuie la sporirea autoaprecierii lui, fortificarea sentimentului propriei demnități. Îndeosebi aceasta este important pentru copiii care au dificultăți în instruire. De asemenea, participarea copilului în alte sfere de activitate se răsfrânge pozitiv asupra rezultatelor în învățământul general.

7. *Învățământul complementar este atotcuprinzător după conținutul său*: nu există nimic în natură, realitatea socială, relațiile obștești, care n-ar putea să devină scop și conținut al învățământului complementar. Anume prin aceasta învățământul complementar se consideră a fi un spațiu de lărgire a posibilităților de dezvoltare a personalității.

Astfel, tezele și parametrii fundamentali ai conceptului general al învățământului complementar pot fi:

- recunoașterea individualității fiecărui copil;
- recunoașterea copilului ca subiect al activității productive comune;
- flexibilitatea și varietatea obiectivelor și conținutului disciplinelor didactice pentru diferite grupuri de copii;
- diversitatea profilurilor și aspectelor activităților pentru copii cu păstrarea dreptului copilului la autodeterminare;
- orientarea obiectivelor spre dezvoltarea multilaterală a personalității, spre diverse sfere ale activității vitale și la dezvoltarea ei;
- diversitatea tehnologiilor pedagogice, trasee individuale de educație;
- multidimensionalitatea și complexitatea rezultatelor.

Prioritățile de bază ale procesului de reformare și de consolidare a acestui sistem de învățământ prevăd:

- întărirea statutului învățământului complementar ca spațiu de dezvoltare personală;
- recunoașterea învățământului complementar ca dimensiune importantă a procesului de educație permanentă și ca parte integrantă a învățământului obligatoriu;
- utilizarea potențialului activității educative extrașcolare ca mijloc complementar de dezvoltare personală și de integrare socială;
- profesionalizarea activității în domeniul învățământului complementar prin dezvoltarea acesteia pe tipuri de educație complementară;
- asigurarea didactică și formarea resurselor umane în domeniul învățământului complementar.

#### Referințe:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. - Москва, 1977.
2. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. - Москва, 1996.
3. Guțu V., Rudic Gh., Șevciuc M. Învățământul formativ: aspecte teoretice și practice. - Cimișlia, 1995.
4. Махмутов Н.И. Организация проблемного обучения в школе. - Москва, 1977.
5. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
6. Амоношвили Ш., Безруких М., Бунеев Р. и др. Концепция содержания непрерывного образования // Дошкольник. Младший школьник. - 2001 - № 2.
7. Бернс Р.И. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Пилиновского В.Я. - Москва: Прогресс, 1986.
8. Jinga I. Management educațional. - București, 1998.
9. Nicola I. Tratat de pedagogie generală. - București: Aramis, 2000.
10. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008.

*Prezentat la 23.12.2008*

## EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAȚII. DIMENSIUNI ȘI STRATEGII

**Liliana APOSTOL STANICA**

*Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"*

The article reflects a series of pedagogical conditions for the optimization of the education for health of lyceum pupils. The efficiency of elucidated conditions is proved in theoretical and praxiological aspects.

Educația constituie un fenomen uman complex și unitar ce include mai multe dimensiuni care interacționează participând activ la formarea personalității individului. În pedagogia postmodernă dimensiunile educației sunt definite drept conținuturi generale ale educației, deoarece au o arie de aplicabilitate largă la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, fiind prezentate astfel: educație morală, educație intelectuală, educație tehnologică, educație estetică, educație psihofizică [8].

S.Cristea menționează că acestea acționează ca variabile abstracte aplicabile în diferite contexte pedagogice și constituie structura valorică stabilă a procesului educațional cu caracteristici funcționale proprii deschise în direcția *noilor educații*, generate periodic de anumite condiții și cerințe sociale [8, p.124].

Noile educații au fost abordate după 1980 în programele și recomandările UNESCO, iar după 1990 au început a figura în manualele de pedagogie și cercetările în domeniul științelor educației, fiind abordate ca răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc. În consens cu cele relatate, educația pentru sănătate se află în raport de interdependență și complementaritate cu conținuturile generale ale educației, dezideratele noilor educații, fapt care conferă educației realizate în cadrul societății, familiei și școlii un caracter deschis și dinamic, necesitând acțiuni de perfecționare continuă, o axare pe principiile caracterului prospectiv și sistemic al acesteia.

Schimbările rapide care au loc în multe țări din regiunea europeană condiționează noi provocări și oportunități pentru promovarea sănătății. Tradițional oamenii definesc sănătatea în diferite moduri. O persoană robustă ce posedă o structură athletică va spune că sănătatea înseamnă practicarea cu regularitate a unui complex de exerciții și asigurarea unei alimentații raționale pentru menținerea unei greutate normale și a unor condiții fizice bune. Un medic va considera sănătatea ca fiind absența bolii. Un psiholog va susține că sănătatea include capacitatea de a fi echilibrat, cumpătat în fapte, soluționarea problemelor emoționale, a conflictelor, aplicarea tehnicilor de integrare socială și depășire a traumelor psihice.

Majoritatea specialiștilor și cercetătorilor în domeniul ocrotirii sănătății și științelor educației consideră aceste definiții, cât și altele referitoare la sănătate, ca fiind incomplete. În viziunea lor, sănătatea trebuie să fie analizată într-o legătură strânsă cu profilaxia, tratamentul maladiilor și călirea organismului [1, 4, 5, 6, 8, 13].

Pentru a evita problemele de sănătate, este necesar să cunoaștem nu numai definiția sănătății, ci suntem datori să știm componentele acesteia și variatele modalități de menținere și consolidare a ei la diferite vârste.

Sănătatea privită ca un ideal, dar și ca o cerință fundamentală a vieții, este o problemă ce preocupă fiecare om și societatea în ansamblu, la realizarea ei concurând o mulțime de factori morali, tehnici, economici, sociali, culturali, ereditari, ecologici etc. De aceea a o încadra într-o noțiune absolută sau unanim acceptată este foarte dificil. Studiul teoretic al literaturii de specialitate a permis să delimităm patru aspecte ale sănătății omului. Acestea sunt: absența bolii; starea completă de bine; starea de bine fizic; starea de bine psihic și moral [4].

Hipocrat, părintele medicinei europene, o definea ca pe *o stare de echilibru între corp, minte și mediu*. Specialiștii contemporani o consideră *o stare de absență a bolii, lipsa disconfortului și invalidității; stare completă de bine, confort și fericire care presupune pe lângă starea bună a factorilor biologici și satisfacerea aspirațiilor omului cu privire la influențele pozitive asupra sferei afective; stare de bine fizic, moral și social și nu doar absența bolii sau a infirmității* (Organizația Mondială a Sănătății/OMS).

Abordată ca o problemă complexă biopsihosocială, se poate observa că sănătatea nu poate fi produsul exclusiv al sistemului medical căruia după unele statistici internaționale îi revine doar 11-12% în menținerea ei, restul revenind situației economico-sociale a populației, ecologiei, adică calității aerului, apei, hranei și condițiilor de trai, culturii, educației etc. Tradițional, se consideră că medicina are doar două poziții prin care



poate interveni asupra stării de sănătate a omului: *terapia, arta vindecării bolilor și profilaxia, ansamblul măsurilor care permit să se evite apariția, agravarea și extinderea unei boli* (definiție propusă de Organizația Mondială a Sănătății; 1982).

Analiza viziunilor și concepțiilor privind definirea sănătății ne-a permis să evidențiem următoarele dimensiuni ale acesteia.

**Sănătatea se constituie din trei mari dimensiuni:** *biologică / fizică, psihologică și socială.*

*Din punct de vedere biologic*, sănătatea poate fi definită ca acea stare a organismului neatins de boală, în care toate organele și sistemele funcționează normal. Această dimensiune presupune axarea individului pe o activitate fizică rațională, alimentație sănătoasă, respectarea igienei personale, evitarea unor factori de risc ca fumatul, consumul de alcool și droguri, neadresarea la timp la medic.

*Din punct de vedere psihologic*, sănătatea poate fi înțeleasă ca o armonie dintre comportamentul cotidian și valorile fundamentale ale vieții asimilate și promovate de individ, care au devenit prioritățile acestuia. Sănătatea psihologică reprezintă acea stare a persoanei în care capacitatea ei de a munci, de a cunoaște sau de a desfășura activități preferate în mod creativ, cu plăcere și succes este optimă. Aspectul dat presupune capacitatea persoanei de a-și înțelege și dirija emoțiile, de a ști cum să facă față problemelor și dificultăților cotidiene. Individul sănătos, din punct de vedere psihologic, posedă și o sănătate fizică bună, capacitatea de a se stăpâni, autocontrola și de a rezolva cu succes problemele apărute, neutralizând situațiile stresante, fără a ajunge la dependența de alcool și/sau droguri, pentru a face față acestora, precum și capacitatea de a munci productiv, de a iubi; de preocupare față de soarta celorlalți, fiind în stare să conducă într-un mod rezonabil autonomia personală. Prin urmare, sănătatea psihologică presupune o viață cu sens care merita să fie trăită [4, 13, 14].

Teza esențială cu privire la sănătate care se întâlnește des în literatura de specialitate astăzi este formulată în felul următor: sănătatea reprezintă o stare de bunăstare generală a individului care include dimensiunile: emoțională, intelectuală, fizică, socială și spirituală, fiecare dintre acestea completându-se și interrelaționând pe parcursul vieții. Pentru menținerea unei sănătăți bune, o persoană trebuie să-și examineze și să-și consolideze sistematic fiecare din aceste dimensiuni pentru a se orienta în sensul în care i se permite nu doar să trăiască o perioadă lungă de timp, ci să se bucure de o viață împlinită.

În 1967, OMS a declarat că *sănătatea este o stare totală de bunăstare fizică, mentală și socială*. Sănătatea este acel proces, în care toate aspectele nominalizate din viața unei persoane ar interacționa eficient într-un mod integrat. Nici un aspect al sănătății omului și vieții acestuia nu funcționează în mod izolat. Organismul, mintea, spiritul, familia, comunitatea, țara, locul de muncă, educația și convingerile sunt toate interrelaționate. Modul prin care aceste aspecte interacționează contribuie la îmbogățirea vieții unei persoane, fapt care ajută la determinarea caracterului individual, de nerepetat al persoanei, cât și a sănătății acestuia.

Sănătatea ca fenomen uman include mai mult decât funcționarea fără obstacole a organismului. Ea implică relațiile mental-emoționale, intelectuale și sociale, depinzând într-o mare măsură de valorile spirituale ale individului. Astfel, pentru o mai bună înțelegere a sănătății este necesar să examinăm în profunzime fiecare dintre aceste dimensiuni, care luate împreună constituie acest fenomen uman prețios și complex. În continuare propunem o analiză mai detaliată a dimensiunilor sănătății.

**Sănătatea emoțională.** Analizat în ansamblul ei, calitatea emoțională a sănătății unei persoane reflectă emoțiile, sentimentele acesteia față de sine, față de alte persoane, față de mediul social și lume; față de univers, valori și credință etc. Sănătatea emoțională include înțelegerea și dirijarea emoțiilor, perceperea modului de interrelaționare eficientă cu alte persoane, a privi optimist la dificultățile vieții, capacitatea de depășire a stresului, de realizare a variatelor activități cu dispoziție bună.

În timp ce emoțiile și sentimentele sunt importante pentru sănătatea psihică a individului, ele influențează de asemenea și sănătatea fizică, cea intelectuală, socială și, în general, menține tonusul vital al omului. În activitatea lor curativă medicii observă frecvent rezultatele conexiunilor emoție–organism–mental.

Somatizările ar fi expresia unor astfel de manifestări în cazul când emoțiile au un caracter negativ de lungă durată. De exemplu, un individ cu o bună stare emoțională manifestă o rată scăzută la bolile legate de stres, cum ar fi ulcere, migrene, nevroze și astm. Atunci când stresul sau tulburarea emoțională continuă o lungă perioadă de timp, sistemul nervos și cel imun se dereglează, la om accentuându-se riscul de dezvoltare a variatelor boli.

Unii cercetători au argumentat că trăsătura de personalitate denumită *voință / tărie de caracter* poate ajuta la reglarea unor fenomene neplăcute, contribuie la fortificarea sistemului imun, micșorează efectele vătămătoare ale stresului. Această calitate este definită ca un ansamblu specific de trăsături ce deține un mod optimist

de comportare, orientare de principiu, curaj, perseverență, atitudine responsabilă în abordarea propriei vieți, a activității sale, depășirea problemelor, incluzând boala ca o provocare ce poate fi manipulată [4, 5, 6, 13].

**Sănătatea intelectuală.** Intellectul, aspect important al planului mental care contribuie la organizarea rațională a vieții, la luarea deciziilor importante, joacă un rol mare în starea de sănătate și bunăstare a individului. Chiar dacă capacitatea intelectuală variază de la individ la individ, omul este capabil să învețe cum să dobândească și să-și evalueze informațiile, cum să aleagă între alternative și cum să ia deciziile cu privire la variate tipuri de probleme și dificultăți care pot apărea pe parcursul vieții, inclusiv privind conduita ce ameliorează sănătatea.

Sănătatea intelectuală este uneori analizată în cadrul sănătății emoționale sau ca o parte componentă a sănătății mentale. Deși strâns întrepătrunsă cu starea emoțională a individului, gândirea intelectuală se deosebește de aceasta. Emoțiile și sentimentele pot altera capacitatea de a gândi a unei persoane, iar gândirea confuză poate accentua și mai mult problemele emoționale ale individului. Relația dintre emoțional și intelect nu se neagă, dar nici nu poate fi substituită [6].

**Sănătatea fizică.** Sănătatea fizică se referă la starea biologică a organismului și la reacțiile-răspuns ale acestuia în caz de boală sau traumă. Pentru menținerea unei condiții fizice optime, a unei sănătăți fizice, este important să acceptăm și să realizăm acele conduite ce ne conferă rezistență și bunăstare psihică și fizică. De exemplu, evitarea fumatului, a consumului de alcool, alimentația moderată reprezintă doar câteva momente ce asigură o bună sănătate fizică. Exercițiile fizice adecvate, un efort fizic, cât și o recreație, odihna echilibrată, menținerea unei greutate normale a corpului și alegerea inteligentă a activităților, evitarea abuzurilor alimentare ne ajută să menținem starea de sănătate a organismului [4, 6].

**Sănătatea socială** se referă la capacitatea omului de realizare a rolurilor sociale cum ar fi rolul de fiu/fiică, părinte, soț, prieten, apropiat sau cetățean, într-un mod eficient și confortabil, cu plăcere, fără a tulbura climatul ecologiei sociale, starea altor persoane. Fiecare dintre aceste roluri presupune variate obligațiuni și responsabilități. Toate necesită o comunicare eficientă de genul *oferă și ia*, căci relaționările sănătoase niciodată nu derulează într-o singură direcție. Realizarea trebuințelor umane de dragoste, intimitate, apartenență, constituie un factor important în obținerea și dirijarea sănătății sociale. Persoanele private de aceste trebuințe sunt expuse la comportamente ce amenință starea lor și a altor persoane de bună dispoziție, intrând astfel în sfera anomiei, devianței și patologiei sociale.

**Sănătatea spirituală.** O altă dimensiune a sănătății este sănătatea spirituală, acel amalgam de sentimente, trăiri, conform căruia comportamentul și valorile fundamentale ale unei persoane se află în armonie cu credința și conduita omului.

*Unii specialiști în domeniul sănătății susțin că forțele spirituale afectează și sunt afectate de sănătatea în ansamblu. Sănătatea spirituală poate include sentimentul de venerație, profunda credință religioasă sau sentimentul de liniște și pace lăuntrică cu privire la propria viață și viața altei persoane. Sentimentele și forța spirituală se dezvoltă prin efortul de înțelegere a semnificației relației cu divinitatea, universul, lumea și cu sine [1, 4, 8, 13].*

Numeroase studii reflectă un fenomen interesant: afiliația religioasă este în strânsă legătură cu rata scăzută de boli cronice și conduite deviate. Unii cercetători atribuie aceste efecte preceptelor religioase, afirmând că religia descurajează comportamentele amurale ce pot conduce la probleme severe de sănătate. Alții, invers, declară că afilierea religioasă poate contribui în mod direct asupra înrăutățirii stării de sănătate și a bunei dispoziții în general, deoarece sănătatea spirituală e strâns legată de sănătatea mentală.

În unele studii teoretice se abordează problema sănătății mentale, pe care o putem analiza în corelație cu sănătatea intelectuală. Unii cercetători privesc sănătatea mentală ca o componentă mai superioară acesteia. Astfel, sintetizând datele obținute de unii cercetători, D.Lagache descrie următoarele caracteristici principale ale **sănătății mentale**:

- capacitatea de a crea și produce valori, bunuri materiale și bunuri spirituale;
- capacitatea de a tolera, a depăși tensiuni suficient de mari și de a le transforma într-o formă agreabilă pentru individ;
- capacitatea de adaptare a propriilor aspirații la cele ale grupului;
- capacitatea de adaptare a conduitei proprii la diferite tipuri de relații cu ceilalți indivizi;
- capacitatea de identificare atât cu forțele conservatoare, cât și cu cele inovatoare ale societății [apud.6].

Fiecare persoană conferă o anumită importanță celor cinci dimensiuni ale sănătății. Unii indivizi sunt mult mai interesați de sănătatea emoțională sau intelectuală decât de sănătatea fizică. Alții au o mare satisfacție din relațiile lor cu alte persoane sau din implicarea lor în munca pentru idealurile religioase.

În aceasta ordine de idei, cercetările în domeniul vizat demonstrează că dimensiunile sănătății formează un tot integrat: fiecare are un efect asupra celorlalte. Munca omului se desfășoară numai în armonie cu sănătatea și cu celelalte valori vitale. Această armonie dintre corp, minte și suflet poate contribui la susținerea sănătății noastre. Sănătatea spirituală poate avea efecte profunde asupra sănătății emoționale. Sănătatea emoțională se răsfrânge asupra relațiilor sociale și toate aceste dimensiuni ale sănătății îi vor permite ființei umane să mențină la un nivel optim sănătatea fizică. Toate aceste dimensiuni distincte acționează împreună pentru a asigura randamentul funcțiilor biologice și sociale, pentru a asigura confortul organismului. Cultivarea unei anumite dimensiuni atrage după sine dezvoltarea celorlalte. În mod similar, neglijarea unei dimensiuni poate induce consecințe severe asupra sănătății în ansamblu, cât și bunei stări a organismului. Deci, pentru menținerea sănătății, trebuie să acordăm atenție celor cinci dimensiuni de bază, identificând legăturile dintre ele și încercând să le menținem în echilibru astfel, încât ele să ne asigure o existență fericită.

**Sănătatea și echilibrul.** Echilibrul psihofizic este necesar, deoarece acesta afectează însăși homeostazia, starea de normalitate a organismului chiar la baza nivelului fiziologic. Corpul uman este un organism extraordinar de complicat și mobil. Pe parcursul vieții o persoană trebuie să facă față multiplelor amenințări, printre care boli, vătămări fizice, stres. Organismul este capabil să lupte și să se adapteze la multe dintre aceste amenințări orientate asupra propriei identități și astfel să revină la starea de normalitate. Pentru a dobândi această capacitate, organismul caută în continuu să mențină echilibrul dintre factorii constanți, precum temperatura, pulsul normal, TA, conținutul de apă și nivelul de zahăr în sânge etc. Acest echilibru natural/homeostazie este realizat prin activitatea unor mecanisme specifice din organism.

**Sănătatea și stilul de viață.** Dimensiunile sănătății pot fi influențate de câțiva factori. Un factor evident îl constituie accesul la un *sistem competent de îngrijire medicală și de educație sanitară* de care o persoană poate beneficia nu doar din perspectivă fizică, mentală, ci și din perspectivă socială.

Factorii de mediu, la fel sunt importanți, ei oferă individului siguranța căminului și a vecinătății, serviciile publice responsabile de neutralizarea factorilor negativi de genul substanțelor toxice în sol, aer și apă. Unii dintre acești factori pot fi controlați într-o oarecare măsură prin însăși posibilitatea persoanei de a alege unde să trăiască, iar alți factori pot fi influențați de politica promovată de stat. Totuși, pentru majoritatea persoanelor, aceștia se constituie în caracteristici ale vieții care pot fi influențate și modificate.

Mai dificil de controlat sunt factorii ereditari, aspecte ale vieții care sunt transmise prin gene. Genele sunt „codurile” înăscute, ele controlează multe aspecte ale dezvoltării și funcționării indivizilor, de la desemnarea sexului și până la tendințele către anumite maladii. Ele pot afecta sănătatea fizică, emoțiile, intelectul și chiar viața socială. Ereditatea influențează aspectele fundamentale ale vieții și sănătății individului. Factorii genetici nu pot fi absolut controlați de către individ, deși astăzi medicina are succese și aceștia pot fi compensați.

În timp ce toți acești factori sunt importanți pentru sănătate, cea mai mare influență asupra sănătății omului o are **stilul de viață pe care omul îl urmează**, acesta fiind un factor ce poate fi destul de eficient controlat. Esența acestei teze constă în faptul că fiecare trebuie să-și controleze permanent sănătatea. În timp ce ereditatea și mediul joacă un rol deosebit în statutul sănătății noastre, alegerea pentru un stil sănătos de viață ne privește și ne afectează sau ne întreține sănătatea. Stilul de viață se referă la modul de ansamblu în care trăim – atitudini, obiceiuri și comportamentele persoanei manifestate în viața cotidiană. Din perspectiva specialiștilor americani, în SUA, stilul de viață contribuie în mare măsură la 7 din 10 cauze ce conduc la deces [4, 6, 8, 9].

Deși nu toate componentele stilului de viață pot fi controlate de individ, totuși, cele mai multe pot fi controlate și menținute într-o stare optimă.

Prin urmare, sănătatea reprezintă un concept complex ce include dimensiunea emoțională, intelectuală, fizică, socială și spirituală. Sănătatea înseamnă mult mai mult decât absența bolii. Ea reprezintă un proces amplu ce contribuie la bunăstarea și echilibrul persoanei.

**Sănătatea emoțională** se referă la capacitatea de exprimare, control și de dirijare a emoțiilor unei persoane într-un mod constructiv.

**Sănătatea intelectuală** se referă la capacitatea de cunoaștere, de evaluare a informației și de luare a unei decizii importante; realizare a potențialului intelectual.

**Sănătatea fizică** se referă la condiția organismului și la răspunsul adecvat al acestuia în cazul vătămării sau a bolii.

**Sănătatea socială** reprezintă capacitatea de a realiza cu succes rolurile sociale.

**Sănătatea spirituală** se referă la sensul vieții, spiritualizarea existenței umane, obținerea unui echilibru ce apare în promovarea valorilor.

Deși oamenii se pot orienta în aspectele sănătății, toate aceste dimensiuni se află într-un feedback continuu. Efectele pozitive dobândite într-o anumită direcție tind să influențeze altă dimensiune, iar influențele negative ce apar pe o dimensiune va genera probleme pentru celelalte. Dimensiunile sănătății pot fi influențate de mai mulți factori pe care îi putem clasifica în factori ai sistemului de îngrijire a sănătății, factori ai mediului, factori genetici și factori ai stilului de viață.

Factorii stilului de viață determină starea sănătății în ansamblu. De asemenea, ei sunt factorii care pot fi cel mai bine controlați de individ. Stilul de viață include conduite ce afectează, sau invers, ameliorează în mod diferit viața unei persoane. Cercetătorii în domeniul ocrotirii sănătății menționează următoarele *componente ale stilului de viață*: stilul de lucru, stilul de odihnă, stilul de distracție, stilul de comunicare, stilul de relaționare, stilul de cunoaștere, stilul de consum, stilul de alimentație și stilul de interrelație cu mediul natural.

Alegerile în ceea ce privește sănătatea implică mai mult decât informația obiectivă. Aceasta, la rândul său, necesită înțelegerea obiectivelor proiectate de individ. În acest context, oamenii trebuie să știe că obiectivele pe termen scurt sunt mai ușor de realizat decât cele pe termen lung. Desemnarea priorităților stilului sănătos de viață poate fi realizată în baza studierii factorilor și condițiilor de optimizare a vieții umane. Acesta este un proces de continuă examinare a trebuințelor și expectațiilor unei persoane, explorând tipologia de comportamente, stilul de viață ce facilitează sau obstrucționează conduita sănătoasă a omului.

Conduita sănătoasă se formează doar în baza educației, modelelor pozitive ale semenilor în conformitate cu exersarea continuă a abilităților respective [4, 6, 13].

**Educația pentru sănătate** ca deziderat al *noilor educații* apare ca răspuns la imperativul lumii contemporane – deteriorarea sănătății omului [4, 8, 9, 10].

*Obiectivul de bază al educației pentru sănătate* constă în formarea și dezvoltarea în rândul populației, începând de la cea mai fragedă vârstă, a unei concepții și unui comportament igienic, sanogenic, în scopul consolidării sănătății, dezvoltării armonioase și fortificării organismului; adaptării lui la condițiile mediului natural și social. În acest sens, este necesară formarea unei opinii de masă, fundamentată științific față de respectarea igienei individuale și colective, față de formarea deprinderilor de alimentație, îmbrăcăminte, muncă și odihnă, față de utilizarea rațională a timpului liber și a factorilor naturali de călire a organismului, față de evitarea factorilor de risc, precum și a dirijării modului de solicitare a asistenței medicale și a variatelor mijloace de investigație și tratament.

*Educația pentru sănătate include trei laturi*: cea cognitivă, care constă în comunicarea și însușirea de noi cunoștințe, competențe necesare apărării și menținerii sănătății; *motivațională*, ce asigură convingerea populației privind necesitatea prevenirii și combaterii bolilor și a dezvoltării armonioase a organismului, prin respectarea regulilor de sanogeneză; *comportamentală-volițională*, care constă în însușirea deprinderilor și obișnuințelor sanogenice, cu aplicarea lor în practica cotidiană [4].

*Educația pentru sănătate la nivelul școlii* reprezintă una dintre principalele căi de promovare a cunoștințelor corecte privind diferite aspecte ale sănătății și totodată de formare a atitudinilor și drepturilor indispensabile unui comportament responsabil și sănătos. În multe țări educația pentru sănătate este obligatorie în școli, începând din clasa întâi până la finele studiilor, folosind-se pentru fiecare treaptă de învățământ programe și materiale didactice adecvate vârstei.

Din cele relatate, conchidem că există mai multe argumente ce pot fi aduse în favoarea realizării educației pentru sănătate în cadrul unităților de învățământ:

- școala este un loc ideal pentru difuzarea acestor cunoștințe în rândul tinerilor; nici o altă instituție nu are abilitatea și posibilitatea de a cuprinde și de a se adresa, în timp, unui procent atât de mare din populație;
- unul dintre elementele esențiale pentru dezvoltarea impactului dorit este inițierea și realizarea programelor de educație pentru sănătate începând cu vârsta fragedă. Conduita sănătoasă devine astfel un comportament care se edifică în timp în paralel cu dezvoltarea personalității. E de menționat faptul că asupra unei persoane deja formate, adulte, astfel de activități au întotdeauna un impact mai redus decât acțiunile similare, realizate la vârste mai timpurii;
- școala reprezintă o instituție cu o mare autoritate în societate, oferind un cadru optimal de educație formală și nonformală, iar activitățile desfășurate în unitățile de învățământ sunt mai eficiente din punct de vedere metodologic și științific.

În concluzie ținem să menționăm că proiectele-pilot conduse de către organizațiile guvernamentale și cele nonguvernamentale, realizate până în prezent în diferite localități ale țării și în variate instituții de învățământ, au demonstrat receptivitatea și interesul tinerilor pentru acest tip de inițiative. Noua problematică a declanșat

și a sugerat o mulțime de reacții și de proiecte ce s-au conturat treptat sub forma unor direcții de acțiune. Una dintre aceste direcții de acțiune o constituie educația ca proces de formare și sensibilizare a tinerilor și adulților pentru participare la abordarea și soluționarea problemelor cu care omenirea a început să se confrunte.

Societatea, cercetătorii și practicienii au răspuns acestor provocări cu elaborarea dezideratelor *noilor educații*. Lista acestora este deschisă, iar conținutul lor se află într-o stare permanentă de îmbogățire și restructurare. *Noile educații* reprezintă, de fapt, noi conținuturi specifice, raportabile la oricare din cele cinci conținuturi generale ale activității de formare–dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității umane.

Ele reflectă problematica lumii contemporane prin obiectivele propuse care dau și denumirea fiecărei structuri de conținut științific, realizată ca disciplină de studiu, concepută în plan disciplinar, dar mai ales interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar [8].

UNESCO și cercetătorii în domeniul științelor educației au întreprins studii și au avansat mult în conturarea noilor conținuturi ale educației [2, 8] care de fapt se află într-o strânsă legătură cu educația pentru sănătate. Astfel deosebim:

- **Educația ecologică** sau educația relativă la mediu care vizează formarea și cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii și a existenței umane.

- **Educația pentru schimbare și dezvoltare** ce vizează formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii ale sec. al XX-lea, în perspectiva sec. al XXI-lea.

- **Educația pentru tehnologie și progres** axată pe formarea și cultivarea aptitudinilor generale și speciale și a aptitudinilor afective, caracteriale și motivaționale, deschise în direcția aplicării sociale a cuceririlor științifice în condiții economice, politice și culturale specifice modelului societății postindustriale de tip informațional.

- **Educația față de mass-media** ce vizează formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizate de radio, televiziune, presă, în condiții de diversificare și de individualizare care solicită o evaluare pedagogică responsabilă la scara valorilor sociale.

- **Educația demografică** (educația în materie de populație) care promovează cultivarea responsabilității civice a personalității și a comunității umane în raport cu problemele specifice populației, exprimând totul prin anumite fenomene: creștere / scădere; densitate / migrație; structura profesională pe vârste, sex; condiții de dezvoltare naturale, sociale, situate în context global, național, regional, teritorial, zonal, local.

- **Educația pentru pace și cooperare** ce presupune formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de grup sau în comunități sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase), la nivel național, teritorial, zonal, local.

- **Educația pentru democrație** ce vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă și a instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează drepturile omului.

- **Educația economică casnică modernă** care, mai ales în țările dezvoltate, constituie o disciplină sau o activitate educativă importantă, dispunând de laboratoare și incluzând mobilarea locuinței, viața de familie (aniversări, sărbători, stiluri etc.), educația economică și utilizarea bugetului. Ea este concepută ca o pregătire indirectă pentru muncă, pornindu-se de la teza confirmată de viață că orice tânăr care începe să presteze o muncă trebuie să știe a-și organiza propria viață.

- **Educația sanitară sau pentru sănătate**, axată pe formarea și cultivarea capacităților specifice de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice: educației pentru organizarea timpului liber; educației igienico-sanitară; educației nutriționale; educației sexuale.

**Educația pentru sănătate** este un concept aplicat pentru a desemna ocazii de învățare create pentru a facilita schimbări de comportament în vederea atingerii unui obiectiv predeterminat care favorizează sănătatea. Această abordare este legată de conștientizarea relațiilor de cauzalitate care există între factorii de mediu, economici, sociali și starea de sănătate. Educația pentru sănătate reprezintă componenta de informare–comunicare a promovării sănătății. În acest fel, educația pentru sănătate și promovarea sănătății sunt strâns legate între ele. Dacă promovarea sănătății se bazează prin definiție pe participarea activă în procesul de schimbare a unui public avizat, educația pentru sănătate reprezintă un instrument funcțional eficient pentru acest proces. Educația pentru sănătate are impact pozitiv asupra vieții omului astfel:

- influențarea pozitivă a comportamentelor ca bază a sănătății;
- dezvoltarea programelor de educație pentru sănătate într-un mod participativ în comunitate, în și prin instituțiile de învățământ și cele de ocrotire a sănătății;
- încurajarea copiilor, familiilor sau comunităților în general pentru a dezvolta atitudini pozitive față de sănătate, față de practicile de viață legate de sănătate și un nivel înalt de autostimă, care sunt esențiale pentru îmbunătățirea sănătății [4].

Prin urmare, educația pentru sănătate vizează transmiterea și însușirea acelor informații care asigură baza cognitivă a deciziilor referitoare la sănătate, formarea unor atitudini ca fundament pentru un comportament în favoarea sănătății, cu condiția valorificării eficiente și a altor deziderate ale noilor educații.

În această ordine de idei, tendința sau preocuparea de implementare a *noilor educații* este în creștere, dar decalajul dintre recomandările, studiile și rezoluțiile realizate la nivel internațional sau național și practica educațională rămâne încă mare. În majoritatea țărilor, autorii de planuri și programe școlare nu situează încă problematica lumii contemporane în rândul surselor care trebuie să alimenteze conținutul învățământului [1, 3, 4, 5, 8, 10, 12,13, 14].

În concluzie, din perspectivă publică, sănătatea constituie, datorită imenselor sale implicații individuale, sociale și demografice, unul dintre elementele cele mai vizate de politicile și strategiile guvernamentale din întreaga lume. Din perspectivă educațională, sănătatea reprezintă un factor, un mijloc și un obiectiv major al educației și autoeducației în plan prospectiv.

La nivel macrostructural, educația pentru sănătate a populației trebuie să reprezinte un obiectiv major al politicii sanitare naționale, stabilindu-se ca sarcină de bază în domeniul asigurării sănătății populației, dezvoltarea activităților medicale preventive și ridicarea nivelului de cultură sanitară a întregii populații. La nivel microstructural, fiecare instituție socială, mai cu seamă cele ce oferă studii, trebuie să fie obligate a implementa programe de cultivare a unui mod sănătos de viață.

#### Referințe:

1. Albu G. În căutarea educației autentice. - Iași: Polirom, 2002.
2. Arhip A., Papuc L. Noile educații – imperative ale lumii contemporane. - Chișinău, 1996.
3. Bunescu Gh. Educația părinților – strategii și programe. - Chișinău, 1986.
4. Bursuc B. Educație pentru sănătate. - Cluj-Napoca, 2005.
5. Carpet J. Cum să-ți păstrezi sănătatea creierului. - București: Editura Cartea Veche, 1992.
6. Călugăru D. Dreptul la educație și sănătate / Seminarul național de educație pentru sănătate, 2003.
7. Crețu E. Probleme ale adaptării școlare. Ed. ALL, 1999.
8. Cristea S. Fundamentele științelor educației. - București: Litera Internațional, 2003.
9. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
10. Cuznețov L. Curriculum educația pentru familie. Ministerul Educației al RM, Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”. - Chișinău, 2004.
11. Debesse M. Psihologia copilului. - București, 1970.
12. Gîgă M. Minte sănătoasă în corp sănătos. - București: Ed. Coresi, 1999.
13. Marks D.F., Myrrey M. et. al. Health Psychology. - London: Sage Publications, 2000.
14. Gray John. Copiii sunt din rai. Metode de educație pozitivă pentru a crește copii cooperanți, încrezători și sufletești. - București, 2001.

Prezentat la 03.12.2008

## VALORILE ESTETICE.

## PUTEREA EDUCATIV-FORMATIVĂ A DESIGNULUI VESTIMENTAR

*Lilia RĂCILĂ, Ana SIMAC*

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

This article contribute to the promotion of authentic values in training – development of creative personalities, receptive to the perception of beauty in costumes' art; proclaims the axiom of aesthetic values of the costume, of the „good taste”, following the development of „fashion” phenomenon.

This article touches the issue of education through costume of the learning youth in terms of aesthetic, artistic and visual. It shows the stages of learning the elements, principles and regularities / laws specific for the dress design, which can not be acquired without:

- waking up interest for „aesthetic object”;
- development of aesthetic taste;
- stimulating the creative skills of students towards beautiful.

În orientarea societății spre frumos, receptarea estetică și artistică a costumului are o deosebită importanță în educația personalității. În acest context, se pune accent pe dezvoltarea proceselor psihice ale indivizilor și pe creația artistico-plastică însăși.

Educația estetică reprezintă activitatea de formare–dezvoltare a personalității umane prin intermediul valorilor frumosului din artă, societate, natură, receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității creativității umane.

Definirea educației estetice se confruntă cu două dificultăți majore de ordin metodologic și practic. Prima dificultate provine din actul determinării valorilor estetice, care este influențat de subiectivitatea criteriilor de frumos: ea poate fi depășită prin raportarea la „categoriile estetice”, stabilizate la nivelul „teoriei generale a frumosului”, care ne orientează spre „criteriile obiective de evaluare la scară socială (Croce, Benedetto, Hegel). A doua dificultate provine din concepția clasică, tradițională despre educația estetică redusă la nivelul educației artistice: ea se înțelege ca model exemplar de educație estetică prin capacitățile sale specifice de modelare a sensibilității, a raționalității și a creativității umane prin intermediul frumosului, care sunt aplicabile și în alte domenii ale realității (literatură, muzică, pictură, sculptură, arhitectură, design etc.).

Concepția despre frumusețe a evoluat în formele cele mai surprinzătoare, stabilind un ideal estetic specific diverselor culturi ale societății. Acum, la moment, criteriile estetice au ajuns a fi discutate în cercurile largi ale artiștilor și ale publicului cult pentru a fi manifestată și răspândită o gamă largă de proprietăți ale „frumosului” în toate ramurile artelor frumoase:

- prima proprietate a frumosului este forța și senzualitatea;
- cea de a doua este armonia, ritmul, ordinea și perfecțiunea;
- a treia proprietate a frumuseții în mișcare este grația (studiată de Spenser care se sprijină pe teoria senzualității).

Însă permanent are loc o evoluție continuă a idealului estetic, a criteriilor de valorizare estetică caracteristică unor anumite perioade de timp. Mulți creatori de artă, cum este Leonardo da Vinci sau Jacques-Louis David au creat capodoperele sale având alte modele de ideal estetic decât cele contemporane, dar diversitățile valorilor artistice evoluează permanent în cadrul anumitelor forme comune de reflectare, cum sunt: *demnitatea, generozitatea, curajul, disprețul pentru nonestetic, sentimentele și cultura comună a oamenilor*, care fac posibilă formarea și supraviețuirea idealului de referință al epocii.

În orientarea societății spre frumos, receptarea estetică și artistică a costumului are o deosebită importanță în dezvoltarea proceselor psihice ale personalităților, deoarece estetica costumului îmbină legile și categoriile artelor frumoase în complexitatea lor, considerate forma cea mai înaltă de creare și receptare a frumosului, unde frumosul este valoarea primordială a educației estetice și artistice. Prin frumos, adaptat la îmbrăcăminte, se înțelege însușirea persoanei de a se realiza ca personalitate, de a fi utilă. Frumosul dă o impresie de echilibru și de siguranță de sine în tratarea obiectelor estetice în ramura designului vestimentar și este legat de orice expresie *de calm, armonie, proporție, etichetă*.

Educația estetică și artistică urmărește proiectarea și realizarea activității de formare–dezvoltare a personalității umane și a societății însăși, promovând frumosul artistic în funcție de următoarele categorii:

- *idealul estetic*: exprimă modelul de frumos spre care tindem;

- *simțul estetic*: exprimă capacitatea omului de a percepe, a reprezenta și a trăi frumosul;
- *gustul estetic*: exprimă capacitatea omului de a explica, a înțelege și a iubi frumosul;
- *spiritul de creație estetică*: exprimă capacitatea omului de a crea frumosul la nivelul artei, societății, naturii.

Manifestarea acestor categorii permite delimitarea funcțiilor care determină obiectivele generale și specifice ale educației estetice în procesul de studiere a noțiunilor designului vestimentar:

- a) perceperea frumosului din arta costumului prin mijloace senzoriale (perceperea estetică);
- b) evoluarea obiectelor frumoase din imaginea costumului istoric, clasic, performant, prin formarea atitudinilor estetice și a capacității de decizie estetică, unde simțul estetic este un rezultat al integrării gustului estetic;
- c) crearea frumosului în cadrul designului vestimentar la nivel de proces–produs, unde ideea proiectată este materializată în formă de colecție vestimentară sau parțial a obiectelor din ea.

La începutul mileniului trei, valorile estetice ale costumului încep să-și modifice ierarhia; protecția fizică, asigurată prin noi materiale și tehnici, e gata să estompeze rolul vestimentației în educația personalității. Vestimentația „strigă” de pe podiumul mondial, fiind grandioasă prin forme, dureroasă prin culoare, expresie, imagine, elaborând un chip frapant deseori nonestetic decât estetic. O dată cu democratizarea și urbanizarea vieții, dar mai ales comunicarea imaginilor prin televiziune, a fost cultivată „mediocritatea” lipsită de instrucție și educație. Transformările sociale au generat o tendință de uniformizare, de ștergere a deosebirilor dintre straturile sociale, cât și dintre oamenii din diferite țări ale globului și ca rezultat ei nu reușesc să corespundă criteriilor nou-formate. Regulile modei deseori cad în desuetudine, uitând că societatea are nevoie de timp pentru a prelucra ideile modei de astăzi.

Noi încercăm să promovăm valorile estetice ale costumului, urmărind desfășurarea fenomenului „moda”, recunoscând că mecanismul ei este foarte simplu în teorie și extrem de dificil în practică. Moda este „oglinda civilizației, educației estetice și a comportamentului social” (chestionar completat de un grup de studenți) [1]. Spre deosebire de alte sfere ale culturii, ea integrează în mod organic aspectul educațional și cultural al educației, „dezvoltând, astfel simțul estetic și gustul pentru frumos...” [2]. Moda care exprimă dorința omului de frumos, armonie și personal promovează idei ce nu numai șochează și farmecă societatea, ci și educă continuu.

Secole de-a rândul „*bunul gust*” deține o componentă creatoare bazată pe anumite aptitudini înnăscute, care pot fi dezvoltate prin educație sau atrofiate prin neglijare, orientate în diverse direcții, unde accentul se pune pe structura specifică a individului. „Gustul poate fi interpretat drept replica izomorfă a talentului”... Mai departe citim: „Un gust va fi considerat cu atât mai evaluat, mai „înalt”, cu cât va fi mai deschis și mai comprehensiv, mai maleabil și mai puțin exclusivist”, cu alte cuvinte, mai simplu și liber de prejudecăți [3].

Libertatea față de canoane și prejudecăți este primul sens în care se vorbește de libertatea gustului în crearea obiectelor estetice, unde creatorul are dreptul de a-și exprima orice preferință subiectivă și de a selecta și a propune valori noi, care se vor impune gustului general. Soluția ideală găsită de cei mai vestiți creatori ai modei a fost întotdeauna aceeași – să nu copiezi pe nimeni, ci să alegi ce-ți stă mai bine, punându-ți în valoare personalitatea, să nu ieși prea mult din comun, să te îmbraci conform valorilor estetice ale timpului pe care îl trăim.

Crearea propriei imagini prin intermediul vestimentației nu este altceva decât o artă cu amprentă umană, prin care fiecare dintre noi poate să-și exprime cât mai bine personalitatea. După cum menționează Henri Michaux în *Y.Deslandres – le Costume, imagine de l’homme*, „îmbrăcăminte este o idee despre noi înșine pe care o purtăm pe noi înșine” [4]. Altfel spus, imaginea noastră, felul cum arătăm, reprezintă o „compoziție” proprie în care, prin costumație, coafură, machiaj, exprimăm o idee despre noi, despre cultura și educația societății. Principalele obiective formative ale educației estetice urmează să dezvolte *deprinderea de a îmbina îmbrăcăminte*, formând un mesaj estetic, care la finele proceselor educativ-formative vor crea idealul de referință ce va fi urmat de către tinerele generații. Deseori sarcina respectivă cade pe umerii creatorului de modă, când el însuși exemplifică ideile sale prin propria ținută (ținuta de serviciu, ținuta de oraș, ținuta de instrucție, ținuta de luptă, toaleta – termen utilizat doar pentru vestimentația feminină: toaletă de zi, toaletă de seară). Deși în general creatorii de modă tind să aplice o multitudine de idei radicale, totuși, există anumite concepte, legi care rămân valabile în elaborarea unei siluete ce urmează a fi lansată real, de la care nu se fac derogări, asigurând confortul estetic al ținutei. Pentru asigurarea și dezvoltarea acestora se planifică educarea comportamentului estetic și artistic al tineretului de azi care impune câteva condiții:

- orientarea specifică a receptării (când mergem la o expoziție, se trezesc impresii, emoții potrivite la moment): satisfacție, plăcere estetică;
- interesul pentru „obiectul estetic”, „artă” (acest interes concentrează atenția, organizează privirea);
- gustul estetic (capacitatea de a aprecia spontan ce este frumos și ce este urât, expresiv și pasiv, din punctul de vedere al mesajului artistic).



Stimularea și dezvoltarea aptitudinilor creative ale elevilor (studenților) se desfășoară prin utilizarea tehnicilor și materialelor de execuție specifice designului vestimentar (cercuri de artă, licee de artă, discipline și cursuri opționale în cadrul învățământului universitar artistico-plastic).

Estetica vestimentară se subordonează principiilor esteticii generale, dar se încadrează și în regulile și metodele de dezvoltare „a bunului gust”, a capacităților de exprimare plastică, sensibilității, imaginației și creativității artistice. În acest sens, anumite criterii de analiză în compoziția costumului sunt programate să fie studiate la orele de educație tehnologică în învățământul gimnazial (proiectarea artistică și tehnică a costumului, compoziția costumului, bazele culorii, istoria costumului și a designului), pentru a pune în evidență estetica vestimentară ca fenomen formativ-educational:

- conceptul de formă (formele estetice, formele naturale, formele artisanale, formele industriale, formele artistice);
- conceptul de design;
- armonia culorilor;
- calitatea în plasarea accesoriilor;
- calitatea în plasarea garniturilor;
- calitatea în lansarea ținutei estetice.

O persoană cultivată estetic observă lipsa de valoare estetică atunci când acestea nu vor fi soluționate. Motivația estetică, printre toate motivațiile îmbrăcăminte (practică, morală, comunicativă, psihologică), ocupă un loc aparte în designul vestimentar, de aceea în arta costumului sunt folosite toate mijloacele de expresie ale artelor vizuale. După cum menționează, pe bună dreptate, Adina Nanu, „pentru a înțelege înfățișarea umană ca o creație estetică, privitorului i se cere să-și concentreze atenția asupra imaginii ale cărei sensuri le caută, dar în același timp și asupra proporțiilor sale, ecouri sufletești, participând la dialogul care este însuși ființa artei” [5].

Arta costumului este percepută mai întâi cu ajutorul simțurilor și apoi interpretată sub aspect vizual, este ceva relativ și acționează asupra subconștientului. Într-un fel, când consumatorul vede obiectele vestimentare integrate într-o ținută, își creează impresii plăcute sau nu (de exemplu: vestimentația stilurilor netradiționale deseori este ignorată de o parte dintre consumatori, dar din punct de vedere artistic culorile contrastante, formele futuriste pot trezi impresii plăcute). Pornind de la cele expuse mai sus, putem constata că gusturile se educă, de aceea educația culturală a personalității trebuie începută din copilărie de către părinți. În orientarea conținutului ținutei vestimentare, individul, având o cultură estetică deja formată, este conștient în alegerea stilurilor vestimentare, știe cum să combine culorile, formele, accesoriile în diverse modalități.

Există oare libertatea gustului? Da, dar această libertate are drept premisă obligatorie *autenticitatea, fidelitatea și statornicia*. Când gustul devine liber de puterea oricărei autorități, de prejudecata ori de presiunea forțelor străine, atunci se manifestă *satisfacția estetică* sau *plăcerea estetică*, care reprezintă *ultima etapă a procesului creativ-formativ* și ca rezultat:

- omul demonstrează capacitățile sale de a organiza, a desfășura și a încheia procesul de interpretare a obiectelor estetice în cadrul designului vestimentar, având satisfacție în urma lucrului îndeplinit;
- omul rămâne surprins de rezultatele plăcute, unde surprinderea definește calitatea satisfacției estetice.

Diversitatea gusturilor și preferințelor claselor sociale presupune prezența *satisfacției estetice* așteptată de la vestimentație în forme mult mai rafinate decât ale generației în vârstă și mult mai rapidă în acțiune.

După cum am menționat, în spațiul designului vestimentar este bine să fie cunoscute legile designului vestimentar, componentele și principiile de aplicare și valorizare ale acestora (cerințe inițiale), părțile artistico-tehnologice ale procesului de lansare a ținutei vestimentare: *forma și silueta, efectele spațiale, elementele decorative, culoarea, croiul, textura și desenul materialului textil* (cerințe profesionale). Prezența liniei și a efectelor spațiale oferă fundamentul pentru analiza formei, iar linia, care poate fi percepută ca linia croiului, contribuie la nivelul de evaluare a formelor vestimentare. Aceste efecte fizice vizuale, cu iluzii optice, sunt cele care creează modificările aparente ale înălțimii, greutateii, configurației, ale proprietăților culorii sau contexturii. Efectele psihologice caracteristice designului influențează sentimentele, dispoziția și impresiile oamenilor [6]. De exemplu, modalitățile de utilizare a legităților efectelor optice pot fi aplicate în crearea propriei ținute vestimentare atât de creatorii de modă, cât și de oamenii de rând. Unele dintre aceste recomandări sunt binevenite în educația culturii estetice a purtătorului:

- utilizarea liniilor verticale pentru a sublinia suplețea și înălțimea;
- utilizarea materialelor curgătoare, a modelelor lungi care optic înalță corpul;
- utilizarea liniilor drepte atenuază formele prea rotunde;
- utilizarea elementelor care evidențiază trăsăturile atractive ale individului și ascund caracteristicile de conformație mai puțin dorite;
- atenuarea sau camuflarea defectelor corporale prin anumite modalități de accentuare și disimulare a atenției.

Cunoașterea, înțelegerea și aplicarea acestor modalități în crearea ținutei vestimentare contribuie la manifestarea *satisfacției estetice* a individului (în viitor el este deja liber în acțiunile sale și se confirmă ca personalitate).

Vom semnala că elaborarea unui costum, precum și alegerea unei ținute vestimentare, este o artă, un proces intelectual, un produs al inteligenței, unde munca de a compune un chip vestimentar pune în valoare individualitatea purtătorului. Așadar, valoarea estetică a costumului este percepută ca *fenomen educațional* în formarea „bunului gust”. Aspectul exterior al contemporanilor este oglinda personalității, a culturii societății, a întregii civilizații în perpetuă schimbare [7]. În aceasta ordine de idei, în plan social, costumul pretinde a fi un indicator fidel al nivelului de cultură și civilizație. Dacă până în sec.XX această educație nu era absolut necesară, deoarece costumul curții împărătești, al nobilimii, chiar și al cântăreților de operă era dirijat de profesioniști „Haute-Couture”, care elaborau imaginea lor publică, iar portul popular era supus propriilor criterii de valoare, în prezent educația estetică și artistică, precum și morală, a devenit o necesitate socială. La fel ca și în limbajul vorbit, în limbajul vestimentar au loc schimbări ce se manifestă prin adaptarea societății la invențiile modei, cum ar fi stilul „New Look”, „Hippie”, „Disco” sau „New wave”. Evoluând de-a lungul timpului, invențiile modei tind să capete noi justificări, argumentări, datorită cărora vor persista asupra statorniciei și obișnuinței.

În ultimii ani, în ceea ce privește comportamentul vestimentar, sunt numeroși cei care manifestă o îndrăzneală fără limită, o lipsă totală de prejudecăți, un minimum de educație privind *bunul gust*, conducând la rezultate deplorabile, care în nici un fel nu stimulează procesele creative ale elevilor (studentilor) [8]. Pentru a satisface gustul artistic al celor neinstruiți, lipsiți de o elementară cultură, o dată cu dezvoltarea industrială s-au produs o serie de obiecte menite să înlocuiască creațiile artiștilor originali: produse de artizanat – imitația artei populare, variate suvenire, bibelouri, picturi de gang etc. „Kitsch” a ajuns astfel să reprezinte o negare a autenticului, manifestându-se drept artă-surogat. Din punct de vedere estetic, el constituie un stil care, de fapt, neagă orice stil. Astăzi fenomenul „Kitsch” ia cele mai diverse forme, conducând la confuzia valorilor în imensa piață de desfacere, în special, publicul incult. Pentru a evita acest fenomen, este necesară propagarea valorilor autentice estetice, inclusiv ale costumului: armonia, echilibrul, simplitatea și claritatea liniilor, punerea în valoare a valențelor artistice ale motivelor care au fost concepute, bine gândite și armonizate ale unui costum.

În cadrul educației estetico-artistice se vor evita:

- „dulcegăriile”, „vulgaritățile”, „reinterpretările folclorice”;
- inesteticul exterior al purtătorului și erotismul demonstrat în societate;
- dezordinea compozițională care duce la sentimente de ultraj și oboseală;
- amestecul din mai mult de 2-3 stiluri vestimentare;
- exagerarea exoticii cu profilarea unor imagini, motive;
- aglomerarea accesoriilor ieftine neechilibrate;
- neconcordanța dintre calitatea materialului și destinație etc.

În acest sens, se va educa tendința de combatere a multor fenomene, cum ar fi fenomenul „Kitsch”, dar și atitudinea pozitivă față de valorile culturii estetice autohtone.

Despre latura estetică a designului vestimentar în sens modern, și anume despre costum, trebuie să facem unele precizări. Arta costumului clasic, cu manifestările sale creative, reunește în mod organic aspectul spiritual cu cel material.

Principiile educației estetice presupun crearea „frumosului natural”. Ele orientează societatea pe circuitele reușitei formative, care concentrează experiența pozitivă acumulată în designul vestimentar și reflectată în cultura estetico-artistică a personalității formate capabile de autoevaluare. În acest sens, fenomenul educativ al costumului prevede o cultivare a creativității și imaginației artistice, a sensibilității estetice, a percepției formelor și culorilor, valorificând valențele estetice ale creației vestimentare.

#### Referințe:

1. Oros Constantin. Pagini din istoria costumului. - Cluj Napoca: Dacia, 1998, p.185.
2. Ibidem, p.187.
3. Pascadi Ion. Gustul între da și nu. - București: Tineretul, 1968, p.5-6.
4. Nanu Adina. Arta pentru om. Look-ul și înțelesul semnelor vestimentare. - București, 2001, p.11.
5. Ibidem, p.15.
6. Curteza Antonela. Design vestimentar. Noțiuni fundamentale. - Iași: Performantica, 2003, p.61.
7. Mândăcanu Virgil. Axarea, pregătirea cadrelor didactice pe competențe profesionale de performanță în contextul standardelor curriculare / Tehnologii educaționale moderne. Vol. II. - Chișinău, 2000, p.12.
8. Berchina Doina. Moda pe interesul tuturor. - București, 1999, p.15.

Prezentat la 03.12.2008

## COMPETENȚA DE A COMUNICA – MIJLOC DE REALIZARE A PROCESELOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

**Ionuț VLĂDESCU**

Universitatea „Ovidius”, Constanța

The communication skill has always been in the preoccupation of the scholars dealing with education issues. Intuitively, both the parents and educators have thought about the methods that should be used for obtaining the best understanding of the requests formulated and the way the young persons should consider for learning the lifetime experience of the elders. For centuries, the main methods to achieve such purpose have consisted in speaking, gesticulating, writing, and reading.

The usual manner used for conveying the school knowledge has always been the oration, which sustained the teacher on the foremost ground, at the same time assigning the disciple the passive role of the un-critical receptor of the ideas promoted by the master. The undeniable benefit of such periods of time has consisted in developing the logics, the capacity of formulating clear and coherent sentences, which could satisfy certain phrasing needs, the capacity of syllogistic judgement and argumentative techniques. The verbal communication has gained refinement and more and more agreeable.

Competența de a comunica face, dintotdeauna, obiectul preocupărilor celor interesați de-a problematica educației. În mod intuitiv părinții, dar și educatorii școlari din toate timpurile au reflectat asupra modalităților de a se face cât mai bine înțeleși în formularea cerințelor, asupra manierei de preluare de către tineri a experienței de viață a vârstnicilor. Vorbirea, gestică, scrisul și cititul au fost, de veacuri, principalele căi prin care s-a realizat actul acestei transmisii.

Maniera obișnuită de transmitere a cunoștințelor cu caracter școlar a constituit-o, veacuri de-a rândul, **discursul**, care-l menținea pe profesor în prim-plan și care destina, în același timp, discipolului un rol pasiv, de receptor necritic al ideilor pe care le difuza maestrul. Câștigul incontestabil al acestor perioade l-a constituit dezvoltarea logicii, a capacității de elaborare a unor conținuturi clare, coerente care să satisfacă anumite norme de construcție propozițională, a capacității de derivare silogistică a judecăților, a capacităților și tehnicilor argumentative. Procesul comunicării verbale s-a perfecționat dobândind rafinament și un anumit farmec.

Ca urmare a dezvoltării științelor socioumane și, în legătură cu ele a științelor educației, se relevă cu tot mai multă pregnanță dimensiunea psihologică și psihosocială a interacțiunii didactice și se dezvoltă o concepție proprie despre particularitățile relației didactice ca raport de tip comunicativ. În linii generale se conturează câteva adevăruri care modifică optica asupra procesului de comunicare realizat în context școlar, respectiv:

- calitatea procesului didactic depinde semnificativ de calitatea proceselor comunicative ce se stabilesc într-o sală de clasă între educator și educabili;
- procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestări exclusiv observabile, dimpotrivă, ele angajează atât aspecte observabile/aparente, cât și aspecte inobservabile/inaparente, atât aspecte bine conștientizate, cât și aspecte puțin sau deloc conștientizate;
- rezultatele procesului didactic sunt superioare atunci când cei doi interlocutori generici ai relației educaționale sunt parteneri în adevăratul sens al cuvântului, ei având posibilitatea de a-și schimba rolurile (respectiv emițător și receptor);
- clasa școlară creează, așa cum spunea Kurt Lewin, un autentic **câmp psihologic**, ceea ce are ca rezultat faptul că factorii, relațiile și interdependențele care se stabilesc în acest context contribuie la efectele comunicative globale și, implicit, la calitatea procesului didactic;
- pentru creșterea efectelor comunicative și, prin ele, pentru creșterea randamentului activităților școlare este necesar ca bunele relații de comunicare să fie cultivate în mod explicit.

Pe acest fundament se pot evidenția câteva modalități de influențare a climatului comunicativ al clasei de elevi prin contribuția pe care o pot aduce partenerii relației educaționale.

Se înțelege, că cel care *dă tonul* acestei interacțiuni este adultul/educatorul școlar. Din această cauză, calitatea actelor de comunicare depinde esențial de gradul de permisivitate sau nepermisivitate comunicativă pe care o induce educatorul școlar, în primul rând, prin atitudinile pe care el le adoptă față de interlocutor, dar și prin atitudinile sale față de procesul relaționării, față de schimbul informațional și interpersonal. Aceste atitudini exprimă însăși structura personalității educatorului, așa cum s-a menționat deja, și în funcție de acestea unii educatori sunt apreciați ca mai mult sau mai puțin comunicativi.

Elevii se diferențiază, de asemenea, după criteriul disponibilităților comunicative. Unii intră mai ușor în relație cu profesorul sau cu colegii, alții mult mai greu. Există și cazuri când elevii au mari dificultăți de integrare în colectivitate și care sunt de-a dreptul incapabili de a iniția ori de a întreține o relație firească de comunicare cu colegii, cu atât mai puțin cu profesorul.

Calitatea proceselor de comunicare ce se stabilesc în grupul școlar depinde însă în mod necesar de potențialul comunicativ al fiecăruia dintre membrii lui.

Unul dintre cele mai dificile obstacole de învins îl constituie mentalitățile pe care profesorii le au referitor la poziția ce le revine în raport cu elevii și referitor la concepția pe care ei o au despre autoritate. Renunțarea la atitudinile hiperautoritariste și la statutul de privilegiat favorizează dezvoltarea calităților de bun mediator, care din punct de vedere comportamental înseamnă:

- să nu faci reproșuri inutile;
- să nu pârținești pe cineva pentru a favoriza pe altcineva;
- să nu judeci, ci să tratezi orice situație cu detașare, ca pe un dat ce necesită o rezolvare amiabilă;
- să acorzi sprijin pentru găsirea de soluții când ai constatat ca elevul se află în dificultate;
- să îți oferi ajutorul într-o manieră de respect mutual;
- să nu obligi pe nimeni să te asculte, ci să te faci ascultat;
- să acorzi elevilor atenție, timp și să manifesti bunăvoință;
- să fii discret și să inspiri încredere;
- să nu forțezi lucrurile peste limita acceptabilului și să nu ceri imposibilul.

Adoptând asemenea comportamente, educatorul favorizează instaurarea unui climat ce inspiră credibilitate și care are ca efect creșterea impactului mesajelor pe care le adresează interlocutorilor săi. Mijloacele prin care el poate realiza acest lucru sunt diverse: mișcările, folosirea anumitelor gesturi, flexibilitatea vocală, entuziasmul, umorul..., sunt numai câteva dintre ele. Acestea sunt, de altfel, aspecte definitorii pentru ceea ce noi am numit deja drept **comportament comunicativ**.

Din perspectiva profesorului, **comportamentul comunicativ este un comportament gândit, nu numai intuit, pentru a veni în întâmpinarea interlocutorului**. Ca un adevărat dirijor al acestui proces, educatorul se întrebă în permanență: cum ar trebui să reacționeze elevii pentru ca interacțiunea să producă maximum de efect comunicativ?! Dacă elevii nu reacționează așa cum ar trebui să o facă, ce e de făcut?!

Pentru ca elevii să se manifeste în spiritul maximizării efectelor comunicative ale interacțiunii și ca parteneri activi ei trebuie să **știe ce fel de comportamente și atitudini să adopte**. În acest scop, este necesar să li se permită mai întâi să se manifeste de o asemenea manieră. Din acest punct de vedere, cu cât elevii sunt mai aproape de debutul școlarizării, cu atât sunt mai dependenți de modelele de comunicare oferite de adulți, dar sunt, de asemenea, destul de receptivi la cerințele formulate de către educator. În schimb, pe măsură ce înaintăm în vârstele școlare, comportamentul comunicativ se stabilizează, ceea ce crește rezistența individului la schimbare.

Într-o relație de comunicare, formele tranzacționale pot avea un caracter pozitiv (când ele determină încredere, afecțiune, valorizare, apreciere între parteneri) sau pot avea un caracter negativ (când au ca efect stoparea relațiilor de comunicare, fiind exprimate prin dominare, umilire, ridiculizare...).

Clasa școlară creează, din acest punct de vedere, un câmp bogat de manifestări care se reflectă în calitatea relațiilor ce se stabilesc, pe de o parte, între educator și educabili, iar pe de altă parte, în relațiile de tip elev-elev. Efectele acestor interrelații se regăsesc în performanțele grupului, știut fiind că, pe fondul unui climat favorabil, membrii grupului se solidarizează în jurul efortului de atingere a scopurilor, iar pe fondul unui climat nefavorabil membrii grupului se solidarizează în jurul efortului de atingere a scopurilor și pe fondul unui climat nefavorabil, atingerea scopurilor trece pe plan secund. Responsabilitatea pentru calitatea acestor relații revine, desigur, educatorului școlar care are, de asemenea, printre atribuțiile sale pe cea de a gestiona relațiile de comunicare ce se stabilesc în clasa de elevi.

### **1. Competența de a comunica – componentă esențială a aptitudinii pedagogice**

Succesele realizate de teoriile comunicării și-ar pierde, desigur, valoarea dacă rezultatul cercetărilor în domeniu nu s-ar verifica și nu s-ar confirma în confruntările directe cu practica comunicațională.

A comunica eficient reprezintă un nivel performanțial al activității didactice pe care specialiștii nu prețuiesc de a-l asocia aptitudinii pedagogice. În acest sens, limbajul educațional uzează, adesea, de conceptele: proces de comunicare didactică, stil comunicativ... În jurul utilizării acestor termeni persistă însă o serie de întrebări: A fi comunicativ înseamnă oare totuna cu a comunica eficient? Ce trăsături de personalitate ar trebui să manifeste cineva pentru a fi considerat comunicativ?! În ce măsură comunicativitatea este relevantă pentru ceea ce în mod obișnuit numim **aptitudine pedagogică**?!

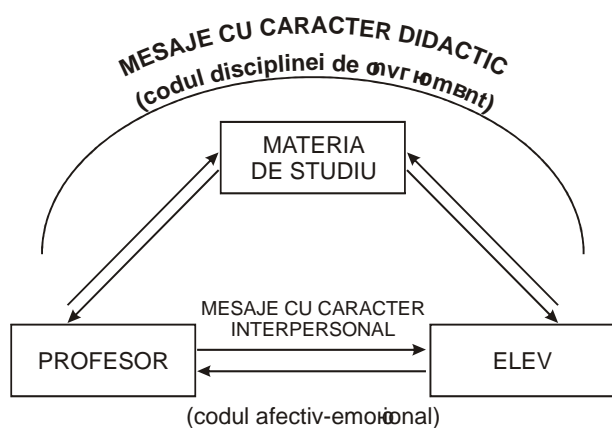
Cu privire la prima întrebare lucrurile sunt acum deplin lămurite: „În sistemul de aptitudini specifice activității didactice, comunicativitatea este dimensiunea centrală, integrativă, fără ca aceasta să fie confundată cu comunicativitatea legată de introversie și extroversie” [1, p.50].

De bună seamă, această trăsătură a personalității este definitorie pentru comportamentul relațional al individului, pentru capacitatea, disponibilitatea, abilitatea de a interacționa cu un altul. Cu toate acestea, comunicativitatea ca

trăsătură de personalitate constituie doar unul dintre factorii ce influențează calitatea proceselor de comunicare ce se desfășoară în context școlar. Din acest punct de vedere, există opinii care susțin posibilitatea ca cineva să fie comunicativ ca tip temperamental, dar să fie puțin eficient sub aspectul comunicării didactice și, invers, cineva ar putea fi puțin comunicativ ca tip de personalitate, dar poate avea un foarte bun impact la interlocutor în contextul comunicării instrumentale (orientată strict spre scopuri, așa cum este și comunicarea didactică).

În acest sens, noi am evidențiat deja distincția între abilitatea/aptitudinea profesorului de a opera cu conținuturile cu caracter școlar, și abilitatea/aptitudinea de a opera cu conținuturile cu caracter interpersonal (Fig.1).

Cele două tipuri de competențe pot avea o operativitate specifică, existând posibilitatea ca ele să fie complementare sau să acționeze în mod diferențiat. Unii profesori sunt deosebit de abili în procesul transmiterii conținuturilor



**Fig.1.** Dominante aptitudinale în exercițiul didactic: abilitatea de a opera în codul disciplinei de învățământ și abilitatea de a opera în codul afectiv-emoțional

școlare: se fac ușor înțeleși, știu să stimuleze interesele de cunoaștere, realizează un control adecvat asupra modului de stăpânire a cunoștințelor transmise elevilor. Ei au preocupări exprese pentru latura didactică a relaționării de tip școlar și sunt mai puțin interesați de caracterul emoțional, interpersonal al interacțiunii. Alții, dimpotrivă, au extraordinare abilități de relaționare, sunt plăcuți, apropiați, suportivi..., fără a fi la fel de dibaci în manipularea conținuturilor cu caracter școlar. Pe de altă parte, e greu de spus care ar fi măsura ideală de complementarizare a celor două manifestări. Mai degrabă, se poate vorbi de o dominantă comportamentală care capătă la un moment dat o semnificație sporită în contextul procesului educațional. Posedarea numai a uneia dintre aceste abilități asociată cu absența celorlalte afectează nivelul general al aptitudinii pedagogice.

Considerând că *aptitudinea comunicativă* exprimă performanțele supramedii pe care cineva le demonstrează

într-o relație de schimb informațional și interpersonal, se poate pune, firește, întrebarea: ce alte comportamente din aria comunicativității sunt capabile să influențeze eficiența cu care acționează un profesor în relația sa cu elevii? O asemenea întrebare este pe deplin justificată în condițiile înaltei valorizări a comportamentului de tip comunicativ de către ambii parteneri ai relației educaționale: profesori și elevi. Din acest punct de vedere, merită amintit un studiu mai vechi realizat de către o echipă de psihologi români cu care prilej s-a constatat că 89% dintre profesorii chestionați considerau capacitatea de a fi comunicativ ca foarte semnificativă pentru profesiunea de educator. Această apreciere a fost făcută de profesorii cu vechime de peste 10 ani în proporție de 100%, iar de profesorii cu stagiul profesional redus, în proporție de 97%. În mod asemănător, dintr-un alt studiu, a rezultat că atunci când unor elevi (368 la număr) li s-a cerut să ordoneze după criteriile personale calitățile pe care ei le apreciază la profesorii lor (bine informat, apropiat, principal, exigent, comunicativ, tolerant, corect), 44% dintre subiecți plasează calitatea de *a fi comunicativ* pe primul loc, pentru ca următoarea să fie calitatea de *a fi bine intenționat*, selectată de doar 16% dintre subiecți.

Studiul amintit propune, de asemenea, o descompunere factorială a comunicativității în comportamente de detaliu, respectiv: comunicare sugestivă; vorbire expresivă (apreciată în mod deosebit de profesorii de limba română și geografie); gestică adecvată; demonstrativitate în comunicare (apreciată în mod special de profesorii de matematică); expunere semnificativă și inteligibilă (calitate valorizată superior de către cei mai mulți profesori); adecvare la tempoul mediu; capacitate de a incita la dialog; expunere impresionantă și totodată lucidă.

În afara acestor factori se detașează, în mod deosebit, *aptitudinile organizatorice ca abilități de facilitare a circulației mesajelor între interlocutori și de eliminare a barierelor ce se interpun între unul și altul, în scopul orientării proceselor de învățare pe un traseu mereu ascendent.*

Competența de a comunica poate fi abordată și după criteriul formelor de limbaj cu care se operează în context școlar, respectiv: competența de a comunica oral, competența de a comunica în scris și competența de a comunica vizual. Identificarea acestor tipuri de competențe are, în primul rând, meritul de a evidenția principalele canale prin intermediul cărora este furnizată informația cu care se operează în context școlar și sugerează, de asemenea, modalități concrete de eficientizare și maximizare a impactului comunicativ realizat pe aceste căi.

Diferențierea competențelor comunicative după criteriul formelor de limbaj utilizate se întemeiază și pe o anumită disponibilitate naturală pe care un individ o poate avea de a opera cu lejeritate într-un registru sau în altul al comunicării. În mod real unii oameni se exprimă cu mai multă ușurință oral, alții în scris, iar alții au o foarte bună intuiție în a exploata vizual o situație de comunicare. Aceste disponibilități native pot fi dezvoltate cu ajutorul

instrumentarului oferit de științele comunicării. Este vorba despre tehnici și metodologii care au capacitatea de a îmbunătăți parametrii comportamentali cu care operează în mod obișnuit o persoană. Adoptând astfel de soluții, practicianul învață cum să exploateze potențialul oferit de mijloacele lingvistice și extralingvistice, să uzeze în mod abil de mijloacele logico-argumentative, să folosească avantajul interacțiunii directe (de tip față-în-față!) recurgând la stimulente cu mare impact la nivelul vizualului.

Din punct de vedere al abilităților comunicative, măiestria și vocația profesorului se recunosc și în capacitatea de a „produce” un interlocutor activ, dibace în „arta conversației” și apt de a iniția el însuși o situație de comunicare. Nu este suficient ca elevul să învețe *a vorbi* frumos și corect, *a scrie* corect și inteligibil ci, mai ales, *a iniția și a susține un dialog, a elabora texte, a capta și a menține interesul unui interlocutor*.

Privită dintr-un asemenea unghi, aptitudinea pedagogică se verifică nu atât prin rezultatele imediate ale intervenției educatorului, ci, mai ales, prin rezultatele pe termen lung, cele care se regăsesc în comportamentul stabil al educabilului. După acest criteriu, intervenția educatorului școlar creează două categorii de efecte:

- **efecte de gradul 1:** exprimate în propria eficiență și în evidențierea unor caracteristici personale care sunt apreciate de către interlocutor prin calificative de genul: bine informat, bun vorbitor, convingător, electrizant, seducător...;
- **efecte de gradul 2:** exprimate în performanțele comunicative ale elevilor. Aceste efecte sunt produsul superior, sublim al generozității și dăruirii cu care profesorul își împărtășește experiențele sale colaboratorilor.

De aceea, *aptitudinea pedagogică trebuie să o tratăm ca pe o modalitate relațională, modalitate prin intermediul căreia orice influență educativă trebuie să devină realmente un „bun circulant” între educator și educat* [1, p.57].

## 2. Comunicarea educațională – caz particular al comunicării general-umane

Este, de acum, un truism că „*organizarea socială este imposibilă fără comunicare*” și că societatea însăși „*este construită din grupuri care comunică între ele*”.

Domeniul educațional, ca un compartiment esențial al organizării sociale și al culturii, nu face prin nimic excepție de la aceste reguli încât, firesc este ca determinațiile comunicării general-umane să se regăsească în funcționalitatea interacțiunii de tip școlar.

Avem în vedere, în acest sens, faptul că în mediul educațional comunicarea cu toate notele distinctive pe care le prezintă nu întrunește alte caracteristici decât comunicarea general-umană, ci doar că ea este influențată în forme, mijloace și conținut de scopurile specifice acestui domeniu de activitate. Altfel, prioritatea scopurilor instructionale nu împiedică apariția și în câmpul educațional a unor manifestări accidentale, întâmplătoare. Cele două forme de comunicare identificate și descrise de către Festinger: comunicarea instrumentală (cu intenția unui efect la interlocutor) și comunicarea consumatorie (fără intenția unui asemenea efect) se complementarizează armonios, într-o manieră specifică domeniului activităților educaționale. Deși preponderent instrumentală, comunicarea didactică nu încetează a fi, în același timp, consumatorie, deoarece actul transmisiei școlare nu se face în mod mecanicist, ci pe fondul unui climat interuman care conține și reproduce toate datele relaționării interpersonale.

Desigur, nu putem trece cu ușurință peste faptul că fenomenul comunicațional se supune cu greu analizelor. Spiritul analitic prin el însuși dispersează taina care aduce laolaltă doi oameni într-o relație de comunicare. În acest cadru de referință, comunicarea educațională prezintă și particularitatea de a provoca un dialog multiplu. Constituită esențial pe raportul de tip „față-în-față”, ea atrage în relație, în același timp, mai multe persoane cu caracteristici proprii. O asemenea realitate face actul influenței educaționale extrem de dificil și nesigur, deoarece „*nu există o esență a omului*” de maximă generalitate, ci doar „*un sistem Homo multidimensional care rezultă din interacțiuni organizaționale cu caractere foarte diverse*” [2, p.226].

În ciuda acestor obstacole, educația urmărește: influența, modificarea, schimbarea comportamentală. Ea este o știință aplicată și ca orice știință umană aplicată este un ansamblu de convingeri care permit unui individ să acționeze într-un anumit fel asupra unei persoane, sau unui grup să acționeze asupra altui grup. Atingerea acestor scopuri se poate realiza doar cu ajutorul unor metodologii acționale, practice, eficiente. Față în față cu o sarcină de o asemenea complexitate ar fi necesară, firește, o teorie generală a comunicării care, în concepția lui Charles Hockett, ar trebui să îndeplinească următoarele caracteristici:

- a) să fie destul de generală pentru a descrie proprietățile tipurilor și structurile actelor de comunicare globale (în consecință, să permită elaborarea unei teorii a gramaticilor textuale aplicabilă textelor scrise și vorbite);
- b) să comporte (virtual) o teorie a semnificațiilor (...), această însușire fiind expresia faptului că, întotdeauna, comunicarea presupune o coordonare de acte;
- c) să constituie întotdeauna o cotitură în viața unui grup, pentru că grupul, în urma coordonării actelor, își modifică în parte propria sa structură și uneori chiar metodele de coordonare.

Desigur, nu sunt puține domeniile de activitate care ar fi interesate de elaborarea unei asemenea teorii. Ea ar permite o intervenție mult mai precisă și mai eficientă în domeniul relațiilor interpersonale.

În câmpul educațional ea ar favoriza sporirea randamentului interacțional „în sensul unei potențări a tuturor componentelor comunicării, astfel încât să se obțină... o cât mai mare coincidență între informația codată de către emițător în mesaj și cea captată de către receptor” [3, p.87].

Educația aspiră însă mai mult decât atât. Ea țintește nu numai către satisfacerea unor funcții feedback (de reglare a cauzei prin efecte, de asigurare a unei reproducerii culturale), ci, mai ales!, către satisfacerea unor funcții feed-forward capabile să conducă la depășirea stărilor inițiale, la promovarea autonomiei acționale și interacționale a indivizilor și a grupurilor. Această aspirație se regăsește, de asemenea, în intenția optimizării comportamentelor de tip comunicativ care sunt concepute nu doar ca un instrument al interacțiunilor cu caracter didactic, ci și ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea personală a tuturor actorilor implicați în acest proces.

### 3. Specificul comunicării educaționale

Câți profesori nu și-or fi pus întrebări de tipul: „Cum m-am prezentat astăzi în fața elevilor? Au înțeles ei lucrurile așa cum mi-am propus să le transmit eu?”.

Dar câți elevi nu s-au întreat la rândul lor: „Cine ești dumneata, domnule profesor? Cum răspunzi așteptărilor mele?”.

Clasa nu este atât un loc unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă. Ea este înainte de toate un mediu de comunicare, mediu în care se produce o acțiune de educare implicând comportamentul global al unor personalități în curs de formare: „Este vorba despre o întâlnire între generații, mediată de trebuințe, de influențe, de socializare, distinctă de alte câmpuri de interacțiune umană, având legi, reguli de dinamică proprii” [4, p.110].

A educa un copil înseamnă a-l învăța să construiască o cunoaștere care nu va fi mâine nici cea a educato-rului, nici cunoașterea copilului, ci o alta „produs al competenței și libertății sale”.

În interacțiunea care se stabilește între profesor și elev intervine la fiecare procesul de cunoaștere pe care îl are despre celălalt, cunoaștere care poate fi globală (prin stereotipuri, imagini, provenite din mediul sociologic, din sistemul propriu de valori) sau diferențială (rezultată din situațiile relaționale întâlnite anterior). Esența comunicării educaționale este redată magistral de Emerson în „Legile spirituale”. „Îi învață pe alții cel ce dă și învață de la alții cel ce primește. Nu poate fi vorba de învățatură atâta timp cât elevul nu este adus în aceeași stare de spirit sau la nivelul la care te afli (tu ca profesor). Are loc o transfuzie. El devine tu și tu devii el”. Putem fi de acord, prin urmare, că mediul educațional este locul unei „întâlniri umane”, al unei interacțiuni psihosociale prin care personalitățile acționează unele asupra altora și se stimulează reciproc. O comunicare este autentică dacă fiecare personalitate implicată se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate, pentru că se simte aprobată, emoțiile, ideile și experiențele, acceptând întru totul sentimentele, ideile și experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu celălalt într-o căutare comună. Numai o asemenea angajare totală este capabilă să modifice personalitatea, făcând-o să se depășească, să realizeze schimbări profunde în gândire și atitudini. Nu recunoaștem oare aici, idealul de comunicare educațională?

Ambianța socioafectivă generată de activitatea didactică reprezintă, putem spune, aproape un postulat regă-sit frecvent în literatura de specialitate consacrată problematicii educaționale.

Este comunicarea în câmpul educațional altceva decât comunicarea umană în general? Dacă ne referim la specificitatea ei dată de gradientele diferite de implicare a elementelor comunicării, la obiectivele procesului în sine, la actorii implicați (profesori și elevi), putem spune că da. Este o „comunicare integrală” în care compo-nentele comunicării se potențează reciproc astfel încât să se obțină o cât mai mare coincidență între informația codificată și cea receptată activ de către elev.

Așadar, comunicarea educațională este întotdeauna asimetrică, se produce între comportamente globale, poate fi considerată o relație evaluativ-selectivă atât la emițător, cât și la receptor, în cadrul ei se definesc integral personalități umane intrate în contact, poate și trebuie să fie transformată în instrument de intervenție asupra persoanei care este educată, acest lucru fiind dependent de modul conștient de operare cu mesajele, în interiorul ei apar atât elemente care pot fi interpretate ca bariere (elemente ce țin de ceea ce comunică profe-sorul la un nivel redus de accesibilitate, de maniere abstracte de elaborare și intenționate; elemente de natură psihosociologică cum ar fi statutul și rolul, modul în care acestea sunt abordate, elemente de personalitate care se referă la trăsături nepotrivite cu profesia), dar și elemente care pot favoriza dezvoltarea creativității. Putem interpreta acest tip de comunicare ca pe o relație de joc a strategiilor partenerilor. Specificul și elementul de inedit al comunicării educaționale sunt date de faptul că este izomorfă comunicării artistice aflându-se la con-fluența dintre o elaborare științifică și una artistică. Și nu în ultimul rând, comunicarea educațională presupune din partea unuia dintre actorii ei, profesorul, o cunoaștere a psihologiei umane în multiplele ei diferențieri. Este și comunicare interpersonală, dar și de grup.

#### 4. Caracteristicile psihosociale ale comunicării educaționale de tip școlar

În cazul comunicării interumane caracterul psihosocial este subînțeles.

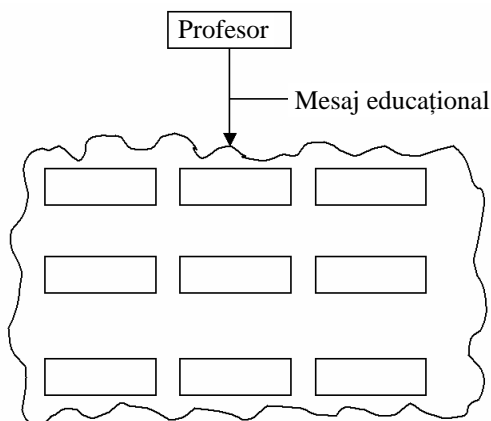
Oamenii comunică unii cu ceilalți într-un mod diferit de al altor viețuitoare, având la dispoziție un întreg ansamblu de semne, simboluri și reguli de semnificare stabilite în mod convențional și transmise din generație în generație. Contextul în care se realizează această transmisie este, din această cauză, social, comunitar, iar instrumentația este interpsihologică. Este vorba despre un proces continuu care începe cu fiecare individ și al cărui sfârșit are, de asemenea, o valoare pur individuală. Exercițiul este multimilenar și atât de familiar, încât creează riscul estompării rolului pe care îl dețin mecanismele psihosociale în cadrul procesului respectiv. Aceste riscuri sunt cu atât mai mari cu cât cel ce învață, înaintând în vârstă, se concentrează mai ales pe conținutul învățării și mai puțin pe contextul în care se realizează preluarea experiențelor de învățare. În consecință, funcțiile mentale se dezvoltă continuu, în schimb valoarea relațiilor interpersonale care facilitează acest proces se estompează treptat.

În context școlar, identificarea corectă a unor astfel de interdependențe este îngreunată de particularitățile organizării activităților școlare, respectiv:

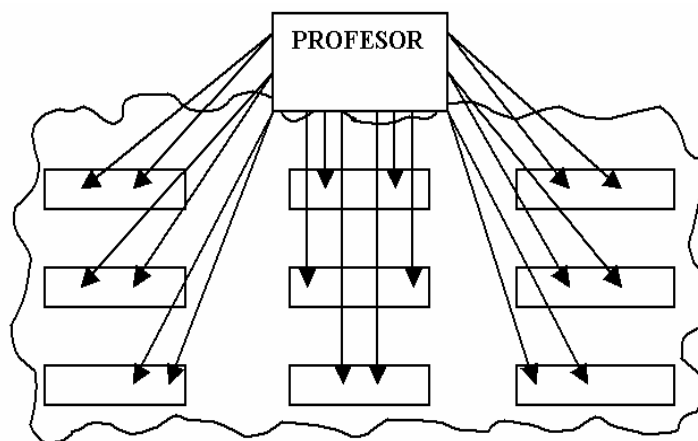
- poziționarea *față în față* a partenerilor de relație, ceea ce creează impresia că, în acest fel, contactul interpersonal se realizează automat, de la sine;
- distribuția spațială a elevilor în sala de clasă care induce, de asemenea, iluzia că mesajul profesorului va fi receptat în același fel de către toți elevii (Fig.2);
- primatul obiectivelor cognitive în ansamblul cerințelor școlare, ceea ce întreține interesul sporit pentru procesele de instruire și reduce preocuparea pentru calitatea relațiilor interpersonale.

În jurul unor astfel de aparențe profesorul își dezvoltă *tendința de a se concentra prioritar pe conținutul școlar al mesajului elaborat*, neglijând contextul și particularitățile psihoindividuale în care se va realiza receptarea acestuia.

În realitate, clasa școlară nu este o sumă de indivizi, ci fiecare elev își păstrează individualitatea, decodificând în mod personal mesajele (Fig.3). Din această cauză, profesorul urmează să-și dezvolte obiectivitatea de a conduce cu abilitate procese și fenomene de grup rămânând într-un contact direct, subtil, cu fiecare subiect în parte. Ceea ce mai vechea pedagogie desemna drept acțiunea de „activizare a clasei de elevi” este, în esență, un efect cumulativ al recepționării individuale a mesajelor transmise de către profesor membrilor grupului.



**Fig.2.** Adresivitate a mesajelor în bloc, ceea ce induce profesorului tendința de a percepe clasa de elevi ca pe un interlocutor colectiv.



**Fig.3.** Recepționarea individuală a mesajelor, fenomen întreținut de efectele de câmp

Profesorul s-ar putea considera, la un moment dat, incapabil de a face față efortului de păstrare a unei prize de conștiință cu fiecare dintre elevi. În realitate, așa cum vom evidenția în continuare, acțiunea sa este potențată energetic de existența *câmpului psihosocial*.

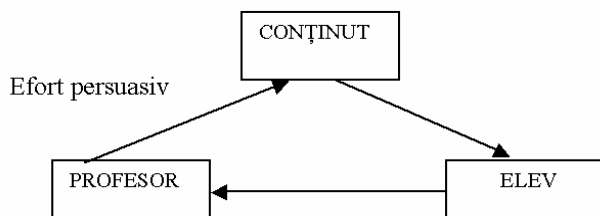
Aceste efecte de câmp nu întârzie să apară dacă profesorul nu pierde conștiința relației interpersonale și dacă încearcă, pe cât îi stă în putință, să o mențină activă, obiectivă, motivantă. Procesele de comunicare se configurează întotdeauna situațional antrenând un potențial energetic pe care contextul poate să-l amplifice sau, dimpotrivă, să-l diminueze.

Din punct de vedere tehnic, așa cum relevă succesele Școlii de la Pablo Alto, dar și cele ale curentului cognitivist, actul cunoașterii devine o veritabilă construcție al cărei material este furnizat parțial de cunoștințe (segmentul instrumental) și parțial de relația însăși (segmentul afectiv-emoțional). Procesul este elaborat și condus de către adult, dar întreaga lui concepție urmează să corespundă capacității interlocutorului de a prelua mesajele transmise, de a le prelucra și de a le dezvolta. În acest fel, profesorului îi revine, pe de o parte, sarcina de a proiecta și dirija circuitul

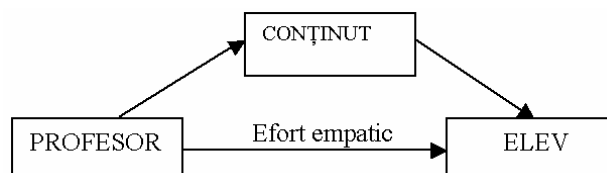


conținuturilor școlare (Fig.4) și tot el are, pe de altă parte, sarcina de a favoriza circuitul conținuturilor afectiv-emoționale și atitudinale.

Laturna persuasivă a discursului angajează, în același timp, un considerabil efort empatic (Fig.5) în direcția interlocutorului:



**Fig.4.** Circularitatea relației profesor–elev este condiționată de efortul persuasiv al profesorului în direcția conținutului



**Fig.5.** Prinderea elevului în circuitul comunicațional este condiționată de efortul empatic al profesorului în direcția partenerului

Captarea elevului în relație nu depinde numai de voința și abilitatea educatorului de a-și „chema” interlocutorul la dialog. În mod real între parteneri se interpun o mulțime de bariere de ordin fizic, fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic, semantic, cultural..., adică o multitudine de alte condiționări care dau specificitate și inedit oricărui raport interpersonal.

### 5. Ipostaze ale comunicării general-umane și rolul lor în potențarea actului educațional

Resorturile conduitei sunt numeroase. Unele comportamente sunt conștientizate, altele sunt neconștientizate, unele sunt raționale, altele iraționale, unele sunt învățate, altele dobândite, unele sunt comune mai multor persoane, altele sunt individuale, unele au cauze reale, altele imaginare.

Activitatea umană (în cadrul căreia o includem și pe cea de învățare) este plasată într-un „câmp” de forțe pozitive și negative, propulsatorii sau inhibitorii. Aceste forțe sunt cele care declanșează interacțiunea dintre individ și mediu, între o persoană și alta, trecând prin „orientările generale ale ființei, prin reprezentările și valorile sale, prin credințele sale despre lume.

Conceptul de „orientare” este considerat de Newcomb un concept-cheie pentru ființarea omului în lume și desemnează, „acea organizare a proceselor psihologice ale unui organism care afectează comportamentul lui subsidiar cu privire la un obiect discriminabil sau la o clasă de obiecte”. Aceste procese se divid în două tipuri de bază în funcție de faptul de a fi direcționate către partenerul cu care se comunică sau către obiectele comunicării (persoane sau nu). Orientările către partenerii comunicării se numesc *atracții* iar orientările către obiectele comunicării se numesc *atitudini*.

Atracțiile și atitudinile (de tip comunicativ!) sunt capabile să genereze și să întrețină un climat favorabil contactului interpersonal și schimbului informațional și/sau interpersonal.

#### 5.1. Contactul interpersonal

Interacțiunea de tip comunicativ are un caracter procesual. Ea nu se produce dintr-o dată, instantaneu, ci presupune declanșarea unui flux informațional bidirecțional și dinamic.

În cadrul acestui circuit partenerii sunt conștienți unul de prezența celuilalt și sunt receptivi la mesajul interlocutorului. Este ceea ce numim **contact interpersonal**, ca primă ipostază a unei interacțiuni autentice.

Din rațiuni pragmatice s-ar putea pune, firește întrebarea: calitatea interacțiunii depinde de calitatea contactului interpersonal? Sau, altfel spus: contactul interpersonal înseamnă altceva decât situarea partenerilor unul în proximitatea celuilalt?

Explicarea acestor situații nu este simplă, căci logica intuitivă nu oferă un răspuns suficient de satisfăcător în acest sens. Explicația constă în faptul că există o serie întreagă de factori și condiții care se regăsesc, de asemenea, într-o funcționalitate specifică în câmpul educațional. Din această cauză, vom prezenta în continuare doar câteva dintre condițiile realizării unui bun contact interpersonal.

##### 5.1.1. Receptivitatea la mesaj (ascultarea activă)

În înțelesul cel mai adânc și autentic, procesul comunicării constă în realizarea unei prize de conștiință între interlocutori care acceptă să se facă părtași la înțelesurile care circulă între unul și altul la un moment dat. Această participare bilaterală la sens sugerează faptul că „a comunica” nu-i totuna cu „a transmite”, pentru cel puțin câteva considerente:

- actul transmisiei relevă calitățile emitentului, dar nu garantează atragerea receptorului în procesul comunicațional;

- „prinderea” elevului în circuitul comunicațional nu se reduce la receptarea mesajelor profesorului, deși această secvență este esențială pentru proces;
- succesul complet al relației de comunicare de tip școlar se relevă atunci când receptorul este încurajat să participe la schimbul informațional și la transferul de competențe.

Obținerea unor asemenea rezultate este îngreunată de faptul că, pe traseul lui de la emițător la receptor, mesajul traversează mai multe medii: fizic, fiziologic, psihic ceea ce face necesară operarea unor distincții semnificative între: a auzi, a asculta, a audia.

„A auzi” se dovedește a reda aspectul fiziologic al ascultării care constă în pătrunderea și reținerea neselectivă a undelor sonore de către ureche, proces afectat doar de dotația incompletă a analizatorului auditiv sau de zgomote de fond.

„A asculta” ar reprezenta o ipostază superioară celei dintâi; este nivelul la care persoana „aude” ce i s-a spus și chiar își amintește despre ce e vorba, dar nu *lasă ideile să pătrundă dincolo de pragul memoriei* [5, p.77].

„A audia” devine nivelul maximei recepții: persoana nu numai că aude ceea ce i s-a spus, dar gândește asupra acestui fapt, evaluează și analizează ce i s-a spus.

A provoca o stare de ascultare activă a unui auditoriu de tip școlar, pe o durată prelungită de timp, este o sarcină destul de dificilă, după cum dovedește un experiment al lui Paul Cameron, profesor asistent la Wayne State University din Detroit. El a solicitat studenților săi ca, imediat după descărcarea unei arme la intervale neprevăzute de timp, să relateze gândurile și stările din acel moment, prilej cu care a descoperit că: 20% din studenți, băieți și fete, erau preocupați de gânduri erotice, alți 20% se gândeau la cu totul altceva, numai 20% erau atenți la discurs și doar 12% ascultau activ, pe când 8% erau plictisiți, aveau reverii, se gândeau la masa de prânz sau, surprinzător, aveau gânduri religioase.

Maniera în care se desfășoară, în mod obișnuit, activitățile școlare tinde să mențină elevii/studenții pentru prea mult timp într-o stare pasivă, ceea ce induce instalarea cu multă ușurință a unei stări de dispersare a atenției. În aceste condiții, ascultarea activă depinde de interesul și maturitatea auditoriului, pe de o parte, și de arta oratorului, pe de altă parte.

Concluziile studiilor cu caracter psihosocial sunt însă optimiste: oricine își poate îmbunătăți capacitățile de ascultare. Important este să fie cunoscute particularitățile ascultării active, să fie recunoscute acele forme de ascultare care creează capcane periculoase pentru starea de atenție (așa de ușor de dispersat!), să fie antrenată vigilența intelectuală.

Joseph A.DeVito (1988) deosebește o serie de forme de ascultare care se practică, de asemenea, în câmpul educațional și a căror descriere relevă un instrumentar metodologic valoros pentru practicile școlare. Le vom prezenta într-o manieră adaptată acestor scopuri, ca demersuri circumscrise abilității de a beneficia de interacțiunea cu interlocutorul.

#### *Ascultarea activă și pasivă*

A asculta *activ* nu înseamnă a traversa o stare de alertă fizică și mentală, dar nu în mod necesar și tensională. Ascultătorul activ se recunoaște prin aceea că adoptă o poziție corporală și o atitudine care îl ajută să recepteze cât mai eficient. Această atitudine este atât de generalizată și de standardizată comportamental, încât prezintă dezavantajul că elevii o folosesc cu abilitate chiar de la vârste mai mici pentru a-și masca dezinteresul și neimplicarea și/sau pentru a nu intra în conflict cu profesorul. De altfel, nici profesorul nu are nevoie de o prea îndelungată experiență pentru a conștientiza că unii elevi simulează foarte bine starea de atenție fiind, în realitate, total dezinteresați de obiectul expunerii.

Actul comunicării, în sensurile relevate anterior, devine însă posibil numai atunci când ascultătorii se implică emoțional și intelectual în procesul împărtășirii înțeleșurilor care fac obiectul interacțiunii.

*Ascultarea pasivă* nu este nici ea lipsită de merite. A asculta fără a vorbi și fără manifestări nonverbale este, de cele mai multe ori, expresia acceptanței în comunicare. Un asemenea gen de ascultare permite celeilalte persoane să-și dezvolte gândurile și ideile fără a fi sancționată și stingherită. Cel care ascultă poate, la rândul lui, să-și încerce și să-și verifice gândurile.

Produsele ascultării active se relevă, uneori, în mod neașteptat și la mari distanțe în timp, ca efect al reflexiei îndelungate asupra unui anumit material informațional.

Alternanța rolurilor de ascultător activ sau pasiv face ca relația educațională să fie mai dinamică.

#### *Ascultarea empatică și obiectivă*

A empatiza cu alții înseamnă să vezi lumea cum o văd ei și să simți cum simt ei. A asculta empatic va însemna, în consecință să încerci să înțelegi ceea ce gândește și simte cel care îți adresează un mesaj.

În contextul relației educaționale devine foarte important, firește, ca profesorul să dorească să cunoască punctul de vedere al elevului/studentului și ceea ce simte el în raport cu mesajele receptate, după cum egal de important ar fi ca elevul/studentul să dorească să înțeleagă în profunzime rațiunile și *raționamentele* profesorului. Este necesar de precizat că, potențial, elevul dobândește maturitatea necesară pentru a achiziționa o asemenea abilitate relativ târziu, către perioada mării școlarității.

Considerată analitic, această abilitate presupune, pe de o parte, transpunerea intelectuală în punctul de vedere al celuilalt, iar, pe de altă parte, este vorba despre o *transpunere emoțională*, căci numai jucând în mod imaginar rolul celuilalt poți să-i înțelegi rațiunile. Deși această transpunere este, cel mai adesea, aducătoare de foloase, sunt situații când, ca educator, trebuie să știi să te detașezi de trăirile emoționale pentru a corecta un comportament sau pentru a da un sfat într-o direcție în care emoțiile trebuie suprimate. Această alternativă a ascultării empatică este ascultarea obiectivă.

#### *A asculta judecând sau nejudcând*

*A asculta judecând* este o formă superioară a ascultării active. La acest nivel ascultarea se face prin mobilizarea resurselor intelectuale și a celor voluntare. Desigur, este mult mai simplu să ascuți profesorul și să așterni pe hârtie ceea ce spune el, dar mult mai dificil și mult mai important este *să evaluezi și să analizezi critic*.

Criticismul profesorului este diferit de cel al elevului fiind activat, deseori, de prejudecățile cu care cel dintâi îl întâmpină și îl judecă pe cel de-al doilea. Uneori, chiar elevii îi ajută pe profesori să-și identifice aceste prejudecăți. Cât privește intervențiile criticiste ale elevilor/studentilor, cercetările au demonstrat că cea mai mare parte a profesorilor apreciază favorabil răspunsurile unor astfel de ascultători, deoarece ele dovedesc că cineva ascultă. Astfel de rezultate contrazic ceea ce cred cei mai mulți elevi/studenti despre propriul lor angajament în interacțiune.

În general, procesele evaluative care însoțesc momentul ascultării sunt perturbate de:

- dezavantajarea interlocutorului. Cel ascultat nu are suficientă credibilitate sau imaginea sa a suferit deteriorări anterioare;
- judecata pripită (tendința de a clasa, de a califica ceva mai înainte de a înțelege). În acest caz, mesajele nu sunt suficient de bine prelucrate;
- filtrarea mesajelor (rezultată din interferența cu schemele, valorile, credințele proprii). Distorsiunea se produce, în această situație, prin receptarea eronată a conținutului mesajelor.

#### *Ascultarea la suprafață și la adâncime*

La nivelul comunicării umane, cele mai multe mesaje au un înțeles explicit, de suprafață (este înțelesul transmis prin intermediul codului verbal-logic), dar, aproape întotdeauna, există *subînțelesuri* (semnificații contradictorii sau opuse celor dintâi). Subînțelesurile influențează hotărâtor calitatea relațiilor interpersonale. Așa se explică de ce, în anumite împrejurări, datorită receptării înțelesului de suprafață, iar nu a celui de profunzime, în relațiile dintre unii și alții se instalează un adevărat dialog al „surzilor”.

Această situație se regăsește, firește, și în context școlar unde se întâmplă adesea ca elevul să nu aibă curajul, maturitatea, libertatea de a comunica explicit ceea ce simte, dorește și/sau știe. Profesorul este cel care, în acest caz, uzând de abilitatea sa de a asculta, va „citi” subtextul (iar nu textul!) ajutându-l pe elev să-și depășească barierele de ordin subiectiv.

#### *5.1.2. Perceperea celuilalt și perceperea situației*

Toți oamenii normal dezvoltăți din punct de vedere fiziologic aud bine, dar nu toți ascultă în orice împrejurare la fel de bine. Este motivul pentru care, din punct de vedere psihologic, se face distincția între receptarea *emitentului* și receptarea *mesajelor* acestuia. În fapt, „*ceea ce spun oamenii și cum spun sunt funcții a ceea ce sunt, a ceea ce știu, a ceea ce cred, a ceea ce valorizează, a ceea ce vor și ceea ce li s-a spus, a cât de inteligenți sunt, a atitudinii lor..., după cum mesajele particulare pe care le receptează și cum receptează sunt funcții a ceea ce sunt...*” [6, p.26].

Conceptual, această situație este redată cu ajutorul termenilor: „recepție” și „percepție” a mesajelor, „recepție” și „percepție” interpersonală.

Fenomenul psihologic al percepției presupune implicarea profundă în actul receptării a subiectivismului, a personalității receptorului uman. Principiile de bază care orientează activitatea perceptivă sunt:

- 1) doi sau mai mulți oameni percep un același eveniment în moduri diferite;
- 2) credințele pe care fiecare dintre noi le are despre sine au un efect puternic asupra comportamentului nostru chiar și atunci când aceste credințe sunt neactivate [5, p.24].

În procesul receptării se produce, de fapt, o decodificare personală a mesajelor care explică modul atât de diferit în care indivizi diferiți „văd” aceleași obiecte, persoane sau situații. „Oglinda” care filtrează stimulările

diverse este, desigur, înainte de toate, imaginea de sine. Aceasta se construiește, la rândul ei, în procesul confruntărilor sociale unde, prin jocul confirmării și disconfirmării valorilor pe care le promovează individul, se structurează o imagine de sine pozitivă sau negativă. În același joc se construiește imaginea despre altul.

Toate aceste procese psihologice au, desigur, și o semnificație școlară. De multe ori, atitudinile adulților față de copii/elevi contribuie esențial la procesul formării imaginii de sine la cei din urmă. S-a observat, în acest sens că atât părinții, cât și profesorii au așteptări mai mari față de cei proveniți din medii socioeconomice favorizate, comparativ cu cei proveniți din medii socioeconomice defavorizate. Când cei proveniți din medii favorizate au performanțe sub așteptări, imaginea lor de sine suferă de pe seama faptului că atât profesorii, cât și părinții emit mesaje despre dezamăgirea lor, pe când copiii provenind din medii defavorizate receptează mai rar mesaje de această factură. Procesul interacțional și calitatea actelor comunicative sunt într-o relație complexă cu imaginea pe care fiecare dintre interlocutori o are despre celălalt.

### 5.2. Schimbul informațional și interpersonal

O relație de comunicare autentică este o interacțiune care funcționează în conformitate cu principiile acțiunii și retroacțiunii.

Rolul de vehicul în crearea și dezvoltarea acestui circuit revine „informației” care este dublu codificată: cognitiv și afectiv. Cea din prima categorie asigură schimbul informațional care privește circulația ideilor, a structurilor cognitive și a procedurilor, pe când cea de-a doua favorizează schimbul interpersonal care privește circulația stărilor afectiv-emoționale și a atitudinilor.

Prin conștientizarea acestor diferențe profesorul dobândește un anumit control asupra respectivelor comportamente pe care le manipulează strategic *dirijând intelectiv factorii emoționali* sau *modulând emoțional pe cei intelectuali*. Instrumentele cu ajutorul cărora se realizează aceste procese sunt: discursul informativ și vorbirea persuasivă.

#### 5.2.1. Discursul informativ

Desemnează maniera în care profesorul își organizează intervenția lui ca specialist într-un anumit domeniu al cunoașterii. Accentul se pune pe procesul formării și dezvoltării structurilor intelectului fapt care explică antrenarea și operarea cu conținuturi logice, mult mai riguroase și mai explicite. Acestea sunt capabile să stimuleze diverse tipuri de procese:

- a) analitice:
  - de definire a unor termeni;
  - de interpretare a unor afirmații;
- b) empiric:
  - formularea unor enunțuri factuale;
  - explicații diferite;
- c) evaluative:
  - exprimări de opinii;
  - justificări sau expuneri a unor motive *pro* sau *contra*.

Asemenea procese nu operează cu informațiile pure, ci angajează, voluntar sau nu, mijloacele vorbirii persuasive pentru a impune adevărul, claritatea, precizia, utilitatea lor. Dominante sunt însă elementele de logicitate care se regăsesc în însăși organizarea discursului, în sensul:

- 1) precizări cu anticipație a scopului activității;
- 2) provocării curiozității astfel încât informația oferită să corespundă așteptărilor elevului;
- 3) creării unor conflicte cognitive pentru a stimula interesele epistemice ale elevilor;
- 4) marcării punctelor forte ale discursului prin accentuări vocale sau prin sporirea argumentației;
- 5) folosirii unor materiale pentru întărirea afirmațiilor ori pentru a ușura înțelegerea;
- 6) adoptării unui limbaj precis, riguros.

Discursul informativ își demonstrează valoarea în contextul unei relaționări directe, de tip față în față. În același context însă, datorită intensității interacțiunii și a răspunderilor multiple ce cad pe umerii profesorului există, de asemenea, riscul ca educatorul să se concentreze excesiv asupra mesajului cu conținut școlar și să negligeze importanța altor aspecte semnificative pentru calitatea raporturilor interpersonale. Aceste dificultăți țin de specificul comunicării orale însăși care obligă la compunerea vorbirii în mod spontan. Selecția cuvintelor și elaborarea conținuturilor se face, de cele mai multe ori, în ritmul în care vin gândurile, în foarte scurtul răgaz de la momentul configurării mesajului și până la exprimarea lui.

Discursul informativ școlar prezintă avantajul că poate fi pregătit din timp, mai înainte de confruntarea directă cu ascultătorii. Sub aspect calitativ el este dependent de abilitățile lingvistice ale vorbitorului, de ușurința cu care el „mânuieste” structurile logice și demersul argumentativ.

#### 5.2.2. Vorbirea persuasivă

Acest tip de vorbire dispune, de asemenea, de intenționalități informative, dar se concentrează pe creșterea receptivității interlocutorului față de mesaj. Ea este adesea definită drept *arta* de a te adresa cuiva cu convingere.

Capacitatea de a convinge intră în categoria comportamentelor definerii pentru aptitudinea pedagogică. Unii oameni o dețin în mod natural, alții o câștigă mai greu, dar toți o dorim pentru avantajele pe care ni le conferă în raporturile interpersonale sau în domeniul profesional.

Vorbirea persuasivă se adresează unei nevoi firești pe care o are orice individ privitor la acceptarea unei informații când sursa este credibilă sau privitor la asimilarea a ceva nou doar atunci când noutatea poate fi integrată în experiența anterioară în domeniu. De aceea, o astfel de vorbire netezește calea pentru preluarea unui conținut cu caracter informativ.

Limbajul persuasiv este, prin el însuși, expresia dragostei, a grijii și a respectului pentru partenerul de dialog. Aceste sentimente își fac loc, de asemenea, în jocul abil al demonstrării și argumentării unde funcțiile persuasiunii nu încetează ci, dimpotrivă, contribuie la dispersarea rigidității, la reducerea distanței dintre interlocutori, la sporirea șanselor de realizare a schimbului interuman.

În linii generale discursul persuasiv se caracterizează prin:

- **claritate**, calitate ce redă abilitatea de a folosi termeni și expresii scurte, familiare;
- **vivacitate**, ceea ce presupune utilizarea unor verbe active, imagistice și figuri de stil;
- **adecvare**, ce redă capacitatea de a îmbina aspectele formale cu cele informale, de a evita termenii excesiv de ermetici sau expresiile ofensive;
- **adresativitate**, cu privire la folosirea pronumelor personale și la personalizarea discursului școlar;
- **forță**, ceea ce presupune a căuta în permanență elemente de atractivitate și interes;
- **expresivitate**, prin adaptarea și reglarea volumului vocii în funcție de ambianță și necesitatea sublinierii unor idei;
- **ritm**, prin evitarea unei vorbiri prea rapide care împiedică receptarea corectă a ideilor ori prea monotone care distrage atenția ascultătorului și favorizează căderea în capcana gândurilor proprii;
- **intensitate**, care presupune utilizarea intonației ca pe un adevărat „comutator de sens” ceea ce nuanțează vorbirea conferindu-i farmec și stil;
- **puritate**, prin evitarea nazalizării excesive a vocii, a răgușelii și a bâlbelor care atrag atenția asupra caracteristicilor vocii și distrag interesul despre ceea ce comunică;
- **reglabilitate**, ceea ce presupune că, atunci când e nevoie și posibil, să se creeze pauze între părțile discursului pentru a lăsa elevilor timp de gândire ori pentru formularea opiniilor proprii;
- **interactivitate**, care înseamnă menținerea unui contact vizual viu cu auditoriul, folosirea unor expresii faciale care să releve deschis sentimentele, adoptarea unei conduite mimico-gesticulare naturale.

Prin astfel de mijloace, profesorul reușește să stabilească cu elevii o relație care nu riscă să cadă în niciuna dintre extreme, oricare dintre ele fiind dăunătoare. Dimpotrivă, „distanțarea permite profesorului să-și mențină o stare de disponibilitate față de fiecare elev, în timp ce apropierea îl asigură pentru a înțelege empatic doleanțele și trăirile elevilor”.

#### Referințe:

1. Mitrofan Nicolae. Aptitudinea pedagogică. - București: Editura Academiei, 1988, p.50, 57.
2. Morin Edgar, Piattelli-Palmarini Massimo. Interdisciplinaritatea și științele umane. - București: Ed. Politică, 1986, p.226.
3. Slama Cazacu Tatiana. Cercetări asupra comunicării. - București: Editura Academiei, 1973, p.87.
4. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. - București: Editura ALL, 1998, p.110.
5. Adler Ronald B., Rodman George. Understanding Human Communication. - New York, 1985, p.24, 77.
6. DeVito. Human communication. - New York: Harper and Publishers, 1988, p.26.

Prezentat la 11.03.2008

# ISTORIA GÂNDIRII PEDAGOGICE

## ISTORIA GÂNDIRII PEDAGOGICE

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)

(II)

**Sorin CRISTEA**

*Universitatea București, România*

Historical analysis of a negative pedagogy promoted by J. Jaques Rousseau in his educational treatise "Emile" (1762) marks out the author's capacity of psycho-centrist paradigm anticipation which was developed between XIX and XX century boundary by the current New education. Education centered on concrete capture of child presumes his intern recourses capitalization and extern social influences avoidance considered harmful for the formative background.

**Prefața** cărții este deschisă printr-un astfel de demers pragmatic, bazat pe „culegere de reflecții și observații – aparent (n.n.) fără ordine și aproape fără legătură”; dictat însă de un scop concret – „a face plăcere unei bune și înțelepte mame”.

Premisa cărții anticipează paradigma *psihocentristă* în varianta sa *pedocentristă*. Evidențiind „importanța unei bune educații”, este căutată cauza principală a erorilor pedagogice prelungite în timp – „nu cunoaștem copilăria”. De aici și soluția exprimată ca un îndemn explicit adresat educatorilor – „începeți prin a vă studia mai bine elevii, căci desigur nu-i cunoașteți de loc”.

Prin acest îndemn de ordin *normativ*, Jean-Jacques Rousseau are conștiința etică a necesității elaborării unui demers pedagogic sistematic, plecând de la faptul că educația „nu este altceva decât mersul naturii”. Proiectul schițat presupune cunoașterea, respectarea și valorificarea naturii concrete a copilului. De aici poate rezultă „valoarea în sine – a proiectului – și ușurința executării lui”.

**Cartea I** analizează prima etapă a vieții copilului, de la naștere până la vârsta de doi ani. O etapă în care trebuie intervenit deja *pedagogic* pentru că altfel „prejudecățile, autoritatea, necesitatea, exemplul, toate instituțiile sociale în care ne găsim confundați ar înăbuși natura”. De aceea este propus un cadru axiomatic necesar pentru *educația fizică* a lui Emil, considerată prioritară în această prima etapă formativă (op.cit., p.7-51).

*O primă axiomă*, dezvoltă paradigma conformității cu natura promovată de Jan Comenius, în *alt sens* (al naturii concrete pozitive, amenințată de obișnuințele rele ale omului în societate) – „Totul este bun când iese din mâinile Creatorului; totul degenerază în mâinile omului”.

*A doua axiomă* privește *condiția și soluția constructivă a educației* – „Ne naștem slabi, avem nevoie de forțe (...). Tot ceea ce n-avem la naștere și ne va trebui când vom fi mari ne este dat prin *educație*”.

*A treia axiomă* permite *identificarea originilor educației de calitate* și a educatorilor eficienți – „Educația ne vine fie de la *natură*, fie de la *oameni*, fie de la *lucruri*”.

*A patra axiomă* evidențiază *scopul educației* proiectat în raport cu „cele trei educații”, fiind construit într-un etos interogativ care presupune asumarea unui răspuns fundamentat axiologic – „Care este acest scop al educației?... Cel al naturii”.

*A cincia axiomă* implică *definirea conceptului de natură* într-un sens imperativ, predominant *normativ*, determinat pedagogic, special pentru a evita numeroasele confuzii întâlnite în practica educației și școlii – „Să limităm termenul de natură la obișnuințele conform naturii”.

*A șasea axiomă* urmărește clarificarea *raportului* dintre *omul natural* și *omul social* – „*Omul natural* este un întreg absolut care nu se poate raporta decât la sine și la semenul său; *omul social* este numai o unitate fracționară (...), iar valoarea lui stă în raportul ce-l are cu întregul care este corpul social”.

*A șaptea axiomă* angajează *funcția centrală a educației*, dedusă logic și ontologic din ordinea naturală, singura care poate determina formarea și dezvoltarea omului în esența sa, prin tot ceea ce el are mai bun și mai trainic – „În *ordinea naturală*, oamenii fiind egali vocația lor comună este *starea de om*”.

A opta axiomă angajează realizarea funcției centrale a educației, formarea și dezvoltarea stării de om, prin valorificarea a „trei lucruri – creșterea, educația și instrucția – tot atât de deosebite între ele ca și guvernanta, educatorul și profesorul” – Să oferim copilului „o singură călăuză” (subl.ns.).

Cartea I, considerată de istorici partea I-a „Tratatului de pedagogie”, dezvoltat de Jean-Jacques Rousseau în *Emil sau despre educație*, analizează realizarea educației copilului între 0-2 ani cu un scop specific, orientat valoric, în sens profund pedagogic, spre educația fizică. Structura educației presupune corelația permanentă dintre un educator concret (mama-doică, tata-perceptor) și un copil concret, imaginat de Jean-Jacques Rousseau într-un context natural considerat de el favorabil – „Emil este orfan care trebuie să-și cinstească părinții, dar să nu asculte decât de mine” ca educator). Copilul educat „trebuie călăuzit „după o singură știință – „știința datoriei omului”.

Încrederea în educația fizică nu exclude, ci presupune dezvoltarea psihică în următorii termeni – „corpul trebuie să aibă vigoare pentru a asculta de suflet (...) un corp debil slăbește sufletul”.

Soluțiile pedagogice valorifică medicina, dar nu în dimensiunea sa artificială, ci în cea naturală. Astfel, „singura parte folositoare a medicinei este igiena”. Opțiunea prioritară este cea care angajează valorificarea trebuințelor naturale ale copilului educat de „o doică potrivită” – hrană, îmbrăcăminte, trai în aer liber, igienă generală și specială, viața la țară, nu în orașe, „prăpastia speciei umane”.

O atenție specială este acordată „educației prin obiecte” alese în spirit pedagogic. Pentru a-l face pe copil curajos, activ, comunicativ „într-o limbă naturală”.

Normativitatea pedagogică promovată de Jean-Jacques Rousseau are drept reper educația prin activitate concepută ca „dat natural”. Acest tip de educație este realizabilă în măsura în care sunt respectate mai multe principii de acțiune pedagogică naturală, exprimate în termeni operaționali:

- 1) „Să-i lăsăm pe copii să întrebuințeze toate cele pe care le-a dat natura și de care ei nu pot abuza”;
- 2) „Să-i ajutăm pe copii și să împlinim ce le lipsește, fie ca inteligență, fie ca forță în tot ceea ce ține de trebuința fizică”;
- 3) „Să ne mărginim în ajutorul dat la ceea ce este în mod real folositor, fără să dăm vreo atenție fanteziei sau dorinței neraționale”;
- 4) „Să studiem cu grijă limbajul și semnele, distingând în dorințele lor ceea ce vine nemijlocit de la natură și ceea ce vine din opinii”.

Consecința respectării acestor principii, numite de Jean-Jacques Rousseau „reguli”, are semnificația unei concluzii cu caracter metodologic și praxiologic a Cărții I sau a Părții I a *Tratatului de pedagogie*, dezvoltat în *Emil sau despre educație* – „Să dăm copilului mai multă libertate adevărată și mai puțină deprindere de a comanda, de a-i lăsa mai mult prin ei înșiși și să ceară mai puțin de la alții” (subl.ns.).

Cartea a II-a analizează „a doua perioadă a vieții – 2-12 ani – în care se sfârșește de fapt copilăria”, ceea ce va impune un salt de la educația fizică la educația senzorială (op.cit., p.52-144).

Jean-Jacques Rousseau identifică începutul psihologic al acestei etape – „când copii încep să vorbească ei plâng mai puțin; acest progres este natural; un limbaj se substituie altuia”. Cu mai multe consecințe pedagogice.

Continuitatea educației fizice este angajată la un nivel superior al reflectării și cunoașterii senzoriale.

Problema raportului dintre educație și instruire este rezolvată în spiritul principiului conformității educației cu natura concretă a copilului. „Mania noastră pedantă de a-i instrui, ne face întotdeauna să-i învățăm pe copii lucruri pe care ei le-ar învăța mai bine singuri”. Valorificarea educativă a instruirii poate fi realizată doar în măsura în care îi vom învăța pe copii numai acele lucruri pe care ei nu le pot învăța singuri.

În analiza acestei etape, Jean-Jacques Rousseau valorifică un principiu al psihologiei educației care vizează raportarea copilului la el însuși. „Copilăria are locul ei în ordinea vieții omenești; trebuie să considerăm pe om în om și pe copil în copil”. Ca pedagogi, doar astfel vom înceta „să alergăm după închipuiri” căutând resursele educației și instruirii valabile și la bine, și la rău și pentru sancțiuni, și pentru pedepse naturale. Conștienți de faptul că „natura face totul pentru mai bine”, echilibrând raportul dintre putere și dorință, între „facultățile de prisos” și „trebuințele reale”.

Normativitatea pedagogică a copilăriei se bazează pe următoarele axiome:

- 1) Axioma orientării copilăriei spre activități libere pleacă de la valorificarea maximei conform careia „omul în adevăr liber vrea numai ceea ce poate și face ce-i place”.
- 2) Axioma respectării copilăriei pleacă de la convingerea că „nimeni nu are dreptul, nici chiar tatăl, de a comanda copilului ceea ce nu este de nici un folos”.
- 3) Axioma menținerii copilului numai sub dependența lucrurilor pleacă de la ideea că „dependența de oameni este anarhică”, ceea ce explică opțiunea lui Jean-Jacques Rousseau pentru educația / pedagogia negativă.

- 4) *Axioma exprimării naturale a copilului* pleacă de la ideea „de a nu da copiilor formule deșarte de politețe”, ceea ce presupune că „nu interesează cuvântul de care se servește copilul, ci înțelesul pe care i-l dă”.
- 5) *Axioma autocunoașterii copilului ca autocontrol al trebuințelor* pleacă de la ideea că „cel mai sigur mijloc de a-l face nenorocit pe copilul vostru este să-l obișnuieți a obține totul”.

Pe acest fond axiomatic, Jean-Jaques Rousseau deduce *șase principii pedagogice ale copilăriei* pe care le numește „reguli”:

- Regula primară* – „Să considerăm copilăria ca atare”;
- Regula autenticității* – „Copiii să fie copii înainte de a fi oameni, iată ce vrea natura”;
- Regula respectării vârstei* – „Tratați elevul vostru după vârsta lui”;
- Regula libertății pedagogice* – „Singurul instrument care poate reuși este *libertatea bine rânduită*”;
- Regula experienței* – „Nu dați elevului vostru nici un fel de lecție verbală; el trebuie să învețe numai din experiență”;
- Regula cea mai folositoare a educației* – „Să nu câștigi, ci să pierzi timp”, deoarece „cel mai periculos interval al vieții omului este de la naștere până la doisprezece ani.

*Finalitatea pedagogică principală a copilăriei*, referitoare la „cea dintâi educație trebuie să fie pur *negativă*”.

Ca și concept pedagogic original avansat de Jean-Jaques Rousseau, *educația negativă* „constă nu în a transmite virtutea sau adevărul, ci în a păzi inima de viciu și spiritul de eroare”.

*Conținutul educației negative* este unul ales special pentru *a face din copil un copil* și nu un savant. Ca urmare este un conținut predominant fizic și senzorial, „Exercitând corpul, organele, simțurile, forțele, dar lăsând spiritul neocupat cât mai mult timp posibil”.

*Metodologia educației negative* se bazează pe următoarea teză: „Studiază timp îndelungat natura copilului; nu-i aplica nici cea mai mică constrângere”. Mediul educației negative trebuie deplasat la „țară, departe de ticăloșia servitorilor, departe de moravurile negre ale orașelor”. În acest mediu pot fi propuse „lecții de practică” bazate pe imagini, nu pe idei, deoarece copilul este „înainte de vârsta rațiunii”. Sunt criticate toate metodele bazate pe verbalism și pe memorie. „Emil nu va învăța niciodată nimic pe dinafară”.

Rolul exercițiilor fizice este determinat în etapa copilăriei. Fiind „continue, lăsate numai la îndrumarea naturii, nu-i abrutizează copilului de loc spiritul, dimpotrivă, formează singurul fel de rațiune de care e susceptibilă prima vârstă”, valorificabilă apoi pe tot parcursul vieții. Această rațiune a copilăriei „ne învață să cunoaștem bine întrebuintărea forțelor noastre, raporturile corpului nostru cu corpurile înconjurătoare, întrebuintărea instrumentelor naturale care sunt la îndemâna noastră și care se potrivesc organelor noastre”.

*Educatorul* trebuie să fie „simplu, cu măsură, reținut”, oferind copilului „lucrurile care-i impresionează simțurile”. Pentru „a fi stăpânul copilului, educatorul trebuie să fie propriul său stăpân”.

În *proiectarea educației negative*, Jean-Jaques Rousseau intuiește importanța a ceea ce astăzi numim *instruire informală*. „Lecțiile pe care școlarii le iau între ei în curtea școlii sunt de o sută de ori mai utile decât tot ce li se va spune vreodată în clasă”.

Logica proiectării apropie educația negativă de practica artistică – „trebuie să începi prin a-ți cumpăra instrumente, pe care apoi trebuie să le faci destul de trainice ca să reziste la întrebuintare”. Aceste instrumente sunt legate de mișcările și exercițiile fizice, de modul de îmbrăcare liber, funcțional, de mersul în natură („pe vânt, pe soare, pe ploaie”), de alimentația sănătoasă, de „jocurile de noapte – vesele și organizate cu iscusință” (care înfrâng frica de întuneric), de desenele oricât de grosolane ar fi la început, de jocurile cu mingea, de muzica predată întotdeauna doar ca o distracție.

*Educația morală* este „naturală și liberă”. Se bazează pe recompense și pedepse naturale „care vin ca o urmare a faptei copiilor”, bună sau rea. În acest fel, de exemplu, „minciuna e și mai puțin naturală”.

*Concluziile* avansate de Jean-Jaques Rousseau la perioada copilăriei, dezvoltată între 2-12 ani, evidențiază faptul că *educația negativă* constituie un *model pedagogic* bazat pe „metoda naturii”. Procesul formativ generat pune accent pe *educația senzorială*. Realizarea sa ca *premisă a cunoașterii intelectuale* include trei pași: 1) „treccrea prin ținutul senzațiilor”; 2) avansarea „până la hotarele rațiunii puerile”; 3) pregătirea „pasului de om”, prin perfecționarea celor două momente anterioare.

*Modelul educației negative* se bazează pe acțiunea liberă a copilului, nu pe însușirea de noțiuni. „Lăsați-l singur, priviți-l acționând (,,) nu va întreprinde niciodată nimic mai presus de puterile sale, căci le-a încercat și le cunoaște bine; mijloacele lui sunt întotdeauna potrivite scopurilor sale (...); jocurile lui sunt ocupațiile lui; nu e nici o diferență între ele”.

Spre finalul copilăriei Emil „n-a dobândit deloc perfecțiunea în dauna fericirii sale; dimpotrivă, acestea s-au sprijinit reciproc”.

Marea provocare a *modelului* ține de prezența unui educator pe măsură. Pentru că „marele neajuns al acestei prime educații este că ea nu e înțeleasă decât de oameni cu vederea clară”.



**Cartea a III-a** analizează perioada ieșirii din copilărie și a trecerii spre adolescență, concentrată între 12-15 ani. Marchează un salt pedagogic, după ce anterior „întreg cursul vieții copilului este o perioadă de slăbiciune” rezultată din „inegalitatea dintre forța sa și dorințele sale” (op.cit., p.145-343).

Ieșirea din copilărie debutează la 12-13 ani, când „forțele se dezvoltă mai repede decât trebuințele”. În opinia lui Jean-Jacques Rousseau, întreaga perioadă va fi foarte scurtă (12-15 ani), motiv pentru care, din punct de vedere pedagogic, „este foarte important să fie bine întrebuințată”, în special în sensul *educației intelectuale*. Ceea ce presupune:

- a) „o alegere a cunoștințelor și a timpului potrivit pentru învățare”;
- b) o orientare intensivă spre *cunoștințe bine înțelese*, care stimulează formarea corectă a gândirii;
- c) evitarea predării unui număr mare de cunoștințe, deoarece „nimeni nu se rătăcește pentru că nu știe, ci pentru că crede că știe”;
- d) transformarea *senzațiilor* noastre în *idei* prin metode de învățare care întrețin *curiozitatea* elevului;
- e) utilizarea preferențială a mijloacelor didactice naturale „neînlocuind niciodată un lucru cu un semn decât atunci când este imposibil să i-l arăți”;
- f) organizarea conținuturilor „în ordinea naturală, în care fiecare obiect particular atrage pe un altul și arată întotdeauna pe cel care îi urmează”;
- g) activizarea instruirii, „dobândind noțiuni mai clare despre lucrurile pe care le înveți în acest fel prin tine însuși”.

*Orientarea prioritara spre educația intelectuală*, specifică acestei vârste în viziunea lui Jean-Jacques Rousseau, are ca postulat „căutarea legilor naturii care începe întotdeauna prin fenomenele cele mai comune”. Este intuită și anticipată legătura dintre *educația intelectuală* și *educația morală*, dezvoltată în viitoarea etapă de vârstă. Astfel, pe de o parte, există „fericirea omului natural tot atât de simplă ca și viața sa”, exprimată prin valori precum cele referitoare la „sănătate, libertate, strictul necesar”. Pe de altă parte, „fericirea omului moral este altceva”, implicând cunoașterea valorii timpului; utilizarea corectă a cunoștințelor „pentru a deveni om”; încrederea în fapte, nu în cuvinte; aprofundarea unui singur model livresc, Robinson Crusoe; cultivarea respectului pentru reguli de guvernământ și a dragostei de țară.

*Obiectivul general al educației intelectuale* îl constituie formarea gândirii corecte, sănătoase, naturale. Astfel, „pentru a face pe un tânăr (n.n. *preadolescent*) să judece bine, trebuie să-i formezi bine propria sa judecată în loc de a-i impune pe a noastră”.

În plan *normativ*, „învățați-l mai întâi ce sunt lucrurile în ele însele și-l veți învăța mai apoi ce sunt ele pentru noi. Ca *metode*, sunt propuse observarea mediului, demonstrația didactică prin exemple naturale, „înlănțuirea cuvintelor” pentru stimularea judecății corecte.

Educația intelectuală are legătură cu *educația practică*, orientată spre dobândirea unor meșteșuguri din agricultură, lemnărie, fierărie. În procesul formativ important este nu numai exercițiul corporal, ci, mai ales „direcția pe care o dăm curiozității” celui educat.

În *concluzie*, la sfârșitul acestei perioade foarte scurte dar foarte importante din punct de vedere pedagogic, „Emil are cunoștințe puține, dar cele pe care le are sunt în adevăr ale sale (...). *Are un spirit deschis, inteligent, nu ca urmare a cunoștințelor, ci a facultății de a le dobândi*” (op.cit., p.190, subl.ns.).

*Formarea sa intelectuală în sensul educației naturale*, în raport permanent cu lucrurile, l-a condus pe Emil deocamdată doar spre dobândirea unor *virtuți individuale*. Pentru dobândirea unor *virtuți sociale* va fi necesară o nouă etapă *formativă*, orientată spre *educația morală*, posibilă prin extinderea raporturilor sale și spre lumea relațiilor sociale.

**Cartea a IV-a** analizează perioada adolescenței, desfășurată, în viziunea lui Jean-Jacques Rousseau, între 15-20 de ani. O perioadă bogată în evenimente pedagogice, valorificate, mai ales, în direcția *educației morale* (cu deschideri și spre *educația estetică și profesională*) – (op.cit., p.193-343).

*Saltul psihologic* este realizat inițial la nivel *afectiv* – „de la primul sentiment al unui copil – a se iubi pe sine, la relația complexă a atracției, a iubirii față de celălalt sex”. Educația afectivă este orientată spre „stăpânirea pasiunilor”, ceea ce presupune un conținut formativ moral, dar și intelectual: „1) a înțelege adevăratele raporturi ale omului atât în ceea ce privește specia, cât și în ceea ce privește individul”; 2) „a rându-i toate afecțiunile sufletești după aceste raporturi”.

*Modelul naturii* concrete intervine și la nivel *moral*. Ritmul afectiv reflectă „adevăratul mers al naturii care este mai treptat”; de aceea „cel dintâi sentiment nu e iubirea, ci prietenia”; ambele contribuind la formarea și dezvoltarea tânărului într-o fericită simplitate”. Astfel, „la șaisprezece ani, adolescentul știe ce înseamnă a suferi, căci a suferit el însuși”; dar cu greu își dă seama că și alte ființe suferă”, ceea ce va dobândi prin lărgirea și aprofundarea treptată a experienței sale morale.

*Maximele* citate de Jean-Jacques Rousseau referitoare la evoluția vieții afective pot fi interpretate ca *axiome ale educației morale a adolescentului*:

- 1) raportarea noastră nu numai la „cei mai fericiți decât noi, ci și în locul aceluia care sunt mai de plâns”;
- 2) raportarea nu numai la acele fapte rele ale altuia, ci și la cele „de care nu ne socotim scutiți noi înșine”;
- 3) raportarea la sentimentele altuia nu după cantitatea acestuia, ci după semnificația valorică atribuită.

*Metodologia educației morale* se bazează pe valorificarea mai multor metode amintite de Jean-Jacques Rousseau: a) metoda exemplului; b) metoda observării morale; c) metoda sancțiunii și recompensei naturale; d) metoda analizei comportamentului („pentru că toți oamenii poartă aceeași mască”); e) metoda aprecierii și interpretării morale a faptelor (chiar a celor istorice).

Respectând personalitatea elevului, educatorul trebuie „să-l avertizeze pe acesta asupra greșelilor sale, înainte de a cădea în ele”. Calea eficientă este cea a acțiunii. Se poate vorbi chiar de *metoda acțiunii morale*, stimulată de Jean-Jacques Rousseau prin următorul sfat dat educatorilor: „Țineți tinerilor toate lecțiile mai curând prin intermediul unor acțiuni decât prin cuvântări; să nu învețe din cărți nimic din ceea ce îi poate învăța experiența”. Pentru că în cazul educației morale, „ideile generale și abstracte sunt izvorul celor mai mari erori” mai cu seamă în cazul adolescentului și al tânărului.

O problemă morală importantă, care trebuie rezolvată în formarea lui Emil, este cea a raportului dintre *dorințe și trebuințe*. „Unde sfârșesc trebuințele noastre, unde încetează dorințele noastre nebunești, trebuie să înceteze și pasiunile și crimele (n.n. greșelile) noastre”. Soluția este „să ne întoarcem în noi înșine, o, tânărul meu prieten”.

*Virtutea morală* are un fundament intelectual, dar ea nu se întemeiază numai pe rațiune. *Orânduirea morală* se construiește „în raport cu întregul”, nu doar cu o parte a întregului. Ea încearcă o sinteză între inspirație și rațiune, înțelege ca „o profesiune de credință”. Este relevantă astfel și relația dintre *educația morală* și *educația religioasă*, „pentru că fără credință nu există nici o virtute adevărată”.

*Soluțiile propuse* în final pentru *educația morală* a lui Emil sunt orientate normativ spre următoarele direcții:

- 1) „Gândește-te întotdeauna că ești sfetnicul naturii și nu vei fi niciodată dușmanul ei”;
- 2) evită extremele – încurajarea înclinărilor afective și morale sau combaterea lor – deoarece „amândouă au consecințe atât de primejdioase, încât trebuie să cumpănești mult asupra alegerii”;
- 3) prelungește „până la douăzeci de ani necunoașterea dorințelor și curățenia simțurilor”;
- 4) atenție la „cărările primejdioase la această vârstă” – singurătatea, lipsa de ocupație, viața moleșită și sedentară (...).

**Concluziile Cărții a IV-a** vizează nu doar etapa tinereții, ci tot procesul formării și dezvoltării personalității lui Emil în spiritul principiului conformității cu natura concretă care a generat soluția strategică a *educației / pedagogiei negative*. Punctul final atins este cel în care Emil, „apărându-se împotriva pasiunilor, nu a devenit sclavul lor, ci propriul stăpân, neascultând nicidecum de simțuri, ci de rațiune”. Deschiderile spre educația estetică și profesională îi completează formarea morală, „Învățându-l să simtă și să iubească frumosul sub toate formele pentru a-i fixa înclinările și gusturile, împiedicând alterarea pornirilor sale naturale”.

**Cartea a V-a** poate fi interpretată ca un studiu distinct față de *Tratatul de pedagogie* dezvoltat în perioada dezvoltării personalității lui Emil până la vârsta de 20 de ani. Analiza propusă de Jean-Jacques Rousseau vizează *viața de familie, educația femeii și rolul călătoriilor în formarea personalității* celui educat (op.cit., p.344-468).

Elementul *pozitiv* îl constituie noutatea promovării *educației pentru viața de familie*, bazată, în mare parte, pe avansarea unui model pedagogic al *educației feminine*, complementară cu formarea exemplară a lui Emil, până la vârsta de 20 de ani. „Sofia trebuie să fie femeie, precum Emil este bărbat, adică să aibă tot ce-i revine, prin constituția speciei și a sexului său, pentru a-și împlini rostul în ordinea fizică și morală”.

Elementul *negativ*, semnalat deja în timpul vieții lui Rousseau și în toate analizele ulterioare, propuse în *pedagogia modernă și postmodernă*, îl constituie poziția unilaterală, uneori chiar reacționară, adoptată în domeniul *educației feminine*. Această rezultă din exagerarea opoziției dintre bărbat și femeie. Astfel, după cum remarca Ștefan Bârsănescu, în istoria gândirii pedagogice, concepția lui Rousseau, de „considerare a femeii dintr-un unghi de vedere educativ deosebit de cel al bărbatului, a dat naștere unor aspre și îndreptățite critici”. În special, este subliniată eroarea lui Rousseau care „fără nici un temei, tratează femeia – în educație – cu mai puțină seriozitate decât bărbatul”, ignorând faptul că aceasta „are deopotrivă și sensibilitate și rațiune”, chiar dacă ea prezintă „particularități și funcții biologice specifice” (op.cit., p.345).

O analiză istorică diacronică permite totuși nu numai sesizarea ideii de opoziție între bărbat și femeie, ci și cea a *complementarității* lor în perspectiva educației pentru viața de familie. „În unirea sexelor, fiecare contribuie deopotrivă la realizarea scopului lor comun, dar nu în același mod”. Eroarea lui Rousseau provine din statutul existențial conferit celor doi membri ai familiei – „unul trebuie să fie activ și puternic, altul pasiv și slab; unul trebuie în mod necesar să vrea și să poată, celălalt e de ajuns să reziste puțin”. În plan pedagogic însă, „aceste asemănări și deosebiri” pot fi productive în măsura în care „trebuie să influențeze asupra moralului”.

Dincolo de prejudecățile semnalate, trebuie apreciată ideea *complementarității pedagogice* necesară în contextul *educației pentru viața de familie*. „Nu toate facultățile comune ambelor sexe sunt împărțite în mod egal; dar luate în ansamblu, ele se compensează. Femeia prețuiește mai mult ca femeie și mai puțin ca bărbat”. Intuirea specificității universului feminin ar fi putut anticipa multe dintre tezele *postmodernității* educației în măsura în care *formarea* în spiritul naturii concrete ar fi fost valorificată în sens pozitiv. O soluție constructivă este prezentă chiar în afirmația lui Rousseau care evidențiază faptul că „a cultiva la femei calitățile bărbatului și a neglija pe cele care le sunt proprii înseamnă în mod vădit să acționezi în dauna lor”.

Lecția complementarității este argumentată de Rousseau pe fondul sesizării deosebiriilor dintre bărbat și femeie. Dacă vom elimina eroarea absolutizării diferenței (bărbatul se ridică la principii, femeia „are spiritul detaliilor”), vom putea reține aspirația spre echilibrul vieții de familie într-o comunitate democratică „în care fiecare ascultă și amândoi sunt stăpâni”. Importantă este „armonia care domnește între ei”, în măsura în care „totul tinde spre scopul comun”, astfel încât, în împlinirea scopului comun, „nu se știe care are parte mai mare, fiecare urmând îndemnul celuilalt”.

*Modelul educației feminine* este schițat în limitele unui portret pedagogic deschis spre posibile retușări și chiar re poziționări, în raport de scopul virtual al creării și al consolidării familiei. „Sofia nu e frumoasă; dar lângă ea bărbații uită de femeile frumoase, iar femeile frumoase se simt nemulțumite de ele însele (...); găteala sa e foarte modestă în aparență și foarte cochetă în realitate (...); Sofia are talente naturale, ea le simte și nu le neglijează (...); știe mai bine și ceea ce a învățat cu mai multă grijă sunt muncile sexului ei, chiar și acelea care nu sunt luate în seamă (...); între datoriile ei, una dintre cele dintâi este curățenia, datorie specială, impusă de natură (...); a devenit sobră prin obișnuință și acum e sobră prin virtute (...); are spiritul plăcut, fără să fie strălucită, și solid fără să fie profund (...); este de o sensibilitate prea mare pentru a-și păstra o perfectă egalitate de dispoziții (...); are o religie, însă o religie rezonabilă și simplă, cu puține dogme și puține practici bisericești (...); Sofia iubește virtutea pentru că nu există nimic mai frumos ca virtutea, singura cale a adevăratei fericiri (...); cunoaște drepturile și îndatoririle sexului ei și al nostru (...); este îndatoritoare, atentă și pune grație în tot ceea ce face (...); are o politețe a ei care nu ține nicidecum de formule (...); o fire fericită îi servește mai mult decât oricare artă” (op.cit., p.381-385).

*Modelul pedagogic al familiei* poate fi construit prin combinarea portretului moral al Sofiei cu cel al lui „Emil al meu la douăzeci de ani trecuți”. Emil „este bine dezvoltat, bine alcătuit la minte și la trup, puternic, sănătos, vesel, îndemânat, robust, cu bun simț, cu rațiune, cu bunătate, iubește pe oameni, are deprinderi bune și gust, iubește frumosul și face binele, nestăpânit de pasiuni puternice, ferit de jugul opiniei publice, însă supus legii înțelepciunii, ascultând vocea prieteniei, posedând toate talentele utile și multe talente plăcute, preocupându-se mai puțin de bogăție, punând mijloacele de trai la capătul brațelor, și netemându-se că-i va lipsi pâinea, orice s-ar întâmpla”. Format și dezvoltat în acest sens, Emil se află la momentul în care „inima i se deschide spre iubire”, spre întâlnirea cu Sofia (op.cit., p.405-436).

Ultima parte a *cărții a V-a*, subintitulată „*Despre călătorii*”, combate, în spiritul *pedagogiei negative*, excesele *educației livresce* care forțează „lectura prea multă care nu servește decât la apariția unor ignoranți prezumțioși”.

*Soluția pedagogică a călătoriilor* intuiește resursele *educației nonformale* realizate prin organizarea *excursiilor didactice*. Călătoriile sunt promovate ca o formă de *instruire nonformală* care solicită o organizare pedagogică specială. „Ne e destul să străbați țările, ci trebuie să știi să călătorești. Pentru a observa, trebuie să ai ochi și să-i întorci spre obiectul pe care vrei să-l cunoști”. Avantajul formativ al *călătoriilor* apare în măsura în care suntem capabili „să vedem prin noi înșine”, ceea ce cărțile reușesc mai puțin, în opinia lui Rousseau, datorită dirijismului promovat de autori.

*Călătoriile* „considerate ca parte a educației trebuie să aibă regulile lor”, pe care le putem rezuma astfel, în raport de ideile avansate de Rousseau:

- 1) să aibă un *scop instructiv* explicit, pentru că „instrucția care nu are un scop nu e nimic”;
- 2) să propună *obiective specifice* referitoare la „raporturile fizice și morale cu ceilalți oameni”;
  - a) cunoașterea guvernământului țării vizitate (în special a raporturilor dintre conducători și popor);
  - b) studiul spiritului particular și al moravurilor unei națiuni care nu poate fi realizat în capitală, ci în provincii.

Rezultatele călătoriilor sunt acumulate în timp. Astfel, Emil, „după ce timp de aproape doi ani a străbătut unele state mari ale Europei și din cele mai mici a învățat două sau trei limbi, a văzut ceea ce este interesant fie în istoria naturală, fie la guvernământ, fie în arte, fie la oameni”, este conștient de progresul său pedagogic, adresându-se cu recunoștință educatorului său pentru cea mai mare (auto)realizare a sa – „Dumneata, dascălul meu, m-ai făcut liber, învățându-mă să mă supun necesității”, fiind pregătit pentru a deveni soț și tată.

## A PATRA DIMENSIUNE A TIMPULUI ȘI ISTORICITATEA ÎN PEDAGOGIE

**Victor ȚVIRCUN**

*Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă”*

In this paper we start with a question which is a ways that always leads to an answer, an answer which determines a mind transformation: Does the fourth time dimension really exist and if it does then which is its relation with history in pedagogy.

În această expunere vom porni de la o întrebare, deoarece întrebările sunt căi ce duc spre un răspuns, un răspuns care aduce cu sine și o transformare a gândirii: *Există oare această a patra dimensiune a timpului și dacă da, atunci care este relația ei cu istoricitatea în pedagogie?*

Educația, ca fenomen de transmitere și asimilare a experienței economice, politice, culturale, fenomen de conservare și transmitere a valorilor materiale și spirituale, proces al devenirii individului ca personalitate, a fost și este implicată în triada dimensiunilor existențiale și axiologice. Astfel, educația, prin transmiterea și preluarea existenței, a valorilor materiale și spirituale asigură continuitatea generațiilor în crearea culturii și civilizației, în dinamica dimensiunilor temporale – trecut, prezent, viitor, afirmă E.Macavei într-un studiu propedeutic de pedagogie [6, p.241].

Noul apare în contrast cu vechiul, ca avangardă ce trezește, pe de o parte, mirare, admirație, entuziasm și, pe de altă parte, suspiciune, neîncredere, ostilitate, revoltă. Prin educație se formează spiritul contestatar, pentru ca, prin critică constructivă, să se ajungă la *noul confirmat ca valoare*. Tradiția reprezintă reperul critic al impunerii noului fie prin continuare, pe trepte superioare, a moștenirii trecute, fie prin contestarea și depășirea ei. Noutățile sunt comparate cu realizările trecute, sedimentate de tradiție, pentru a se reliefa continuitatea și progresul. Educația se raportează la tradiție ca temei al identității, ca reper al creării noului și adoptă atitudini de critică constructivă față de trecutul tradițional pentru a asigura *continuitatea prezent – trecut – viitor*, pentru a reprezenta și a promova noul [Ibidem, p.243].

Însă ceea ce a fost nu este ceva care dispare, pur și simplu, și care ține doar de trecutul unui „acum” de odinioară. Dimpotrivă, ceea ce a fost ființează ca prezență, deși în modul său propriu. Prin ceea ce a fost ne este oferită o anumită *ajungere la prezență*. Absența însă ni se adresează și într-un alt sens, anume ca ceva ce nu e încă prezent, potrivit cu un alt tip de *ajungere la prezență*, care este *venirea către noi a viitorului*. Expresia „viitorul a și început” nu este corectă, căci viitorul nu începe la un moment dat. Absența a ceea ce nu este încă prezent ni se adresează dintotdeauna într-un fel sau altul, adică ființează ca prezență, la fel de nemijlocit ca ceea ce a fost. E clar că viitorul, trecutul și prezentul nu „sunt în același timp”. Cu toate acestea, *oferirea de sine reciprocă* a celor trei formează un tot întreg. Iar unitatea care le leagă poate fi determinată pornind de la ceea ce este propriu fiecăruia, adică prin faptul că *se oferă unul altuia*. Acest joc de deschidere reciprocă se vedește a fi oferirea propriu-zisă, care acționează în cuprinsul a ceea ce e propriu timpului, deci, *a patra dimensiune a lui – oferirea*. Prin urmare, timpul autentic are patru dimensiuni. Această a patra dimensiune – oferirea – este de fapt prima dimensiune a timpului, deoarece ea le determină pe toate celelalte. Ea este cea care le luminează și le menține distincte unele față de altele și tot ea menține raportarea lor reciprocă în interiorul apropierii. Însă trebuie precizat faptul că oferirea aduce în intimă vecinătate venirea viitorului, trecutul și prezentul tocmai prin faptul că le îndepărtează. Aproximarea aduce în vecinătate, pe de o parte, caracterul opririi trecutului esențial de a redeveni prezent și, pe de altă parte, caracterul stăvilirii viitorului de a veni într-un prezent. Ea este cea care menține dintru început raportarea reciprocă a celor *trei moduri ale oferirii* – trecutul, sosirea viitorului și prezentul – adică menține unitatea lor [4, p.34-37]. Această apropiere este atât de intim legată de ființa umană, încât aceasta nu poate fi ființă umană ca atare decât situându-se ferm în cadrul acestei triple oferiri, „îndurând” până la capăt apropierea prin care se determină această oferire, în special apropierea ce oprește trecutul de a redeveni prezent și stăvilește, totodată, venirea în prezent a viitorului [Ibidem, p.39].

Azi, când se vorbește insistent despre o reformă a educației, dimensiunea aceasta a timpului poate constitui un imbold pentru realizarea unui învățământ de calitate, în corespundere cu cerințele prezentului, dar mai ales cu cele ale viitorului prin prisma trecutului.

Identificarea acestei dimensiuni este un lucru foarte important, deoarece pune în valoare și noțiunea de *istoricitate*, care poate da răspuns la întrebarea ce oferă pedagogia concomitent prin trecut, prezent și viitor și care este valoarea acestei oferiri. Pentru a clarifica această noțiune de istoricitate, vom valorifica ideile filozofice ale unuia dintre corifeii filozofiei fundamentale – M.Heidegger, într-un cadru de referință pedagogic.

Fenomenul pedagogic, oricare ar fi acesta, traversează un timp care îi este dat între două limite și în această alternanță între trecut și viitor își construiește identitatea, ca o anumită *prezență în timp*. Desigur, fenomenul pedagogic nu există doar ca o sumă a realizărilor de moment, ci în ansamblul existenței sale în cadrul temporal „din afară”, în timpul care a fost deja și în cel care urmează să vină. Apariția fenomenului pedagogic este de la bun început constituită ca *extensie*. Momentul apariției lui nu este ceva care a trecut, ci se manifestă într-o apariție permanentă până la momentul când „pășește” în trecut. Ambele puncte-limită – apariția și dispariția fenomenului pedagogic, precum și intervalul existenței lui, se unesc într-o manieră specifică a *temporalității*. Extensia lui într-o mobilitate specifică de la apariție se numește *survenire*, iar evidențierea condițiilor și a posibilităților lui existențial-temporale în această extensie presupune *istoricitatea* fenomenului pedagogic ca atare.

Reiese că un fenomen pedagogic se întemeiază pe o temporalizare specifică și istoricitatea lui, în acest caz, nu „are nevoie” de o întemeiere în istoriografie ca știință. Istoricitatea urmează a fi pusă în lumină pornind, deci, de la temporalitatea autentică. Construcția existențială a istoricității unui fenomen pedagogic pornește de la temporalizarea temporalității lui în cotidianitate și deschiderea spre explicitare.

Prin urmare, putem formula una dintre cele mai actuale teze pedagogice: *analiza istoricității fenomenului pedagogic indică faptul că acesta nu este „temporal”, pentru că „stă în istorie”, ci, invers, istoricitatea există și poate exista, deoarece fenomenul pedagogic este temporalizat în temeiul necesității lui*. Fenomenul pedagogic existent are nevoie de „calendar și de ceas” și „se folosește” de ele chiar și atunci când nu și-a dezvoltat o istoriografie și tot ce se produce cu el, el experimentează ca întâmplându-se *în timp* în baza a ceea ce s-a produs *între timp*. Acest fenomen este deci *intratemporal*.

Implicarea aspectului istoricității în domeniul pedagogic are ca obiectiv să deschidă o nouă cale, cu mijloacele care îi sunt la îndemână, ea lipsind, deocamdată, din contextul cercetării pedagogice și precizând faptul că acest aspect este unul deosebit în raport cu *istoria de ordinul lumii în general*. Istoria se referă atât la o realitate istorică, cât și la știința posibilă despre ea, istoriografia. Or, semnificațiile istoriei de ordinul lumii includ:

- ceea ce reflectă ceva care a trecut, în special evidențiindu-se acest lucru atunci când se spune că un lucru „ține deja de istorie”, care nu mai are vreun efect asupra prezentului; el aparține în mod ireversibil timpului anterior;
- ceva care a trecut, dar care, în același timp, continuă să aibă efecte, spunându-se că un lucru anume nu se poate sustrage istoriei; un lucru a aparținut timpului anterior, dar poate fi și „acum” prezent prin efectele sale asupra prezentului (de exemplu, lucrurile vechi, păstrate într-un muzeu, care sunt istorice în temeiul apartenenței lor la *altă lume*, vorbind în acest caz de o apartenență istorică de ordinul lumii);
- ceva care *provine* din acest trecut și are o „istorie”, aflându-se în contextul devenirii, el determină din prezent viitorul. În acest caz, se implică un ansamblu de evenimente și efecte, care traversează deopotrivă trecutul, prezentul și viitorul, trecutul nedeținând o proeminență deosebită;
- ceva care se schimbă în timp, de exemplu, transformări ale culturii;
- ceva ce a fost transmis ca atare, fie că este cunoscut, fie că e preluat ca ceva de la sine înțeles, proveniența rămânând ascunsă.

Pentru istoricitate nu are o semnificație aparte distanța „în timp” față de momentul de acum și de azi, deoarece ea există temporal într-un *chip originar*, ci proiectarea de sine, prin *pre-mergere*, prin posibilitate către viitor. Prin istoricitate, fenomenul pedagogic se „transmite” pe sine lui însuși sub forma unei posibilități „din trecut”, el este deschis pentru tot ce îi „iese în cale” sub forma aspectelor „fericite” și face ca viitorul să-și manifeste puterea în el. Istoricitatea implică și ideea de necesitate „apărută” din ceea ce a fost printr-o transmitere în prezență, în timpul său și printr-o „aruncare” în viitor. Reiterarea posibilului, în acest caz, nu este o reînviere a ceea ce a trecut și nici o re/conectare forțată a prezentului la ceea ce a fost lăsat în urmă.

Istoricitatea se constituie din „prefața”, conținutul ca atare și „postfața” unui fenomen pedagogic, deoarece evoluțiile lui sunt puse în evidență pornind atât de la logica lui internă, cât și de la cea externă, fiindcă prezentul, actualitatea este a emergenței unei culturi noi, diferită de cea a modernității și a viitorologiei, care încă își „așteaptă” explicațiile într-o civilizație marcată de schimbări cu mult mai mari decât s-a întâmplat până acum în istorie.

Trecutul și tradiția reprezintă reperul critic al impunerii prezentului și noului, fie prin continuare, pe trepte superioare, fie prin contestare și depășire. Raportată la coordonata timp, tradiția condensează valori create pe parcurs, mesagerul și operatorul continuității și absorbției acesteia fiind educația. Educația se raportează la oferirea tradiției ca temei al *identității* sale, ca reper al creării noului și asigurarea oferirii prezent-trecut-viitor [6, p.242].

Fenomenul pedagogic poate fi înțeles pornind de la ceea ce „întâlnește” el în interiorul lumii ambiante care face parte, la rândul ei, dintr-un du-te vino cotidian, având o „istorie” a sa. În felul acesta, apare întrebarea, în virtutea cărui fapt ajunge un fenomen să se „piardă” în așa măsură încât să trebuiască ulterior să se „adune” din această dispersie și să inventeze o unitate? Pre-mergând, fenomenul se transmite pe sine. Am constatat, deci, că el există datorită istoricității sale. Fenomenul pedagogic păstrează înglobate în existența sa apariția și dispariția, precum și *intervalul dintre ele*. Apariția se înglobează în existență și fenomenul respectiv își prezentează propriul „azi”. Istoricitatea unui fenomen pedagogic implică posibilitatea unei „istorii a prezentului” său, influențat de ceea ce a fost și ceea ce va fi. ***Pedagogia, ca și viața însăși, este istorică și se pronunță de fiecare dată pentru istoricitatea fenomenelor sale.*** Istoricitatea se manifestă în unitatea viitorului și a trecutului pe care o reprezintă prezentul, ce deschide ziua de azi a fenomenului ca atare [Apud 5, p.494].

Orice fenomen pedagogic actual are în subsidiar un fundament care îl transcende, deoarece el nu apare din nimic, ci se fundamentează în ceea ce a mai fost cândva sau ceea ce urmează a fi. În caz contrar, acest fenomen pedagogic este „sărac” din punctul de vedere al istoricității și culturii pedagogice. Proba co/participării trecutului și viitorului la arhitectura prezentă a fenomenului pedagogic doar temporal nu sunt prezente, valoric însă ele constituie o dimensiune a ceea ce este fenomenul în prezent. Istoricitatea fenomenului pedagogic amplifică spiritul critic al cercetătorului și practicianului, neutralizând exagerările, greșelile, rutina, în schimb nuanțează, re-interpretează, re-fundamentează domeniul actual al funcționării lui.

Un rol deosebit în abordarea istoricității fenomenelor pedagogice îl are *gândirea sistemică*, care presupune un mod de a vedea și a înțelege dincolo de evenimentele izolate mecanismele repetitive care guvernează lumea. Persoana, în cazul acesta, înțelege ansamblul elementelor de temporalitate și poate influența mai eficient ceea ce îl reprezintă ca valoare pedagogică. Fenomenul pedagogic care „funcționează” în prezent este mai „mare” ca întreg decât suma părților lui din trecut sau viitor, care îi sunt conectate.

Pentru exemplificare vom analiza unul dintre cele mai actuale fenomene pedagogice în demersul pedagogic actual, și anume, *dinomiile pedagogice*, în special cea a ***umanizării ființei umane***, ca obiectiv și finalitate a educației. Ce s-a întâmplat pe parcursul istoriei și ce ne sugerează viitorul existențial al omenirii în raport cu ideea acestei dinomii pedagogice și cum a patra dimensiune a timpului influențează istoricitatea ei? Aceasta este o întrebare la care vom încerca formularea unui răspuns în măsura în care ne-o oferă spațiul acestui articol.

În fața inflației de tehnică, a fascinației pentru valori-mijloace, pentru persoana informată, conștientă, rațională, pentru transmiterea mesajelor, uneori prea simpliste, se impune complexitatea unor răspunsuri asupra vieții. Și atunci când vorbim despre umanizarea ființei umane gândim de fapt la ceea ce face ***omul pentru a deveni om***, deoarece structura sa morfologică nu îi este suficientă, el are nevoie de anumite valori care asigură accesul ființei la umanitatea sa, la constituirea sa ca subiect al propriei vieți.

Strădania omenirii de a-și forma indivizii așa cum ea însăși înțelege să o facă a fost dintotdeauna influențată de societate, deoarece caracterul societății și necesitățile ei se imprimă în fiecare membru al ei, generând unul sau alt tip de comportament uman. De exemplu, Seneca, care nu s-a ocupat de fapt în mod special de educație, dar în studiile sale regăsindu-se și precepte de natură pedagogică, face distincția clasică între cele trei dimensiuni ale educației: intelectuală, morală și fizică și totodată afirmă că *înclinația spre bine* există ca posibilitate în spiritul uman și trebuie transformată în realitate. De asemenea, este absolut necesară o călăuză a sufletului înarmat cu precepte potrivite pentru diferite situații ale vieții, pentru a putea respinge ispitele negative. Tinerii trebuie învățați *cum să trăiască după filozofie*, deoarece filozofia este o lege a vieții, care contemplează în chiar ontologia umanului. În opinia filozofului, înțelepciunea și virtutea sunt operă umană,

ele desăvârșesc omul și îi dau garanția autenticității umane, a neîntreruptei sporiri în câmpul valorilor [Apud 1, p.61].

În acest context, Plutarh oferă sugestii relevante prin faptul că tinerii îi vor imita și îi vor privi mai cu afectuos pe oamenii de treabă după ce vor citi în istorie despre viața celor răi și defăimați. Astfel, ei pot cunoaște calitățile umane dezirabile, care sunt omenia, cumpătarea, blândețea, bunătatea, hărnicia, prietenia, respectul pentru ceilalți. El consideră că o contemplare fără practică nu este utilă și că tinerii se aprofundează moral nu doar pentru a se instrui, ci pentru a deveni mai virtuoși. Ei trebuie să fie învățați a se conduce singuri, reflectând asupra propriei conduite. Efortul personal, reflecția, travaliul interior contează foarte mult, instruirea fiind singurul bun neperisabil, prin educație omul ajungând la virtute, care reprezintă scopul ultim al unei bune educații. Omul cu adevărat bun și perfect, afirmă Plutarh, nici nu dorește altă glorie decât cea care-i deschide drumul spre fapte [Ibidem, p.65].

Umanismul promovat în secolul al XIV-lea a fost o reacție la maniera de a gândi, de a face educație, de a se exprima și de a trăi în Evul Mediu ca o „întoarcere” de la omenesc. Evul Mediu, în domeniul educației, a fost o epocă dominată de transcendență, iar Renașterea vine cu ideea întoarcerii la concret, trecerii de la speculație și contemplare la acțiune. Umanismul drept concepție a apărut în Italia și s-a răspândit în aproape toată Europa Occidentală. Umanismul Renașterii presupunea orientarea culturii către ceea ce este omenesc, situarea omului în centrul cunoașterii, afirmarea libertății și a demnității sale. În Renaștere, omul începe să trăiască cu o nouă demnitate, neapăsător de conștiința propriei nimicnii, el se simte liber și tinde, prin propriul efort, să-și afle împlinirea în lumea reală. Idealul formativ devine *homo universalis*, ca manifestare a spiritului uman în toate domeniile și prețuirea omului în întregul lui. Omul Renașterii se căuta pe sine dezgropând Antichitatea [Apud 1, p.113]. Însă Renașterea nu a reprezentat doar o simplă întoarcere în Antichitate, operată deja în epoca anterioară, ci o descoperire a ceea ce această epocă a uitat sau a neglijat, la fel cum postmodernismul nu reprezintă o „întoarcere” la o anumită epocă, ci punerea în lumină a ceea ce această epocă a „uitat”, a neglijat.

Ideile umaniste cultivă în om înțelepciunea și virtutea, bazându-se pe *studia humanitatis* în formarea omului complet. Prin aceste idei pedagogice se exprima respectul față de om, încrederea în posibilitățile sale fizice și intelectuale de dezvoltare, în dezvoltarea unei personalități integrale și libere.

În opinia lui Im. Kant, omul este educabil, deoarece este perfectibil. Perfectibilitatea constituie esența omului, deoarece el este capabil de desăvârșire prin propriile alegeri. Omul nu poate deveni om decât prin educație, iar activitatea pedagogică este o parte integrantă a vieții culturale a umanității. Omul nu devine moral decât atunci când înalță rațiunea până la ideea de datorie, în care triumfă virtutea. A se face pe sine mai bun, a se cultiva pe sine și, dacă e rău, a dezvolta în sine moralitatea, aceasta este datoria omului, educației revenindu-i rolul de a da voinței morale forța necesară pentru a învinge. Pentru a putea trăi sau pentru a fi liber, omul are nevoie să „primească” cultură [Ibidem, p.187].

Curentul cultural neoclasicist din sec.XVIII era, de asemenea, animat de aspirațiile din timpul Renașterii și de o viziune optimistă asupra existenței [2]. În felul acesta, este revigorat conceptul de *Kalokagathia* – unitatea dintre frumusețea fizică și bunătatea sufletească. F.Schiller, de exemplu, ca unul dintre reprezentanții acestui curent, care a abordat și un șir de aspecte pedagogice, afirmă că scopul educației este dezvoltarea armonioasă a naturii individului. El susține că trebuie să fie respectat și admirat mai mult omul care se poate încrede în înclinațiile și sentimentele sale, fără a se teme că prin aceasta acțiunile lui ar fi contrarii cerințelor morale, decât acela a cărui sensibilitate este supusă mereu controlului rațiunii. Armonia perfectă dintre instinct și rațiune reprezintă *umanitatea perfectă*. Sufletul frumos rămâne un ideal de care, prin educație, trebuie să ne apropiem cât mai mult. J.Pestalozzi, alt reprezentant al neumanismului, consideră și el umanitatea perfectă scopul suprem al educației, afirmând că umanitatea este sădită în sufletul fiecărui om, rolul educației fiind acela de a dezvolta elementele care o compun și de a stabili armonia dintre ele [1, p.205].

În această ordine de idei, în teoria psihologică a valorilor, imperativul paidetic al lui A.Maslow implică faptul de a învăța să fii o ființă umană. Ancorat în acest tipar de gândire, în încercarea de a deveni o ființă umană mai bună, la întrebarea cum poate ajuta cursul de trigonometrie să devii un om mai bun, autorul afirmă că nu poate. Maslow era convins că autentică învățare de a fi o persoană bună presupune elucidarea mecanismelor *învățării intrinseci*. În acest sens, profesorul trebuie să-l accepte pe elev și să-l ajute să învețe ce fel de persoană a devenit deja. Această cunoaștere a ființei înseamnă cunoașterea despre care vorbește Platon și Socrate: ca o tehnologie a fericirii, a purului adevăr, a purei bunătăți etc.

În opțiunea postmodernă a educației, întreaga cultură procedează la reînvierea unor elemente din trecutul culturii în a căror valoare cred marile voci ale culturii actuale. Discursul umanist oferă soluții problemelor pe care le ridică societatea în fața sistemului educativ, generând o serie de schimbări la nivel cultural și la nivelul sistemului social global prin centrarea pe persoană, pe creșterea, pe evoluția sa. Educația umanistă este deci una dintre căile fundamentale ale cultivării capacității persoanei de a comunica, de a se raporta la realitate și de a-și înțelege sinele, cultura, lumea. Se produce o centrare pe ființa umană a cărei subiectivitate este respectată, dar nu în detrimentul raționalității. Deschiderea ființei către ceea ce se petrece în ea înseamnă implicit și o analiză a dimensiunii raționale, dar nu în detrimentul intuiției și afectivității. Totalitatea ființei, construcția sinelui sunt coordonate ale umanizării educației. Ceea ce a făcut postmodernismul pentru cultura umanității este faptul că i-a imprimat un pronunțat caracter *antropocentrist*, acordând un rol prioritar sentimentelor și dorințelor în construcția cunoașterii. Cunoașterea nu mai este privită ca posesiune, ca achiziție, ci ca a ști să fii om, ca înțelegere și implicare afectivă în viață [8, p.32]. În felul acesta, manifestarea autentică a subiectului este o șansă a evoluției sale, deoarece, dacă el se acceptă pe sine, este în acord asupra valorilor vehiculate, el nu va fi în stare de agresiune sau de cenzură, nu va fi defensiv. Acceptarea necondiționată a altuia, a ceea ce este el cu adevărat, devine mecanismul evoluției subiectului care se educă.

În felul acesta, putem constata că idealul educației rămâne mereu unul constant în aria *kalokagathia*, iar educația, ca o știință noologică, care are ca obiect omul, își formulează și re/formulează obiective care vizează cultivarea frumuseții fizice și a bunătății sufletului într-o strânsă conexiune, care are ca rezultat **formarea omului virtuos sau umanizarea ființei umane**.

Această deschidere epistemică este dată și de axiomatica educației viitoare, în care virtutea omului integral, ce are mereu binele ca obiectiv, nu poate fi exclusă. Prin urmare, oferirea concomitentă în timp a trecutului, prezentului, viitorului se manifestă, la nivelul istoricității dinomiei pedagogice a umanizării ființei umane ca **o formare a omului virtuos prin ideea binelui**.

Ideile expuse în tabelul de mai jos confirmă totalmente acest lucru, fiind doar o selecție în aria problematicii considerate.

#### Umanizarea ființei umane. Cadru de referință

Autorul	Semnificația	Aspectul existențial	Ațiunea de valorificare	Modul de realizare	Esența	Argumentul	Valorile
<b>Socrate</b>	înclinația spre bine a omului	există ca posibilitate în spiritul omului	transformarea în realitate	contemplare pentru a deveni virtuoși	a-și dovedi meritul personal în lume	respectarea dreptului omului de a trăi fericit și a se afirma în plenitudinea vigoriei sale	cultura moralitatea virtutea
<b>Plutarh</b>	omenia	calitate umană dezirabilă	încurajarea și convingerea	precepte pentru diferite situații ale vieții	a învăța tinerii cum să trăiască după filozofie	filozofia este lege a vieții care contempează chiar în ontologia umanului	înțelepciunea virtutea
<b>Rabeles Erasmus Montaigne Renașterea/umanism renascentist</b>	studia humanitatis	mijloc de formare a omului complet	afirmarea prin gândire și acțiune	prin libertate și încredere în sine, să se conducă singuri și să reflecteze asupra propriei conduite	a oferi tinerilor modele bune pentru imitare	vor privi cu dragă inimă pe oamenii de treabă, după ce vor citi în istorie despre viața celor răi	cumpătarea blândețea bunătatea prietenia respectul
<b>Kant neoumanism</b>	rațiunea afectivă	predispoziție spre bine	a înălța rațiunea până la ideea de datorie	a se cultiva pe sine, a-și dezvolta moralitatea	a da voinței morale forța de a învinge	se produce moralizarea ființei umane	cultura moralitatea



<b>Schiller neoumanism iluminist</b>	armonia dezvoltării individului	dualitatea naturii umane (naturală și spirituală)	înlăturarea conflictului dintre pornirea naturală și rațiune	prin cultura sensibilizării și rațiunii	a pune în valoare moralitatea omului	individul să se supună cu plăcere rațiunii sale, iar rațiunea să vadă în sensibilitate un prieten, nu un dușman	armonia moralității și rațiunii
<b>omenie</b>		<b>umanizare</b>			<b>virtute</b>		
<b>OMUL VIRTUOS</b>							

În această viziune, se cer următoarele concluzii:

- Admiterea existenței unei a patra dimensiuni a timpului – oferirea concomitentă a trecutului, prezentului, viitorului poate da răspuns la întrebarea ce oferă pedagogia concomitent prin trecutul, prezentul și viitorul ei.
- Un fenomen pedagogic traversează *un timp*, se întâmplă *în timp* și relaționează cu ceea ce se produce *între timp*, adică el este *intratemporal* și are *istoricitate*.
- Istoricitatea în pedagogie semnifică faptul că un fenomen pedagogic: (a) se transmite pe sine lui însuși sub forma unei posibilități din trecut; (b) este deschis pentru tot ce îi dă prezentul; (c) face ca viitorul să-și manifeste în el puterea.
- Istoricitatea unui fenomen pedagogic implică posibilitatea unei „istorii” a prezentului său, influențată de ceea ce a fost și ceea ce va fi.
- Pedagogia este istorică și se pronunță pentru istoricitatea fenomenelor sale, care se manifestă în unitatea viitorului și a trecutului pe care o reprezintă prezentul.
- Apariția *dinomiilor ca fenomen pedagogic* poate fi întemeiată printr-un parcurs analitic care ilustrează ce s-a întâmplat *între timp*, făcând posibilă această apariție și cum a influențat oferirea, ca a patra dimensiune a timpului, apariția respectivă.

#### Referințe și bibliografie:

1. Albulescu I. Doctrină pedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Auregan P., Palayret G. Zece etape ale gândirii occidentale. - București: Editura Antet, 1998.
3. Bouillere B., Carre E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. - Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Heidegger M. Despre miza gândirii. - București: - Editura Humanitas, 2007.
5. Heidegger M. Ființă și timp.- București: Editura Humanitas, 2007.
6. Macavei E. Tratat de pedagogie: propedeutica. - București: Editura Aramis, 2007.
7. Negreț-Dobridor I. Didactica nova. - București: Editura Aramis, 2005.
8. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. - Iași: Editura Polirom, 2002.
9. Rogers C. Le développement de la personne. - Paris: Dunod, 1966.
10. Sarason B. Teaching as a Performing Art. - New York: Teacher College Press, 1999.

Prezentat la 05.09.2008

# STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

## INFLUENȚA FACTORILOR SOCIOCULTURALI ASUPRA FAMILIILOR MIXTE

*Carolina PLATON, Ina CRASNOJON-LABA*

*Catedra Psihologie*

At the present stage, the phenomenon of migration took such a scale that it threatens to transform the European countries into multi-ethnic societies. Ethnic mixed marriages raise a wide range of questions related to parents' cultural identities, being a meeting spot of two national cultures.

Each ethnic community elaborates its own representations on how they should be and tends to keep this resulted image in the national conscience, to display it in traditions, actions and relations with the representatives of their own people.

In our multi-ethnic society, marriages between representatives of different ethnic groups are a natural thing. Henceforth, there results the necessity to learn about the psychological particularities of cohabitation, both as individual and social tasks.

Familia reprezintă o formațiune socială pluristratificată și constituie celula de bază a societății în care sunt exprimate calitățile organizării, a comunității și a structurii sociale. Ea se manifestă ca o instituție socială, ca un microgrup, un obiect și un subiect al salturilor istorice ce păstrează și transmite din generație în generație cunoștințele, cultura și alte valori spirituale și sociale.

În viziunea antropologului francez Claude Levi-Strus, familia este un grup organizat, care își are originea în căsătorie și constă din soț, soție și copiii născuți din uniunea lor. Grupul familial este unit prin drepturi și obligații morale, juridice, economice, prin alte genuri de răspundere reciprocă și atașare emoțională. Familia este o comuniune de oameni care își apără tainele sale, lumea sa interioară de influența factorilor externi.

În opinia psihologului Daria Mirea, calitatea vieții familiale este determinată atât de exterior - cadrul social-cultural, nivelul de satisfacere a nevoilor materiale (hrană, locuință, buget, confort, posibilități de consum cultural), cât și din interior. Aceasta din urmă poate fi estimată prin intermediul mai multor indicatori al căror impact este esența în orice predicție familială: a) climatul socioafectiv; b) bunăstarea sexuală; c) autenticitatea comunicării dintre parteneri și copiii lor; d) păstrarea echilibrului dintre fuziune și autonomie psihologică; e) sănătatea psihică și somatică a membrilor familiei.

Datele experimentale și realitatea confirmă că în familie se formează baza relațiilor, atitudinilor personalității față de reprezentanții altor comunități etnice. Omul, de la cea mai timpurie vârstă, devine purtător de tradiții și obiceiuri, apreciază aspectele pozitive ale națiunii căreia îi aparține.

Istoria, nu de puține ori, vorbește despre acele situații, când unele comunități etnice, aflându-se în perioade critice, recurgeau la căsătoriile interetnice în scopul reproducerii, împuternicirii potențialului lor genetic.

La etapa actuală fenomenul migrației a luat o asemenea amploare, încât riscă să facă din țările europene societăți plurietnice. Căsătoriile etnic mixte pun o serie întregă de întrebări legate de identitățile culturale ale partenerilor, măsură în care ele sunt locuri de întâlnire a două identități naționale. Familiile etnic mixte trebuie ocrotite față de intoleranța eventuală a celor din jur.

În dependență de apartenența etnică, națională și religioasă, pot fi delimitate mai multe tipuri de familii:

- partenerii cărora sunt apropiați după caracteristici etnice și naționale au aceeași religie, tradiții și valori asemănătoare;
- cu parteneri diferiți din punct de vedere etnic și național, având religie, cultură și deprinderi de viață diferite;
- în care partenerii au aceeași religie, caracteristici culturale asemănătoare, dar naționalitate sau etnie diferită.

Fiecare comunitate etnică își elaborează propriile reprezentări despre cum ar trebui să fie o familie perfectă, care ar trebui să fie comportamentul partenerilor în viața de cuplu. Aceste reprezentări sunt menținute de către subiect în conștiința națională, se manifestă în tradiții, acțiuni și în relațiile cu reprezentanții poporului său.

Coeziunea și stabilitatea familiei interetnice, ca și a celei monoetnice, este influențată de un șir de factori interni (dragostea, toleranța, încrederea reciprocă, sistemul valoric, stereotipurile etc.) și factori externi

(economia, legislația, religia, politica statală, teritoriul, mediul înconjurător etc.). Acțiunea acestor factori va fi mai intensă din cauza apartenenței indivizilor la sisteme etnoculturale diferite. Odată căsătoriți, partenerii cuplului conjugal etnic mixt, trec prin următoarele etape:

I. Cunoștința primară cu viața de familie și formarea unor reprezentări comune despre ea, în special dacă soții sunt reprezentanți ai diferitelor etnii;

II. Formarea reprezentărilor vis-à-vis de familia proprie ca fiind etnic mixtă;

III. Realizarea propriilor percepții despre familiile etnic mixte în căsătoria personală;

IV. Acumularea experienței vieții de familie în mediul mixt;

V. Îmbunătățirea continuă a relațiilor familiale în procesul întăririi legăturilor conjugale.

La prima etapă a formării relațiilor conjugale, de obicei se realizează adaptarea rolurilor sociale și adaptarea interpersonală la condițiile de viață familială. Este perioada înțelegerii reciproce, deprinderilor, distribuirea rolurilor sociale, aranjarea locului de trai și organizarea timpului liber.

Dacă soții sunt reprezentanți ai diferitelor etnii, de obicei nu se aranjează totul așa, precum ar trebui să fie; ei se confruntă cu diferite probleme care necesită soluționarea fără a ofensa apartenența etnică a fiecăruia.

Aceasta este una dintre cele mai dificile și periculoase etape din punct de vedere al stabilității, deoarece chiar și cele mai mici certuri, înfrumusețate de un specific etnic, pot provoca respingerea între soți.

Cercetările au determinat că factorul ce contribuie la menținerea cuplului conjugal este dragostea, care acoperă toate neînțelegerile.

La cea de-a II-a etapă a formării relațiilor familiale, după apariția primului copil, are loc o modificare importantă în relațiile dintre soți, care duce la schimbarea în structura rolurilor; apariția responsabilităților parentale, distribuirea bugetului și timpului. La această etapă nu sunt încă formate interesele comune, înțelegerea reciprocă a soților și persistă probleme serioase.

Cel mai important este că soții sunt obligați să se gândească serios asupra principiilor internaționale de educare în familia lor, nu numai cele referitoare la nașterea copilului, ci și la dezvoltarea autocunoașterii, la perspectivele adaptării culturale pe viitor la mediul înconjurător.

O importanță majoră o are repartizarea obligațiilor casnice între partenerii de etnii diferite. De exemplu, în multe familii numai după nașterea copilului soțul începe să-i ajute soției.

Studiile psihologice efectuate arată că tinerii diferitelor etnii, iubindu-se și intenționând să se căsătorească, nu se gândesc serios la dificultățile ce apar în viața de cuplu conjugal.

A III-a etapă se caracterizează prin tendința spre stabilitatea și întărirea relațiilor maritale. Sunt complet repartizate rolurile sociale și ele încetează să mai fie surse de conflict. Este evidențiat un lider în fiecare funcție.

Însă această perioadă este complicată în ceea ce privește educația copiilor, care poartă un specific național. Părinții realizează, în educarea copilului său, tradiții, valori specifice ambelor etnii.

Etapă a IV-a se deosebește printr-o stabilitate în relațiile de familie. Trebuințele de bază sunt orientate spre educarea copiilor. Foarte frecvent copiii influențează asupra corectitudinii comportamentului adulților. Pentru soți este importantă aprecierea faptelor lor, deciziilor, motivele acțiunilor, în timp ce copiii le descoperă orice nuanță posibilă în relațiile interpersonale.

Tot în această etapă, soții își acordă mai mult timp unul celuilalt și recurg la măsuri mai afective în ceea ce privește nivelul cultural, intelectual, ei încearcă să îmbunătățească aspectul intim. Pe de altă parte, în această etapă soții încearcă să înțeleagă lumea interioară a persoanei dragi.

Este important dacă soții au locuit până la căsătorie în medii etnice omogene sau neomogene. De regulă, persoanele, venind din medii multietnice, sunt mai flexibile și mai deschise pentru înțelegerea sau aderarea la valorile altor etnii.

Cercetările demonstrează că în familie se pun bazele formării atitudinilor față de alte etnii. Anume în familie, chiar la o vârstă mică fiind, omul devine purtător al tradițiilor și obiceiurilor, valorilor culturale și sociale ale propriei etnii. Vorbind însă despre familiile etnic mixte, acest proces diferă, având specificul și subtilitățile sale. Firește, la confluența a două culturi în viața de familie, a două modele etnice de căsnicie și a diferitelor practici educative, pot apărea și dificultăți printre care: confruntarea frecventă a părinților cu dorința copiilor de a stabili tranșant care dintre norme, reguli, tradiții e mai bună, corectă, în timp ce strategia părinților este de a transmite și promova ambele modele în cauză, considerându-le egale, bune și corecte; negativismul propriu copilăriei sau adolescenței poate deveni mai dramatic în astfel de familii. Aceste crize tranzitorii se pot explica atât prin gradul mai mare de libertate al copiilor, cât și prin solicitările crescute față de ei în familiile respective, care îi fac uneori refractari la formele de comportament social cerute. Este însă adevărat că, în fiecare caz, acționează și o serie de împrejurări cu totul particulare, deosebit de concrete, proprii evoluției prin care trece fiecare familie.

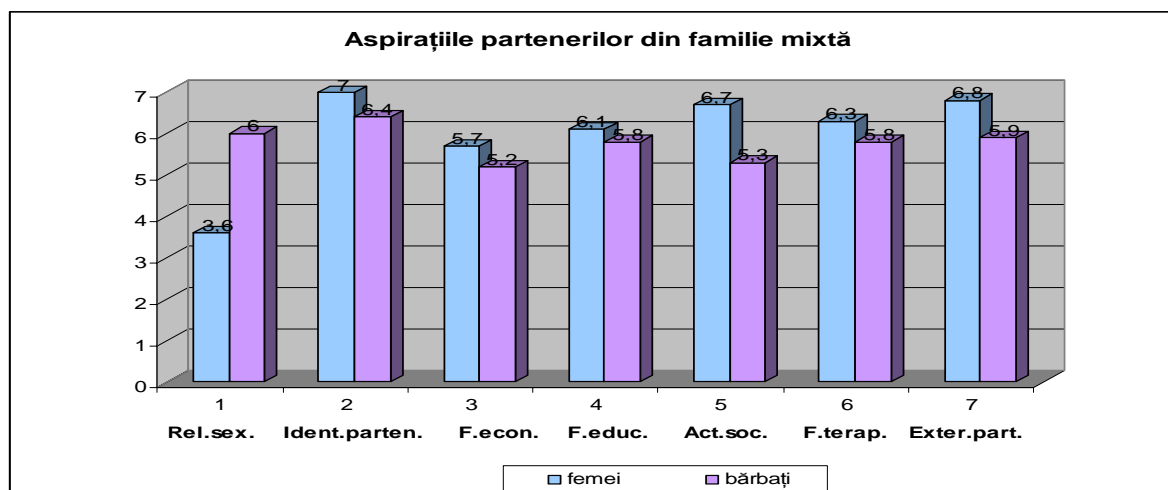
Depășirea stereotipurilor, vis-à-vis de funcțiile soțului și soției, datorită schimbărilor survenite în statutul social economic al familiei, a condus inevitabil la o restructurare profundă a autoconștiinței femeii. Acum femeia se poate manifesta ca personalitate și în afara familiei. Acest fapt a influențat și statutul bărbatului în familie, rolul său încetând de a mai fi dominant în mod necondiționat.

În cele mai multe culturi și societăți, stereotipiile de sex sunt foarte pronunțate. Cu extrem de puține excepții, ele sunt în general pozitive în favoarea bărbatului și mai puțin pozitive pentru femeie. I. Broverman și colaboratorii săi (1970) au demonstrat experimental acest lucru, rugând experții clinicieni să examineze aceeași listă cu trăsături bipolare și să indice: a) care pol e mai dezirabil social; b) care pol caracterizează mai mult femeile și care bărbații. A rezultat astfel o asociere predominant pozitivă între „bărbat” și „dezirabil” și una negativă (chiar dacă nu mare) între „femeie” și „dezirabil”.

Asupra familiilor cu parteneri din aceeași etnie și familiilor cu parteneri din diferite etnii influențează atât factori externi, cât și interni. Doar că în familiile interetnice influența lor se va amplifica în dependență de apartenența partenerilor la diferite sisteme etnoculturale. Stabilitatea și continuitatea cuplului sunt determinate de grupul de factori: externi – se referă la religie, mediul de trai, obiceiuri etc., și interni – încredere, toleranță, valori, stereotipuri.

Studierea influenței factorului etnic în așteptările de rol, atât în familiile etnic mixte, cât și în familiile de conaționali, permite a stabili unele date importante despre diferențele referitoare la montajele femeilor și bărbaților față de funcțiile familiei. Anume relațiile stabilite într-un grup marital pot influența evoluția și dezvoltarea societății respective, la fel cum și mediul social își poate manifesta impactul asupra existenței cuplului.

Corespunzător celor menționate mai sus, presupunem că există diferențe între montajele față de aspirațiile de rol în familie, la partenerii din familiile etnic mixte și cei din familiile de conaționali.

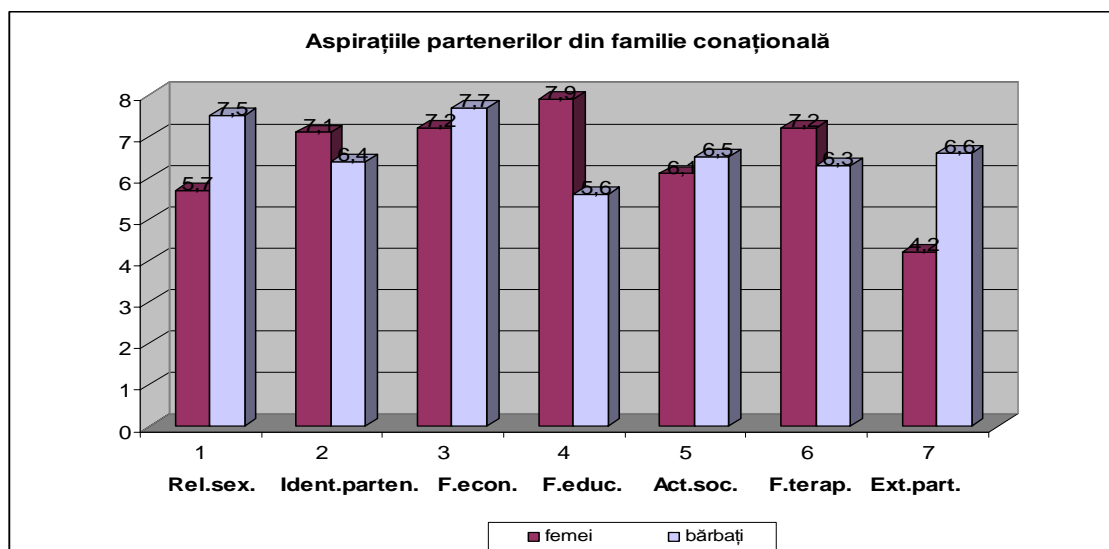


Referitor la aspirațiile partenerilor din familiile etnic mixte, conchidem următoarele:

- la scala „laturii sexuale” este evident că pentru bărbați armonia sexuală servește drept condiție importantă a fericirii familiale; în timp ce pentru femei această funcție nu este într-atât de importantă;
- la scala „identificarea cu partenerul” se observă că femeile consideră foarte important pentru viața de cuplu compatibilitatea părerilor, intereselor, valorilor, modului de petrecere a timpului liber;
- la scala „activismul social” am depistat că soția așteaptă ca partenerul să se ocupe de relațiile externe ale familiei; soția apreciază înalt activismul profesional al soțului.

Rezultatele obținute la celelalte scale scot în vileag următoarele:

- atât soțiile, cât și soții așteaptă ca partenerul să se implice în realizarea funcției gospodărești; dar la soții (ele) sunt mai evidente aceste aspirații, ele așteaptă ca soții (ei) să asigure familia;
- la scala „funcția educativă” observăm că soțiile așteaptă ca și partenerul să se implice în îngrijirea și educația copiilor. Soțiile consideră această funcție destul de importantă pentru ambii părinți în cadrul familiei, dar în general și-o atribuie lor;
- la scala „funcția terapeutică” observăm că soțul așteaptă ca soția să-și asume funcția de lider emoțional al familiei; soția este cea care va crea atmosfera de susținere morală și emoțională; dar nici soțul nu renunță în unele situații la rolul de terapeut;
- referitor la scala „exteriorul partenerului”, menționăm că rezultatele indică dorința soțului de a avea o soție simpatcă, în schimb soția se concentrează mai mult asupra propriului exterior.



În ceea ce privesc aspirațiile partenerilor din familiile conaționale, observăm următoarele:

- la scala „relații sexuale” este evident faptul că pentru bărbați armonia sexuală servește drept condiție importantă a fericirii familiale; dar spre deosebire de femeile din cuplul mixt, acestea acordă și ele importanță funcției date;
- la scala „funcția educativă” rezultă că femeile așteaptă mai mult decât bărbații ca funcția dată să fie atribuită partenerului. Menționăm că aceasta este una dintre funcțiile cele mai importante în familie pentru femei;
- la scala „exteriorul partenerului” observăm că bărbații apreciază mult exteriorul partenerii, în timp ce femeile acordă mai multă atenție propriului exterior și mai puțin al partenerului.

Studiul efectuat ne-a oferit posibilitatea să deducem unele concluzii, care pot servi drept repere în cercetarea familiilor debutante privitor la cunoașterea mai profundă a partenerilor conjugați.

Pentru construirea eficientă a vieții familiale, membrii cuplului trebuie să-și cunoască reciproc atât particularitățile individuale, identitatea psihologică, cât și orientările valorice, atitudinile față de funcțiile familiei, aspirațiile de rol, trebuințele, interesele etc.

O astfel de cunoaștere permite partenerilor orientarea spre celălalt, decentrarea, trecerea de la egocentrism la altruism. Fiecare individ devine membru al cuplului familial, având deja unele reprezentări despre rolurile familiale, formate în mediul social în care a crescut. Cunoașterea acestor reprezentări facilitează găsirea numitorului comun în ceea ce privește formarea propriului stil de repartizare a funcțiilor familiale.

Cunoașterea partenerului conjugal are loc treptat în cadrul vieții familiale, realizării funcțiilor familiale. Acest proces poate fi facilitat în cazul când membrii diadei familiale sunt plasați pe poziția celuilalt.

#### Bibliografie:

1. Băran-Pescaru A. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. - București, 2004.
2. Bourhis R., Leyens J. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupale. - Iași, 1997.
3. Ciupercă C. Cuplul modern – între emancipare și disoluție. - București, 2000.
4. Dobson J. Căsătoria – împlinire sau frustrare. - Timișoara, 1994.
5. Dragostea, viața, familia. - Chișinău, 2000.
6. Iuț P. Sociopsihologia și antropologia familiei. - Iași, 2005.
7. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor dintre sexe. - București, 1997.
8. Mitrofan N. Cuplul conjugal. Armonie și dezarmonie. - București, 1989.
9. Mitrofan I., Mitrofan N. Elemente de psihologie a cuplului. - București, 1996.
10. Paladi Ch., Gagauz O. Familia: probleme sociale, demografice și psihologice. - Chișinău, 2005.
11. Tucicov-Bogdan A. Familia interetnică în societatea civilă din România. - București, 1998.
12. Бендас Т.В. Гендерная психология. - Питер, 2006.
13. Ключников С. Семейные конфликты. - Питер, 2000.
14. [www.google.ro](http://www.google.ro)

Prezentat la 23.12.2008

## ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

*Каролина ПЛАТОН, Светлана ТОЛСТАЯ*

*Кафедра психологии*

Vârsta mijlocie ca perioadă de schimbare continuă joacă un rol important în realizarea unui grad înalt de autoactualizare. Articolul vizează principalele probleme cu care se confruntă persoana în această perioadă de viață, orientările ei și tendințele de autorealizare. Ținând cont de faptul că ocupația profesionistă este o parte importantă a vieții omului și definește principalele direcții de autoactualizare, în articol sunt analizate caracteristicile de autoactualizare a femeilor de vârstă mijlocie.

La période de l'âge moyen comme un temps de changements continus joue un rôle important dans la l'autoactualisation de la personne - femme travaillante. L'article résume les principaux problèmes de la personne à cette période, le sens de la vie et les tendances vers l'autoactualisation. En raison du fait que l'occupation est la principale partie de la vie humaine et définit les grandes orientations pour l'autoactualisation, on y examine plus particulièrement les caractéristiques de l'autoactualisation des femmes d'âge moyen qui travaillent.

Период середины жизни личности, согласно возрастной периодизации, относится к взрослости, или зрелости. Здесь понятия «взрослость» и «зрелость» используются в качестве синонимов. Ряд исследователей, занимающихся проблемами развития и самопознания, рассматривают взрослость как время непрерывного изменения и роста. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, жизнь взрослого человека – это движение, изменение, развитие [13]. Э. Эриксон полагает, что развитие человека в период взрослости зависит от решения проблем предшествующих периодов – обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия [15]. Б.Ливехуд рассматривал три основных свойства зрелости: мудрость, мягкость и снисходительность, самосознание [6].

В период середины жизни личность переживает и чувство стабильности, и душевное смятение по поводу того, действительно ли верно понято и реализовано настоящее предназначение жизни. Особенно острым становится это противоречие в случае негативных оценок, данных самой личностью своей предшествующей жизни, и необходимости выработать новую жизненную стратегию. Взрослость позволяет человеку «переделать» жизнь по собственному усмотрению, развернуть ее в ту сторону, которую он считает целесообразной. Совершая индивидуальные экскурсии «внутри своего возраста», человек учится находить в нем положительное, правильное, достойное, ценностное, он начинает лучше понимать себя, возвращаясь рефлексивно в собственное прошлое [12].

В середине жизни личность сталкивается с рядом специфических для среднего возраста проблем. Одна из них – это убывание физических сил. Отдельные физические функции начинают ухудшаться, происходят изменения в строении и работе органов и систем организма [5]. Серьезные изменения претерпевает область сексуальных отношений. В целом взаимоотношения полов становятся более спокойными, качественно меняются личностные отношения, становясь более глубокими и весьма интересными по содержанию [4]. Вместе с тем утрата внешней привлекательности и вообще расставание с молодостью для многих мужчин и женщин сопровождается периодом тяжелой депрессии [16], при которой человек субъективно испытывает прежде всего тяжелые, мучительные эмоции и переживания: подавленность, тоску, отчаяние, общую пассивность поведения и т.п. Г.Шиши, Г.Буркхарт, В.Козлов указывают на переживания, связанные со страхом старения и смерти [14,2,3]. Другой проблемой, влияющей на переживание личностью середины жизни, является переживание "синдрома опустевшего гнезда" (когда выросшие дети покидают дом). Чаще всего связывается этот синдром с состоянием женщины, так как у нее в большей степени, чем у отца, развито чувство сохранения семьи, любви к детям, заботы о них. Этим и обусловлено более острое переживание пустоты, утраты смысла жизни [1]. В этот период происходят изменения и в профессиональной сфере. Многие люди в середине жизни переоценивают свою профессиональную карьеру, чтобы понять, чего им удалось достичь и следует ли изменить свои цели [4].

Ощущение полноты жизни и счастья возникает у взрослого человека, когда он самореализуется, воплощает в деятельности собственные представления, идеалы и ценности, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Сапогова Е.Е. замечает, что в период взрослости человек в большей степени ставит цели, касающиеся именно настоящего текущего времени личности, ее самореализации и отдачи здесь и теперь. Этим и определяется стремление многих людей, входящих в пору середины жизни, начать жизнь сначала, найти новые пути и средства самоактуализации [12]. Взрослой личности становится жаль быстро уходящего времени, ей не хочется тратить его попусту, она более рационально подходит к его планированию, распределению, к постановке перспективных задач [7,12].

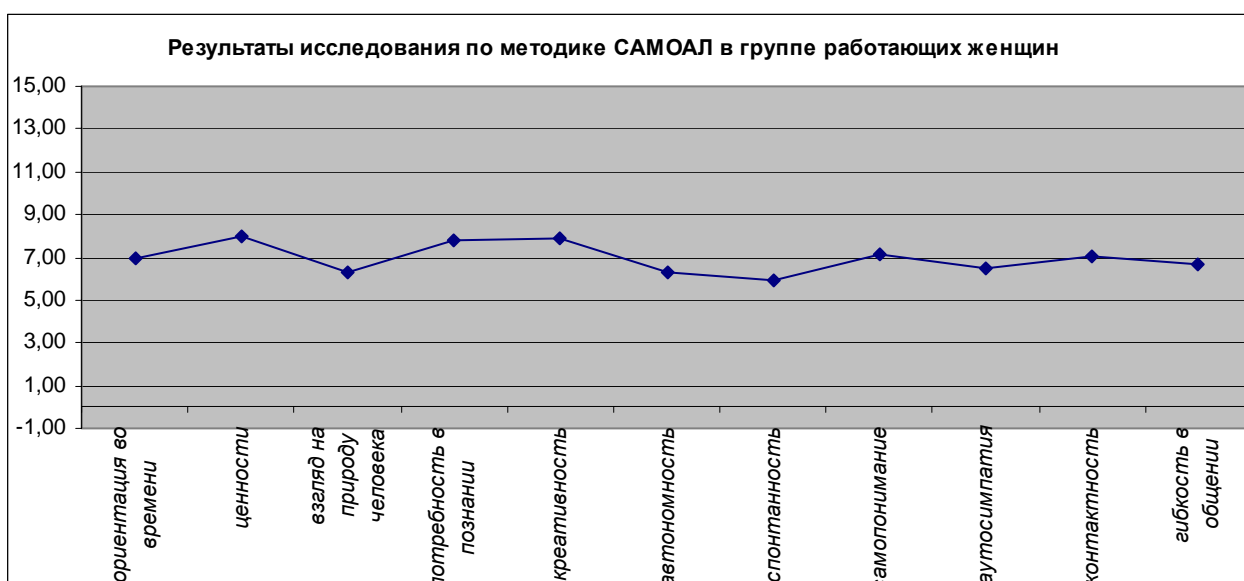
Для взрослой личности характерно общее стремление воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, человечески ценном, вечном, общественно значимом. Это проявляется в потребности расширить границы своего индивидуального бытия, вочеловечить, объективировать себя в формах, не подвластных течению времени, сделать свою жизнь более интенсивной в настоящем. Взрослому возрасту свойственна продуктивность – то есть возможность творческого самовоплощения в многообразных продуктах своей профессиональной и социальной активности. Личностная перспектива, открывающаяся взрослому человеку, ведет к формированию индивидуального жизненного стиля – человек теперь сам решает, как и на что он потратит жизнь, как будет реализовывать в ней себя, и его поведение приобретает уникальность и своеобразие [12]. Таким образом, именно период среднего возраста играет важную роль в самоактуализации человека.

В современном обществе, которое приобрело черты высокой конкурентности и агрессивности, т.е. жестких требований к человеку в условиях отсутствия социальной защищенности, особенно большие проблемы испытывают женщины. Самоопределение женщины таит в себе много подводных камней: она не всегда имеет возможность совмещать профессиональную и семейную роли; вынуждена заниматься той профессиональной деятельностью, которая противоречит ее желаниям, чтобы обеспечить детей и себя, если нет супруга; часто работает, чтобы компенсировать свою несостоятельность в семье; безработица задерживает ее профессиональное самоопределение. Это диктует необходимость исследования особенностей самоактуализации современных женщин среднего возраста.

Наш исследовательский интерес направлен на выявление особенностей самоактуализации работающих женщин среднего возраста, так как профессиональная деятельность занимает основную часть жизни человека и определяет существенные направления его самоактуализации. Исследуемая группа работающих женщин составила 185 человек в возрасте от 35 до 45 лет, занятых в различных сферах профессиональной деятельности.

Результаты исследования представлены на графике № 1.

График № 1



Как видно из графика, показатели по шкалам методики САМОАЛ находятся на среднем уровне (максимальные значения – по шкале 15). Таким образом, для опрошенных нами работающих женщин характерны:

- умеренное стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми;
- невысокий уровень творческого отношения к решению различных проблем, предпочтение традиционных способов действия новым;
- средний уровень независимости – способность следовать своим личным побуждениям и принимать решения независимо, не основываясь на мнении окружения;
- невысокий уровень спонтанности – способность следовать своим внезапно возникшим желаниям и собственным чувствам;
- более критичное отношение к себе; отношение к себе, более зависящее от внешних обстоятельств, оценок окружающих и достижений;
- средний уровень самопонимания, невысокая компетентность в собственном внутреннем мире;
- заинтересованность в том, чтобы произвести в общении определенное впечатление, меньшая искренность в общении.

Средний показатель самоактуализации у работающих женщин в нашей выборке составляет 48,24 балла. Наиболее высокий показатель составляет 73, самый низкий уровень самоактуализации – 33. Эти данные согласуются с предположением А. Маслоу о том, что большинство людей, если не все, нуждаются во внутреннем совершенствовании и ищут его. Его собственные исследования привели к заключению, что побуждение к реализации наших потенциалов естественно и необходимо. И все же только некоторые, как правило – одаренные люди, достигают ее (меньше, чем 1% всего населения по оценке А. Маслоу). Отчасти дела обстоят столь неблагоприятным образом потому, что многие люди просто не видят своего потенциала; они и не знают о его существовании и не понимают пользы самосовершенствования. Пожалуй, они склонны сомневаться и даже бояться своих способностей, тем самым уменьшая шансы для самоактуализации. Это явление А. Маслоу называл комплексом Ионы. Он характеризуется страхом успеха, который мешает человеку стремиться к величию и самосовершенствованию [8,9].

Далее наш исследовательский интерес был направлен на выявление наиболее значимых параметров самоактуализации, имеющих наибольшее влияние на общий уровень самоактуализации. Мы учитывали наличие значимых корреляционных связей и распределение, удовлетворяющее нормальному закону (критерий Колмогорова). Оказалось, что в группе работающих женщин параметр «автономность» имеет значимые корреляционные связи со всеми компонентами самоактуализации и общим уровнем самоактуализации в целом. Данные результаты представлены на структурограмме №1.

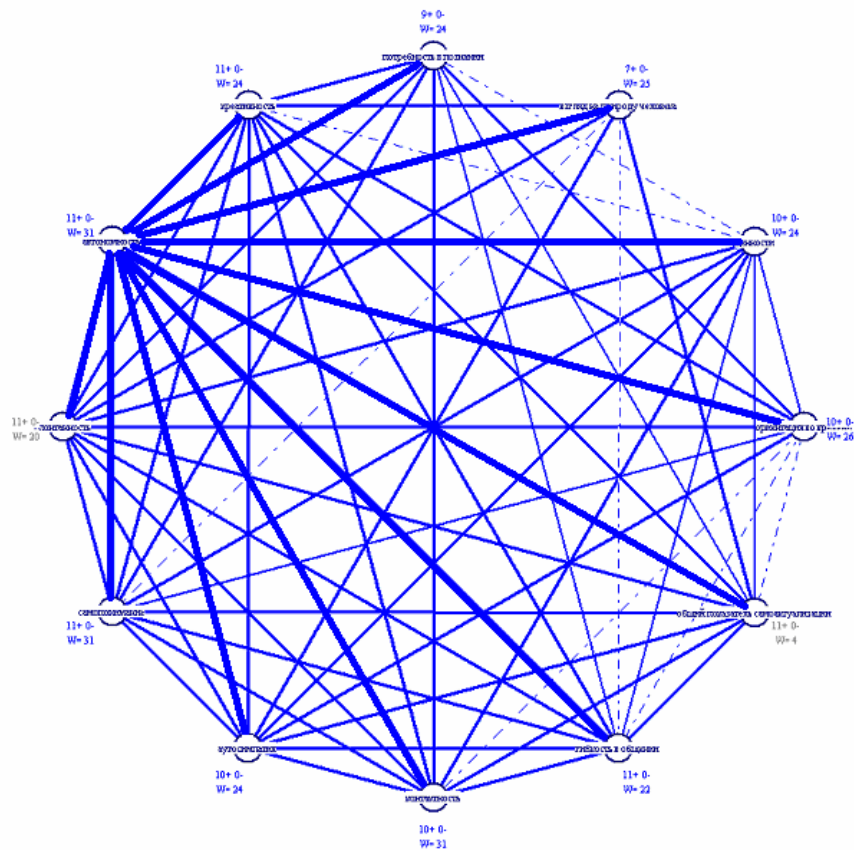
Как видно на структурограмме №1, автономность значимо взаимосвязана со всеми параметрами самоактуализации. На наш взгляд, столь высокая значимость параметра «автономность» можно объяснить, тем, что если женщина излишне послушна, уступчива, зависима – то, значит, она будет идти на поводу у других людей и потому не всегда будет реализовывать себя как сознательная и самостоятельная личность, руководствуясь собственными стремлениями. Схожие результаты были получены Л.В. Осиповой при исследовании роли профессиональной деятельности в самоактуализации женщин, которая пришла к выводу, что уровень самоактуализации связан со свойством «доминантность – подчиненность»: чем ниже уровень самоактуализации, тем выраженнее послушание, уступчивость, зависимость, неспособность отстаивать свои интересы в отношениях с другими людьми [11]. Коэффициент корреляции, превышающий выбранный порог значимости и свидетельствующий о силе взаимосвязи, обнаружен по таким компонентам, как «спонтанность» ( $r=0,493$ ,  $p \leq 0$ ), «гибкость в общении» ( $r=0,471$ ,  $p \leq 0$ ) и «самопонимание» ( $r=0,408$ ,  $p \leq 0$ ). То есть автономные и независимые женщины живут в гармонии со своим внутренним миром, не подавляют свои внезапно возникшие импульсы и желания, хорошо себя осознают и понимают, расположены к искренним отношениям, менее подвержены влиянию социальных стереотипов, способны к адекватному самовыражению в общении, уверены в своей привлекательности. Кроме того, они способны к установлению прочных и доброжелательных контактов ( $r=0,352$ ,  $p \leq 0$ ) и, соответственно, обладают хорошо осознаваемой позитивной «Я-концепцией», которая служит источником устойчивой адекватной самооценки ( $r=0,332$ ,  $p \leq 0,000002$ ). В свою очередь, на развитие автономности сильное влияние оказывает «креативность» ( $r=0,409$ ,  $p \leq 0$ ) и «ценности»



( $r=0,408$ ,  $p\leq 0$ ), а также «ориентация во времени» ( $r=0,236$ ,  $p\leq 0,000602$ ), «потребность в познании» ( $r=0,219$ ,  $p\leq 0,001388$ ) и «взгляд на природу человека» ( $r=0,155$ ,  $p\leq 0,017584$ ). Работавшие женщины предпочитают творческое отношение к жизни, в полной мере разделяют ценности самоактуализирующейся личности, живут переживаниями сегодняшнего дня, не откладывают жизнь «на потом» и не уходят в воспоминания о прошлом, стремятся к новым знаниям и впечатлениям, что положительно сказывается на общем представлении о людях в целом и способствует развитию автономности. Автономность, в конечном итоге, оказывает влияние на общий уровень самоактуализации ( $r=0,569$ ,  $p\leq 0$  – коэффициент корреляции превышает выбранный порог значимости, что свидетельствует о силе взаимосвязи). На наш взгляд, эта автономия позволяет им полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития, а, как писал А.Маслоу, самоактуализирующиеся люди свободны в своих действиях, независимо от физического и социального окружения: «...умение приспособиваться определенно не является синонимом психического здоровья. Как это ни парадоксально, но самоактуализация (в смысле обретения автономности) предоставляет человеку большую возможность подняться над своей самостью, самоуверенностью и эгоизмом» [8]. Г.Олпорт считал, что поведение зрелого человека отличается автономностью, оно мотивировано осознанными процессами [10]. У здоровых людей высока степень самоуправления и «свободы воли». Они считают себя самоопределяющимися, активными, ответственными и самодисциплинированными хозяевами своей судьбы. Интересным представляется замечание Д.А.Леонтьева, полностью совпадающее с нашим пониманием данной жизненной позиции: «Автономный путь или тип развития является единственным путем, ведущим к достижению личностной зрелости и полноценного человеческого существования, основная задача любой серьезной психотерапии, какими бы методами она ни пользовалась, – направить человека по автономному пути развития» [7].

## Структурограмма № 1

## Взаимосвязь параметров САМОАЛ в группе работающих женщин



Таким образом, тот факт, что автономность выявлена как столь значимая составляющая самоактуализации именно в группе работающих женщин объясняется, на наш взгляд, тем, что именно работа, профессиональная самореализация предоставляет женщине реальную свободу, независимость и возможность действовать по своему усмотрению в планировании собственной жизни, сферы деятельности и в определении способов реализации запланированного. Период среднего возраста – это время, когда женщина может найти в себе силы для достижения значимости в обществе, в семье, в собственных глазах за счет обновления границ собственного «Я», за счет возвращения к смыслу своей жизни, за счет осознания своей экзистенциальности. Секрет уверенности в себе в период зрелости кроется для женщины во всех проявлениях, если она овладевает обобщенной ее концепцией, основанной не на эмоциях, а на рефлексивном, рациональном, разумном отношении к ней. Для этого у нее есть все потенциальные интеллектуальные возможности, если она действительно хочет научиться искусству жить в новый период жизни.

#### Литература:

1. Абрамова Г. Возрастная психология. - Москва: Академический проект, 2003. - 704 с.
2. Буркхарт Г. Возьми жизнь в свои руки. Работа над собственной биографией. - Москва: Эвидентис, 2001, - 248 с.
3. Козлов В. Работа с кризисной личностью. - Москва: Издательство института психотерапии, 2003. - 302 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.
5. Крымская М.Л. Климактерический период. - Москва: Медицина, 1989. - 272 с.
6. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. - Калуга: Духовное познание, 1994, с.41-92.
7. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. - 1987. - №3. - С.150-158.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. - СПб.: Евразия, 1997. - 430 с.
9. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. - Москва: Изд-во МГУ, 1982, с.108-118.
10. Оллпорт Г. Становление личности. - Москва: Смысл, 2002.
11. Осипова Л.В. Роль профессиональной деятельности в самоактуализации современной женщины: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук.
12. Сапогова Е.Е. Взгляд на зрелость изнутри: психологический дивертисмент // Психология зрелости и старения. - 2001. - №1 (13).
13. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности в онтогенезе. - Москва: Педагогика, 1989. - 208 с.
14. Шихи Г. Возрастные кризисы. - СПб., 1999, с.10-43
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - Москва, 1996.
16. Япко М. Помоги себе сам. Депрессия. - Москва: Бином, 1996. - 294 с.

*Prezentat la 03.12.2008*

**BARIERE ÎN CALEA TRANSFORMĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE.****CUADRINOMUL LUI A. GUSKIN****Mihai ȘLEAHTIȚCHI***Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Individuals are characterized by the wish for maintaining existent stereotypes, beliefs and/or representations. In the great majority of cases, they fear their transformation. The wish for permanence, the aim of self-preservation which ensures the identity and the sense prove to be, once again, much more powerful than the spirit of mobility, the orientation towards innovation, the need of change.

Why does this happen? What are the social representations' motives in rejecting the idea of transformation? How can be presented the exact name of the levers through which shows the non-wish to keep abreast of the natural way of things, to face new challenges of time, to accept less common «reading grids of reality»?

A possible answer to the questions above can be found at A. Guskin, a renowned American psycho sociologist, who identifies eight causes of rejection of the modifications that appear at the level of social cognitions – the sense of competition and of vanity, authoritarianism and dogmatism, the feeling of threatening and fear, prophecies that are fulfilled by themselves (*Prophéties que s'accomplissent d'elles-mêmes*).

Din momentul în care ajung să observe că reprezentările sociale se pot transforma la nesfârșit<sup>1</sup>, specialiștii, de regulă, tind să accentueze sau, cel puțin, să dea de înțeles că într-un asemenea cadru evenimential indivizilor nu le vine deloc ușor, ei văzându-se nevoiți să manifeste maximum de circumspecție sau chiar să recurgă la acțiuni de o irefutabilă configurație rezistențială.

Câteva pasaje, preluate din creația unor distinși promotori ai teoriei reprezentărilor sociale, vin să confirme că lucrurile stau anume așa, și nu altfel:

**M.L. Rouquette & C. Guimelli:** *În faza de transformare a reprezentării sociale, presiunea exercitată asupra cognițiilor centrale existente conduce la activarea unor scheme de negare, de respingere a excepției în favoarea menținerii regulii* [1];

**F. Giust-Desprairies:** *Atunci când se văd nevoiți să-și transforme reprezentarea asupra lumii și numesc ceea ce trăiesc în termeni de disfuncționalitate, subiecții întâresc ignorarea mobilurilor interne de funcționare și împiedică înțelegerea lor; discursurile ținute într-o echipă confundă diferitele registre într-unul singur – grupul vorbește pe două scene, crezând că, de fapt, nu vorbește decât pe una* [2];

**J.-C. Abric:** *Purtând un caracter contradictoriu, transformarea reprezentării sociale este însoțită de apariția la nivelul sistemului periferic a unor „scheme stranii” care au rolul de a face apel la normal, de a calma spiritele, de a afirma o*

<sup>1</sup> Despre transformarea reprezentărilor sociale am relatat într-o serie de articole publicate anterior. Pentru detalii, vezi, spre exemplu, M. Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. Rolul elementelor noi// *Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – 2007. – Nr. 9. – P. 221-227; M. Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. *Efectul de context*// *Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Anul I. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – Nr. 5. – 2007. – P.227-232; M. Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. Rolul practicilor cotidiene // *Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova..* – Anul I. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – Nr. 5. – 2007. – P. 232-237; M.Șleahțițchi. Mecanisme de transformare a reprezentării sociale. Tezele C. Guimelli – P. Mannoni // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*. – Nr. 2 (7). – 2007. – P. 38-42; M.Șleahțițchi. Mecanisme de transformare a reprezentării sociale. Teza lui P. Mannoni// *Dezvoltarea umană: impactul proceselor de transformare a societății moldave / A. Timuș, I. Rusandu, V. Mocanu, V. Blajco, Sv. Ciurmac (col. de red.)*. – Chișinău: AȘM, 2007. – P. 344-347 sau/și M.Șleahțițchi. Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale// *Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei*. – 2007. – Nr. 9. – P. 227-232.

*incongruență în termeni agreabili, de a propune o raționalizare pentru suportarea situației tensionante apărute [3];*

**A. Neculau:** *Reprezentarea socială se organizează totdeauna într-o schemă cognitivă de bază, alimentându-se mereu din câmpul social și din imaginarul colectivității, dar și din capitalul cultural al subiectului; contextul social predă individului o grilă de interpretare cu ajutorul căreia acesta diagnostichează „normalitatea” faptelor, evenimentelor, oamenilor și rezistă atacurilor din afară, schemelor străine; obișnuit să apeleze la schema „normală”, cunoscută individul tratează evenimentele străine ca aspecte contradictorii ce trebuie „domesticite”, normalizate, făcute suportabile; în acest proces de tratare a informației străine se petrece un fenomen interesant – ameliorând asperitățile elementelor străine, înglobându-le sau respingându-le, individul își restructurează treptat propria viziune [4];*

**C. Flament:** *Fiind implicați în procesul de transformare a câmpurilor reprezentationale, indivizii, totuși, speră într-o întoarcere la ceea ce-a fost odinioară și rezistă; chiar dacă schimbarea de accente pare a fi inevitabilă, ei tind să păstreze o anumită reticență - ceva îi face să-și economisească energia cognitivă și să suporte, măcar o vreme, eventualele modificări latente ale circumstanțelor [5].*

Cum orice fenomen, în lumea pe care ne este dat s-o cunoaștem, are la bază anumite „mobiluri începătoare”, este de la sine înțeles că și complicațiile resimțite pe parcursul transformărilor de natură reprezentatională nu se produc pe un loc viran, de la sine, incidental, haotic. Transformările în cauză, vom reaminti [6; 7; 8], au loc doar dacă suntem puși în fața necesității de a plonja într-un *spectru de contingențe relaționale* impregnat cu tot felul de *elemente noi* (idei, credințe, obiceiuri, norme, valori, convingeri, practici comportamentale etc.) și doar dacă aceste elemente se situează la o *distanță considerabilă* de ceea ce constituie expresia familiarului, ele putând înfățișa *constructe agresive* apte să atenteze în orice moment la *statu quo*-ul colectivității sau, după cum înclină să creadă mai mulți specialiști, să conducă la apariția unor stări lipsite de confort (de la, să zicem, *anxietate*<sup>2</sup>, *frustrare*<sup>3</sup>, *apatie*<sup>4</sup>, *depresie*<sup>5</sup>, *deteriorarea cognitivă*<sup>6</sup> până la *suprasolicitarea sistemului*

<sup>2</sup> Contribuind la apariția sentimentelor de insecuritate, neliniște, îngrijorare și frică inexplicabilă/fără obiect, *anxietatea* redă, și în cazul mutațiilor de ordin reprezentational, o veritabilă mașinărie de sugrumare a spiritului optimist. Oferindu-le respectivelor categorii de indivizi produse imaginative dezagreabile, ea face ca aceștia să fie mereu în alertă, să sufere din cauza nevrozelor sau să suporte scăderi surprinzătoare de randament intelectual. Făcându-și apariția pe fundalul unor irefutabile tulburări libidinale și depinzând în foarte mare măsură de interdicțiile existente la nivelul lui *Supraeu*, starea vizată, pentru a utiliza o cunoscută expresie de proveniență psihanalitică, ar fi semnalul de pericol adresat *Eului și personalității conștiente care îi corespunde*.

<sup>3</sup> *Frustrarea*, lucru știut, dă senzația că nu mai ești în posesia unui echilibru lăuntric, că ești privat de un bun, de un drept, de o speranță. Căzând sub imperiul acestei păguboase stări de spirit, toți acei care fac obiectul modificărilor de conformație sociocognitivă tind, ca de obicei, să manifeste diferite tipuri de agresivitate: *agresivitate orientată spre lucruri considerate a fi obstacole în calea păstrării/obținerii stării de confort, agresivitate deplasată pe un substitut sau/și agresivitate reînțoarsă spre sine*. Triști și necăjiți, ei au mari probleme cu propria persoană și cu lumea din jur: *egoism exacerbă, pesimism, subestimarea propriilor forțe și capacități* etc.

<sup>4</sup> A fi *apatic* în situația în care te vezi nevoit să-ți refaci spectrele de reprezentări sociale, înseamnă, mai întâi de toate, să manifesti grade înalte de indolență, să nu ai reacții prompte la ceea ce se întâmplă în jur, să fii insensibil față de stimulările afective. Condiționând, potrivit unor estimări formulate încă de filosofii stoici, *suspensia analizei logice și a celei etice*, condiția psihică invocată nu face decât să ne arunce într-o lume a inactivității, opacității și placidității. Fiind anihilați într-un anume fel, ajungem cu toții să constituim expresia unor actori sociali neputincioși, imobilizați, zerovalenți.

*nervos simpatic*<sup>7</sup> ori *agravarea stării de sănătate*<sup>8</sup>). O etiologie efervescentă, trebuie să recunoaștem. Mințile noastre par complet derutate în fața acceptării unor situații insolite, a unor agitații iminente sau a unor devieri neprevăzute. Schimbarea devine un factor hiperstresant, un canon, un păs, un supliciu, un calvar, un chin „care ne întoarce noaptea în așternut”. Implicându-ne, prin mijlocirea ei, în ceea ce poate fi luat drept „operații de modificare a activităților, rolurilor și contextelor sociale” sau, într-o altă ordine de cuvinte, drept „proceduri de redimensionare a raporturilor umane, a statuturilor, a modelelor de viață, a structurilor sociale, a expectanțelor și dispozițiilor”, noi ne asumăm, de fapt, un destin cu adevărat dramatic, o soartă de neînviat, în care se vor regăsi mereu nemulțumirea și sufocația, impaciența și incredulitatea, durerea și spaima.

Deoarece apariția elementelor nefamiliare dezolante îi poate face pe indivizi să sufere într-un fel sau altul, este pe cât se poate de clar că dorința acestora de a se „închide în fața noutăților amenințătoare” sau de a nu admite, expresia lui J. Maisonneuve, „dizolvarea obișnuințelor domestice” redă un lucru firesc, explicabil, normal. Dând ripostă „atacurilor excentrice venite din afară”, toți ei arată că nu doresc sub nici o formă să accepte ecuații interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la câmpurile reprezentative existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale deja aprobate. Ceea ce primează acum, spun specialiștii [9], poartă numele de *coerență, claritate și stabilitate*. Voința de permanență, tendința de conservare care asigură identitatea și sensul se dovedesc a fi – a câta oară! - mult mai puternice decât spiritul de mobilitate, orientarea spre inovare, dorința de schimbare. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți activi* sau, în termenii mai potriviți ai lui A.Maslow, de *oameni sănătoși* apti să se opună cu vehemență campaniilor promoționale, părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației<sup>9</sup>. Ideea potrivit căreia entropia, dezordinea și transformabilitatea servesc organizării și unității nu mai este luată în serios. Tot mai multe voci se pronunță în favoarea neacceptării noului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care derivă din mersul nonșalant al istoriei. Nimeni, practic, nu mai crede că

<sup>5</sup> *Depresia* a reprezentat dintotdeauna o consecință firească a răsturnărilor intervenite la nivelul cognițiilor sociale. Deranjați de acest fapt, indivizii, de regulă, pierd interesul pentru viață, se simt deprimați sau descoperă că dețin un potențial energetic insatisfăcător. Cu un tonus de viață limitat, ei se află, de cele mai multe ori, în incapacitatea de a înfrunta chiar și cea mai mică dificultate. Sentimentul de inferioritate, care nu întârzie să-și facă apariția, le complică la maximum viața. Drept rezultat, tendința spre melancolie ia proporții însemnate, iar ideile de culpabilitate și autopunițiune devin cu adevărat dominante.

<sup>6</sup> Îndată ce sesizează că opțiunile interpretative cu care s-au deprins nu le mai pot fi de folos în interpretarea noilor realități existențiale, ele lăsându-i neajutorați în fața schimbărilor intervenite, actorii sociali tot mai frecvent se lasă afectați de fenomenul *deteriorării cognitive*. Cu unele ocazii, ei observă că le este din ce în ce mai greu să se concentreze asupra lucrurilor și să-și organizeze gândurile de o manieră logică. Starea nonconfortantă ce se instituie îi determină, mai devreme sau mai târziu, să adopte linii comportamentale dintre cele mai rigide, ideile de alternativitate revenindu-i, după cum nu este greu de presupus, un rol cu totul și cu totul neînsemnat.

<sup>7</sup> În situațiile în care oamenii le vine anevoios să adopte eșafodaje ideatice mai puțin obișnuite, hipotalamusul acestora recurge, în marea majoritate a cazurilor, la o activare a *ramurii simpatică a sistemului nervos vegetativ*. Scoasă din starea de echilibru, ramura vizată acționează direct asupra mușchilor netezi și organelor interne, producând o suită întregă de modificări corporale – *presiune sanguină ridicată, ritm cardiac crescut, pupile dilatate* etc. Fiind excitat, sistemul nervos simpatic stimulează, de asemenea, porțiunea medulară a glandelor suprarenale (*medulosuprarenala*) pentru a elibera hormonii *epinefrină* și *norepinefrină* în circuitul sanguin. *Epinefrina* conduce din nou la creșterea frecvenței cardiace sau la ridicarea nivelului de presiune arterială, iar *norepinefrina*, la rândul său, activează glanda pituitară, influențând astfel asupra volumului de zahăr conținut în ficat.

<sup>8</sup> Influența nefastă pe care evenimentele neplăcute o exercită asupra *stării de sănătate a indivizilor* poate lua o multitudine de forme. Astfel, putem vorbi despre *diminuarea capacității sistemului imunitar de a lupta împotriva bolilor*, despre *profilarea efectului de hiperactivare cronică și a principalei lui consecințe – boala cardiacă* sau despre *diminuarea comportamentelor de sănătate pozitive și intensificarea celor negative*. Nu sunt rare nici cazurile când situațiile dezagreabile/supărătoare duc la *nervozitate, oboseală, tulburări de somn, deranjamente stomacale*.

<sup>9</sup> Pentru A. Maslow, „rezistența la campanii promoționale, publicitate, propagandă, părerea altora, păstrarea autonomiei, rezistența la sugestie, la imitație, la prestigiu sunt toate prezente la un nivel crescut la *omul sănătos* și la un nivel scăzut la *omul obișnuit*”. În principiu, este tentat să creadă autorul faimoasei *Motivation and Personality*, opunerea la schimbare exprimă *starea de normalitate comportamentală*. De unde concluzia și, totodată, recomandarea: în evoluția sa, psihologia socială „(...)trebuie să se elibereze de către acea varietate a relativismului cultural care pune accentul prea mult pe pasivitate și lipsa de formă a personalității umane și prea puțin pe autonomie, tendința de creștere și maturizare a forțelor lăuntrice” [10].

energia vieții curge „la fel ca un râu”, în propriu-i ritm, cu faze line, dar și cu vârtejuri amețitoare, de o manieră năvalnică, ofensivă, impetuoasă, care face ca tot ce se întâmplă să fie în folosul binelui comun. Spiritul dialectic, pentru a da curs unei estimări metaforizate de dată recentă, este supus unor presiuni necruțătoare. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că ele, în fond, sunt stările naturale ale timpului prezent, la fel cum “înflorirea este starea naturală a unui pom în primăvară”.

Cum anume se ajunge la inacceptarea situațiilor ieșite din comun? Care sunt resorturile concrete ale respingerii transformărilor de extracție reprezentatională? Cum arată denumirea exactă a pârgiilor prin care iese la iveală nedorința de a fi în pas cu mersul firesc al lucrurilor, de a răspunde plenar noilor provocări ale timpului, de a intra în posesia unor „grile de lectură a realității” mai puțin cunoscute?

Un posibil răspuns la întrebările de mai sus îl putem găsi la A.Guskin, cunoscut psihosociolog american, care a reușit să stabilească, cu aproape patruzeci de ani în urmă [11, 12, 13], că repudierea modificărilor ce se impun la nivelul gândirii sau/și conduitei umane (or, reprezentările sociale, nu vom uita, redau tocmai o *clasă de idei și credințe, un sistem de noțiuni, valori și practici, o gamă de teorii ale simțului comun chemate să asigure ordine în viața de zi cu zi a actorilor sociali*) are loc din cauza a patru factori de bază: (a) *simțul competenței și al vanității*; b) *autoritarismul și dogmatismul*; c) *senzația de amenințare și teamă* și (d) *profețiile care se îndeplinesc de la sine*.

*Simțul competenței și al vanității* face parte din categoria constructelor perceptive care, aducând la un numitor comun ceea ce este bun și ceea ce este mai puțin bun în forul interior al indivizilor, pun sub semnul incoerenței viața de zi cu zi a acestora, făcându-i să fie de foarte multe ori insuficient de pregătiți pentru a face față turbulențelor evenimentțiale.

Într-adevăr, ce înseamnă a avea simțul competenței? A avea un asemenea simț înseamnă să fii conștient de propria ta valoare, de propriul tău grad de pregătire într-un anumit domeniu, de propria ta capacitate de a face sau de a aprecia ceva concret. Dar a avea simțul vanității? Nu altceva decât să-ți atribui neconținut valori pe care nu le posezi, căutând, prin fabulație, simulări sau susceptibilitate maladivă, să te ridici deasupra celor din jur, să epatezi, impunându-te laudei, glorificării, admirației. Luate separat, ambele simțuri denotă că dispun de un loc aparte în profilul mental al indivizilor, ele indicând la prezența unor stări care sub nici o formă nu pot fi confundate: dacă în primul caz ne lovim de o însușire salutară din toate punctele de vedere (dar mai ales din punct de vedere psihomoral), atunci în cel de-al doilea – de o evidentă abatere de la ceea ce poate fi definit drept normalitate comportamentală. Privite însă ca un tot întreg, ele indică la posibilitatea reliefării unei entități umane controversate, apte să fie cu demnitate, dar pe deasupra și răutăcioasă, să învingă cu abilitate greutățile, dar și să emită, în același timp, doze enorme de ambiție trufașă, să acționeze cu maximă exactitate, dar și să se afle, totodată, în prizonieratul pretențiozității.

*Autoritarismul și dogmatismul*, fie că sunt luate izolat, fie că sunt abordate din perspectiva unor note comune, redau însușiri de personalitate care dintotdeauna s-au opus tentativelor de reorganizare a fluxurilor evenimentțiale existente.

A spune, bunăoară, despre cineva că este sau tinde să fie autoritar înseamnă a recunoaște că în modul de comunicare a acestuia cu alți actori sociali răzbat elemente precum *inflexibilitatea operațională, pasiunea stereotipă, persistența preconcepțiilor în luarea deciziilor, anatemizarea celor care gândesc altfel, respectul necondiționat față de putere, transferul masiv de agresivitate refuțat asupra a tot ce este perceput ca indezirabil*. În plus, tipii care sunt sau tind să fie autoritari manifestă *neliniște în fața diversității lumii și a diferențierilor pe care viața cotidiană le generează la nivelul categorisirilor și al cunoștințelor*. Schemele lor cognitive sunt suprasaturate cu *grile interpretative simplificatoare, cu judecăți tendențioase sau/și cu viziuni maniheiste asupra a ceea ce-a fost sau urmează să se întâmple*. Prin tot ce fac, ei demonstrează că *nu pot și nici nu doresc să contribuie la*

*promovarea spiritului critic și al celui de inițiativă, că urâsc de moarte tot ce aduce a extravagant și că nu vor accepta vreodată ca ceea ce poate fi asemuit cu schimbarea să semnifice adevărata esență a naturii lucrurilor.*

Aceleași sau aproximativ aceleași accente se impun și în cazul mentalității dogmatice. Or, atunci când ne lovim de o asemenea mentalitate nu avem decât să sesizăm în deplină măsură ce înseamnă *tendința de a face afirmații indiscutabile, gândire axată pe teze încremenite, acceptarea fără discernământ a autorității sau/și considerarea întregului univers în alb/negru*. Indivizii dogmatici, precum s-a observat de nenumărate ori, sunt acei care își orientează acțiunile în funcție de teoriile deja însușite/acceptate, fără a lua în calcul realitățile de ultimă oră, noile date ale cunoașterii sau inovației creative. Modul lor de viață se rezumă, în fond, la respectarea necondiționată a tot ce exprimă „adevăruri intangibile”. Într-un asemenea context, *respingerea de principiu a opțiunilor concurente sau lipsa de deschidere la experiență* devin presupoziii fundamentale, cadre de referință, piloni metodologici. Luând forma unui mod irezonabil, dacă nu chiar patologic! – de a face față dificultăților, comportamentul dogmatic vine să reprezinte, în definitiv, o strategie de sorginte defensivă sau, dacă e să operăm în termenii lui H. Rockeach, *o rețea cognitivă de apărare împotriva fluidității vieții cotidiene și a tuturor consecințelor legate de ea*.

*Senzația de amenințare și teamă* relevă o stare de neliniște trăită în prezența sau la gândul unui pericol. Căzând sub imperiul ei, indivizii își pierd, încetul cu încetul, spiritul optimist, capacitatea de a vedea laturile bune ale lucrurilor, încrederea în oameni și în viitor. Or, odată intrată în poltronerie, viața lor de zi cu zi nu admite ca *stabilitatea* să se situeze înaintea *agitației, certitudinea* - înaintea *incertitudinii*, iar *sentimentul de insecuritate să se arate a fi mai slab decât cel de securitate*. Pe un asemenea fundal sunt frecvent generate produse imaginative cutremurătoare care nu pot fi ignorate și nici eliminate. Dorința de a face pe placul cuiva ia forma unei stări de spirit omniprezente. La acest moment, nimeni, pare-se, nu poate scăpa de senzația că este cu totul neputincios în fața problemelor care au apărut sau care sunt în curs de apariție, după cum și de ideea că o eventuală evitare a acestora ar constitui „cea mai bună ieșire din situație”.

Dat fiind faptul că orice schimbare ce se impune la nivelul schemelor cognitive existente comportă anumite riscuri (riscul de a nu fi înțeleși de alții, riscul de a părea caraghioși, riscul de a adera la o concepție încă puțin verificată din punct de vedere practic etc.), este de la sine înțeles că apariția senzației de amenințare și teamă ține de domeniul firescului și că luarea în considerare a acestui fapt trebuie să devină un imperativ. Procedând astfel, vom putea, pe de o parte, să depistăm legătura ce există între „afecțiunea declanșată de o stimulare cu valoare de primejdie pentru organism” și rapiditatea cu care putem trece de la un mod de gândire la altul, iar pe de altă parte, să stabilim ce anume avem de făcut pentru a nu admite ca „indispoziția profundă cauzată de prezența nesiguranței” să se opună procesului de elaborare a unor noi luări de poziție.

*Profețiile care se îndeplinesc de la sine (Prophéties que s'accomplissent d'elles-mêmes)* se referă, cu preponderență, la ceea ce în mod curent se cheamă *previziunea succesului*, fie *previziunea eșecului*.

În primul caz, avem de a face cu o specie de *proiecții imaginative* prin care „mersul evenimentelor în viitor” ia turnura unui proces esențialmente benefic, cu largi deschideri spre ceea ce semnifică sau ar putea să semnifice, *inovație, remodelare, risc*. Persoanele implicate într-un asemenea proces dau dovadă de un *stil comportamental degajat, de gândire flexibilă*, precum și de *opțiuni bazate pe sentimentul de izbândă*. În toate timpurile, previziunea succesului a condus la eliberarea forțelor de extracție creativă, la reliefarea spiritului de inițiativă și al celui de independență. Oferindu-le indivizilor

șansa aprecierii sociale, or, lauda, reputația sau popularitatea, nu vom uita, presupun încrederea în forțele proprii, asumarea de risc, originalitatea și libertatea în acțiuni, ea denotă că este, de fapt, semnul valorii personale a acestora, expresia aspirațiilor morale concentrate în ei. Având previziunea succesului, indivizii înțeleg că trebuie să pună preț pe ceea ce sunt în realitate și că niciodată nu vor putea obține fericire, bucurie, împlinire sau bunăstare până ce nu vor fi poli care să atragă către ei toate aceste lucruri.

În cel de-al doilea caz, asistăm la un fel de confirmare comportamentală care marchează *limitele activității umane, rezultatul negativ al unei întreprinderi, devierea de la obiectivele trasate* sau, în termenii lui J.Nabert, „*distanța dintre scopurile vizate și scopurile realizate*”. La acest moment, sentimentele de *nereușită, decepționare, insucces și înfrângere* vin să înfățișeze caracteristicile definatorii ale stării de spirit. Încrucisându-se la nesfârșit, ele fac să apară „complexul destinului”, o tendință inconștientă aptă să-i pună pe indivizi în imposibilitatea de a duce lucrurile până la un bun sfârșit și, respectiv, în posibilitatea de a constata că întreaga lor viață riscă să rămână fără nici un rost. Odată instituită, previziunea eșecului devine „punctul de plecare” al senzației de culpabilitate sau al unor inhibiții, ca și (prin reacție împotriva acestora din urmă) al unui șir întreg de „mecanisme compensatorii” (lăudăroșenie, fabulație, retragerea în sine, convertirea în religie etc.). În general, tipul vizat de previziune deprimă, iar dacă se impune cu regularitate, este susceptibil de a determina tulburări nevrotice, conduse agresive, primitive și slab structurate.

Atât previziunea succesului, cât și cea a eșecului, după cum se poate de observat, exprimă genul de forță care poate să subîntindă în bună măsură interacțiunile din limitele câmpului social. Ducându-și existența, oamenii utilizează frecvent tot felul de credințe și expectanțe despre sine sau alții ca să-și ghideze acțiunile. De foarte multe ori, aceste acțiuni, fiind duse până la bun sfârșit, confirmă întru totul speranțele emise anterior. Autorealizarea profesiilor, în optica lui R.Merton, „este la început o definiție falsă a situației ce produce un nou comportament, iar acesta, la rândul său, determină concepția inițial falsă să devină adevărată”. Aparenta validitate a unor astfel de oracole perpetuează eroarea. „Vestitorul” va invoca fapte prezente pentru a demonstra că a avut dreptate de la bun început. Distorsiunea perceptivă devine iminentă. Cu o frecvență crescândă, indivizii/grupurile vor înclina să explice ceea ce li se întâmplă din perspectiva dorințelor sau/și temerilor depozitate în conștiința lor.

Oferindu-ne un spectru larg de informații cu referire la reacțiile comportamentale care se impun atunci când ne este clar că am intrat sau în curând vom intra în faza de sfârșit a sistemelor societale existente, A.Guskin ne atenționează odată în plus asupra faptului că implementarea schimbării nici pe departe nu înfățișează un proces cu elemente constitutive strâns legate între ele, că receptivitatea la imperativele schimbării cunoaște o desfășurare asincronă și că, asincronă fiind, această receptivitate conduce la apariția mai multor forme de respingere. Fiind puternic afectați de necunoscut, suntem gata să dăm „și pielea de pe noi” numai să nu rămânem ruși de ceea ce ne este apropiat, numai să nu rămânem în afara contextelor cu care ne-am obișnuit deja sau a structurilor organizaționale din care mai continuăm să facem parte. Stând la baza sentimentului de siguranță, dorința de statornicie, ne sugerează cercetătorul american, s-a aflat și se va afla mereu într-o contradicție enormă cu dorința de mutabilitate, de înlocuire progresivă a unor fapte sau evenimente cu altele, mai noi și, deci, mai puțin confortante.

Lăsându-se dominat de spiritul creator, dar și inspirându-se, pe unde mai mult, pe unde mai puțin, din opera predecesorilor săi<sup>10</sup>, A.Guskin reușește, în cele din urmă, să ne ofere un cuadrinom enucleațional valoros.

<sup>10</sup> Utilizarea noțiunii de *autoritarism*, pentru a opera cu un prim-exemplu, a necesitat, fără doar și poate, o bună cunoaștere a ceea ce au reușit să înregistreze, ceva mai înainte, T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson ori R.N. Sanford. Exact la fel s-a întâmplat și atunci când în calcul au intrat conceptele de *dogmatism, teamă* sau *profeție autorealizatoare*. În primul caz, nu s-a făcut abstracție de ideile emise pe parcurs de către H. Rockeach, în cel de-al doilea caz - de viziunile exprimate anterior de către S.Freud, P. Janet, P. Diel ori J.A. Gray, iar în cel de-al treilea caz - de opțiunile formulate mai devreme de către R. Merton, G.H. Mead, R. Rosenthal ori L. Jacobson.



Prin felul în care se prezintă, constructul ideatic vizat aduce o contribuție substanțială la elucidarea impedimentelor ce stau în calea procesului de transformare a rețelelor de opțiuni, credințe și valori, a imaginilor mentale elaborate și împărtășite colectiv. Consistent și elevat, el furnizează suficiente informații pentru a identifica motivele de care se conduc cei mulți atunci când aleg să fie ireceptivi la ceea ce se întâmplă în jur, când admit ca dependența de concepțiile de altădată să nu fie supusă îndoielii/criticii sau când tolerează ca teama de necunoscut să ia forma reticenței și ignoranței. Mulțumită lui, postulatul potrivit căruia implementarea schimbării mentale cunoaște o desfășurare incoerentă (cu agitație, sfâșieturi și chiar momente de paralizie) capătă un sens mai profund, mai temeinic, mai nuanțat.

**Referințe:**

1. Rouquette M.L., Guimelli C. Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d'une représentations sociale: essai de formalisation et étude expérimentale // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. - 1995. - No28. - P.37.
2. Giust-Desprairies F. Le sujet dans la représentation sociale // *Connexions*. - No51. - 1988. - P.94-95.
3. Abric J.-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique // C.Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. - Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p.78.
4. Neculau A. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale / A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. - Iași: Polirom, 1996, p.43.
5. Flament C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales // J.-C. Abric (ed). *Pratiques sociales et représentations*. - Paris: P.U.F., 1994. p.39-40.
6. Șleahțișchi M. Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale // *Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*. - Seria Științe ale Educației. - 2007. - Nr.9. - P.227-232.
7. Șleahțișchi M. Elementele noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale // *Revista Psihologie, Pedagogie specială, Asistență socială*. - 2007. - Nr. 1(6). - P.1-10.
8. Șleahțișchi M. Dinamica reprezentării sociale. Rolul elementelor noi // *Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. - Seria Științe ale Educației. - 2007. - Nr. 9. - P.221-227.
9. Neculau A. O perspectivă psihologică asupra schimbării / A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. - Iași: Polirom, 1996, p.235.
10. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. – București: Editura Trei, 2007, p.346-347.
11. Havelock R.G., Guskin A., Frohman M. *Planning for innovation through dissemination and utilization of Knowledge*. - Michigan: Institute for Social Research & Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, 1975.
12. Havelock R.G. *Guide for innovation through dissemination and utilization of Knowledge*. - Michigan: University of Michigan, 1971, p.37-41.
13. Huberman A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution a l'étude de l'innovation*. – Paris: Ateliers de l' UNESCO, 1973, p.55-57.

*Prezentat la 20.10.2008*

## MANIFESTAREA FORMELOR AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI (STUDIUL COMPARATIV)

*Genoveva GRECU, Angela POTÂNG*

*Catedra Psihologie*

This work presumes the results of a observation study performed on two groups of subjects: preteens from private schools and preteens from state schools. The goal of this study consists in depicting the differences between the manifestations of the forms of aggressiveness at those two groups of subjects. The obtained results depict relevant differences only at two forms of aggressiveness: resentment and caution, the other forms are almost the same.

### **Actualitatea cercetării**

Există convingerea că era noastră este una multiinformațională și că suntem martorii unei izbucniri a comportamentului agresiv în întreaga lume. Omul modern se află în centrul fluxului de informații de o mare diversitate în continuă mișcare și poartă o încărcătură afectivă, ce ne modifică permanent percepțiile, senzațiile, opiniile și atitudinile. Universul cotidian a devenit o avalanșă de fapte și evenimente care, din păcate, de multe ori au tentă agresivă. Astăzi, întâlnim agresivitate directă sau „mascată” peste tot: în cărți, ziare, reviste sau emisiuni radio ori televizate, unde se relatează foarte detaliat comportamentele agresive ale unor indivizi sau atacuri de orice fel. Tot agresivitatea deseori este tema principală a unor filme cu actori renumiți, fiind prezentă și în muzica interpretată de „idolii” milioanele de preadolescenți. Agresiunea de la micul ecran influențează foarte mult comportamentul preadolescenților, pentru că televiziunea constituie una dintre distracțiile preferate ale acestora.

Impresiile generate de diferite emisiuni televizate continuă deseori să se mențină, făcându-se observate în planul conduitei, condiționând uneori mutații în comportamentul preadolescentului. Valorile sau nonvalorile etice și sociale transpuse în expresia imaginii și cuvântului specifice televiziunii, devin pentru un mare număr de preadolescenți adevărate exemple, modele pozitive sau negative, pe care ei tind să le urmeze într-un fel sau altul. Asemenea modele au o mare putere de sugestie; ele sugerează soluții la numeroasele probleme care îi preocupă și îi frământă pe preadolescenți în condițiile în care personajele, ideile și sentimentele exprimate personifică aspirațiile și visurile lor.

Aceste transformări, pe care le trăim, sunt acompaniate de mari provocări în toate domeniile, inclusiv în problematica agresivității la vârsta preadolescenței.

### **Manifestarea agresivității la preadolescenți**

Vârsta preadolescentă, prin sine, este una dificilă, în care agresivitatea înregistrează un salt consistent, de la 3,2% la 10%.

Comportamentul protestatar, capriciile, nervozitatea, negativismul sunt doar unele manifestări ale comportamentului agresiv în această perioadă.

Specialiștii susțin că trăsătura specifică comportamentului agresiv în preadolescență este dependența de grupul de semenii, datorită scăderii autorității maturilor. La această vârstă a fi agresiv semnifică „a părea sau a fi puternic”. Orice grup de preadolescenți are ritualurile și miturile sale susținute de lider. De exemplu, sunt larg răspândite ritualurile de inițiere în membru al grupului sau probele pentru noii-veniți. Ritualurile accentuează sentimentul apartenenței la grup și dau preadolescenților senzația securității, iar miturile devin idei de bază ale activității vitale. Miturile sunt utilizate pe larg de grup pentru justificarea agresivității intragrupale și externe. Violența, „însuflețită” de mitul grupului este rețrăită de preadolescent drept confirmare a puterii sale, drept eroism și devotament al grupului.

În cazuri particulare, inițiatorii ai comportamentului agresiv pot fi preadolescenții izolați, dezadaptați din diferite cauze care fac încercări de autoafirmare prin intermediul agresivității. О.И. Шляхтина [1] a demonstrat că agresivitatea preadolescentului este determinată de statutul lui în grup. Cel mai înalt nivel al agresivității este constatat la lideri și la cei respinși de grup. Liderii, prin agresivitate, își întăresc prioritatea, iar cei respinși manifestă nemulțumire de poziția lor.

Astfel, preadolescența este o perioadă de criză acută a maturizării, fiind însoțită deseori de un comportament riscant și de devieri. Dacă părinții sunt pregătiți pentru a-i oferi preadolescentului mai multă independență, relații echilibrate și de colaborare, atunci criza maturizării va fi depășită mai repede și mai ușor. Preadolescentul se confruntă cu problema formării propriilor păreri despre viață și are nevoie de sfatul înțelept și neinsistent al unui matur. Neglijarea pedagogică conduce la dereglări comportamentale stabile.

Comportamentul agresiv are un șir de funcții importante în procesul de socializare a preadolescentului, cum ar fi: debarasarea de frică, apărarea propriilor interese, apărarea de pericolul din afară, contribuie la adaptare. În legătură cu aceasta, la preadolescenți deosebim două tipuri de manifestare a comportamentului agresiv – „benignă–adaptativă” și „destructivă–dezadaptativă”. Totodată, pentru dezvoltarea personalității preadolescentului sunt periculoase nu atât manifestările agresive, cât rezultatul lor și reacția incorectă a celor din jur. În cazul când violența oferă diferite privilegii (recunoaștere, atenție ș.a.), la preadolescenți cu o mai mare probabilitate se va forma un comportament bazat pe cultul puterii. Un astfel de comportament constituie principiul funcționării sociale a oamenilor maturi, de exemplu, în grupările criminale. Tendința celor din jur de a reprimă agresivitatea prin forță, destul de frecvent conduce la un efect contrar celui așteptat.

Astfel, concepția rațional-vitală a elevilor din clasele a VI-XI cu manifestări agresive se caracterizează prin sărăcie și orientare specifică a valorilor, printr-un nivel mult mai scăzut de formare a orientărilor rațional-vitale, tendință către locus control extern; preferință a valorilor materiale în comparație cu semenii neagresivi, pentru care este caracteristică accentuarea valorii „vieții de familie fericită” [1].

### **Argumentarea cercetării**

Obiectul cercetării de față se conturează dintr-o necesitate practică, ca răspuns la solicitările părinților și profesorilor de a oferi informații concrete vizând manifestarea formelor agresivității la preadolescenți, precum și impactul diferitelor medii școlare (privat și de stat) asupra acestor aspecte.

Datorită modificărilor ce au loc în această perioadă de dezvoltare a personalității, cei mai vulnerabili față de instabilitatea socială sunt preadolescenții. Preadolescentul trăiește într-o lume complicată, care înaintea mereu cerințe noi față de el și deseori, neștiind cum să reacționeze într-o situație nouă, reacționează agresiv, fiindcă nu dispune de o suficientă experiență de viață. Plus la aceasta, la ei se formează sentimentul protestului, deseori neconștientizat, dar care se implantează în procesul de individualizare și care se poate transforma în egoism, dacă va pierde interesul față de societate.

### **Descrierea experimentului:**

Pentru a realiza scopul propus și a verifica ipotezele înaintate, am realizat un experiment de constatare pe un eșantion de 134 preadolescenți. Experimentul s-a desfășurat cu bunăvoința administrațiilor din ambele școli: în cadrul Liceului Teoretic „Orizont” (moldo-turc), cu statut privat, și în cadrul Școlii de cultură generală nr.39, școală de stat din municipiul Chișinău. Chestionarea s-a extins pe parcursul a două luni: de la sfârșitul lunii ianuarie până la mijlocul lunii martie 2008.

### **Descrierea eșantionului:**

În cercetarea noastră au participat două eșantioane a câte 67 de subiecți, în total 134, elevi ai claselor a VIII și a IX a școlilor menționate.

Eșantionul experimental al Liceului Teoretic „Orizont” a fost constituit din:

- preadolescenți cu vârsta de 14 ani – 55,2% (n = 37);
- preadolescenți cu vârsta de 15 ani – 34,3% (n = 23);
- preadolescenți cu vârsta de 16 ani – 10,5% (n = 7).

Experimentul de constatare s-a efectuat cu acordul părinților și a preadolescenților din clasele a VIII și a IX, care-și fac studiile la acest liceu, prezenți la lecții în ziua când a început experimentul, indiferent de reușita școlară, de apartenența socială și religie sau incidente comportamentale.

Deoarece sunt la vârsta când vor să se autocunoască, elevii s-au implicat cu mult entuziasm în experiment, așteptând cu multă nerăbdare următoarea chestionare și rezultatele acestor chestionări. Profesorii, de asemenea, așteptau confirmarea opiniei lor, asupra unor elevi implicați în cercetare. Diriginții, cunoscând mai bine elevii din clasa lor, ne-au adus la cunoștință că unii elevi (de ambele sexe) sunt inteligenți, cu reușită foarte bună, dar cu un comportament agresiv, vorbesc arogant cu profesorii, îi intimidează cu fraze de tipul „Lăsați, că vine mama sau tata ș.a.”. Unele cadre didactice, confruntându-se cu astfel de situații, își puneau temător întrebarea: „Oare să fie adevărat că cu cât elevii sunt mai inteligenți cu atât sunt și mai agresivi?”.

Cercetarea noastră vine să răspundă acestei situații, de altfel frecvent întâlnită și în alte instituții preuniversitare.

Eșantionul din Școala de cultură generală nr.39 a fost constituit din:

- preadolescenți cu vârsta de 14 ani – 49,2% (n = 33);
- preadolescenți cu vârsta de 15 ani – 43,3% (n = 29);
- preadolescenți cu vârsta de 16 ani – 7,5% (n = 5).

În cercetarea experimentală a fost implicat un număr identic de preadolescenți, elevi ai claselor a VIII și a IX ai școlii respective. Selecția eșantionului s-a efectuat la rugămintea administrației de a implica în cercetare clasele respective, deoarece, în aceste clase mulți profesori au dificultăți în organizarea lecțiilor.

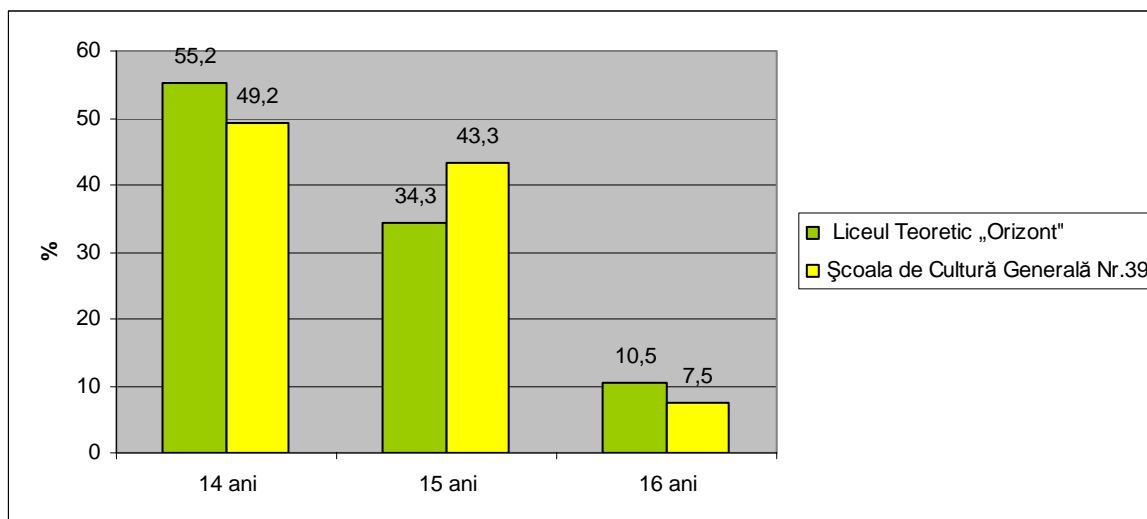


Fig.1. Prezentarea datelor privind componența eșantioanelor

În urma observărilor efectuate în timpul lecțiilor în clasele respective, am depistat unele aspecte în ceea ce privește reacțiile elevilor, relația elev–elev și elev–profesor. Prezența noastră în cadrul orelor a influențat atât comportamentul profesorilor, cât și al elevilor, comparativ cu felul de fiecare zi. Plângerile unor profesori erau tipice: elevii vorbesc neîntrebați în timpul orei, se ceartă cu profesorul când îi face observație, „nu vor să facă ceea ce fac ceilalți elevi”, deci, opun rezistență etc. De cele mai multe ori era vorba doar de câțiva elevi din clasă, puși pe ceartă, care împiedicau desfășurarea activității.

### Instrumentarea experimentului

Pentru a diagnostica **formele agresivității**, la ambele eșantioane am utilizat Chestionarul Buss–Dark. Acesta este un chestionar pentru aprecierea *nivelului de agresivitate*. El conține 75 de itemi. Subiectul are posibilitatea de a alege unul din cele 2 variante de răspuns: „Da” sau „Nu”.

Această tehnică are 8 subscale:

1. *Agresivitatea fizică* – utilizarea forței fizice împotriva altei persoane.
2. *Agresivitatea verbală* – exprimarea verbală a emoțiilor negative atât prin formă (ceartă, țipăt), cât și prin conținutul adresărilor verbale către alte persoane (amenințări, blamări, înjurături).
3. *Agresivitatea indirectă* – agresivitatea, care prin ocolire este orientată asupra altei persoane prin intermediul bârfelor, glumelor și manifestarea nedirecționată, neordonată a exploziilor de furie.
4. *Negativism* – modalitate de opoziție în comportament, orientată de obicei împotriva autorității și conducerii, care poate crește, începând de la opoziția pasivă până la lupta activă împotriva cerințelor, tradițiilor și a legilor stabilite.
5. *Iritabilitatea* – predispoziția către iritabilitate, gradul de pregătire a exteriorizării emoțiilor negative chiar în cazul micilor perturbări.
6. *Suspiciunea* – predispoziția spre neîncredere și atitudinea precaută față de persoane care rezultă din convingerea că cei din jur intenționează să provoace prejudicii.
7. *Resentimentul* – manifestarea invidiei și urii față de cei din jur determinată de sentimentul furiei, nemulțumirii de cineva anume sau de lumea întregă, pentru suferințe reale sau imaginare.
8. *Autoagresivitatea sau sentimentul culpabilității* - atitudinea și acțiunile în raport cu sine și cei din jur, care rezultă din posibila convingere a celui cercetat, că el este rău, că acționează rău: dăunător, cu răutate sau nerușinare.

Prelucrarea datelor s-a efectuat cu ajutorul indicatorilor reacțiilor agresive și de ostilitate, care se calculează din suma răspunsurilor obținute [2].

### Rezultate și discuții

Pentru a observa în ce măsură anumite forme ale agresivității prevalează asupra altor forme, vom analiza mai întâi rezultatele obținute pentru întreg eșantionul, N=134.

**Tablul 1**

#### Rezultatele obținute pentru formele de agresivitate la întreg eșantionul N=134 de preadolescenți

	<b>Formele agresivității</b>	<b>Media (m)</b>	<b>Nivelul agresivității</b>
1.	Agresivitate fizică (AF)	5,05	mediu
2.	Agresivitate indirectă (AI.)	4,69	mediu
3.	Iritabilitate (I)	5,43	mediu
4.	Negativism (N)	3,00	mediu
5.	Resentiment (R)	3,74	mediu
6.	Suspiciune (S)	5,90	mediu
7.	Agresivitate verbală (AV)	7,62	mai sus de mediu
8.	Sentimentul culpabilității (SC)	6,15	mai sus de mediu
	Indicele Reacțiilor Agresive (IRA)	18, 10	mediu
	Indicele Ostilității (IO)	9,65	înalt
	Cota Generală a Agresivității (CGA)	41, 4	înalt

Analizând rezultatele obținute în urma chestionării întregului eșantion, am depistat un nivel „mai sus de mediu” la subscalele *Agresivitate verbală* și *Sentimentul culpabilității*, iar la celelalte forme agresivitatea se manifestă la un nivel mediu.

Pentru o analiză mai calitativă a datelor am utilizat *Indicele Reacțiilor Agresive (IRA)* care este format din subscalele 1, 3, 7; *Indicele Ostilității (IO)* – subscalele 5, 6 și *Cota Generală a Agresivității (CGA)* care însumează rezultatele celor 8 subscale.

Dacă la celelalte forme ale agresivității media pe eșantion nu atinge cote înalte, atunci *Indicele Ostilității* și *Cota Generală a Agresivității* denotă un nivel înalt al agresivității. Faptul că ostilitatea are un grad înalt, nu poate fi determinat, spre exemplu, prin intermediul metodei observației comportamentului, aceasta fiind mai puțin manifestă. Aici am putea face o comparație a subiecților cu „butoiul de praf” care este gata în orice moment să explodeze.

Nivelul înalt al cotelor *Indicatorului Ostilității* și *Cotei Generale a Agresivității* poate fi rezultatul influenței într-o măsură foarte mare a celorlalte scale mai puțin active ale sferei agresivității. Dar pentru a concretiza care forme de agresivitate se manifestă mai des la preadolescenții implicați în experiment, am calculat frecvența subiecților la care se manifestă fiecare dintre scalele cercetate. Rezultatele sunt următoarele (tab.2):

**Tablul 2**

#### Manifestarea formelor de agresivitate (în procente)

<b>Formele de agresivitate</b>	<b>%</b>
Cota Generală a Agresivității (CGA)	95,5 %
Negativism (N)	35,1%
Agresivitate Verbală (AV)	30,6%
Indicele Ostilității (IO)	29,9%
Indicele Reacțiilor Agresive (IRA)	26,1%
Sentimentul Culpabilității (SC)	25,4%
Resentiment (R)	20,1%
Iritabilitate (I)	17,9%
Suspiciune (S)	17,9%
Agresivitate Fizică (AF)	14,2%
Agresivitate Indirectă (AI)	13,4%

Aranjând datele în ordine descrescătoare, am observat că frecvența cea mai înaltă o atinge și de data aceasta *Cota Generală a Agresivității*. Analiza de mai departe a datelor ne-a permis să determinăm că cea mai mare parte a subiecților care au participat la cercetare au avut o cotă mărită a agresivității, media generală fiind 41,4 (cota maximă care poate fi obținută este 42, indicele cotei agresivității în normă fiind 22 sau mai puțin).

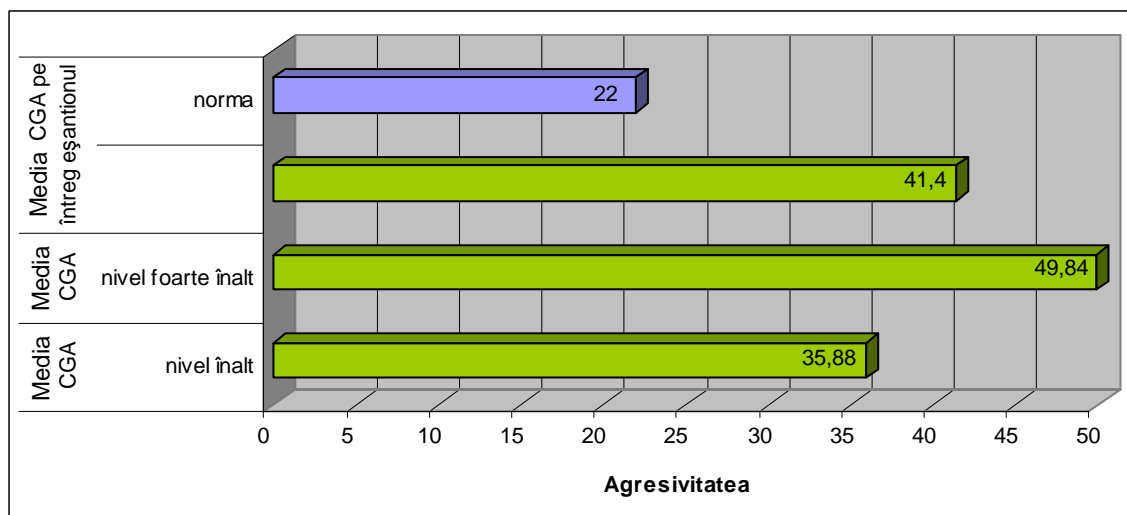


Fig.2. Prezentarea Cotei Generale a Agresivității

Cu toate acestea, noi am obținut rezultate și mai înalte decât cota maximă. Și anume, 41% de respondenți au avut cotele agresivității mai mari de 22 și nu doar atât, mai mari decât cota maximă posibilă, 42, media acestora fiind 49,84. Apoi urmează cei cu cota mărită, dar care se încadrează în nivelul maxim, ei reprezintă 54,5% cu media 35,88. Este interesant faptul că numai 4,5% din subiecții chestionați au nivelul agresivității în normă, media lor fiind 21,33.

Am mai putea afirma și faptul că omul pe parcursul socializării sale învață a-și regla manifestarea comportamentelor distructive și a-și „dezvolta” anumite praguri de „sensibilitate agresivă”. Oricum, este semnificativ faptul că *Cota Generală a Agresivității* este influențată într-o măsură foarte mare de către scalele mai puțin active comportamental ale sferei agresivității, fiind prezentă o agresivitate înaltă.

Se mai observă o frecvență destul de înaltă a *Negativismului* la nivel de eșantion. Pe parcursul tuturor etapelor de vârstă, la băieți domină stabil *Negativismul* și *Agresivitatea fizică*. Subiecții chestionați sunt la vârsta preadolescenței și opoziția în comportamente, acțiuni și chiar idei le este caracteristică. Uneori această opoziție are o formă pasivă, alteori are un caracter stupid, iar în alte cazuri trece într-o luptă activă împotriva tradițiilor și legilor stabilite. Dar poate fi și „o expresie a tendinței de impunere și accentuare a personalității” [3]. În perimetrul școlii, în lipsa unei supravegheri, elevii agresivi și impulsivi recurg la bătaie din diverse motive: autoapărare, răzbunare, autoafirmare etc.

Agresivitatea verbală se situează pe locul III, adică la 30,6% din preadolescenți ea este predominantă. Îndeosebi băieții la această vârstă își exprimă sentimentele negative prin intermediul limbajului agresiv: porecle ofensatoare, înjurături vulgare, amenințări verbale etc. Când sunt agresivi, unii băieți se exprimă doar verbal – certuri și contraziceri cu părinții, opunerea rezistenței autorităților și oricăror indicări din partea maturilor, conflicte cu profesorii și nerespectarea disciplinei școlare; alții se bat. Băieții se bat pentru status, pentru a-și afirma masculinitatea, în timp ce fetele, de exemplu, din rivalitate, atunci când apar raporturi de concurență pentru atenția aceluiași băiat. Dar pe lângă aceasta se mai observă un lucru foarte evident, dacă nu se iau măsuri, cu vârsta, agresivitatea tot mai mult capătă un aspect dușmănos.

Pe ultimul palier se situează agresivitatea indirectă care este prezentă doar la 13,4% din toți preadolescenții investigați la cele 2 grupuri de subiecți.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute pentru fiecare eșantion în parte (preadolescenți ai școlii private și preadolescenți ai școlii de stat) (tab.3).

Tabelul 3

## Manifestarea formelor agresivității

Formele agresivității	Preadolescenți din învățământul privat (m)	Preadolescenți din învățământul de stat (m)
Agresivitate fizică (AG)	5,00	5,09
Agresivitate indirectă (AI)	4,82	4,55
Iritabilitate (I)	5,43	5,42
Negativism (N)	2,94	3,04
Resentiment (R)	4,12	3,36
Suspiciune (S)	5,66	6,15
Agresivitate verbală (AV)	7,42	7,81
Sentimentul culpabilității (SC)	6,06	6,24
Indicele Reacțiilor Agresive (IRA)	17,87	18,33
Indicele Ostilității (IO)	9,78	9,51
Cota Generală a Agresivității (CGA)	41,57	41,22

Analizând datele din tabelul 3, care se referă la fiecare eșantion în parte, observăm că diferențele dintre eșantioane sunt foarte mici. Deci, nu contează unde învață preadolescenții, școli private sau de stat, ei sunt la fel de agresivi. Cea mai „mare” diferență se observă la subscala *Resentiment*, ceea ce înseamnă invidie, obidă, nivelul mai înalt fiind la preadolescenții din școala privată. De asemenea, se observă un decalaj mai mare la subscala *Suspiciune*, dar deja la preadolescenții din școala de stat. Cauzele ar putea fi multiple, inclusiv, poate fi și ca trăsătură de personalitate.

Pentru o vizualizare mai clară a felului în care se prezintă această variabilă la cele două grupuri de subiecți, vom prezenta grafic, sub forma graficelor-bară, rezultatele obținute (fig.3).

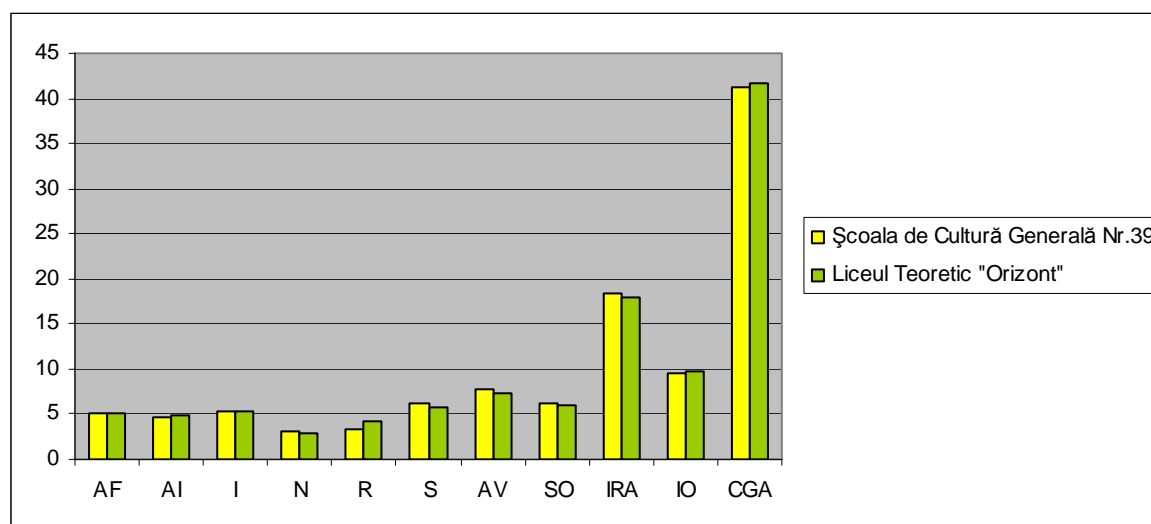


Fig.3. Manifestarea comparativă a formelor agresivității la cele două eșantioane de subiecți

Analizând graficele ambelor eșantioane, observăm la fel ca și din tabel, micile diferențe la toate formele de agresivitate. Putem conchide că preadolescenții incluși în experiment sunt la fel de agresivi și în instituția cu învățământ privat, și în instituția cu învățământ de stat. Ulterior, prin aplicarea *Metodei de comparație a diferenței dintre două medii în cazul eșantioanelor independente*, vom stabili dacă aceste diferențe sunt semnificative și vom încerca să identificăm cauzele acestor diferențe (tab.4).

Compararea mediilor la scalele agresivității au evidențiat diferențe semnificative doar la două dintre acestea: **Resentiment** și **Suspiciune**. Pentru *Resentiment*, coeficientul  $Z = 2,3$  la pragul de semnificație  $p = 0,05$ , iar pentru *Suspiciune*,  $Z = 4,9$  la pragul  $p = 0,01$ . Așadar, preadolescenții din școala privată sunt mai invidioși și cu obidă mai mare vizavi de cei din școala de stat. În schimb, cei din școala de stat manifestă un grad mai înalt de suspiciune decât elevii din liceul privat.

Tabelul 4

**Rezultatele obținute în urma comparării datelor celor două eșantioane  
(preadolescenți din școala privată și de stat)**

<b>Formele agresivității</b>	<b> Z </b>	<b>p</b>
Agresivitate fizică (AF)	0,23	0,05
Agresivitate indirectă (AI)	0,96	0,05
Iritabilitate (I)	0,03	0,05
Negativism (N)	0,53	0,05
Resentiment (R)	2,3	0,05
Suspiciune (S)	4,9	0,01
Agresivitate verbală (AV)	1	0,05
Sentimentul culpabilității (SC)	0,55	0,05
Indicele Reacțiilor Agresive (IRA)	0,51	0,05
Indicele ostilității (IO)	0,49	0,05
Cota Generală a Agresivității (CGA)	0,21	0,05

În rest, la celelalte subscale ale agresivității, nu au fost depistate nici o diferență semnificativă între rezultatele grupului din școala privată și cea de stat.

Aceste rezultate ne permit să concluzionăm că agresivitatea este un construct multidimensional generat de mulți factori cărora preadolescenții le acordă o importanță mare (factori psihoindividuali, televiziunea, jocurile video, familia, grupul de prieteni etc.). Ei pot avea un impact destul de mare asupra comportamentului preadolescentului sau pot include elemente ce reprezintă pentru acesta un anumit interes sau satisfacerea unei dorințe ori nevoi.

Este greu de stabilit care dintre acești factori au o influență mai mare asupra manifestării agresivității la preadolescenți, având în vedere faptul că agresivitatea elevilor din liceul privat practic nu se deosebește de cea a elevilor din școala de stat. Dar ceea ce putem susține cu siguranță este că agresivitatea rămâne a fi un comportament distructiv, care nu trebuie acceptat, ci, dimpotrivă, trebuie diminuat și transformat într-un comportament asertiv, constructiv.

**Referințe:**

1. Платонова Н.М. (редактор). Агрессия у детей и подростков. Учебное пособие. Изд. Речь, СПб, 2006.
2. Головей Л.А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. Изд. Речь, СПб, 2006.
3. Verza E., Verza F.E. Psihologia vârștelor. - București: Ed. Pro Humanitate, 2000.

**Bibliografie:**

1. Eibl-Eibesfeldt I. Agresivitatea umană. Studiu etologic. - București: Ed. Trei, 1995.
2. Macavei E. Agresivitatea și violența: moduri primare și primitive de exprimare și comunicare // Psihologie. - 2001. - Nr.5. - P.4-8.
3. Malim T. Psihologie socială. - București: Ed. Tehnică, 2003.
4. Munteanu A. Psihologia copilului și a adolescentului. - Timișoara: Ed. Augusta, 1998.
5. Neamtu C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament al elevilor. - Iași: Ed. Polirom, 2003.
6. Păunescu C. Agresivitatea și condiția umană. - București: Ed. Tehnică, 1994.
7. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006.
8. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. - Минск: Изд. Ильин В.П., 1996.
9. Шишковец Т.А. Осложненное поведение подростков. Психолого-педагогическое сопровождение, коррекция: справочные материалы. - Москва: Изд. «5 за знания», 2006.

Prezentat la 23.12.2008



## **РАЗЛИЧИЯ КОНЦЕПТОВ «ЭКСТРАВЕРСИЯ-ИНТРОВЕРСИЯ» В ТЕОРИЯХ ЛИЧНОСТИ Г. АЙЗЕНКА И К.-Г. ЮНГА**

*Людмила АНЦИБОР, Татьяна ЯЙЛЕНКО*

*Кафедра психологии*

Cercetările în domeniu au demonstrat că coeficientul de corelație dintre rezultatele obținute cu ajutorul testului lui Aizenc și testului Maier-Briggs al extraversiunii este egal cu 0,59. Un astfel de rezultat poate fi interpretat în cazul dat ca neidentic. 20% din respondenți au obținut rezultate contradictorii ai parametrului exrtaversiune-intraversiune.

This investigation content analysis of differences in the concepts of extraversion-introversion in C.G. Jung and H.J. Eysenck theories at theoretical and experimental levels. There were demonstrated following differences between opinions of C.G. Jung and H.J. Eysenck: biological prerequisites for distinction between extraverted and introverted individuals; the role of extraversion-introversion in the structure of personality; the type of extraversion-introversion distribution in population; the association of psychological diseases with extraversion-introversion, etc. Measuring extraversion-introversion with Eysenck Personality Inventory and Maers-Briggs Type Indicator showed Pearson's correlation coefficient equal to 0,59. This result is considered as argumentation of nonidentity of the concepts of extraversion-introversion in C.G. Jung and H.J. Eysenck theories too. There was discovered 20% of experimental group with contradicting results on the extraversion-introversion scales.

Современная психология строится по образцу естественных наук, однако объект ее исследований существенно отличается своей трудноуловимостью, «идеальностью», приближая психологию к гуманитарным дисциплинам, что обуславливает повышенные требования к точности формулирования используемых понятий, требуя повышенного внимания относительно идентичности аналогичных концептов, используемых в рамках различных теоретических систем, взаимозаменяемости исследовательских процедур.

К числу таких широко используемых понятий относится и концепт «экстраверсия-интроверсия», присутствующий во многих психологических теориях, давно мигрировавший из научной психологии в житейскую, широко используемый в разных областях психологической практики.

Данный концепт был детально разработан в теории личности Г.Айзенка [1, 2] и в психологической типологии К.-Г. Юнга [9-11]. Обе эти теории послужили концептуальной базой для разработки психодиагностического инструментария. Айзенк разработал ряд личностных опросников, позволяющих определить темперамент человека, измерить уровень экстраверсии-интроверсии и эмоциональной устойчивости. Они широко используются в психодиагностике. Типология Юнга, развиваемая его последователями, в настоящее время широко используется как за рубежом, так и в Молдове. Она применяется в образовании, бизнес-консультировании, при подборе персонала, создании команд, профориентации, разрешении конфликтов, в личностном и семейном консультировании – для лучшего понимания себя, при выборе спутника жизни, для улучшения взаимоотношений в семье, в воспитании детей и др. [5, 6]. Однако возможности использования данной типологии отчасти ограничиваются проблемой определения типа.

Поскольку одной из четырех пар противоположных признаков в типологии Юнга является пара «экстраверсия-интроверсия», то, казалось бы, для уточнения этого параметра можно использовать личностный опросник Г.Айзенка, который также включает шкалу «экстраверсия-интроверсия». Однако практика использования этих двух опросников показывает, что нередко люди, относящиеся к интровертированному типу по МВТИ, оказываются экстравертами согласно данным опросника Айзенка, и наоборот.

Причины наблюдаемого противоречия могут корениться как в различном понимании данного концепта в указанных теориях, так и быть следствием несовпадения лишь на уровне используемых диагностических систем.

С этой целью в данном исследовании был проведен сравнительный анализ понятий «экстраверсия-интроверсия» в работах Г.Айзенка и К.-Г. Юнга, сформулированы критерии сравнения и описаны

выявленные отличия. Было также осуществлено экспериментальное исследование уровня экстраверсии-интроверсии для двух возрастных групп, диагностируемого с использованием личностного опросника Г.Айзенка (Eysenck Personality Inventory, или EPI) и типологического опросника Майерс-Бриггс (MBTI), разработанного на основе типологии К.-Г. Юнга.

### Теоретические положения

В психологической типологии К.-Г. Юнга выделяются 2 пары противоположных функций: мышление-чувство и ощущение-интуиция, каждая из которых может быть интровертированной или экстравертированной. У каждого человека сильной, осознанной является одна функция из пары, другая же функция данной пары является слабой, бессознательной. В случае, если наиболее сильной является функция из пары мышление-чувство, человек относится к рациональному типу, если функция из пары ощущение-интуиция – к иррациональному. Данные характеристики определяют особенности восприятия человека, принятия им решений, его повышенное внимание к тем или иным аспектам внутренней или внешней реальности. Четыре пары противоположных признаков образуют в рамках данной типологии 16 типов личности.

Теория личности Г.Айзенка относится к группе диспозиционных теорий, или теорий черт, описывающих личность на основе набора присущих ей устойчивых характеристик. Г.Айзенк объединяет группы совместно коррелирующих устойчивых черт в суперчерты, или типы. Две наиболее существенных суперчерты, согласно Г.Айзенку, – экстраверсия и эмоциональная устойчивость. Их противоположными полюсами являются, соответственно, интроверсия и нейротизм. Сочетание двух ортогональных осей, определяемых этими парами противоположных признаков, дает 4 квадранта, которые соответствуют 4-м темпераментам. Эмоционально устойчивые экстраверты – это сангвиники, эмоционально устойчивые интроверты – флегматики, эмоционально неустойчивые экстраверты – холерики, а эмоционально неустойчивые интроверты – меланхолики.

**Анализ концептов** «экстраверсии-интроверсии» в теории личности Айзенка и психологической типологии Юнга позволил обнаружить и описать следующие различия.

1. Первый критерий сравнения касается отражения в определении «экстраверсии-интроверсии» теоретических позиций авторов данных теорий. Юнг являлся представителем аналитической психологии и рассматривал экстра- и интровертированную установку как определенную ориентацию либидо человека – во внешнее либо во внутреннее, субъективное пространство. Айзенк же, будучи представителем диспозиционного направления, рассматривал экстра- и интроверсию как совокупность совместно коррелирующих черт личности: общительности, активности, готовности к риску, импульсивности, экспрессивности, рефлексивности и ответственности.

2. Следующий критерий сравнения – это предпосылки проявления данных признаков у человека. Юнг, как и Айзенк, связывает существование указанных противоположных тенденций с биологическим началом человека. Однако Юнг полагает, что экстра- и интроверсия – это проявление на уровне сознания двух основных стратегий приспособления всего живого к окружающей среде: одна стратегия проявляется через экспансию, повышенную плодовитость при малой обороноспособности, другая – через усиление самосохранения при относительно малой плодовитости. Юнг полагает, что эти два способа адаптации являются не только аналогией, но и основой наблюдающихся различий между экстравертированным и интровертированным типами [9, с.287-288]. Однако Юнг не склонен связывать эти различия с физиологией, со свойствами нервной системы. Так, в письме к Эрнсту Ханхарту в 1957 году Юнг писал: «Моя типология основана исключительно на психологических предпосылках, которые едва ли совпадают с физиологическими или телесными качествами» [цит. по 4].

Айзенк, в отличие от Юнга, связывает различие между интровертами и экстравертами именно с особенностями свойств нервной системы – с разными уровнями корковой активации. Айзенк полагает, что интроверты стремятся избегать чрезмерной стимуляции, так как их нервная система сильно-возбудима. Экстраверты же малочувствительны к поступающей стимуляции, поэтому активно ищут те ситуации, которые могут их возбудить [7, с.319].

Таким образом, мы можем заключить, что Юнг ищет причины различий между экстраверсией и интроверсией на уровне этиологии, а Айзенк – на уровне нейрофизиологического функционирования организма.

3. Следующий критерий сравнения – это *материал, послуживший* авторам *основанием для выделения признаков* экстраверсии-интроверсии, или направление движения научной мысли.

Юнг выделяет признаки экстраверсии-интроверсии на основе обобщения своего *эмпирического* опыта психиатрической, психотерапевтической практики. Он неоднократно упоминал, что описываемые им принципы выведены им из множества единичных фактов, которые ему приходилось наблюдать. То есть движение, направление его мысли, научных изысканий, происходило методом индукции, от наблюдения к обобщению и затем к созданию теории.

Айзенк же почерпнул исходные представления о признаках экстраверсии-интроверсии преимущественно из теории Юнга, далее он проанализировал и другие теории личности, в частности – Кречмера и Олпорта, затем выдвинул гипотезу и вывел модель структуры личности, которую затем проверил экспериментально. То есть, в данном случае движение научной мысли шло от теории к практике, скорее дедуктивным путем.

4. Следующий критерий сравнения – представления авторов рассматриваемых теорий о *распределении признака* экстраверсия-интроверсия среди популяции людей. Это различие касается их ответа на вопрос: «Являются ли экстраверты и интроверты взаимоисключающими классами? Верно ли суждение, что ни один экстраверт не является интровертом и ни один интроверт не является экстравертом?».

Анализ работ Юнга приводит к выводу, что его ответ был бы утвердительным. В пользу этого говорят следующие факты. В работе «Психологические типы» Юнг пишет, что попытки изменить присущую человеку установку с помощью внешнего влияния вызывают у него сильное истощение, наносят тяжелый ущерб физиологическому здоровью, приводят к неврозу [9, с.289].

Другим аргументом в пользу вышеизложенного является то положение в теории Юнга, что экстравертированная и интровертированная установки существуют не сами по себе, а в связи с функциями (мышления, чувства, ощущения и интуиции). Доминирующая установка связана с более сильной и сознательной функцией. Противоположная слабая установка ассоциирована со слабой функцией и является содержанием бессознательного. То есть, согласно теории Юнга, обе установки присутствуют в психике человека, но одна, сильная – результат его осознанных действий, его воли, а вторая, слабая, определяет то, что с человеком «случается», когда его действиями руководит его бессознательное. Нет чистых экстравертов или чистых интровертов, у каждого человека есть две установки, но Юнг как бы располагает их на разных «этажах» психики – сознательном и бессознательном. Такая неравномерность развития, по мнению Юнга, есть благо для человека, так как именно через подчиненную функцию человек обретает связь с бессознательным, со всем человечеством [10, с.100-101].

Юнг отмечал также, что в одинаковой мере развитые противоположные функции, а значит и связанные с ними установки, могут быть лишь при сравнительно неразвитом состоянии субъекта [9, с.401].

Айзенк, напротив, считает, что представления о существовании типов как изолированных групп уже устарели [2, с.8], и полагает, что большинство людей не являются ни ярко выраженными экстравертами, ни ярко выраженными интровертами, а находятся примерно посередине континуума, образуемого полюсами экстраверсия-интроверсия. По мнению Айзенка, распределение признака «экстраверсия-интроверсия» носит нормальный характер, что соответствует колоколообразной кривой распределения с максимумом посередине между полюсами [1, с.21].

Рассматривая вопрос о темпераментах, Айзенк указывает, что «большинство из нас сочетают в своем характере качества двух и более указанных типов темперамента, являя собой некий комбинированный тип личности» [2, с.8], т.е. человек может быть «немного» сангвиник и «немного» флегматик, и экстраверт и интроверт одновременно, но разной степени выраженности.

В подтверждение своей точки зрения, Айзенк цитирует Юнга, который в своей работе «Психологические типы» писал, что идеальные типы, крайние экстраверты и интроверты, являются абстракцией и не могут быть экспериментально обнаружены в окружающей действительности [1, с.22]. Айзенк трактует эти слова как подтверждение своей версии нормального распределения признака – крайности в природе отсутствуют. Юнг же, утверждая это, имел в виду нечто другое: что у каждого человека сильная и сознательная установка неизбежно сопровождается противоположной установкой в бессознательном, хотя и более слабой, чем доминирующая, но тем не менее бессознательно проявляющейся в поведении человека.

5. Следующий критерий сравнения – *связь экстраверсии и интроверсии с психическими заболеваниями*. Айзенк почерпнул у Юнга идею о том, что истерия является преувеличенным выражением

экстраверсии, а типичный невроз интроверта – психастения. Разрабатывая в дальнейшем свои личностные опросники, Айзенк использовал две группы солдат невротиков-истериков в качестве ярко выраженных экстравертов и лиц с психастенией в качестве ярко выраженных интровертов.

Однако если вводить критерий экстраверсии-интроверсии как основополагающий в типологии личности, как это делает Айзенк, то суждение о том, что все представители одной из групп в случае невроза станут истериками, а все представители другой – психастениками (дистимиками), кажется некоторым преувеличением, так как в действительности существует гораздо большее число форм проявления невроза.

Предлагаемая Юнгом картина связи экстра- или интровертированной установки с психическими заболеваниями гораздо сложнее, поскольку природа невроза, согласно Юнгу, определяется не столько установкой, сколько тем, какая функция окажется подчиненной, т.е. бессознательной, так как именно содержание бессознательного в большей степени определяет форму проявления невроза.

В разделе, посвященном описанию различий между экстравертированной и интровертированной установками, Юнг действительно указывает на то, что «самая частая форма невроза у экстравертного типа – истерия» [9, с.294-295], а типичной формой невроза для интровертированного типа является психастения, болезнь, отличающаяся большой чувствительностью, истощаемостью и хроническим утомлением [9, с.360]. В последующих же разделах работы «Психологические типы» Юнг более детально рассматривает случаи доминирования экстра- или интровертированной установки в сочетании с различными функциями и указывает формы проявления невроза для каждого случая.

Эти данные, сгруппированные по функциям и установкам, представлены в таблице, где левая колонка указывает на доминирующую функцию, а верхний ряд – на установку, сопряженную с этой функцией.

Юнг рисует картину разнообразных невротических проявлений у типов с различными доминирующими функциями, причем не только в форме истерии и психастении, но и в виде неврозов навязчивости, фобий, психосоматических заболеваний и др. Форму истерии невроз приобретает прежде всего у людей с доминированием экстравертированного чувства. Психастения свойственна прежде всего людям с доминированием интровертированного мышления. Почти для всех иррациональных типов, т.е. людей с сильными функциями интуиции или ощущения, преобладающими формами неврозов и для экстравертов, и для интровертов оказываются, согласно Юнгу, навязчивости, фобии и различные соматические проявления.

Таким образом, можно отметить, что взгляды Юнга и Айзенка относительно связи признаков экстраверсии-интроверсии и форм проявления невроза несколько различаются. С одной стороны, возможно, Айзенк при разработке своего методического инструментария не учитывал в полной мере теоретические воззрения самого Юнга на соответствия между доминирующей функцией и формой невроза. С другой стороны, эти несовпадения отчасти можно объяснить изменением терминологии в области классификации заболеваний, произошедшим со времен Юнга.

6. Шестой критерий сравнения – *место признака экстраверсия-интроверсия в структуре личности*. У Айзенка признак «экстраверсия-интроверсия» – это один из двух параметров, определяющих темперамент. А темперамент, с точки зрения Айзенка, – «это более или менее устойчивая система аффективного, эмоционального поведения человека» [1, с.13]. То есть Айзенк относит проявления темперамента прежде всего к эмоциональной сфере личности, из чего можно предположить, что и составляющие темперамент понятия экстраверсии и нейротизма также, по-видимому являются характеристиками прежде всего эмоциональной сферы человека.

Юнг, создавая свою типологию, рассматривал прежде всего «кругозор человека, его мировоззрение и предрассудки» [12, с.254], то есть то, что сейчас относят скорее к понятию *ментальности*. В одной из своих фундаментальных работ «Воспоминания, сновидения, размышления» Юнг характеризует свой труд «Психологические типы» следующим образом: «Предметом моей книги стали отношения человека с миром – с людьми и вещами. Речь там идет о различных аспектах сознания, возможных мировоззренческих установках... В своей книге я утверждал, что всякий образ мыслей обусловлен определенным психологическим типом» [12, с.255].

Таблица

Сильная функция	Интровертированная установка	Экстравертированная установки
<b>Мышление</b>	<b>Психастении</b> - внутреннее изнурение и прогрессивное мозговое истощение, эмотивность, чувствительность, озлобленность, резкая реакция на критику, мифологизация мышления, различные способы самозащиты от «магических» воздействий, страх перед женским полом [9, с.366-372]	Догматизм, фанатизм, злопамятность, интеллектуальные суеверия, «негативность» мышления. Деструктивное, «мэфистофелевское» мышление как тенденция сводить всё к банальности и пошлости; другая форма – теософское мышление, объясняющее всё вибрациями, космосом и т.п. Обе эти формы мешают серьезному исследованию проблем, делают мышление бесплодным [9, с.317-322].
<b>Чувство</b>	Сентиментальное самолюбование, мистически-экстатические проявления с наделением объектов магической силой. Иногда – мнительное честолюбие и тираническое самодурство или же «чувствование» того, что думают другие и из-за этого – подозрения, интриги, что ведет к истощению. <b>Форма невроза менее истерична, чем неврастенична; часто с участием соматических явлений</b> [9, с.374-379].	Причуды, часто навязчивого свойства, общий характер которых всегда негативный и обесценивающий. Главная форма невроза – <b>истерия</b> , с характерным для нее инфантильно-сексуальным миром бессознательных представлений [9, с.330].
<b>Ощущение</b>	Неразличение между действительным объектом и субъективным восприятием. Придача своим ощущениям статуса реальности. Упрямство. Навязчивый интуитивный поиск всего двусмысленного, темного, грязного, опасного. Отвратительнейшие неотвязные представления об объектах. Возникающий из этого невроз есть обыкновенно <b>невроз навязчивости</b> , в котором за симптомами истощения скрываются <b>истерические черты</b> [9, с.387-389].	В бессознательном преобладают вытесненные интуиции в форме проекций на значимый объект. В случае сексуального объекта возникают <b>фантазии ревности, состояния страха</b> . В более тяжелых случаях развиваются <b>навязчивости, фобии, часто с моральной или религиозной окраской</b> . Иногда развивается суеверная и «магическая» религиозность, которая придерживается непонятных обрядов. Врачу трудно достучаться до сознания такого больного, приходится производить на него аффективные нажимы [9, с.339-340].
<b>Интуиция</b>	Импульсивность. Отсутствие чувства меры. Невроз принимает форму <b>навязчивости</b> , симптомами чего являются отчасти <b>ипохондрические явления</b> , сверхчувствительность органов чувств, навязчивые привязанности к людям и объектам [9, с.396].	В проекциях отсутствует мистичность, как у ощущающего типа, они касаются конкретных квазиреальных вещей, таких, как сексуальные, финансовые возможности, состояние здоровья. Невроз принимает форму <b>ипохондрических навязчивых идей, фобий, всевозможных нелепых телесных ощущений</b> [9, с.347].

Итак, в типологии Юнга экстравертная и интровертная установки характеризуют мировоззрение человека, направленность его сознания, образ мыслей. У Айзенка же тип экстраверсии-интроверсии определяет скорее эмоциональные, нейродинамические характеристики личности.

7. Критерий сравнения – *связь экстраверсии-интроверсии и понятия темперамента*. Как уже упоминалось, в теории Айзенка экстраверсия – один из двух основных параметров, определяющих темперамент в его классическом понимании. Юнг не проводит никаких параллелей между этими двумя понятиями.

8. Следующий критерий сравнения – взгляды авторов теорий на *способы определения доминирующего признака* (типа) у конкретного человека. Юнг полагал, что описанные им типологические особенности достаточно очевидны, доступны для наблюдения любому, кто теоретически ознакомился с этими различиями. Опросники как инструменты для определения типа личности в соответствии с юнгианской типологией создавали его последователи (К. Бриггс, И. Майерс Бриггс, Д.Кейрси). Сам же Юнг был против «классификации» людей в принципе и полагал, что был неправильно понят, так как его эмпирические концепции должны были служить прежде всего средством общения и объяснения между терапевтом, клиентом и его родственниками [11, 4].

Айзенк, напротив, существенной частью своей научной работы считал именно экспериментальную проверку теоретических взглядов и разработал целый ряд типологических опросников [3, 7, с.320].

9. Поскольку Айзенк большое внимание уделял разработке опросников, вопросы, входящие в них, можно рассматривать как источник, отражающий представления Айзенка о содержании признака экстраверсия-интроверсия. Для анализа был использован перечень вопросов из книги «Как измерить личность», написанной Айзенком совместно с Вильсоном [2]. Данный опросник содержит 210 вопросов для определения степени выраженности экстраверсии.

Для сравнения концептов «экстраверсии-интроверсии» у Юнга и Айзенка было проведено сопоставление содержания вопросов данного опросника и вопросов типологического опросника Майерс-Бриггс (МВТИ), разработанного на основе типологии Юнга [8]. Использованная версия опросника содержит 94 вопроса, включает 8 шкал – на признаки экстраверсия (Е), интроверсия (I), чувство (F), мышление (Т), интуиция (N), ощущение (S) и еще 2 шкалы на признаки восприятие-суждение (P-J), добавленные И.Майерс и К.Бриггс вместо признака рациональность-иррациональность у Юнга. Опросник Майерс-Бриггс (МВТИ) был также использован в практической части исследования

Было обнаружено, что ряд вопросов на признак экстраверсия-интроверсия в опроснике Айзенка содержательно напоминает вопросы опросника Майерс-Бриггс, предназначенные для определения показателей по другим шкалам МВТИ – мышление-чувство, интуиция-сенсорика и судящие-воспринимающие. Рассмотрим их подробнее.

Так, в опроснике Айзенка вопросы шкалы «экстраверсия-интроверсия»:

4 – «Вам нравится всегда и все планировать заблаговременно?»,

11 – «Вы обычно быстро принимаете решения?» и

46 – «Вы способны быстро принимать решения?», относящиеся к субфактору «*импульсивность*», в МВТИ скорее соответствовали бы шкале J (*решающие*).

Вопросы 35 – «Вам нравится жить так, чтобы каждый день складывался как бы сам собой?» и 49 – «У вас есть склонность к тому, чтобы иногда «пускать все на самотек?» (оба относятся к субфактору «*ответственность*»), относились бы в МВТИ к признаку P (*воспринимающий*), противоположному признаку J (*решающий*).

Вопросы 9 – «Вы часто испытываете необходимость в чутких друзьях, которые могут вас приободрить?» (субфактор «*общительность*») и 26 – «У вас на глазах часто выступают слезы, когда вы смотрите какую-нибудь мелодраму?» (субфактор «*экспрессивность*») скорее всего относились бы к шкале F (*эмоциональный*) в МВТИ.

Таким образом, можно предположить наличие корреляции по крайней мере между шкалами J-P (решающий-воспринимающий) и F-T (эмоциональный-мыслительный) в МВТИ и шкалой экстраверсии опросника Айзенка.

Представляет также интерес описание субфактора «*рефлексивность*», иначе называемого «думающей интроверсией», рассматриваемого Айзенком как признак интроверсии. Согласно описанию Айзенка, «обладатели высоких баллов по шкале рефлексивности проявляют интерес к идеям, абстракциям, философским дискуссиям, размышлениям и знаниям «ради знаний» [2, с.102], то есть сочетают в себе характеристики функций *интуиции* и *логики* (NT). «Обладатели низких баллов имеют склонность к практической деятельности, их интересуют конкретные задачи, а не размышления о них;

теоретизирование в «башне из слоновой кости» вызывает у них раздражение» [2, с.102] – данное описание скорее изображает лиц с доминирующей функцией *сенсорики* (S).

Таким образом, оказывается, что пять субфакторов из семи в шкале экстраверсии по Айзенку (импульсивность, общительность, экспрессивность, рефлексивность и ответственность) могут включать смысловую нагрузку, которая в MBTI относится к другим шкалам.

10. И последний в данном перечне критерий анализа, который нам хотелось бы выделить – это различие **исследовательских подходов** Юнга и Айзенка. Так, можно сказать, что работа Юнга о типологии носит в большей степени *философский* характер, в то время как подход Айзенка можно назвать *эмпирическим, прагматическим*. Айзенк ищет подтверждения своим теоретическим воззрениям в эксперименте, изучает нейрофизиологические основы исследуемых явлений, в то время как Юнг стремится обнаружить фундаментальные принципы, структурные и функциональные аспекты психики.

### Результаты экспериментальной части исследования и их обсуждение

Основной целью данной части исследования было сравнение результатов определения уровня экстраверсии, полученных с помощью двух опросников: Личностного опросника Г.Айзенка (EPI) и Типологического опросника Майерс-Бриггс (MBTI). Для удобства сравнения полученные данные по шкалам «экстраверсия-интроверсия» пересчитывались в проценты, таким образом, что 0% шкалы «экстраверсия» обозначали интроверсию, а 100% – экстраверсию. Для статистической обработки данных применялся корреляционный анализ Пирсона.

Выборку в данном исследовании составили две группы людей. Первая – 30 человек молодых людей в возрасте от 19 до 23-х лет (средний возраст 20,5), 10 мужчин и 20 женщин, преимущественно студенты. Вторая группа – 30 взрослых людей в возрасте от 39 до 55-и лет (средний возраст 44 года), 8 мужчин и 22 женщины, разных профессий. Всего в исследовании участвовали 60 человек – 18 мужчин и 42 женщины.

Ниже представлены полученные данные по шкалам экстраверсия-интроверсия для двух опросников (по полной выборке – 60 человек) в виде диаграмм распределения признака экстраверсии по интервалам.

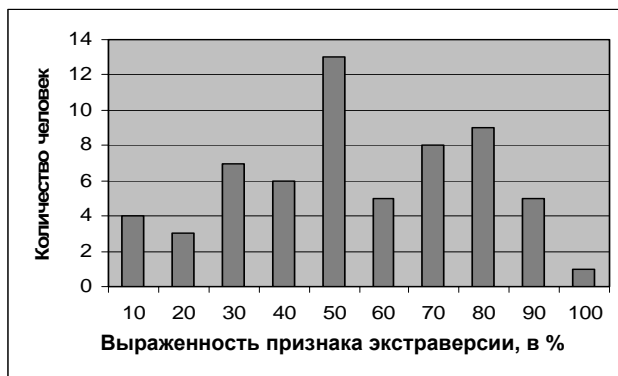


Диаграмма №1

Распределение экстраверсии по данным **MBTI** (выборка 60 человек): горизонтальная ось – выраженность экстраверсии в процентах, интервал – 10%; вертикальная ось – количество человек, результаты измерения экстраверсии у которых попали в данный интервал значений.

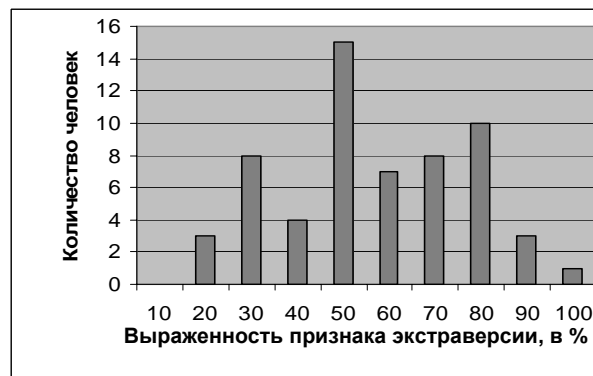


Диаграмма №2

Распределение экстраверсии по данным **EPI** (выборка 60 человек): горизонтальная ось – выраженность экстраверсии в процентах, интервал – 10%; вертикальная ось – количество человек, результаты измерения экстраверсии у которых попали в данный интервал значений.

Как видно из диаграмм, полученный вид распределения и для MBTI, и для EPI можно назвать нормальным лишь в некотором приближении. В такой же степени оно напоминает мультинормальное распределение с тремя пиками – экстравертов, интровертов и амбивертов.

В целом по группе из **60 человек** среднее значение по шкале экстраверсия-интроверсия по данным MBTI составило 49,4%, по данным EPI – 51,2%. Существенных различий между результатами группы молодежи и группы взрослых установлено не было. Количество экстравертов и интровертов в обеих выборках было примерно равным.

В обеих возрастных группах присутствовали респонденты, которые согласно результатам одного опросника являются экстравертами, а согласно данным другого – интровертами, причем разница между результатами разных опросников составляла 30-40%. В обеих возрастных группах таких испытуемых было около 20%. Среди них в данном исследовании преобладали типы со следующей комбинацией результатов по другим шкалам MBTI: NFP и STJ.

Обнаруженную разницу между результатами измерения экстраверсии, полученными с помощью разных опросников, можно наглядно проиллюстрировать следующим образом. Полученные показатели экстраверсии по результатам одного опросника (MBTI) были отсортированы в порядке возрастания. Картина получившегося распределения представлена на диаграмме №3.

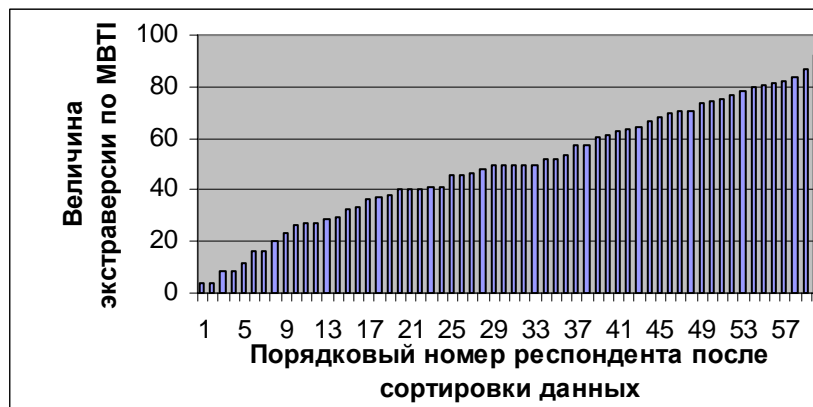


Диаграмма 3

Характер распределения результатов измерения экстраверсии, полученных с помощью MBTI на выборке из 60 человек, после сортировки данных в порядке возрастания. По вертикальной оси – значение экстраверсии, по горизонтальной – получившийся порядковый номер респондента.

Если, сохранив получившийся порядок респондентов, представить их результаты экстраверсии, полученные с помощью опросника Айзенка EPI, картина распределения оказывается следующей (см. диаграмму №4).

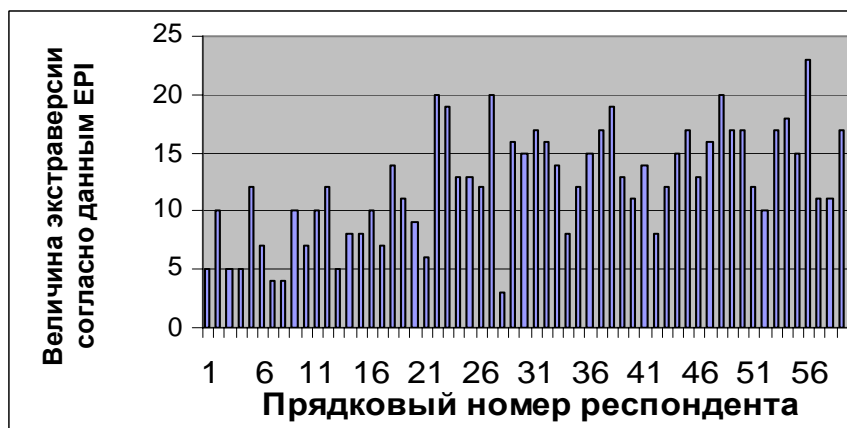


Диаграмма 4

Характер распределения результатов измерения экстраверсии, полученных с помощью EPI на выборке из 60 человек. По вертикальной оси – значение экстраверсии согласно результатам EPI. Порядковый номер респондентов тот же, что и на диаграмме №3

Сравнение этих двух диаграмм наглядно демонстрирует разницу результатов измерения экстраверсии с помощью двух указанных опросников. Был проведен также корреляционный анализ полученных результатов по шкалам «экстраверсия-интроверсия» с помощью опросников EPI и MBTI. По полной выборке (60 человек) значение коэффициента корреляции Пирсона составило 0,59, в группе



молодежи – 0,66, а в группе взрослых – 0,60. Полученная величина коэффициента корреляции характеризует среднюю (заметную) тесноту связи, но не сильную (высокую или весьма высокую), как следовало бы ожидать в случае идентичности измеряемых характеристик (экстраверсии по ЕРІ и экстраверсии по МВТІ). То есть связь между шкалами экстраверсии в этих опросниках недостаточно сильна для рассмотрения их как идентичных. Исследованием была установлена и слабая корреляционная связь между шкалой экстраверсии по ЕРІ и выраженностью признака (J)-решающие по данным МВТІ при отсутствии корреляции внутри МВТІ между шкалами экстраверсии (Е) и решающими (J).

Изложенные в статье данные сравнительного анализа теоретических положений по проблеме «экстравертированности-интравертированности» личности в теории Юнга и Айзенка, а также сравнение результатов эмпирического исследования, полученных при использовании различного методического инструментария, достаточно убедительно демонстрируют лишь частичное совпадение. Таким образом, при изучении данного параметра и при сопоставлении результатов, полученных разными исследователями, необходимо учитывать факт неполного соответствия данных, полученных с помощью разных методик.

#### **Литература:**

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности / Пер. с англ. - СПб.:Ювента.М.: КСП+, 1999. - 464 с.
2. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. - Москва: Когито-Центр, 2000. - 283 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - Киев: Наукова думка, 1989, с.8-11.
4. Ельяшевич А.М., Лытов Д.А. Эволюция взглядов Юнга на типологию // Психология в вузе, - 2006. - №1. - С.98-126.
5. Крегер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей. 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим. - Москва: Персей, Вече, АСТ, 1995. - 544 с.
6. Николау Г., Николау И. Характер и судьба: определить, к какому из 16 типов ты относишься. - Москва: Локид-Пресс, 2003. - 463 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2002. - 608 с.
8. Шалаева Т.И. Использование типологического опросника Майерс-Бриггс в практике работников службы занятости / [http://muc.renet.ru/eis/detail.php?doc\\_id=8](http://muc.renet.ru/eis/detail.php?doc_id=8)
9. Юнг Карл Густав. Психологические типы // Аугустинавичюте А.Соционика: Психотипы. Тесты. / Сост. Л. Филиппов. - Москва: ООО Фирма «Издательство АСТ». - СПб.: Terra Fantastica, 1998. - С.278-403.
10. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции. - Киев: «Рефл-бук», 1998. - 295 с.
11. Юнг К. Г. Психологические типы /Пер.С. Лорие. - Москва: АСТ; Мн.: ООО «Харвест», 2006. - 528 с.
12. Юнг К.-Г. Воспоминания, сновидения, размышления. - Москва: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД»; Львов: «Инициатива», 1998. - 480 с.

*Prezentat la 25.10.2007*

## FENOMENUL „BULLYING” ÎN GRUPUL DE ADOLESCENȚI: PROCES ȘI ROLURI PARTICIPATIVE

*Tatiana TURCHINĂ*

*Catedra Psihologie*

The paper describes the view of bullying as a social phenomenon, a group process which is largely enabled and maintained by members of a school class. Adolescents are involved in bullying in different ways. Some participant roles taken by individual adolescents in the bullying process were analyzed. Roles assigned to the subjects were Victim, Billy, Reinforcer of the bully, Assistant of the bully, Defender of the victim and Outsider.

În mod tradițional, școala este locul de producere și transmitere a cunoașterii, de formare a competențelor cognitive, de înțelegere a sensului vieții și a lumii care ne înconjoară, de înțelegere a raporturilor cu ceilalți și cu noi înșine. Școala este acel mediu care educă în fiecare copil dorința de a reuși și a face față provocărilor. În acest context, pare a fi un inconvenient a vorbi despre agresiune și violență în mediul școlar, mediu pe care societatea contează cel mai mult în formarea unei personalități careia viitorul îi aparține.

Și totuși, acțiunile violente și agresive manifeste în școală sunt un subiect central al numeroaselor dezbatere mediatice. Conform mai multor sondaje efectuate, unul dintre cinci elevi a fost victima unei agresiuni care a avut loc în unitatea de învățământ, peste jumătate dintre cei intervievați declarând că violența în școli este o problemă permanentă. De la formele cele mai agresive (bătăi, furturi, distrugerii de bunuri) până la cele mai puțin șocante, cum ar fi violențele verbale, se perindă zilnic în fața ochilor noștri [1].

Cât de delicat și complex ar părea fenomenul violenței în școală, stăpânirea acestuia este posibilă prin cunoașterea cauzelor, originilor, formelor de manifestare.

Literatura de specialitate supune analizei prin a face delimitări între două concepte: agresivitate și violență.

În sens etimologic, noțiunea de *agresivitate* trimite la o potențialitate individuală, la capacitatea de a înfrunta un obstacol, de a se confrunta cu altul și a nu da înapoi în caz de dificultate. Ea reprezintă o instanță profundă care permite individului să se afirme, să nu dea înapoi în fața dificultăților și nici să nu ocolească lupta. Treptat, conceptul de agresivitate dobândește un nou înțeles, cel de a fi un comportament distructiv, care aduce pagube fizice și/sau morale și este orientat către persoane, obiecte sau către sine.

Din perspectiva teoriei învățării sociale, agresivitatea este un comportament învățat prin condiționare operantă și/sau prin observarea și imitarea unor comportamente sociale pe care individul le achiziționează și recurge la ele ori de câte ori situația sau contextul le impune.

Referitor la violență, literatura de specialitate ne oferă mai multe definiții. Eric Debarbieux (1996) oferă o definiție prin care se surprinde ansamblul fenomenului violenței: „Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social care se traduce printr-o pierdere a integrității ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să se opereze prin agresiune, prin utilizarea forței, conștient sau inconștient, însă poate exista și violență doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău” [1].

Y.A. Michaund (1978) identifică trei elemente care definesc un alt concept al violenței:

- violența este o situație de interacțiune (implicând unul sau mai mulți actori);
- este o acțiune prin care se aduc prejudicii altora;
- aceste prejudicii se manifestă prin diferite modalități (directe sau indirecte).

În același context, pentru Florence Dardel Jaouadi (2000) importante în definirea violenței sunt: tipul de relație (abuzul de putere), actorul (un individ, un grup) și cauza (nesatisfacerea unei nevoi) [1].

În această ordine de idei, ne propunem să analizăm o formă de agresivitate prezentă în cadrul unui grup, adolescenții nefiind o excepție. Fenomenul „**bullying**” în școală este o categorie de comportament agresiv ce implică un dezechilibru de putere, iar actul agresiv este repetitiv (Oleweus, 1991; Smith and Thomas, 1991). Bullying este un proces în care un copil este expus în mod repetat acțiunilor negative, hărțuirii și atacurilor din partea unuia sau a câtorva copii. Enciclopedia Wikipedia descrie bullying-ul ca fenomen ce implică suferința altora datorată hărțuirii verbale, asaltului fizic sau altor metode subtile de coercitive, cum ar fi manipularea.

Acest comportament este social prin natura sa și are loc în aproape fiecare grup social, în care *victima* are șanse reduse de a evita suferința produsă, timp în care *agresorul* este susținut de alți membri ai grupului (Bjorkqvist, 1982). Atacurile, îndeosebi, nu sunt provocative și pot fi fizice sau verbale, directe sau indirecte. Cercetătorul A. Pikas (1975) a descris bullying-ul ca fiind o violență în cadrul grupului în care elevii prin interacțiune își refortifică unul altuia comportamentul.

D. Olweus (1991), unul dintre primii cercetători preocupat de fenomenul bullying în școală, evidențiază rolul grupului ce poate influența reacțiile copiilor la agresivitate printre membri. Această influență poate avea un anumit impact dacă copilul este de partea victimei sau încurajează agresiunea. Anumite mecanisme de grup joacă un rol decisiv în bullying – contagiunea socială, reducerea controlului sau inhibiției împotriva tendințelor agresive, distribuția de responsabilități, modificări cognitive graduale în perceperea agresorului și a victimei. Adicional, caracteristicile de personalitate și ale grupului, probabil, au un impact asupra rolului pe care și-l asumă un copil în situația de bullying.

Dacă agresivitatea instrumentală este acea formă de agresivitate care tinde spre o recompensă din exterior (de exemplu: un copil îl va împinge pe alt copil pentru a-i lua jucăria), bullying-ul este o agresivitate direcționată spre persoană, fără a fi identificat în mod obligatoriu un scop. C. Sulmivalli (1998) notează că pentru a fi implicat în comportamentul de bullying nu sunt necesare un arousal emoțional sau emoții de furie. Nici o provocare externă nu este necesară. Mai mult decât atât, bullying-ul poate fi perceput ca o obișnuință/ habit instituționalizat sau o agresiune „rece”. În acest sens, bullying-ul nu corespunde cu agresivitatea reactivă, care implică accese/explozii de supărare ca fiind reacții la amenințări/provocări reale sau percepute.

K. Lagerspetz (1982) a punctat două trăsături importante ale bullying-ului: caracterul colectiv și faptul că se bazează pe relațiile sociale din grup. Autorul sugerează că agresivitatea în grup poate fi studiată ca o relație dintre oameni care au diferite roluri.

Bullying-ul deseori are loc în situațiile în care sunt prezenți câțiva membri ai grupului. Cel care lipsește din acțiunea agresivă, de obicei, știe ce se întâmplă, datorită faptului că bullying-ul prin definiție are loc în mod repetat, peste o perioadă de timp. În cazul în care majoritatea copiilor din clasă nu participă în bullying-ul activ, ei se comportă astfel, încât fac posibil începutul și continuitatea procesului bullying. Ceea ce se întâmplă dincolo de atitudinea reală față de bullying (de fapt, majoritatea copiilor dezaprobă comportamentele agresive sau vorbesc că ei nu înțeleg de ce unii copii îi agresează pe alții) este modul în care ei se comportă în situațiile de bullying. Un comportament de ignorare a ceea ce are loc între agresor și victimă poate fi interpretat de către agresor ca aprobare a conduitei sale.

Din acest unghi de vedere, mai multe cercetări, inițial, se concentrară doar asupra relației agresor-victimă. Cristina Salmivalli și col. (1992, 1996) constată rolul important în bullying și a altor „actori”. În acest sens este lansat conceptul de **“rol participativ”**.

Rigby și Slee (1993) sugerează că printre școlari există trei dimensiuni ale relațiilor interpersonale:

- 1) a agresa pe alții;
- 2) a fi victimizat de ceilalți;
- 3) a se asocia cu ceilalți în manieră prosocială și cooperantă.

Deși rezultatele au fost validate, totuși, într-o situație de bullying, comportamentul prosocial/cooperant poate implica mai multe lucruri. De exemplu: a fi de partea victimei, a nu fi implicat, a coopera cu agresorul.

Whitney și Smith (1993) au studiat atitudinea copiilor față de bullying. Elevii au fost întrebați ce fac ei, de obicei, atunci când observă pe careva agresat și dacă iau parte în bullying. Aproape jumătate dintre elevii din gimnaziu au răspuns că au încercat să ajute victima, timp în care doar o treime din elevii din liceu fac acest lucru. O parte dintre elevi optează pentru probabilitatea de a nu face nimic, în același timp simt că trebuie să ajute victima. Alții au considerat să iau poziția “nu e treaba mea”. Majoritatea elevilor nici nu încearcă să se implice în bullying. Doar a cincea parte dintre elevi preferă să fie implicați în bullying. Atitudinile, totuși, nu corelează neapărat cu comportamentul adolescenților în situațiile de bullying.

Rolul participativ al unui copil ce ia parte în situația de bullying indubitabil este determinat de mai mulți factori atât personali, cât și contextuali. Unul dintre acești factori poate fi statutul social deținut de elev în grup. Pattern-ul comportamental depinde în mare măsură de statutul social. De exemplu, un statut de respins poate anticipa victimizarea în cazul când elevul apără victima. În mod reciproc, comportamentul elevului, evident, are efect asupra statutului social [2].

O dată ce bullying-ul este abordat ca un fenomen de grup bazat pe relații sociale și roluri în grup, acest fenomen nicidecum nu are loc într-un vacuum unde sunt prezenți doar victima și agresorul. Cercetătorii Sulmivally, Lagerspets și col. (1996), examinând modul în care elevii din clasă se implică în bullying, au identificat anumite roluri pe care și le asumă participanții. Astfel, pe lângă agresor și victimă sunt *complicii* – cel ce *asistă* și cel ce *refortifică* acțiunile agresorului, există *apărătorul* victimei și *outsider*-ul.

Deși aceste roluri participative sunt doar niște tendințe comportamentale în situația de bullying, ele pot fi considerate descrieri generale ale comportamentului social. Atunci când cineva în clasă este agresiv, ceilalți mai mult sau mai puțin sunt forțați să ia o poziție. Ceea ce fac ei în astfel de situații nu este un comportament izolat, dar reflectă acele relații sociale construite și acele atitudini care există printre colegii grupului. Printre rolurile participative există câteva modalități de comportament:

- agresiv-activ (agresorul);
- pasiv sau succesor agresiv (complicii);
- prosocial (apărător al victimei);
- retras (outsider).

Mai multe studii încearcă să identifice dimensiunile personale ale rolurilor participative. În atenția majoră a cercetătorilor au fost în mod special profilul agresorului și al victimei.

Agresorii sunt descriși ca fiind cu un „*pattern agresiv de personalitate*”. Olweus (1978) atestă că aceștia sunt, în general, agresivi nu doar în raport cu victima în școală, dar și în alte contexte (printre semenii, frați, adulți). Conform autorului, acești adolescenți sunt potențial tineri antisociali. Adolescenții cu rol de agresor au formate atitudini pozitive față de violență (Lagerspets, 1982) și dețin o necesitate de a domina pe alții (Olweus, 1978) (aceste caracteristici fiind specifice agresivității proactive), dar ei, totodată, sunt descriși ca fiind impulsivi (caracteristică specifică agresivității reactive).

Cercetările care și-au propus să evalueze profilul psihologic al adolescentului agresor au evoluat de la „*persoane ce creează mari probleme sociale*” la „*persoane care posedă bune abilități mentale*” (Sutton și col., 1999) până la „*persoane care posedă un nivel mediu de inteligență socială*” (Kaukiainen și col., 2001). Mai mulți autori susțin că acest „actor” poate fi capabil să manipuleze eficient și să folosească alte persoane pentru a distruge ținta și în același timp să mențină relații pozitive cu semenii [3].

Unele studii au încercat să identifice relația dintre stima de sine și rolul participativ. Frecvent, se sugera asocierea dintre stima de sine redusă și rolul de agresor. În acest sens, bullying-ul fiind perceput ca o modalitate de compensare a imaginii de sine negative. Această perspectivă a fost supusă criticii de către D. Olweus (1991), care a comparat grupul de adolescenți agresori cu alți copii în ceea ce privește dimensiunea anxietate și insecuritate. Cercetătorul constată la adolescenții agresori un nivel redus de anxietate și suficientă încredere în sine în comparație cu alții. Similar, Rigby și Slee (1993) nu identifică nici o corelație între tendința de a agresa pe alții și scorul la scala Stima de sine Rosenberg. Rezultatele vagi și contradictorii sugerează depășirea discuțiilor vizavi de stima de sine înaltă sau joasă pentru a înțelege stima de sine a adolescentului cu rol de agresor.

Referitor la adolescenții cu rol de victimă, există un consens. Aceștia prezintă un nivel de stimă de sine redusă. În cercetarea realizată de Rigby și Slee (1993) victimizarea corelează semnificativ cu stima de sine redusă. În cazul celorlalte roluri participative transpune ipoteza corelației dintre comportamentul prosocial și stima de sine înaltă și adecvată la apărătorii victimei. Outsiderii sunt adolescenți tipici cu neîncredere în sine. Cei care susțin și refortifică agresorul se constată a fi adolescenții ce experimentează sentimentul insecurității statutului în grup, din care motiv se află pe lângă agresori pentru a fi acceptați cel puțin de ei. Un alt motiv ce le determină rolul participativ este evitarea riscului de a fi agresat sau victimizat. Stima de sine a acestor adolescenți, probabil, este la fel de vulnerabilă ca și în cazul agresorilor [3].

Considerăm important să menționăm că cercetările inițiate, utilizate și validate de C. Salmivalli și colegii (1996) referitor la rolurile participative în fenomenul bullying au fost rapid preluate de cercetători din Marea Britanie (Sutton și Smith, 1999), din Olanda (Goossens și Dekker, 2006), din Italia (Menesini și Gini, 2000) și din Germania (Schafer și Korn, 2004). Aceste studii, ce implicau elevi de diferite vârste, au confirmat că majoritatea adolescenților sunt martori în situațiile de bullying și contribuie în variate modalități la susținerea acestora. De exemplu, din eșantionul de adolescenți, aproximativ 20-30% dintre elevi încurajează agresorul, acționând ca asistent sau refortificator. În contrast, elevii ce intervin activ în a stopa acțiunile agresive și a

ajuta victima, de obicei, reprezintă nu mai mult de 20% din populația de elevi, pe când 20-30% de adolescenți observă în tăcere episoadele de bullying și rămân în afară [4].

Fenomenul bullying este prezent și printre grupurile de elevi din țara noastră. În ce măsură, cât de intens și cu ce frecvență se manifestă printre adolescenții noștri rămâne o curiozitate științifică ce urmează a fi satisfăcută prin inițierea unor investigații științifice.

**Referințe:**

1. Sălăvăstru D. *Violența în mediul școlar / Violența, aspecte psihosociale*, volum coord. Gilles Ferreol și Adrian Neculau. - Iași: Polirom, 2003, p.119-137.
2. Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K. & Kaukiainen A. *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group // Aggressive Behavior*. - 1996. - No22. - P.1-15.
3. Salmivalli C., Kaukiainen A. & Lagerspetz K. *Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescent's participation in bullying situations // Personality and Social Psychology Bulletin*. - 1999. - No10. - P.1268-1278.
4. Gini G., Albiero P., Benelli B. & Altoe G. *Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying // Journal of Adolescence*. - 2007.

*Prezentat la 23.12.2008*

## MANAGEMENTUL IMPRESIILOR ÎN SPAȚIUL PUBLIC.

### O ANALIZĂ PSIHOSOCIOLOGICĂ A INTERVIURILOR DIN REVISTA *VIP-MAGAZIN*

*Daniela FRANȚUJAN, Natalia COJOCARU*

*Catedra Psihologie*

Impression management is the process through which people try to control the impressions other people form of themselves. It is a goal-directed conscious or unconscious attempt to influence the perceptions of other people about a person, object or event by regulating and controlling information in social interaction. For our research we have selected a series of interviews with various public persons from various fields (political/ economic/, medicine, TV, artistic a. o.) from *VIP- Magazine*. We aimed to identify strategies of self – introduction applied in the public sphere. The interviews from this magazine represent excellent pieces of study material in order to identify strategies of impression management, as the interviewed persons are aware that the information they deliver will be read by a broad range of people, so that they are once again motivated to present themselves in a favorable light. Possibly, they might even „retouch” some aspects of the social self, offering some additional explanations or justifications. Both for the analysis of images and texts, we have outlined two directions: institutional self presentation and spontaneous self presentation, identifying a series of scenarios.

*Reflecția, calculul pe termen lung, stăpânirea de sine,  
reglementarea extrem de precisă a propriilor reacții emoționale,  
cunoașterea oamenilor și a întregului teren  
devin premise indispensabile pentru orice succes social.  
Norbert Elias. *Procesul civilizării*, p.248, vol. II.*

Managementul impresiei se referă la activitatea indivizilor desfășurată cu scopul de a controla informațiile despre un obiect, despre un eveniment sau despre propriul eu. Acest concept invocă numeroasele modalități prin care oamenii încearcă să controleze impresiile altora despre ei în ceea ce privește comportamentul, motivația, moralitatea și atribuțiile personale. Aceasta poate fi o activitate conștientă, controlată, un comportament calculat sau, dimpotrivă, o activitate automată. Erving Goffman menționează că oamenii acționează pentru a forma impresiile dorite asupra celor din jur, asemenea actorilor care joacă roluri pe scenă în fața spectatorilor. Conform modelului dramaturgic propus de E. Goffman, „*lumea socială este analizată ca un teatru pe scena căruia mai mulți actori interpretează împreună scenarii diferite, în decoruri diferite și pentru diferite categorii de public*” [7]. Lucrările lui Erving Goffman<sup>1</sup> sunt consacrate modului în care se prezintă o persoană față de ceilalți în diverse situații.

Una din ipostazele interacțiunilor sociale constă în faptul că fiecare interlocutor sau grup de protagoniști trebuie, în mod obișnuit, să facă „o impresie bună”, străduindu-se să prezinte o aparență generală „corectă” și pe cât posibil agreabilă din punct de vedere fizic, vestimentar și verbal [11]. Impresia are întotdeauna o conotație morală, menționează Pascal Lardellier, un cercetător care s-a dedicat studiului comunicării rituale și implicației pe care o are aceasta asupra formării impresiilor. Când un individ apare în prezența altora, vor exista întotdeauna motive ca acesta să-și mobilizeze resursele spre a le crea celorlalți o impresie cât mai bună. Comunicând, indivizii selectează informația despre ei înșiși, transmițând celorlalți doar informația relevantă situației în dependență de *tipul de relație cu Celălalt, de scopurile individului și de tipul audienței*. Importante în elaborarea și comunicarea unei anumite imagini de sine sunt și *stilurile de autoprezentare*, care ar putea fi dissociate în stiluri conștiente și ofensive, respectiv inconștiente și defensive [6].

Important e să menționăm că indivizii nu recurg la *controlul autoprezentării* în mod arbitrar, ci este un comportament ghidat de logica relațiilor sociale. Codurile de manieră, însoțite de afirmații de genul „ce ar putea gândi alții”, apar încă în Evul mediu. Norbert Elias în *Procesul civilizării* ne oferă o fascinantă analiză a relațiilor interumane de la curte – cum s-au civilizat „războinicii” devenind nobili, și astfel, oferind modele

<sup>1</sup> Ne referim la lucrările: E. Goffman, *The presentation of Self in every day life*, Anchor Book, New York, 1959 și E. Goffman, *Behavior in public spaces*, The Free Press, New York, 1966.

de conduită pentru alții<sup>2</sup>. Primele analize psihologice ale comportamentului uman s-au dezvoltat la curte, scrie Elias: „*O observare mai precisă a semenilor și a sa însăși, în cursul unor serii mai lungi de motivații și conexiuni cauzale, tocmai pentru că supravegherea vigilentă a sa însăși și perpetua supraveghere a semenilor se numără printre premisele elementare pentru menținerea poziției sociale*” (p.251). Norbert Elias demonstrează că alcătuirea funcțiilor psihice, determinarea standardelor, a controlului exercitat asupra conduitei depind de structura funcțiilor sociale și de transformarea relațiilor interumane.

M.R. Leary și R.M. Kovalsky [12, apud 10] au propus un model explicativ al managementului impresiei analizând factorii care determină acest proces, și anume: (1) *relevanța scopului asupra impresiei*, înțelegând prin aceasta că indivizii sunt mai motivați să-și îmbunătățească imaginea atunci când constată că acest lucru îi ajută să-și realizeze scopurile; (2) *valoarea imaginii îmbunătățite*, respectiv strategiile de management al impresiei se diversifică atunci când valoarea poziției vizate este ridicată și (3) *discrepanța dintre imaginea curentă și imaginea dorită*, care acționează în cel puțin două cazuri: când indivizii caută modalități să accedă la o imagine de sine superioară sau când aceștia se află într-un moment de scădere a statusului propriu, de regresie a performării unui rol social.

Pot exista și numeroase bariere în calea unei autoprezentări favorabile care pot bloca eforturile de a ne realimenta stima de sine. Cele mai des vehiculate strategii pe care actorul social le utilizează sunt: *scuzele, autoînfirmizarea, redefinirea situației, exprimarea regretului și autodezvăluirea* [8, 9, 6].

Deși *activitatea de management al impresiilor* a fost semnalată încă în antichitate, abia în ultimele două decenii au apărut studii sistematice [4]. Unii dintre primii cercetători care au studiat problema managementului impresiei au fost Barry Schlenker și Mark Leary [15], care aplică teoria autoprezentării pentru explicarea anxietății în situații sociale. Conceptul de *self monitoring (controlul autoprezentării)* a fost introdus de Mark Snyder [16]. Indivizii caracterizați într-o măsură mai mare de nevoia de control al imaginii au o sensibilitate crescută la indicii situaționali, favorizând în vederea construcției unei imagini pozitive. Potrivit autorului, acești indivizi au un comportament eficient din punct de vedere social și știu să se adapteze la expectanțele sociale. Snyder a construit o scală pentru a măsura diferențele individuale în managementul impresiei. Cele mai frecvente variabile legate de managementul impresiei sunt conștiința de sine, stima de sine, identitatea socială, dezirabilitatea socială sau anxietatea socială. Studiile din ultimele decenii s-au axat pe studiul relației dintre machiavelism și autoprezentare [5], a relației dintre factorii de personalitate și înclinația spre monitorizare de sine [13], evidențiindu-se faptul că persoanele înclinate spre automonitorizare de sine sunt prietenoase, amabile și extravertite, oricând fac cunoștință cu cineva și sunt înclinate spre autodezvăluiri intime [apud 3, p.104-105]. Alte studii au investigat diferențe priviind autoprezentarea sinelui la cultural [1] sau „efectul cameleonului” și tendința spre monitorizarea de sine [14]. Barry R. Schlenker și M.F. Weigold [2] atrag atenția asupra rolului pe care îl are auditoriul asupra *managementului impresiei*. Cu cât auditoriul este mai atractiv, mai expert, cu un status social mai ridicat, cu atât actorul social încearcă să controleze mai puternic informațiile, în scopul de a produce o impresie favorabilă despre sine. Dar nu numai *auditoriul prezent*, ci și *auditoriul imaginat* influențează managementul impresiei [apud 4].

Pentru cercetarea noastră am selectat interviuri cu diverse persoane publice din domeniul politic, economie, medicină, TV, artă etc., din revista *VIP-magazin*. Scopul nostru a fost de a identifica strategii de prezentare a sinelui, utilizate de persoane în spațiul public. Considerăm că interviurile din revistă constituie un material de studiu excelent pentru identificarea strategiilor de management al impresiei: persoanele intervievate sunt conștiente că informația pe care o spun va fi citită de un public larg și, astfel, aceasta i-ar motiva odată în plus de a-și prezenta sinele într-o lumină cât mai favorabilă, eventual „de a retușa” anumite aspecte ale sinelui social, de a oferi justificări, explicații. *De ce spațiul public?* Există puține interacțiuni cotidiene care să scape logicii managementului impresiilor. Dar, evident, spațiul public este probabil terenul cel mai spectaculos de manifestare și prezentare a sinelui. O persoană publică are nevoie de acceptarea, valorizarea, aprobarea socială și de aici, presupunem, cel mai mult, conștient sau inconștient va utiliza niște strategii de management al impresiilor. Dacă discursul enunțat de persoana interviată este „slefuit”, adică organizat în sensul creării unei

<sup>2</sup> De exemplu, Norbert Elias (1980/2002) scrie că: „impulsul de a te spăla în mod regulat și menținerea constantă a curățeniei trupesti nu provin inițial din niște convingeri precis conturate referitoare la igienă, dintr-o înțelegere clară sau, după cum se spune „rațională” a pericolului pe care murdăria îl reprezintă pentru sănătate; atitudinea față de spălare se transformă în funcție de acele modificări ale relației interumane, menționate în cadrul lucrării” (p.282).

imagini pozitive de către persoana înseși, atunci imaginile care însoțesc interviul sunt „opera” creatorilor de imagine ai revistei. Astfel, în conformitate cu etapele analizei de conținut am stabilit schema de categorii pe care ulterior am aplicat-o *corpus*-ului. Ne-a interesat despre ce vorbesc persoanele intervievate și ce aspecte ale vieții sociale sau private sunt dezvăluite. Atât pentru analiza imaginilor, cât și a textelor am delimitat două direcții de analiză: *prezentarea sinelui instituțional și prezentarea sinelui spontan*<sup>3</sup>.

Observăm că persoanele publice din domeniul artelor vorbesc, în special, despre viața privată (sinele spontan, necenzurat apare în prim-plan), pe când cei din domeniul politic mai mult se referă la realizările obținute în carieră și activitatea profesională, probabil dat fiind specificul activității pe care o realizează dețin și un control al sinelui sporit. Am identificat mai multe scenarii de prezentare a sinelui la care ne vom referi în cele ce urmează.

Scenariul „*om-stâncă*” l-am identificat în narațiunea intervievaților care descriu începutul carierei ca fiind foarte dificil, presupunând investiții financiare enorme, sacrificii „*pușini sunt cei care rezistă, e nevoie să iubești meseria, să te poți sacrifica*”. Elemente precum ar fi rezistența, ambițiile, stabilirea unui scop pe termen lung și aspirarea la el: „*tragedia întreprinderilor care au dat faliment a fost goana după un profit imediat*”, renunțarea la timpul personal, nevoia de continuitate în rezultate și perfecțiune sunt centrale în acest scenariu. Dominanta discursului se centrează pe relația „*muncă-sacrificiu-perfecțiune*”. Numai un scop pe termen lung și multă muncă condiționează obținerea unor realizări importante. Perioada de glorie, aici, vine după un timp de grele încercări, de momente de criză. Odată cu obținerea gloriei urmează sentimentul de satisfacție, mulțumire, împlinire, plăcere, la unii intervievați chiar nevoia de uitare condiționată a perioadei de dinainte, marcată de dificultăți și lipsuri: „*Nu-mi place să vorbesc despre asta și nu vreau să îmi amintesc*”. În scenariul „*criză-implicare*” începutul carierei este marcat de un moment de criză, conjunctură ce determină nevoia și motivația de a se angaja într-o activitate care să aducă un profit mai mare. Pentru unii acest moment ar reprezenta un moment prielnic privind ascensiunea ulterioară care va aduce satisfacții: „*De când a decedat soțul meu au urmat zece ani de muncă contra cronometru pentru a-mi crește copiii și pentru a supraviețui*”. Pentru alții, neangajarea plenară în activitate determină ușoare regrete de a nu fi realizat cele propuse: „*angajarea în politică a fost un pas pe care uneori l-am regretat. Până la urmă sunt sigur că voi reveni la activitatea academică*”. În scenariul „*tânărul care a reușit*” elementele centrale sunt investirea într-o funcție înaltă ceea ce implică o înaltă responsabilitate și conștientizarea statutului încredințat care presupune foarte multă muncă și o „supradoză” de responsabilitate: „*Sunt conștient de faptul că în persoana mea a fost investită o încredere enormă și trebuie să fac față așteptărilor*”, astfel, îndemnând la diferite renunțări. Munca consumă din ce în ce mai multe resurse personale și de timp. Efortul depus, la un moment, determină ascensiune, după care urmează perioada de recuperare: „*Până acum am fost prins între clamele obligațiilor de serviciu, dar de la o vreme mă gândesc să întemeiez o familie*”.

În pofida apartenenței la o familie bogată, celebră și cu o „fabuloasă cifră” de afaceri, persoana cu un scenariu „*VIP-ul din umbră*” manifestă o tendință de rară apariție în public, de evitare a petrecerilor mondene: „*O deranjează, aproape bolnăvicios, tot ce înseamnă public, monden, flash, camere de filmat*”. Se observă chiar nevoia de nivelare cu oamenii „*de rând*”. Puține apariții publice, chiar evitarea acestora, „*oboseala*” de spectaculozitatea spațiului public „*situația din jur nu-mi dă motive de veselie..., lumea a devenit atât de mercantilă*” și chiar tendințe de retragere. Persoanele cu scenariul „*inadecvarea sine spontan-sine real*” încearcă să deconstruiască imagini despre sine pe care ei le percep ca fiind necorespunzătoare realității. Se manifestă ca elemente centrale tendința de justificare și apărare a unei alte imagini decât cea percepută de ceilalți: „*nu mă consider un individ șic*”, „*am o grămadă de carențe: nu duc un mod de viață sănătos, nu*

<sup>3</sup> Autorii delimitează mai multe ipostaze ale sinelui: *sine instituțional și sine spontan, sine stabil și sine în lucru, sine posibil și sine ideal*. Pentru a exprima raportarea sinelui la socialul propriu-zis, Ralsh H. Turner (1976 *apud* Iluț, 2003) folosește sintagma *sine instituțional*, reprezentând centrarea indivizilor pe norme, standarde și comportamente grupale și scopurile în societate și în contrast, *sinele spontan* (numit de el și impulsiv, pasional), care urmărește satisfacerea nevoilor personale și a impulsurilor din interior, preocupările intime fără inhibiții legate de cerințele instituționale, formale ale societății. *Sinele stabil* se referă la nevoia de coerență în gânduri, atitudini, comportamente, o idee de sine transnațională și transtemporală, iar *sinele de lucru (operațional)* reprezintă acele aspecte ale sinelui care sunt angajate și care ghidează gândurile, afectele și conduitele în contexte specifice. Oamenii au reprezentări și evaluări nu numai despre ceea ce sunt în prezent, ci și ceea ce vor deveni în viitor, de ce performanțe vor fi în stare. Proiecțiile de viitor pot fi sub forma mai multor alternative, concepute în general ca pozitive și legate de roluri sociale de prestigiu, dar și negative, din această cauză sinele posibil se diferențiază de sinele ideal, accentul în primul rând punându-se pe condiții realiste, în cel de-al doilea – pe dorințe și afecte (Iluț, 2003).



știu ce parfum am, nu mă pricep la cosmetice”. Nevoia unui alt sine – *sinele revendicat* devine salient pe parcursul prezentării. Scenariul „*sine spontan în prim-plan*” este caracteristic, de regulă, oamenilor de artă, la care se manifestă tendința de a prezenta o anumită percepție negativă despre ei pe care nu o resping, ci dimpotrivă, o prezintă într-o lumină favorabilă, ca un gen de *diferență socială acceptabilă* pentru ceilalți. La fel, ca în scenariul precedent subiecții reperează o anumită imagine socială atribuită lor, dar nu o deconstruiesc, ci dimpotrivă o afișează, deseori chiar ostentativ. Este un gen de identitate pe care o valorizează într-un fel anume și nu văd de ce nu ar putea fi acceptată de alții. În narațiunea acestor persoane „se împletesc” despre sine privat cu realizările obținute, care apar ca un gen de compensare. Astfel, ei nu se prezintă pe sine în opoziție cu socialul, dar ca o parte componentă a acestuia, prezentând, uneori, viciile sau trăsăturile negative: „*îmi place foarte mult să ascult muzică foarte proastă*”, „*sunt leneș, tare leneș*”.

În final, remarcăm contrastarea – *modelului omului de artă* – fără inhibiții și control al eu-lui cu cel al *modelului politicianului* – dimpotrivă, foarte controlat și echilibrat. La cei din domeniul artei predominarea sinelui spontan asupra celui instituționalizat determină manifestarea liberă, necontrolată, chiar pasională, fără inhibiții sociale, ca ceva firesc, după care urmează regretele și scuzele, culpabilizarea. Cei din domeniul politic, mai degrabă prezintă un model de familie ideal, părinții drept un model de urmat, se bucură de realizările copiilor, probabil ca o necesitate de dezirabilitate socială, pentru a răspunde unor expectații sociale, ca și cum nu-și permit să greșească.

#### Referințe:

1. Akimoto Sharon A., Sanbonmatsu David M. Differences in self effacing behaviour between japanise and european americans // Journal of Cross Cultural Psychology. - Vol.30. - 1999. - No2. - P.159-177.
2. Barry R. Schlenker, M.F. Weigold. Interpersonal Processes Involving Impression Regulation and Management // Annual Review of Psychology. - 1992. - No43. - P.133-168.
3. Boncu Ștefan. Procese interpersonale.- Iași: Institutul European, 2005, p.104-105.
4. Chelcea Septimiu. Un secol de cercetări psihosociologice (preață de A. Neculau). - Iași: Polirom, 2002.
5. Corral Susana și Calvete Esther. Machiavelism: Dimensionality of the Mach IV and its relations tos elf-monitoring in a spanish sample // The Spanish Journal of Psychology. - Vol.III. - 2000. - No1. - p.3-13.
6. Gavriluic Alin. De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile diferite de articulare a sinelui. - Iași: Polirom, 2006.
7. Goffman Erving. Viața cotidiană ca spectacol. - București: Comunicare.ro, 2003.
8. Iluț Petru. Sinele și cunoașterea lui. - Iași: Polirom, 2001.
9. Iluț Petru. Sine / În S. Chelcea și P. Iluț. (eds). Enciclopedie de psihosociologie, 2003, p.327-331.
10. Ivan Loredana. Managementul impresiei / În S. Chelcea și P. Iluț. (eds). Enciclopedie de psihosociologie. - București: Editura Economică, 2003, p.218-219.
11. Lardellier Pascal. Teoria legăturii ritualice. Antropologie și comunicare (postfață de Alain Caille, traducere din limba franceză de V. Pricopie). - București: Tritonic, 2003.
12. Leary M.R. și Kovalsky R.M. Impression management. A literare review and two-component model / Psychology Bulletin, 1990, p.107, 34-47.
13. Ludwig D., Franco J., Malloy I.E. Effects of reciprocity and self monitoring în self disclosure with a new acquaintance. Journal of Personality and Social Psychology. - 1986. - No50, 6, - P.1077-1082
14. Marsh Herbert, W. și Yeung Seeshing Alexander. The lability of psychological ratings: The cameleon effect in global self esteem. Personality and social psychology bulletin. - Vol.25. - 1999. - No. - P.1, 49-54.
15. Schlenker Barry, Laery Mark. Social anxiety and self presentation: a conceptualization and model. Psychological Bulletin. - 1982. - No92. - P.641-669.
16. Snyder Mark. Eslf monitoring of expressive behavior // Journal of Personality and Social Psychology. - 1974. - No30. - P.526-537.

Prezentat la 03.12.2008

## FORMAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT A TIMPULUI LIBER ȘI A BANILOR LA DEȚINUȚI

*Diana POSTU*

*Catedra Psihologie*

In the penitentiary institutions there are some programs aimed to prepare for liberation. In this connection there are welcome the management time and financial resources. These programs are designed for the living habits of independent persons who liberates in places of detention. In this article models are proposed solutions methods to resolve problems and how the learning process in prison results.

Abilitățile de viață independentă sunt acele deprinderi tehnice și psihosociale consolidate, însușite până la automatism, care îi permit individului să ducă o existență normală. Dependența față de asistența din partea societății este redusă, în schimb sunt utilizate oportunitățile pe care le oferă comunitatea. Aceste abilități vizează: gestiunea locuinței, folosirea resurselor comunitare, managementul banilor, îngrijirea personală, dezvoltarea socială, integrarea profesională etc.

Înainte de a începe o activitate este deosebit de important să stabilim termenele de referință și să înaintăm careva obiective. Formularea completă a unui obiectiv trebuie să cuprindă:

- 1) un rezultat precis, evaluat fie în cifre, fie prin menționarea unor indicatori de rezultate (ce vrem?);
- 2) un termen precis (când?, „la sfârșitul lunii” nu este suficient, trebuie stabilite prioritățile pentru fiecare zi);
- 3) etapele de realizare și mijloacele utilizate.

Rezultatul precis permite vizualizarea „situației finale” – ingredient indispensabil al voinței. În cazul când a fost stabilit un scop concret, pot fi trasate obiectivele. Astfel, la fiecare etapă a intervenției poate fi făcută evaluarea curentă, fapt ce ne permite a estima în ce măsură demersurile întreprinse corespund rezultatului final așteptat.

Conform „legii lui Parkinson”, lucrurile care sunt amânate, tergiversează procesul de atingere a scopului în termenele aproximative propuse în prealabil. În acest sens, este binevenită planificarea acțiunilor pentru fiecare etapă. De exemplu, azi este important să particip la prima ședință de grup. Măine mă implic în activitatea de consiliere individuală. Termenele de referință sunt necesare atât pentru consilier, cât și pentru beneficiar. Structurarea timpului va oferi prilejul de a structura acțiunile propriu-zise.

Lista etapelor și mijloacelor va permite să verificăm dacă un proiect, un plan de intervenție este realist sau ceea ce părea la prima vedere neverosimil, devine posibil. De asemenea, această listă va permite a fi pus la punct un plan de acțiuni cât mai simplu, rapid și cu cheltuieli minime.

Această formulare riguroasă se aplică în special obiectivelor de progres, care desemnează un salt semnificativ în viața unui individ. În viața particulară, aceste obiective constau în stabilirea consecutivității anumitor comportamente. De exemplu, dimineața mă trezesc la 7:00, la 7:15 este apelul, la 8:00 – micul dejun etc. Aceste obiective pot avea un efect stimulator atunci când poartă o anumită semnificație pentru persoană.

Alegerea obiectivelor impune o dublă reflecție. La început este luată decizia vis-à-vis de lucrurile importante, care au o semnificație, doar apoi pot fi stabilite acțiunile, direcția pentru atingerea scopurilor.

### **Obiectiv = semnificație + direcții de acțiune**

Dacă este bine definit, obiectivul poate avea un rezultat deopotrivă stimulator și realist. Stimulator, pentru că direcția aleasă prezintă un interes pentru subiect, posedă o semnificație deosebită. Realist, fiindcă acțiunile planificate ce permit efectiv atingerea lui sunt direcții bune.

Această definiție a obiectivului ascunde o dificultate, o problemă ce necesită o soluționare. Modelul cognitiv-comportamental are la bază ideea relației dintre gândire și comportament. Cohen și McGuire oferă o descriere utilă și clară a felului în care acest model poate fi aplicat în munca cu deținuții. Această abordare se caracterizează prin următoarele:

- 1) este concentrată asupra unei probleme speciale;
- 2) sunt urmate proceduri specifice;
- 3) sunt impuse limite de timp.

Deci, managementul timpului ar fi o problemă cu care ne confruntăm și necesită o abordare pe măsură. În cele ce urmează vor fi prezentați câțiva pași pentru rezolvarea oricărei probleme, inclusiv a celei ce ține de organizarea timpului.

Modelul de rezolvare a unei probleme (John Bergman):

- 1) identifică problema;
- 2) definește și redefinește problema;
- 3) caută, culege informații;
- 4) acceptă-ți sentimentele;
- 5) găsește idei și opțiuni;
- 6) conectează mijloacele cu finalitățile;
- 7) anticipează consecințele;
- 8) privește lucrurile din diferite puncte de vedere;
- 9) ia o decizie.

Modelul de rezolvare a unei probleme (PRI):

- 1) clarificarea problemei;
- 2) determinarea cauzelor ce au provocat această problemă (lista, evaluarea factorilor);
- 3) soluții alternative (brainstorming);
- 4) selectarea soluției optime în baza unor criterii:
  - resurse existente;
  - fezabilitate;
  - timp necesar;
  - experiență;
  - altele;
- 5) dezvoltarea unui plan (în baza unor sarcini concrete, repartizate în timp);
- 6) implementarea planului de acțiuni;
- 7) evaluarea finală (în ce măsură obiectivele propuse inițial corespund cu finalitățile obținute).

În situația când evaluarea finală scoate în evidență faptul că obiectivele nu au fost atinse, ne reîntoarcem la clarificarea problemei.

Consilierea în vederea utilizării optime a timpului și a resurselor financiare poate fi realizată în mai multe etape:

- 1) stabilirea relației profesionale dintre consilier și beneficiar în vederea obiectivelor propuse. În cazul nostru, obiectivele propuse sunt gestionarea eficientă a timpului și a banilor;
- 2) identificarea nevoilor de consiliere a persoanelor asistate prin prezentarea unei liste de verificare a prezenței și lipsei anumitelor competențe sociale;
- 3) identificarea caracteristicilor personale relevante pentru obiectivul urmărit (trăsături de personalitate, aspirații, motive, interese, convingeri, distorsiuni etc.);
- 4) fixarea obiectivelor și prezentarea pașilor care trebuie parcurși pentru atingerea obiectivului, precizarea sarcinilor fiecărei părți, a rezultatelor așteptate. Apropo, această formă de interacțiune poate servi drept model pentru învățarea prin model a unor conduite constructive;
- 5) asistarea clientului în vederea luării anumitelor decizii cu privire la planificarea timpului sau distribuirea resurselor financiare, alegerea alternativei celei mai avantajoase;
- 6) punerea în practică a deciziei luate (uneori punerea în practică la momentul dat este imposibilă, atunci sunt propuse tehnicile de simulare sau jocul de rol);
- 7) monitorizarea progresului beneficiarului. În acest sens pot fi aplicate mențiunile sau acumularea unui anumit punctaj pentru a obține o mențiune: convorbire telefonică suplimentară, întrevvedere de lungă sau scurtă durată, prezentarea la Comisia penitenciară pentru liberarea condiționată înainte de termen;
- 8) evaluarea finală a intervenției.

Instrumentele de evaluare continuă și finală pot fi: interviul, observația, chestionarele, analiza produselor activității etc.

Ideea trainingului de dezvoltare a abilităților sociale pornește de la abordarea cunoscută ca teoria învățării sociale (Bandura, 1977). Pentru a învăța un comportament este necesar ca noi să putem observa cum se comportă alții în situații similare și să copiem sau nu comportamentul lor, după cum dorim.

Învățărilor defectuoase pot fi deșurădăcinate prin intermediul programelor de stimulare/dezvoltare a abilităților sociale. Procesul de învățare cuprinde 4 elemente de bază, după cum urmează:

- 1) instrucțiuni – beneficiarilor li se dă o explicație de bază asupra unei situații sociale. Dacă este necesar pot fi sugerate unele propuneri asupra a ceea ce să spună sau să facă, ceea ce-i va ajuta să facă față unor situații concrete. De exemplu, gestionarea banilor: am 1500 lei. Ce pot face cu ei? În primul rând, mă gândesc la perfectarea actelor și căutarea unui loc de trai. Pentru aceasta am nevoie de x lei, pe care am să-i pot rezerva din suma pe care o posed;
- 2) modelarea – abilitatea socială echivalentă demonstrației. Dacă instrucțiunile nu sunt suficiente, cineva îi arată subiectului ce ar trebui să facă el/ea în situația respectivă. În acest fel va fi furnizat un model concret de comportament care poate fi copiat. De exemplu, psihologul/asistentul social le vorbește deținuților despre managementul timpului. Modelul oferit de el poate fi respectarea orarului de lucru cu deținuții;
- 3) jocul de rol – ceea ce a fost învățat la nivel teoretic poate fi aplicat în practică prin implicarea deținuților în jocuri de rol. Aceasta ar fi una din posibilitățile de a exersa în formarea competenței sociale dorite. De exemplu: deținuților le poate fi propus un joc de rol când ei vor juca rolul persoanelor ce se liberează azi din penitenciar. Ei pot merge la contabilitate să-și ia banii de pe cont sau să primească indemnizația unică. Care este comportamentul lor după ce părăsesc spațiul penitenciarului?
- 4) feedback – ascultând sfaturile altora și privind înregistrările video în jocurile de rol (în cazul când acestea există), beneficiarii programului pot să facă îmbunătățiri graduale ale modului în care se comportă în situația respectivă.

Metodele trainingului de dezvoltare a abilităților sociale trebuie adaptate la dificultățile specifice și la nevoile beneficiarilor. Cea mai simplă modalitate de evaluare a deficitului abilităților sociale este de a prezenta o listă de verificare la care acesta răspunde prin recunoașterea fiecărui item ca fiind problematic sau nu; sau poate fi efectuată evaluarea prin furnizarea diferitelor grade de competență. De exemplu: 1 – sunt foarte bun la aceasta; 2 – sunt bun la aceasta; 3 – sunt parțial priceput la aceasta; 4 – sunt nepriceput la aceasta.

Exemplu de listă cu abilități specifice:

- 1) pot să-mi planific timpul pentru ziua ce urmează;
- 2) atunci când sunt limitat în timp, pot să-mi revizuiesc planul de acțiuni;
- 3) îmi iau întotdeauna ceva de făcut, dacă prevăd că am de așteptat undeva;
- 4) îmi notez în carnet/agendă lucrurile pe care urmează să le fac;
- 5) stabilesc un termen precis înainte de a începe o activitate;
- 6) atunci când sunt obosit/surmenat, fac o pauză după care reiau activitatea;
- 7) la sfârșitul zilei mă gândesc sau îmi notez lucrurile pe care am reușit să le fac și pe care urmează să le reiau mâine;
- 8) când am o sumă de bani (pot fi și pe cont) mă gândesc cum îi pot cheltui cu folos;
- 9) ideile cum pot cheltui banii îmi vin spontan, la moment;
- 10) cer ajutor atunci când nu știu cum să procedez în situațiile dificile.

Pe lângă listele cu abilități specifice pot fi utilizate și testele de situație. Situațiile vor fi prezentate verbal sau în scris pe cartonașe individuale. Interpretarea răspunsurilor poate fi utilizată în identificarea deficitului de abilități. Exemplu de situație: o persoană cunoscută te roagă să-i împrumuți 100 lei până săptămâna viitoare. Tu trebuie să rezolvi urgent problema perfectării actelor. În cazul când îi împrumuți suma solicitată, nu vei reuși să faci acest lucru. Ce i-ai spune? Cum ai proceda?

Observarea asupra jocului de rol poate fi concentrată asupra oricăreia dintre părțile componente ale interacțiunii. Acest lucru poate fi efectuat de către însăși subiectul sau de către cei ce au asistat la simulare. Moderatorul are menirea de a dirja discuția și de a adresa întrebări referitoare la performanța subiectului: Ce-a făcut ea/el? Cât a fost de bine realizat? Ce s-ar fi putut face altfel? Cum ați fi procedat în locul ei/lui? etc.

În ceea ce privește organizarea activității, trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

- 1) activitatea trebuie să se desfășoare potrivit aptitudinilor și vocației individului;
- 2) activitatea trebuie organizată în conformitate cu temperamentul individului;
- 3) amenajarea corectă a spațiului de activitate, conform cu necesitățile activității;
- 4) normarea corectă a timpului de activitate în funcție de capacitățile psihofizice ale subiectului;
- 5) derularea activităților în alternanță cu pauzele, perioadele de recreere;

- 6) depistarea precoce a factorilor nocivi, cu valoare de suprasolicitare ce pot apărea în cursul desfășurării activității subiectului;
- 7) pregătirea adecvată a instruirii subiectului în vederea desfășurării unei activități;
- 8) prevenirea oboselii și sistarea activității în momentul apariției acesteia;
- 9) instituirea unor măsuri terapeutice precoce în cazul apariției oboselii.

Factorii cei mai importanți în menținerea unei activități utile sunt reprezentați prin următoarele:

- 1) pregătirea corectă pentru activitate;
- 2) adaptarea la activitate;
- 3) stabilirea unor relații directe între motivațiile individului și caracterul activității;
- 4) alternarea activității curente cu activitățile suplimentare care stimulează interesul și generează motivații noi;
- 5) pregătirea prin antrenament și fixarea sarcinii în raport cu posibilitățile și aptitudinile individului;
- 6) echilibrul dintre sarcini și aptitudini.

Atunci când acționăm, căutăm un sens al demersului întreprins. Deși unii dintre noi afirmă că viața nu are sens, totuși, fiecare reflectă asupra anumitelor situații, probleme, modalități de soluționare a acestor probleme. Problema sensului se reduce la alegerea unor obiective satisfăcătoare ce pot genera o stare de mulțumire durabilă. Această căutare a echilibrului pe termen lung este justificată din cel puțin trei puncte de vedere:

- 1) este important, la un moment dat, să știi unde te afli, la ce etapă;
- 2) măsori drumul parcurs;
- 3) stabilești un traseu nou.

În ceea ce privește motivele pentru căutarea sau construirea sensului, putem menționa următoarele aspecte:

- 1) interpretați lucrurile într-un sens care să vi se potrivească, altfel veți fi atrași de rutină și vi se va impune „un costum prea strâmt”;
- 2) sens înseamnă stabilitate. Schimbările care survin în faza de încarcerare, pregătire pentru liberare și liberarea propriu-zisă își lasă amprenta asupra comportamentelor, stării afective, convingerilor, relațiilor interpersonale etc. Atunci când demersurile înaintate sunt însoțite de un sens individualizat, putem vorbi despre starea de homeostazie (echilibru) în care se află individul. Indiferent de stimulii interni sau externi, persoana își va păstra structura integră;
- 3) sensul va rămâne chiar și după ce poate fi pierdut totul. De exemplu: pentru unele persoane sensul îl reprezintă credința în Dumnezeu, pentru altele sensul e bunăstarea ș.a.m.d.

Planificarea timpului și a banilor poate fi făcută pe termen scurt sau lung, dar în ambele cazuri trebuie să fie conștientizate consecințele. Planificarea timpului presupune conștientizarea scurgerii lui, nu panica sau angoasa scurgerii, ci faptul că există careva limite și în cazul când aceste limite sunt depășite, lucrurile pot deveni ireversibile.

Planificarea pe termen lung constă în punerea pe hârtie a diferitelor etape ale realizării unui obiectiv progresiv. Acest plan de acțiune este esențial nu doar din rațiuni practice, ci și psihologice, căci faptul de a scrie constituie deja un angajament față de tine însuși. Planificarea anuală constă nu doar în a vedea în ce zile cad evenimentele din anul următor, ci și planificarea unor acțiuni cu semnificație puternică, ce corespunde intereselor și nevoilor individului. Astfel, persoana se va antrena în căutarea soluțiilor pentru problema/obstacolul întâmpinat. De exemplu: perfectarea actelor. Căutarea soluțiilor presupune: informarea cu privire la actele necesare pentru perfectarea buletinului de identitate, contactarea familiei pentru a găsi actele ce au fost lăsate la domiciliu (livret militar, adeverință de naștere, certificate de căsătorie și de naștere a copiilor etc.), rezervarea/planificarea unei sume de bani de pe contul de peculio sau din indemnizația unică etc.

Deci, planificarea pe termen lung constă în planul anual al unei agende, etapele de atingere a unui obiectiv. Această scriere constituie un angajament, un contract cu propria persoană, o încercare de a realiza obiectivele în mod deliberat.

Planificarea pe termen scurt facilitează procesul de atingere a obiectivelor. Pregătirea reduce termenul de realizare a scopului. Este bine cunoscută expresia: „Un lucru bine pregătit (în cazul nostru planificat) este pe jumătate făcut”.

În continuare sunt prezentate etapele unei planificări eficiente a timpului și banilor:

- 1) alcătuirea listei cu ceea ce trebuie de făcut;

- 2) definirea gradelor de prioritate ale acestor sarcini diverse; de exemplu: vreau să-mi cumpăr un telefon mobil performant, să închiriez un apartament, să cumpăr un TV etc.; se stabilesc prioritățile; poate fi alcătuită o listă cu necesități și dorințe, ulterior fiind ierarhizate;
- 3) definirea rezultatului așteptat pentru fiecare sarcină în parte; de exemplu: trebuie să contactez familia – rezultatul așteptat este să restabilesc relațiile cu soțul și copiii;
- 4) aprecierea duratelor de realizare; de exemplu: pentru a-mi contacta familia și a restabili relațiile cu ea am nevoie de două luni. În acest răstimp trebuie să întreprind următoarele acțiuni...;
- 5) planificarea, adică alcătuirea unui plan pe zile; de exemplu: luni, două februarie, scriu o scrisoare către soția mea în care o invit la o întrevedere de scurtă durată; marți, 3 februarie, vorbesc cu șeful de sector pentru ca acesta să intervină cu o cerere pentru a mi se acorda întrevederea în ziua solicitată etc.

Pentru atingerea scopului planificat este deosebit de important să fie definit rezultatul așteptat sau nevoia cât mai clar. De exemplu: raționamentul – nu-mi pot permite să închiriez un spațiu locativ; nevoia este de a avea un loc de trai, problema este că am nevoie de un loc de muncă, care să-mi satisfacă această necesitate. Necesitatea poate fi satisfăcută prin mai multe căi: legale și ilegale. Atunci când aleg o cale mă gândesc care sunt consecințele fiecărui pas pe care îl întreprind.

**Bibliografie:**

1. Cottraux Jean. Terapiile cognitive. - Iași: Polirom, 2003.
2. Menard Jean-Denis. Cum sa ne administrăm timpul. - Iași: Polirom, 2002.

*Prezentat la 23.12.2008*

## CAUZELE ȘI FACTORII DE RISC ÎN APARIȚIA ANOREXIEI NERVOASE

**Galina PRAVIȚCHI**

*Catedra Psihologie*

We live in a society that considers that a supple body is an image of beauty. Each woman image that we see in magazines, on publicity stands or on television suggests us that the sexual, financial and social success will be obtained only if a woman will be supple.

Because of that, the people wish, and especially, the woman wish to slim is so powerful that can cause grave nutrition disorders. One of these disorders is anorexia nervosa with incidence increased a lot in the last period throughout the world. The people that present anorexia nervosa have a deformation image about their body, thinking they are fat even in the periods they are under their normal weight.

The apparent control about food behavior, restrictive diets offers a false self-control of patients with anorexia nervosa in their life day by day. The personality traits, establishing the perception of a certain body image, can influence the length, the evolution and the form of anorexia nervosa. The perfectionism, inflexibility and the absence of emotional expression are common personality traits of people with anorexia nervosa, in special in restrictive type. These patients strive to make all things perfect, without mistakes, in concordance with the self-imposed and of parent's imposed standards.

Trăim într-o societate în care se consideră că un corp suplu este imaginea frumuseții. Revistele, filmele și televiziunea joacă un rol important în promovarea agresivă a unui ideal de femeie suplă. Spoturile publicitare la televizor ne sugerează că succesul sexual, financiar și social poate fi obținut doar dacă o femeie va fi suplă.

Din această cauză dorința de a slăbi a oamenilor, și în special a femeilor, este atât de puternică, încât poate condiționa boli de nutriție foarte grave. Una dintre aceste boli este anorexia nervoasă, a cărei incidență a crescut mult în ultima perioadă în întreaga lume. Persoanele care prezintă anorexie au o imagine deformată despre corpul său, crezându-se a fi prea grase chiar și în perioadele când au sub greutatea normală.

Conduita anorexică a fost menționată începând cu secolul XI de către Avicena, iar primele descrieri ale pacientelor anorexice au fost făcute în 1694 de către Richard Morton. Abia în 1873 sir William Gull of London concomitent, dar independent de Ernest Lasegue, publică descrierea și tratamentul „anorexiei isterice” care ulterior devine „anorexie nervoasă”. Gerald Russel în 1979 descrie mai concret acest sindrom, dar termenul de anorexie mintală a fost propus de către H. Huchard în 1883.

În 1950 Hilde Bruch a observat că acest comportament distorsionat avea drept scop scăderea în greutate, „unic succes în lumea nefericită în care trăiau aceste fete”. Ulterior autoarea utilizează o varietate de criterii operaționale care includeau psihopatologia, comportamentul anorexic și tulburarea funcției endocrine în anorexia nervoasă.

Contribuții importante au mai adus în acest context M. Simmonds în 1914, iar în 1983 Stechman a sugerat, ca și Simmonds, să se diferențieze anorexia mintală de cașexie. D.W. Kay a considerat că există o anorexie tipică primară (caracterizată în primul rând prin denutriție) și o anorexie mintală secundară atipică care se asociază cu manifestări psihiatrice [1].

Anorexia nervoasă este o tulburare de alimentație caracterizată prin refuzul de a menține o greutate corporală normală, ceea ce conduce la o greutate mai mică de 85% din greutatea ideală raportată la vârstă și înălțime. Deși pot fi afectați și bărbații de această boală, ea este de 20 de ori mai des întâlnită la femei, în special tinere anterior sănătoase, care devin exagerat de preocupate de forma și greutatea corpului. Ele mănâncă foarte puțin, preferând fructele, legumele, evitând dulciurile, carnea, brânzeturile și mâncarea gătită. Însă există situații când au accese de mâncare compulsivă, ingerând cantități crescute de mâncare într-un timp foarte scurt. După aceste episoade de supraalimentare își provoacă vomă. Accesesele sunt urmate de remușcări și eforturi intensificate de a pierde în greutate.

N. Sillamy afirmă că anorexia se observă îndeosebi la adolescenți, la fete și femeile tinere (15-25 de ani), în general virgine, dar uneori și la copiii mici și chiar la sugari. După W.H. Kaye (1982), anorexicul nu mănâncă din cauza că senzația de foame dispare sub influența unor morfine endogene, a căror prezență în

talamus, în cantitate sporită a fost obiectivată. Analiza psihologică face să apară, în aproape toate cazurile, un conflict actual cu anturajul, în special cu mama. Teama de abandon, culpabilitatea legată de trezirea sexualității provoacă deseori un astfel de comportament în care se manifestă nostalgia după trecut, dorința de a reveni la starea infantilă [2].

În „Grand Dictionnaire de la Psychologie” ediția a II-a, anorexia este descrisă drept o tulburare a conduitei alimentare caracterizată printr-un refuz mai mult sau mai puțin sistematizat de a se alimenta, intervenită ca mod de răspuns la conflictele psihice. Această conduită a restricției alimentare metodice însoțită de slăbire survine cel mai des la o adolescentă care prezintă, pe de o parte, amenoree și hiperactivitate asociate cu schimbări de caracter care, de asemenea, tulbură percepția propriului său corp [3].

În cazul apariției anorexiei mintale acționează simultan o serie de factori care se influențează reciproc, cum ar fi:

### 1. Factorii biologici

Diversele tipuri de personalitate sau, mai simplu spus, tipurile temperamentale se presupune că sunt determinate genetic. Unul dintre acestea, cum ar fi tipul obsesiv-compulsiv, sunt mai vulnerabile la dezvoltarea unor tulburări de alimentație. Cercetări recente sugerează că existența nivelului crescut al unor substanțe secrete la nivelul creierului predispun unii oameni la anxietate, perfecționism, idei și comportamente obsesiv-compulsive. Când o astfel de persoană începe să se înfometeze sau din contra, să mănânce necontrolat, în mod inconștient își modifică nivelul acestor substanțe, ceea ce poate induce o stare de liniște sau chiar euforie, înlăturând pentru o perioadă de timp starea de anxietate sau depresie. Astfel, alimentele devin un fel de automedicație împotriva sentimentelor greu de suportat.

Referitor la cauza biologică a anorexiei, există anchete care demonstrează că posibilitatea ca geamănul monozigot al unei persoane anorectice să sufere de anorexie este de 50%. În cazul gemenilor bizigoți posibilitatea se află sub 10%. Aceste rezultate susțin ideea unei predipozitii genetice.

### 2. Factorii psihologici

Oamenii cu tulburări de alimentație tind să fie perfecționiști. Ei au așteptări ireale de la propria persoană și de la cei din jur. În ciuda realizărilor personale, ei se simt permanent vinovați și lipsiți de valoare. Aceste persoane văd lucrurile numai la extreme, doar în alb sau negru. Unele persoane anorectice recurg la înfometare și la alte practici din dorința de a-și controla propria viață, în viziunea lor. Deși au putere să depășească multe obstacole pentru a-și atinge scopul, în interior se simt slabi, învinși, plini de resentimente. Uneori aceste persoane sunt în căutarea propriei identități și încearcă să urmeze un model acceptat și admirat de societate. Ei caută permanent aprobarea celor din jur și se tem de critică.

Faptul că anorexia apare în majoritatea cazurilor în faza mai grea de dezvoltare și maturizare a corpului în pubertate, a condus la concluzia că această maladie apare în momentul în care o fată/femeie simte că nu reușește să facă față problemelor și solicitărilor tipice acelei vârste. În timpul pubertății fata devine femeie, astfel trebuind să-și dobândească o identitate corespunzătoare. Dacă persoana în cauză simte că această sarcină o depășește, apare un adânc sentiment de nesiguranță. Pentru unele persoane încercarea de a-și controla greutatea corporală pare a le reda siguranță. Greutatea devine astfel un factor important al respectului față de sine.

### 3. Factori familiali

Unele dintre persoanele anorectice provin din familii care i-au sufocat cu grija față de ei, în timp ce alții s-au simțit în copilărie abandonați, neînțeleși și singuri. Părinții care pun un accent exagerat pe aspectul fizic contribuie în acest fel la instalarea tulburărilor de alimentație. Acest tip de părinți sunt uneori incapabili de o apropiere emoțională față de copiii lor, pe care îi critică excesiv sau, din contra, îi protejează excesiv sau au așteptări prea mari de la aceștia. Copiii ajung treptat să-și ascundă îndoelile, temerile și imperfecțiunile. Astfel, unii vor încerca să-și rezolve problemele controlându-și într-o manieră improprie greutatea și alimentația. Fetele provenite din mame care au suferit de tulburări de alimentație sunt mai susceptibile față de astfel de afecțiuni. În astfel de familii se pot remarca obiceiuri ciudate legate de alimentație, folosirea hranei ca recompensă sau pedeapsă și îngrijorare exagerată față de greutatea copiilor.

### 4. Factorii sociali

Revistele, filmele și televiziunea joacă un rol important în promovarea agresivă a unui ideal de femeie suplă. Fiecare imagine de femeie pe care o vedem în reviste, pe standurile publicitare sau la televizor ne sugerează că succesul sexual, financiar și social poate fi obținut doar dacă o femeie va fi suplă.



Desenate, pictate sau sculptate, imaginile femeilor sunt de obicei percepute ca niște creații artistice, iar imaginile femeilor văzute la televizor sau în reviste sunt considerate reprezentări reale, deși un fotomodel din revistă sau o actriță de la televiziune sunt deseori pictate și sculptate în mod riguros. Femeia „de acolo” este supusă ore în șir machiajului și coafării, unor regimuri stricte de antrenament și, posibil, foamei autoimpuse și chirurgiei cosmetice. Fotografiile lor sunt mereu corectate, încheșându-se mai departe linia de demarcare dintre realitate și ficțiune.

Întrucât femeile sunt înconjurate de aceste fotomodele extrem de atrăgătoare, ele percep corpurile lor ca fiind extrem de inadecvate. Astfel, încercând să-și „corecteze” corpurile lor, eșuând, pot ajunge la disperare încât vor continua dieta și sportul la nesfârșit, până la absurd ca să capete o silueta suplă, ce li se pare lor potrivită. Cu cât mai mult tind spre acest ideal, cu atât se expun mai mult riscului unei tulburări alimentare.

Modificările idealului de frumusețe feminină deseori oglindesc schimbările în societate: în epoca reginei Victoria a fi dolofană se considera o virtute (cu excepția taliei subțiri care putea fi obținută doar prin purtarea corsetelor din os sau oțel).

Transformarea idealului din unul dolofan în unul suplu a început în jurul anului 1920, aproximativ în același timp în care mișcarea femeilor pentru obținerea dreptului de vot lua amploare, pe timpul când și-a ținut lucrările primul Congres Internațional în problemele controlului natalității. Suplețea putea să pară un semn vizibil al mesajului social care susținea că femeile nu mai vroiau să dețină doar rolul de mame, să fie doar niște mijloace de reproducere a speciei umane. Simultan, silueta suplă și fină a devenit la modă. Pentru a obține acest aspect exterior, unele femei își legau sânii, iar altele se expuneau foamei autoimpuse [4, p.14].

În anii '70, odată cu începutul redeclarării drepturilor femeii în lumea publică și cu creșterea progresivă a numărului de femei care învățau în instituțiile de învățământ superior, devenind profesioniste, silueta modernă a devenit mai subțire și mai dreaptă. Silueta doamnei Elizabeth Taylor a fost considerată ideală.

În anii '80, la modă au devenit mușchii. „Noua femeie” nu era doar subțire, dar avea și mușchii tari asemănători cu cei ai dansatorilor și ai atleților profesioniști. Ea trebuia să posede un sistem muscular cu un tonus exemplar, și nu moliciunea crasă asociată în mod tradițional cu corpurile femeiești, iar formele ei unghiulare erau accentuate de umerii largi. Astfel, moda dicta forme corporale și vestimentații tot mai diferite de formele biologice ale corpului feminin.

Revistele, televiziunea și filmele sunt doar trei exemple de mijloace mass-media care ne bombardează cu mesaje despre „avantajele” de a fi slab. Într-o societate predispusă la îngrășare, educația în acest sens este absolut necesară, însă este foarte important modul în care sunt transmise aceste informații. Mesajul este repetat în diverse forme, direct sau indirect: „Succesul, fericirea, puterea, popularitatea, admirația, inteligența și reușita (în carieră sau dragoste) necesită frumusețe fizică și în mod particular un corp cât mai suplu”. Apare evident contrastul: oamenii care nu au fost înzestrați de natură cu frumusețe sau nu reușesc să fie la fel de supli ca actorii sau modelele din reviste sau de la TV sunt definiți ca inferiori, demni de milă, compasiune sau dezaprobare socială, sunt considerați ratați. Cei mai mulți oameni nu reacționează la aceste mesaje, însă există și dintre cei care sunt influențați și de alți factori în afară de cei amintiți anterior. Aceștia devin candidați siguri la tulburările de alimentație. Supragreutatea este privită negativ mai ales la femei. Bărbații plinuți sau grași sunt considerați impunători, pe când femeile sunt doar obeze. Datorită publicității și filmelor se creează impresia că doar femeile cu siluete frumoase sunt drăguțe și au succes în viață, iar cele plinuțe sau grase sunt văzute ca niște persoane rezervate și nesociabile, ori ca persoane prostănace pe seama cărora te poți distra. Mai ales fetele tinere care trec prin perioada grea și nesigură a pubertății sunt neliniștite și dezorientate de această atitudine majoritară a societății.

Unele situații sunt asociate cu un risc sporit privind dezvoltarea anorexiei. Acestea includ:

**1. Dieta.** În perioada adultă un număr mare de femei se angajează adesea în eforturi de respectare a dietei. Oamenii care recurg la diete pentru a pierde în greutate adesea sunt încurajați de comentariile pozitive ale celor din jur referitor la schimbarea înfățișării lor. Aceștia au riscul de a recurge în mod excesiv la dietă [5].

Femeile care au depuneri mai mari de grăsimi pe fese și coapse, au și cele mai multe probleme din grupul tulburărilor alimentare. Ele se tem de semnalul normal al foamei, pe care creierul lor îl trimite corpului atunci când ultimul are nevoie de alimente. Consideră că nu trebuie să fie flămânde, fiindcă au încălcat dieta ieri și cântăresc „oricum” prea mult. Deseori devin judecători nemiloși ai corpurilor lor și sunt determinate să-și modifice aspectul exterior pentru a corespunde șablonului suplu și rigid care, după cum li se spune, este dezirabil. Atunci când sunt conștiente de daunele aduse sănătății de către restricția dietetică, pot ignora aceste daune, deoarece se simt vădit obeze.

Deși o dietă începe cu simpla dorință de a pierde câteva kilograme, regimul poate deveni o obsesie, iar persoana își poate pierde controlul. Deseori o dietă limitată în calorii implică încrederea că greutatea restabilă este un eșec personal, de fiecare dată cu speranțe și jurăminte reînnoite că următoarea dietă își va face efectul. Cu astfel de daune aduse în mod repetat semnalelor normale corporale de foame și sațietate pot pierde capacitatea de a mânca normal, provocând tulburări de alimentație, limitându-și alternativ alimentele și alimentația la consumuri excesive de alimente și episoade de curățare alimentară a organismului.

**2. Pubertatea.** Unii adolescenți au tulburări de coping odată cu modificarea corpurilor lor de-a lungul pubertății. Ei, de asemenea, se pot confrunta cu apariția presiunii din partea celorlalți și pot avea sensibilitate sporită la critică sau la comentariile întâmplătoare referitoare la greutatea sau forma corpului lor.

**3. Sportul, serviciul și activitățile sportive.** Hobby-urile sau profesiile care implică evident sau într-o anumită măsură necesitatea de suplețe la fel pot accentua riscul de a provoca o tulburare de alimentație. Atleții, actorii și persoanele de la televiziune, dansatorii și fotomodelele sunt expuși la un risc foarte înalt. Pentru unii suplețea poate fi o condiție impusă de profesie, cum ar fi cazul balerinelor. Tipurile de sport asociate cu anorexia pot fi considerate fuga, dansurile artistice, gimnastica. Femeile care își aleg aceste profesii, cu excepția femeilor care sunt genetic extrem de suple, se expun unui risc foarte mare de a face o tulburare de alimentare, decât femeile ale căror performanțe profesionale sunt mai puțin legate de aspectul exterior și greutate [6].

**4. Creșterea masei ponderale.** Unii oameni sunt predispuși spre o creștere rapidă a masei ponderale din care cauză ei sunt dezamăgiți de aspectul lor exterior și în unele cazuri pot fi criticați sau ridiculizați. Drept răspuns ei pot recurge la diete drastice în mod excesiv.

**5. Efectele culturii, rasei și categoriei sociale asupra deprinderilor alimentare.** Atenția sporită acordată mijloacelor occidentale de informare în masă și stilul de viață occidental par a fi niște factori de risc cruciali pentru foamea autoimpusă. Unii savanți afirmă că „epidemia” de tulburări de alimentație printre femei n-ar exista fără idealul de femeie suplă al culturii occidentale.

Studiile efectuate sugerează că anorexia nervoasă, care este cea mai severă formă de foame autoimpusă, există cu deosebire în America de Nord și în Europa de Vest, fiind mai rar întâlnită în Asia, cu excepția categoriilor sociale medii și superioare occidentalizate din Hong Kong și Japonia. Chiar și femeile din Hong Kong sunt puternic influențate de cultura chineză tradițională, în care copiii sunt învățați să nu irosească alimentele, iar suplețea este asociată cu sănătatea șubredă și cu ghinionul. Fraza „Dumneavoastră ați adăugat recent kilograme” este considerată un compliment.

Unele studii sugerează că în SUA mai multe femei albe decât africano-americane se consideră supraponderale, respectă diete, episoade de consum alimentar excesiv, episoade de curățare a organismului de alimente sau suferă de anorexie nervoasă. Totuși, femeile de origine africano-americană și latină pot fi afectate de mesaje mixte dureroase. Familiile și unii prieteni pot adera la tradițiile care consideră diferite forme corporale acceptabile și frumoase, dar unii pot asocia suplețea cu succesle, privilegiile și acceptarea socială a „albilor”. Dacă majoritatea colegilor lor de clasă sunt albi, există o probabilitate destul de mare ca să absoarbă idealul corpului suplu și dacă unul sau ambii din părinți au absorbit idealul corporal al culturii SUA, există o probabilitate destul de mare ca să simtă presiunea de a deveni suple. Și statutul economic poate să influențeze idealurile de frumusețe ale femeilor occidentale.

Femeile care au emigrat din alte țări, de asemenea, pot să-și amintească copilăria, când familiile lor le încurajau să adauge kilograme, însă apoi, după emigrare, li se pretinde suplețea. Astfel, dorința de a fi acceptate și de a avea multiple oportunități în SUA poate face idealul supleței să pară extrem de dezirabil, transformând corpurile lor într-un câmp de luptă pe care vor încerca să obțină ceea ce se numește acceptare și prestigiu.

**6. Perioada de tranziție.** Indiferent dacă este vorba de trecerea la o nouă școală, casă sau serviciu, o relație destrămată sau moartea și suferința unei persoane iubite, schimbarea poate conduce la un stres emoțional. O modalitate de a face față unor asemenea situații speciale pe care persoana nu le poate controla este de a se orienta asupra unor lucruri pe care persoana le poate controla, cum ar fi, de exemplu, regimul lor alimentar.

**7. Pierderea neintenționată a greutății.** Persoanelor care nu țin intenționat dieta, dar au pierdut în greutate în urma unor maladii sau în urma unor accidente, li se pot face complimente referitoare la suplețea lor. Tratându-se ele, pot apela la diete pentru a pierde în greutate ajungând chiar și la cazuri extreme.

**Referințe:**

1. Șchiopu Ursula. Dicționar de psihologie. - București: Babel, 1997.
2. Sillamy N. Dicționar de psihologie. - București: Univers enciclopedic, 1996.
3. Agathon M. Grand Dictionnaire de la Psychologie (ediția a II-a). - Paris: Larousse, 1994.
4. Wegscheider Human, Jane R., Rome Esther. Sacrificându-ne în numele dragostei. - Chișinău: Museum, 2001.
5. Mayo Clinic Staff. Anorexia nervoasă. www. Mayo Clinic. com

**Bibliografie:**

1. Bruch H. L'Énigme de l'anorexie. Le cage dorée. - Paris: PUF, 1979.
2. Enăchescu Constantin. Tratat de psihopatologie. - București: Editura Tehnică, 2005.
3. Gowers S., North C. Difficulties in family functioning and adolescent // Psychiatry. - 1999. - P.174, 63-6.
4. Jeican Rodica. Psihopatologie, cazuri clinice, comentarii. - Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1997.
5. Oprea Nicolae, Nacu Alexandru, Revenco Mircea. Psihiatrie. - Chișinău: Știința. 1994.
6. Oprea N., Nacu Al., Revenco M., Cosmovici N., Paraschiv V., Chiriță V. Psihologie generală și medicală. Partea I. - Chișinău: Știința, 1993.
7. Oprea N., Nacu Al., Revenco M., Cosmovici N., Paraschiv V., Chiriță V. Psihologie generală și medicală. Partea III. - Chișinău: Știința, 1993.
8. Kaplan&Sadock. Comprehensive Textbook of Psychiatry. Ed. 7. Baltimore, 2000.
9. Șerbănescu Grigoroiu M. Long-term follow-up of Anorexia Nervosa with adolescent onset: comorbidity and familial psychopathology // Romanian Journal of Neurology. Ed. Academiei. - 1998. - No.36. - P.62-73.

*Prezentat la 03.12.2008*

## DE LA STRES LA SINDROMUL ARDERII EMOȚIONALE

Veronica GORINCIOI

Catedra Psihologie

The article focuses on identifying the differences between stress and burnout syndrome. Cristina Maslach has defined burnout syndrome as a sustained response to chronic work stress comprising three dimensions: the experience of being emotionally exhausted (emotional exhaustion), negative attitudes and feelings toward the recipients of the service (depersonalization), and feelings of low accomplishment and professional failure (lack of personal accomplishment). The relation between stress and burnout was identified by Gil-Monte and Piero in 1997. These authors have suggested that burnout syndrome begins in combination with feelings of low personal accomplishment and emotional exhaustion, considering attitudes of depersonalization as a coping strategy. From a consideration of the causes of burnout at work, they have postulated a model integrating personal, interpersonal and organizational variables, conceptualizing burnout as "...a response to perceived work stress that emerges after a process of cognitive reevaluation, when the coping strategies used by professionals are not efficient for reducing this perceived work stress".

În viața de zi cu zi obișnuim să spunem: „mă stresează cutare lucru sau situație”, pornind de la ideea că stresul este o reacție a organismului la un potențial pericol. Ceea ce neglijăm deseori în abordarea noastră cotidiană este că pericolul nu este întotdeauna fizic, adesea având legătură cu faptul că persoana crede sau simte că nu poate face față cerințelor mediului. Astfel, răspunsul său depinde de ceea ce gândește că s-ar putea întâmpla dacă eșuează în a face față cererii, și nu de prezența factorului fizic. De multe ori, ei își subestimează resursele în fața cererilor și își formează idei greșite care condiționează un stres puternic. Tragem astfel concluzia că este mai puțin important ce i se întâmplă unui om și de fapt contează ce crede el despre ce i s-a întâmplat. Psihanalistul Herbert Freudenberger, în urma observațiilor duse asupra pacienților săi, a constatat: „Mi-am dat seama, în practica mea zilnică, că oamenii sunt adesea victime ale incendiilor, ca și casele: sub efectul tensiunii produse de lumea noastră complexă, resursele lor interne se consumă sub acțiunea flăcărilor, nelăsând decât un gol imens în interior, chiar dacă învelișul extern pare mai mult sau mai puțin intact” [1]. Astfel, după 1974, el a introdus termenul *sindromul arderii emoționale* pentru a desemna eșuarea, uzura și epuizarea energiei și a forțelor sau resurselor care îi provoacă individului o scădere globală a întregului potențial de acțiune. Altfel spus, arderea emoțională nu este altceva decât distresul sau stresul psihic negativ. Unii specialiști afirmă ca arderea emoțională coincide cu a treia stadiu a stresului – epuizarea, după G.Selye, deoarece se manifestă lent și formele sale incipiente practic nu suscită atenția noastră. Dar ca și orice boală ce afectează lent, consecințele arderii emoționale sunt grave atât pentru individul afectat, cât și pentru grupul din care face parte. Popularitatea și vasta răspândire a termenului denotă în ce măsură este trăit și resimțit de cei care activează în anumite medii. Sindromul burnout sau arderii emoționale a devenit un element al realității sociale și astfel a suscitât interesul unor cercetători precum Ch. Maslach, I.A. Friedman, C.Cherniss, R.Vandenberghe, N.Vodopianova, E.Starcenkova ș.a.

Arderea emoțională apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera. Aceasta duce la epuizarea resurselor emoționale și energetice ale omului, făcându-l vulnerabil în fața stresului. După cum afirma în 1997 Gil-Monte și Piero, arderea emoțională este de fapt o formă de coping la stresul profesional. Apariția lui este determinată, în primul rând, de dereglările și complicațiile care apar în organismul uman ca rezultat al procesului activității sale profesionale. Există anumite categorii de oameni care fac parte din grupele de risc în vederea dezvoltării arderii emoționale. În primul rând, ar fi de menționat că acest fenomen se întâlnește mai des la persoanele care lucrează în sfera de acordare a asistenței sociale și care au relații permanente cu clienții. La această categorie se referă medicii, pedagogii, slujitorii bisericii, vânzătorii, managerii, juriștii, lucrătorii sociali, psihiatrii, psihoterapeuții, psihologii. Reprezentantii acestor profesii enumerate mai sus, în procesul său de activitate, se confruntă cu retrăirile emoționale negative ale clienților săi, de aceea deseori simt o încordare emoțională exprimată. În al doilea rând, arderii emoționale sunt supuși oamenii care trăiesc un conflict intrapsihic cauzat de serviciul avut. Cel mai des din această categorie fac parte femeile care trebuie mereu să aleagă între serviciu și familie sau să-și demonstreze permanent abilitățile și competențele profesionale. În al treilea rând, putem include oamenii care au frica sau iminența permanentă de a-și pierde serviciul sau au un serviciu cu un nivel de responsabilitate foarte ridicat, cum ar fi de exemplu medicii sau managerii. Și nu în ultimul rând, s-a demonstrat că locuitorii orașelor mari sunt supuși mai ușor arderii emoționale decât cei din regiunile rurale sau orașele mai mici [2].

După Maslach, arderea emoțională se caracterizează ca o stare de oboseală psihică și decepționare deseori apărând, după cum am mai menționat, la oamenii cu așa-numitele profesii ajutoare (helpere) [3]. Această combinație este însoțită, după autoare, de istovire emoțională, depersonalizare, scăderea capacității de muncă. Simptomele care însoțesc sindromul de ardere emoțională pot fi împărțite condițional în trei grupe: legate de starea fizică a persoanei, legate de relațiile lui sociale și retrăirile intrapersonale.

**Simptomele legate de starea fizică** denotă faptul că în organism au loc procese capabile să provoace dereglarea sănătății. La astfel de simptome se referă:

- oboseala exagerată, apatia;
- răceli dese, greață, cefalee;
- cardialgii, hipo- sau hipertensiune arterială;
- accese de sufocare, simptome astmatice;
- hipertranspirație;
- dureri musculare, înțepături în piept;
- dereglări de somn, insomnie.

**Simptomele legate de relațiile sociale** apar în timpul contactului persoanei cu colegii, clienții, rudele și oamenii apropiați. La ele se referă:

- apariția neliniștii în situațiile în care anterior nu apărea;
- irascibilitatea și agresivitatea în comunicarea cu cei din jur;
- lipsa dorinței de a lucra;
- lipsa contactului cu clienții și/sau lipsa dorinței de a îmbunătăți calitatea lucrului;
- formalismul în lucru, comportament stereotipic, împotrivirea de a schimba ceva, neacceptarea tuturor începuturilor creative;
- atitudinea cinică față de clienți, de lucru;
- respingerea alimentelor sau bulemia;
- abuzarea de substanțe chimice care modifică conștiința (alcool, fumat, pastile etc.);
- implicarea în jocurile de azart.

**Simptomele intrapersonale** se referă la procesele care au loc în interiorul omului și care determină schimbarea atitudinii către sine, către propriile fapte, gânduri și emoții. La ele se referă:

- simțul de milă exagerat față de sine;
- senzația de inutilitate personală;
- senzația de vină;
- neliniște, frică;
- autoaprecierea scăzută;
- pesimismul;
- istovirea psihică;
- dubii în privința eficacității lucrului.

La fiecare persoană, arderea emoțională evoluează cu diferit grad de exprimare. Cele mai frecvente cazuri de ardere emoțională se întâlnesc la specialiștii tineri, deși nu putem susține că aceasta este o legitate [4].

Mai jos enumerăm simptomele sindromului de ardere cu descrierea manifestărilor lui în viața și activitatea omului.

### **Istovirea emoțională**

Dezvoltarea sindromului de ardere emoțională este anticipată de o perioadă de activitate intensă, când persoana este complet ocupat cu lucrul, în detrimentul necesităților sale din alte domenii ale vieții. Aceasta duce la dezvoltarea primului semn al arderii emoționale – istovirea emoțională. Istovirea emoțională se exprimă prin senzația de oboseală și dezechilibrul emoțional provocat de lucru. Senzația de oboseală nu trece după somnul de noapte. După perioada de odihnă (week-end, concediu) ea devine mai puțin exprimată, dar o dată cu întoarcerea la serviciu se restabilește cu aceeași intensitate. Suprasolicitățile emoționale și imposibilitatea de restabilire a energiei duc la încercarea de autosalvare prin înstrăinare. Persoana devine incapabilă să lucreze cu aceeași energie. Lucrul este îndeplinit formal. Istovirea emoțională reprezintă semnul principal al arderii profesionale.

### **Depersonalizarea**

În sfera socială, depersonalizarea presupune lipsa emoțiilor, relația inumană și cinică cu clientul, care se adresează pentru tratament, consultare, studiere etc. Clientul este acceptat ca un obiect depersonalizat. Persoana cu ardere emoțională își poate face iluzia că toate problemele și necazurile clientului i-au fost date ca

răsplată. Atitudinea negativă cauzează pesimismul, lipsa dorinței de a comunica, ignorarea clientului. Inițial, consultantul își reține emoțiile, dar treptat îi este greu să se rețină și în final le exteriorizează. Drept jertfă a atitudinii negative devine un om nevinovat care s-a adresat după ajutor unui profesionist și a sperat, în primul rând, la o atitudine umană.

### Reducerea realizărilor personale

Reducerea realizărilor personale este însoțită de scăderea autoaprecierii persoanei. Principalele manifestări ale simptomului sunt: tendința spre aprecierea negativă a sa, a realizărilor sale profesionale și a succeselor; negativismul în relație cu obligațiunile de serviciu, scăderea motivației profesionale etc. Consultantul pierde speranța perspectivei activității sale profesionale, are mai puțină satisfacție de la serviciul prestat, pierde încrederea în posibilitățile sale profesionale și drept rezultat îi apare sentimentul de necompetență și de sortire la insucces. În acest caz deja se poate vorbi despre o ardere completă a specialistului. Persoana își păstrează încă aspectul respectabil, dar la o studiere mai profundă, vor deveni evidente „privirile goale” și „inima rece”: toată lumea i-a devenit indiferentă. Cât ar fi de paradoxal, dar sindromul de ardere reprezintă un mecanism de apărare a organismului, deoarece impune dozarea și împărțirea economă a resurselor energetice.

În același timp, această afirmație este corectă doar în cazul în care este vorba despre începutul formării acestei stări. În stadii mai tardive „arderea” acționează negativ asupra îndeplinirii obligațiilor profesionale și relațiilor cu cei din jur. Persoana care „arde” poate să conștientizeze cauzele proceselor care au loc. Pentru apărare ea încetează să manifeste emoții legate de serviciu.

Formalismul, intonațiile dure și privirile reci cu care noi aproape ne-am obișnuit în policlinici, școli și alte organizații administrative, în majoritatea cazurilor sunt manifestări ale sindromului de ardere profesională.

Pot fi menționate două grupe de cauze care joacă un rol important în formarea și dezvoltarea sindromului de ardere profesională: cauze cu caracter intern și cu caracter extern [5].

**Cauzele cu caracter intern** sunt legate de particularitățile omului: vârstă, așteptări deosebite, autocritică, cerințe înalte față de sine, predispunerea de a lucra din greu, necesitatea de a se realiza.

**Cauzele cu caracter extern** sunt legate de particularitățile activității profesionale: contingentul „greu”, activitate emoțională încordată, condiții grele de muncă, cerințe înalte ale administrației, atmosferă psihologică nefavorabilă în colectiv. Particularitățile individuale reprezintă factori predispozanți, iar particularitățile profesiei – determinanți. Această afirmație este ușor de verificat dacă vom micșora influența factorilor cu caracter extern. În toate condițiile egale sindromul de ardere nu se va dezvolta. Există un șir întreg de cauze cu caracter extern care, de asemenea, pot conduce la dezvoltarea sindromului de ardere a specialistului sau la intensificarea lui. Bolile, decesul persoanelor apropiate, divorțul, nunta, calamitățile naturale etc. – toți acești factori pot intensifica stresul specialistului și pot duce la sindromul de ardere.

E de menționat că arderea emoțională se poate transmite și molipsi, respectiv pot fi supuse acestui sindrom organizații întregi. În așa condiții, între angajați nu se evidențiază deosebiri în conduită și atitudini. Printre cauzele ce provoacă arderea emoțională colectivă s-ar enumera: cerințele exagerate față de angajați, lipsa criteriilor clare de evaluare, sarcini ambigue, clasarea responsabilităților și motivarea inefficientă. În astfel de organizații fluxul cadrelor este destul de mare și frecvent, pauze dese, scăderea productivității, dependența exagerată de șefi, conflicte frecvente între angajați [6].

La ora actuală riscul de dezvoltare a arderii emoționale este recunoscut ca fiind posibil la oameni din diferite sfere ale activității. Aceasta se explică prin faptul că în timpul zilei de muncă, practic, fiecare om are un șir întreg de contacte de durată scurtă cu persoane necunoscute/puțin cunoscute, de asemenea, sunt prezenți și alți factori care intensifică riscul de dezvoltare a sindromului arderii emoționale.

### Referințe:

1. Maslach Cristina, Leiter P. Michael. Leiter. The Truth about Burnout. - San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997, p.3.
2. Vodopianova N., Starcenkova E. Sindrom vîgorania. - Sankt-Petersburg: Piter, 2008, p.47.
3. Maslach Cristina, P. Leiter Michael. The Truth about Burnout. - San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997, p.6.
4. Vodopianova N., Starcenkova E. Sindrom vîgorania. - Sankt-Petersburg: Piter, 2008, p.29.
5. Vandenberghe Roland, Michael A. Huberman. Understanding and Preventing Teacher Burnout. - New York: Cambridge University Press, 1999, p.24.
6. Ibidem, p.28.

### Bibliografie:

7. Boiko V.V. Energhia emoții v obščenia: vzglead na sebea i drugih. - Moskva: Informaționno-izdateliskii dom Filini, 1997.
8. Iamandescu I.B. Elemente de psihosomatică generală și aplicată. - București: InfoMedica, 1999.

Prezentat la 03.12.2008

## СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ДОМОХОЗЯЕК СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

*Светлана ТОЛСТАЯ*

*Кафедра психологии*

Dezvăluirea mecanismelor de formare și dezvoltare a bunăstării personale și corelația ei cu autoactualizarea va permite a defini influența acesteia asupra proceselor de autoactualizare, în special, asupra componentelor cum ar fi trebuința de cunoaștere și de comunicare, respectul de sine, autoacceptarea. În articol sunt analizate componentele care formează bunăstarea subiectivă a femeilor casnice de vârstă mijlocie și relația lor cu procesul de autoactualizare.

La révélation des mécanismes de formation, du développement d'un état de bien être subjectif des femmes ménagères et leur corrélation avec le procès de l'autoactualisation permettra de définir leur influence sur le procès d'autoactualisation, et plus particulièrement de ces composantes qui sont le besoin de connaissances, les relations, le respect de soi. L'article passe en revue les éléments qui constituent le bien-être subjectif des femmes - ménagères d'âge moyen en liaison avec le processus d'autoactualisation.

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Это вызвано острой для психологической науки и практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения, каким образом можно помочь личности в решении проблемы благополучия.

Термин «субъективное благополучие», широко используемый в зарубежной психологической литературе, появился в российской и отечественной психологии недавно. В нашей стране проблема субъективного благополучия практически не изучена, хотя оценка человеком своей жизни, его эмоциональное отношение к ней являлись темой многих философских, социологических и психологических исследований.

Определимся в самых общих чертах, что есть субъективное благополучие. По мнению Р.М. Шамионова [7], субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде, и характеризующееся ощущением удовлетворенности.

В вопросе о субъективном благополучии личности существует, по крайней мере, две позиции: идущая «от личности» – проблема самосознания, рефлексивного «Я», и «к личности» – проблема внешнего (по отношению к ней) содержания как условия усиления индекса благополучия. На наш взгляд, и та и другая позиции требуют более обобщенного представления, которое может быть достигнуто в их интеграции, и концептуального обеспечения проблемы субъективного благополучия посредством изучения детерминантного комплекса, включающего детерминанты разного рода, уровня и обобщенности. Выявление взаимосвязи субъективного благополучия и самоактуализации важно для изучения проблемы, связанной с направленностью личностной активности. Речь идет о благополучии, понимаемом по-разному в зависимости от общественно или индивидуально ориентированной личности, в зависимости от эгоистической или альтруистической направленности. Можно быть «благополучным», удовлетворяя лишь свои собственные амбиции, реализуя притязания и не соотнося ни своих желаний, ни последствий их реализации с микро- и макросоциумом. Следствие этого – внутренняя пустота и социальная изоляция, что приводит к невозможности реализации высших потребностей и к снижению индекса субъективного благополучия в будущем. Вероятно, ущербна также и противоположная личностная позиция – альтруистическая.

Таким образом, субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало. Оно содержит все три компонента психического явления: *когнитивный, эмоциональный, конотативный* (поведенческий), и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения [2, с. 2].

В работах А.Маслоу в связи с рассматриваемой проблемой принципиальное значение имеют следующие положения, подчеркнутые К.С. Хруцким [6]:

- 1) общая болезнь личности предстает как форма недоразвитости, неспособность к самоактуализации или неспособность стать полноценным человеком, что означает: благополучие и здоровье личности представляет собой непрерывный процесс восхождения и осуществления личностной самоактуализации;
- 2) человеку постоянно нужны как ценности *развития*, так и *регрессивные* ценности: эти два набора ценностей всегда диалектически связаны друг с другом, создавая *динамическое равновесие*, которое определяет открытое поведение.

Вместе с тем, в психологии это не единственный взгляд на соотношение противоположных ценностей. К.Г. Юнг в работе «Архетип и символ» [8] заметил, что единственная истина – во взаимосвязи и взаимозависимости противоположностей.

В последнем и кроется, на наш взгляд, одна из основных функций субъективного благополучия – создание устойчивого равновесия между личностью и ... личностью, личностью и окружающим её миром, что позволяет высвобождать потребности более высокого порядка, общественные по своей природе. Благополучие и здоровье личности представляют собой непрерывный процесс восхождения и осуществления личностной самоактуализации; неблагополучие и болезнь влекут неспособность стать полноценным человеком. Изучение субъективного благополучия позволит, на наш взгляд, существенно продвинуться в решении проблемы выбора личностью адекватных копинг-стратегий, помогающих сохранению физического и психического благополучия, повышающих качество жизни и способствующих более полной самоактуализации личности.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью выявления компонентов, формирующих субъективное благополучие, и их взаимосвязи с процессом самоактуализации, что позволит определить их влияние на процесс самоактуализации и, в частности, на такие её компоненты, как потребность в познании, в общении, в самоуважении, в самопринятии.

В исследовании приняли участие 185 женщин-домохозяек среднего возраста. В данной выборке по субъективному ощущению состояния эмоционального благополучия получены следующие результаты: субъективно благополучными себя оценили 77 женщин, что составило 41,62% от всей выборки, и 108 женщин по результатам тестирования оказались в группе субъективно неблагополучных, что составило 58,38%.

Корреляционный анализ показал, что у неработающих женщин общий показатель эмоционального благополучия значимо связан с самопониманием, спонтанностью и контактностью. Умение выстраивать доброжелательные и прочные отношения с окружающими ( $r=0,244$ ,  $p<0,016392$ ) повышает общий уровень эмоционального благополучия женщин-домохозяек, а низкая компетентность в своем внутреннем мире ( $r=-0,306$ ,  $p<0,003365$ ) повышает уровень неблагополучия. На наш взгляд, это связано с тем, что женщины не ощущают своих личных границ, а полностью поглощены семьей, что приводит к состоянию внутреннего кризиса, особенно актуально это для женщин, нацеленных на личностный рост и стремящихся к гармоничным отношениям в семье. При этом они более склонны к спонтанному поведению ( $r=-0,259$ ,  $p<0,011402$ ), что также приводит к снижению уровня эмоционального благополучия. Спонтанность – это важная отличительная особенность домохозяек, отрицательной стороной которой являются трудности с планированием и целенаправленным достижением целей. Отрицательная взаимосвязь здесь может означать, что сложности с планированием и активным противостоянием обстоятельствам у домохозяек и приводят к эмоциональному неблагополучию. В пользу этого объяснения свидетельствует то, что спонтанность имеет больше всего корреляционных взаимосвязей с показателями эмоционального благополучия. То есть спонтанность оказывает сильное негативное влияние на эмоциональную жизнь домохозяек.

Кроме того, общий уровень субъективного благополучия значимо взаимосвязан с общим уровнем самоактуализации: чем выше уровень неблагополучия, тем менее женщина расположена к личностному росту и развитию. Выявленная закономерность позволяет утверждать, что высокий уровень самоактуализации тесно взаимосвязан с уровнем субъективного благополучия, и наоборот. Следовательно, субъективное благополучие можно рассматривать и как фактор самоактуализации личности, и как показатель уровня самоактуализации. Таким образом, наше исследование подтвердило существующее в литературе мнение о взаимосвязи самоактуализации с субъективным благополучием. Данная взаимосвязь рассматривается, с одной стороны, как возможный механизм «запуска» развития и саморазвития, а с другой – при её усилении как в одну, так и в другую сторону – как фактор, приводящий либо к личностному застою, либо к личностному кризису [7, 1, 5].



Интересные результаты получены при корреляционном анализе составляющих компонентов субъективного благополучия и параметров самоактуализации. Наибольшее количество корреляционных связей обнаружено по шкале «признаки, сопровождающие основную психоземotionalную симптоматику». Чем выше уровень беспокойства и тревоги у женщин-домохозяек, тем ниже контактность и стремление к искренности ( $r=-0,423$ ,  $p<0,000062$ ), компетентность в своем внутреннем мире ( $r=-0,351$ ,  $p<0,000889$ ), и тем хуже представление о людях в целом ( $r=-0,289$ ,  $p<0,005338$ ); снижается потребность в творческом отношении к жизни ( $r=-0,253$ ,  $p<0,013288$ ) и автономность ( $r=-0,229$ ,  $p<0,022641$ ). Кроме того, возникают проблемы по поводу искреннего самовыражения ( $r=-0,494$ ,  $p<0,000003$ ), следования своим внутренним инстинктам и желаниям ( $r=-0,22$ ,  $p<0,027503$ ). Положительная корреляционная взаимосвязь со шкалой «потребность в познании» ( $r=0,266$ ,  $p<0,009629$ ), на наш взгляд, объясняется тем, что повышение уровня беспокойства и тревоги у домохозяйки негативно сказывается на аутоэмпатии и самопонимании, заставляя женщину разобраться в себе, понять, что же с ней происходит, для чего и необходимы новые знания и информация.

Двойной эффект на процесс самоактуализации оказывает и самооценка здоровья: чем лучше соматическое самочувствие женщины, тем скорее она склонна к искреннему, доброжелательному общению ( $r=0,255$ ,  $p<0,012715$ ) и следованию своим внутренним желаниям ( $r=0,337$ ,  $p<0,001386$ ), в противном случае, снижается потребность в творческом отношении к жизни ( $r=-0,223$ ,  $p<0,025592$ ) и снижается желание разобраться в своем внутреннем мире ( $r=-0,241$ ,  $p<0,017555$ ): женщины следуют своим внезапно возникшим желаниям, но не пытаются понять и разобраться в своих желаниях и их последствиях. Здесь еще раз подтверждается негативное влияние спонтанности на эмоциональную жизнь домохозяек. Возможно, что у домохозяек, как и у работающих женщин, самооценка здоровья играет компенсаторную роль, повышаясь при снижении ряда показателей самоактуализации.

Большое количество значимых корреляций по параметру «напряженность и чувствительность» означает, что чувство подавленности, которое измеряется данной шкалой, играет большую роль в эмоциональной жизни домохозяек. При этом, чем спокойнее и увереннее чувствует себя женщина, тем больше она попадает под власть своих внутренних внезапно возникших желаний ( $r=0,495$ ,  $p<0,000002$ ), но тем меньше она склонна разделять ценности самоактуализирующейся личности ( $r=-0,299$ ,  $p<0,00416$ ), не готова к установлению доброжелательных контактов с окружающими ( $r=-0,232$ ,  $p<0,021332$ ) и менее креативна ( $r=-0,3$ ,  $p<0,003996$ ). Отрицательные взаимосвязи, на наш взгляд, объясняются тем, что креативность и контактность (она же доброжелательность, искренность) в общении играют компенсаторную роль и помогают преодолевать чувство подавленности.

При пониженном фоне настроения значительно снижается потребность в новых знаниях и впечатлениях ( $r=-0,58$ ,  $p<0$ ); женщины не способны доверять своим спонтанно возникшим желаниям ( $r=-0,523$ ,  $p<0$ ), критичны к себе и окружающим ( $r=-0,412$ ,  $p<0,000005$ ), не принимают свою сущность ( $r=-0,193$ ,  $p<0,022859$ ) и не ощущают потребности разобраться в себе, понять ( $r=-0,361$ ,  $p<0,000063$ ); нет тяги к самовыражению, не уверены в себе, считают себя непривлекательными для собеседника, что мешает установлению глубоких личностных взаимоотношений ( $r=-0,369$ ,  $p<0,000043$ ); не стремятся разделять ценности самоактуализирующейся личности ( $r=-0,203$ ,  $p<0,017484$ ), что в целом снижает общий уровень самоактуализации женщин-домохозяек ( $r=-0,27$ ,  $p<0,002394$ ).

Что касается удовлетворенностью повседневной деятельностью, здесь можно сделать вывод, что чем меньше домохозяйки удовлетворены своей повседневной деятельностью, тем более они склонны идти на контакт ( $r=0,224$ ,  $p<0,025338$ ) и стремятся к искренним и доброжелательным отношениям ( $r=0,317$ ,  $p<0,002496$ ), но тем ниже уровень их самостоятельности и во внешней ( $r=-0,254$ ,  $p<0,012763$ ) и во внутренней жизни ( $r=-0,238$ ,  $p<0,018579$ ). При неудовлетворенности своей повседневной деятельностью домохозяйки уходят от переживаний данного момента в мечты о будущем либо копаются в своем прошлом ( $r=-0,488$ ,  $p<0$  – коэффициент корреляции превышает выбранный порог значимости, что свидетельствует о силе взаимосвязи), стремятся к более тесным и искренним отношениям с окружающими ( $r=-0,317$ ,  $p<0,000407$ ), возрастает потребность в познании ( $r=-0,397$ ,  $p<0,000011$ ) и желание жить в согласии со своими внутренними чувствами и желаниями ( $r=-0,241$ ,  $p<0,006047$ ), но чем выше степень неудовлетворенности, тем ниже и общий уровень самоактуализации ( $r=-0,277$ ,  $p<0,001824$ ). Следует заметить, что существует стереотипное мнение о неработающей женщине как о беззаботном существе, проводящем свое время в парикмахерских, бассейнах, тренажерных залах и посиделках с подругами, то есть занятой исключительно собственной персоной (ведь считается, что домашняя работа оставляет достаточно времени для этого). Но у домохозяйки, особенно долго не

работающей, как правило, снижена самооценка и общая удовлетворенность жизнью, которая усугубляется тем, что женщины стыдятся этого, так как знают, что должны чувствовать, насколько им повезло. Ш.Берн пишет, что «обнаружила, что неудовлетворенность ощущают даже те женщины, чьей мечтой всегда была роль жены и матери» [2, с. 48].

Значимость социального окружения положительно влияет на стремление женщин к получению новой информации и знаний ( $r=0,293$ ,  $p<0,004887$ ), но, в то же время и тем ниже спонтанность ( $r=-0,195$ ,  $p<0,044509$ ) и стремление к творческой самореализации ( $r=-0,281$ ,  $p<0,006671$ ). Здесь проявляется взаимосвязь показателей, характеризующих как стремление доставить удовольствие окружающим, так и их дезорганизирующее влияние, в том числе и на социальное взаимодействие женщин-домохозяек.

Учитывая, что шкалы «значимость социального окружения» и «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» находятся в значимой корреляционной взаимосвязи, рассмотрим их совместно. Основная проблема женщин-домохозяек состоит в том, что женщины, в основном, обслуживают нужды других, а уделять внимание собственной личности им как бы не полагается. Да, их роль важна, так как позволяет их детям и мужьям достичь чего-то в жизни, но жить в других – это не то же самое, что жить самому. И тем не менее считается, что это и есть присущий женщинам «особый дар», вершина женского бытия. Другая проблема, связанная с ролью «хранительницы домашнего очага», состоит в том, что домохозяйка оказывается «выброшенной за борт», она стоит в стороне от важнейших событий в жизни людей и потому не чувствует себя полноценным человеком. Ферри (Ferree, 1980) отмечала, что домохозяйки часто чувствуют свою социальную изоляцию. Она предполагала, что это ощущение усиливают такие факторы, как ограничение свободы передвижений, большое число работающих женщин вокруг и постоянное внимание, которого требуют дети [2, с.49]. Снижение престижности домашнего труда еще больше увеличивает неудовлетворенность домохозяек. Берн также пишет о том, что домохозяйки более подвержены депрессии, потому что их труд утомителен, однообразен и малопrestiжен, а источник удовлетворения только один [2, с.50]. В то же время роль домохозяйки оставляет достаточно времени для увлечений и участия в общественной жизни в различных клубах и организациях, но учитывая высокую значимость для женщин именно семьи, зависимость от мужа, не всем удается внести в список своих ролей жены и матери и другие социальные роли. Если домохозяйка не реализует свой потенциал, это может привести к депрессивному состоянию и неврозу, к непониманию и равнодушию со стороны близких, в некоторых случаях даже к распаду семьи. Реализовать свой потенциал домохозяйки мешают внешние и внутренние причины: страх изменить сложившуюся модель семьи, страх изменить себя, заниженная самооценка, влияние социума.

Итак, по результатам исследования можно сделать вывод, что благополучие и неблагополучие у неработающих женщин среднего возраста во многом связано с параметром «значимость социального окружения» и «удовлетворенность повседневной деятельностью». Домохозяйки склонны воспринимать себя не как отдельных личностей, а скорее как неотделимую часть семейного окружения, что приводит к слабой рефлексии семейных отношений и возможности их изменения. Основной особенностью домохозяек является их высокая спонтанность, которая проявляется в неспособности к планированию и оказывает негативное влияние на их эмоциональное благополучие и социальное взаимодействие.

Несомненно, субъективное благополучие связано с психологическим и социальным здоровьем человека, его верой, надеждой, оптимизмом и, конечно, уверенностью в завтрашнем дне. Оно является той питательной средой, которая обеспечивает всё необходимое для полноценного существования личности, её внутренней силы и оптимистичного настроения.

#### Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - Москва: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. - Прайм еврознак, 2000. - 320 с.
3. Маслоу А. Психология бытия. - с.235.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.
5. Молодиченко Т.А. Самоактуализация личности в педагогической деятельности.- Саратов, 2000. - 112 с.
6. Хруцкий К.С. Аксиологический подход в современной валеологии // Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук (09.00.013). - Новгород, 2000.
7. Шамянов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции).
8. Юнг К.Г. Архетип и символ. - Москва: Ренессанс, 1991. - 304 с.

## CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND ADAPTAREA SOCIALĂ A COPIILOR CU CES

*Veronica UNCU*

*Universitatea de Stat din Tiraspol*

Dans chaque société l'enfant constitue une priorité nationale et pour cet objectif se constitue une politique sociale orientée vers l'enfant et sa famille. L'enfant est une catégorie sociale très vulnérable qui nécessite un apport considérable du côté de la famille et d'autres agents de l'éducation (institutions préscolaires, école, église, ONG etc.). Une catégorie des enfants très importante dans chaque société constitue les enfants aux besoins éducationnels spéciaux. Pour cette catégorie sociale la famille et les autres agents éducationnels agissent ensemble avec l'état, par une politique sociale et intégrationniste. Pour assurer l'intégration sociale avec succès de ces enfants on doit assurer tout d'abord l'adaptation sociale aux rigueurs et aux mécanismes de fonctionnement d'une société.

*Un copil cu deficiență mintală are propria cale  
de dezvoltare intelectuală... și integrare socială.*

*Lev Vâgotski*

Posibilitățile adaptării sociale a copiilor cu CES se formează începând cu primii ani de viață ai copilului și continuă apoi în instituția preșcolară, în școală, ca mai târziu procesul de adaptare să fie influențat de contextul social în care va activa individul. Dar cel mai important factor în adaptarea socială a copilului cu CES îl constituie familia. Aici se stabilesc primele relații de afiliere, de prietenie, de apartenență. Doar fiecare individ se naște într-un microcosmos social – familia, care este și primul grup de socializare, primul care oferă modele de comportare socială, de identificare. De felul cum vor fi realizate toate aspectele importante pentru viața ulterioară a copilului, cât de reușit vor fi puse bazele personalității copilului va decurge și continuarea acestui proces de către instituțiile sociale care vor avea un impact nemijlocit și hotărâtor în integrarea copilului cu CES în societate.

Persoane cu cerințe educaționale speciale au existat întotdeauna, indiferent de perioada istorică, cultură, areal, iar atitudinea vizavi de această categorie de persoane s-a schimbat: de la marginalizare și excludere socială, la acceptare și integrare comunitară.

Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu dizabilități, indiferent de handicap și gravitatea acestuia. În acest sens, nu ar trebui să existe nici o restricție. Însă aceste măsuri deseori, cu părere de rău, rămân doar la nivel de declarații.

Aurelia Racu menționează că educația integrată a copiilor cu CES presupune un aport considerabil din partea societății pentru a ajuta familia și copilul cu CES, care ar trebui să activeze și să mențină relații permanente cu semenii sănătoși, asimilând cunoștințe și deprinderi de viață necesare pentru adaptarea socială și integrarea socială [1].

În Republica Moldova există destul de puține studii privind problema adaptării sociale a copiilor cu CES. Găsim puține informații, luând în considerație imperativul prezentului care constă în **integrarea socială a tuturor copiilor**, eliminarea discriminării și altoirea toleranței comunității față de membrii săi. Specialiștii în domeniu depun eforturi considerabile în elaborarea unui model de integrare socială a copiilor cu CES care ar fi compatibil cu necesitățile țării noastre. Integrarea socială a copiilor cu CES începe în familie și de succesul acestui proces depinde crearea tuturor condițiilor psihopedagogice și sociale care ar asigura **adaptarea socială** a copiilor cu CES la un nivel optim.

Adaptarea socială asigură succesul integrării sociale a individului uman. În cazul copiilor cu CES, V. Preda consideră că **integrarea socială** a lor este o mișcare bidirecțională, de la copilul cu CES spre societate pentru formarea competențelor, priceperilor și deprinderilor de viață, acumularea experienței personale pentru satisfacerea nevoii de comunicare, și invers, de la lumea externă spre copil [2].

Ca proces bidirecțional, procesul de adaptare socială este explicat și de psihologul elvețian Jean Piaget, care menționează că procesul de adaptare are loc întâi prin **asimilarea mediului** de către individ, care se produce cu ajutorul schemelor de cunoaștere sau crearea altora noi, și prin **acomodare**, adică prin modificarea acestor scheme sau crearea altora, necesare în noile condiții [3].

Adaptarea socială a copiilor cu CES presupune mai multe aspecte, și anume: formarea deprinderilor de viață, formarea unei culturi și identități proprii. Astfel, psihopedagogii ruși T.A. Repina, M.I. Lisina, A.G. Ruzkaia

menționează că identitatea proprie la copii depinde de contextul social în care activează el și se formează ca personalitate. Astfel, familia și instituțiile sociale (instituția preșcolară, școala) joacă un rol esențial în procesul de adaptare socială a copiilor cu CES.

Fabio Lorenzo-Cioldi consideră că formarea identității personale la copii are loc prin diferențiere, și anume: copiii sunt încadrați în categorii sociale unde există relații asimetrice, de dominare și supunere [4].

Savantul rus L.S. Vâgotski menționa însemnătatea condițiilor cultural-istorice în dezvoltarea personalității copilului, determinând cauzele și condițiile de formare ale individului uman. În lucrările savantului găsim reflectată importanța condițiilor sociale de educație care determină decisiv dezvoltarea sau frânarea procesului de extindere a zonei proximei dezvoltări, în care se realizează posibilitățile potențiale ale copilului [5].

Problema cercetării, **adaptarea socială a copiilor cu CES**, este actuală în condițiile în care Republica Moldova, ca un stat nou din sud-estul Europei, încearcă să țină pasul cu schimbările ce au loc în acest spațiu, unde nu există instituții și programe speciale pentru copiii cu CES, nu sunt suficiente studii și cercetări care să analizeze situația complexă a copilului cu CES și a familiilor lor. **Adaptarea socială și integrarea socială** a copiilor cu CES în Republica Moldova este posibilă prin crearea condițiilor ce ar asigura **integrarea socială** a tuturor copiilor și cu atât mai mult a copiilor cu CES care necesită o atenție deosebită din partea societății și a comunității. Acest lucru este posibil prin aportul specialiștilor din diverse domenii care ar lucra în instituții sociale ca instituția preșcolară și școală. Eliminarea discriminării în cazul copiilor cu CES va fi asigurată prin cunoașterea specificului acestor categorii sociale, iar acest fapt poate fi realizat doar prin interacțiune directă, prin cunoașterea nemijlocită a necesităților, trebuințelor și specificului lor. În momentul în care facem delimitarea între normali și anormali, condamnăm acești copii la excludere și marginalizare socială.

Referitor la capacitatea nemăsurată a afectivității în munca cu aceste categorii sociale, și anume, copiii cu CES, Emilia Lapoșin menționează următoarele: „Munca cu persoanele cu dizabilități ne aduce satisfacții. Rețeta acestor satisfacții nu conține decât numele leacului bun la toate: iubirea, care trebuie să fie profundă, adevărată și înțeleaptă” [9]. Făcând referire la aceleași condiții, M.Grozavu [6] susținea: „Pentru a se dezvolta armonios, copilul are nevoie, pe lângă hrană nutritivă, de haine și jucării, de afecțiunea celor din jur”. M.Rusu menționa același lucru, și anume, dezvoltarea copilului cu CES prin intermediul unei atitudini pline de grijă și afecțiune. Astfel, găsim următoarea afirmație care face referire la relația dintre educator și copil: „Afecțiunea și atașamentul, dragostea și căldura sufletească vor face din educator un prieten devotat al copilului” [8].

O condiție de o importanță majoră pentru adaptarea socială a copiilor cu CES este aprecierea și atitudinea celor din jur față de el. Astfel, O.Bodrug menționa: „Aprecierea copilului are mare importanță pentru el, stimulându-i interesul și curiozitatea, dorința de a cunoaște mai multe...” [7].

De asemenea, în cadrul cercetărilor efectuate de specialiștii din domeniul psihopedagogiei atât din țară, cât și de peste hotare, este menționat rolul familiei în dezvoltarea copiilor cu CES, în stabilirea și formarea primelor relații sociale, în cunoașterea realității sociale etc.

Așadar, o cunoaștere cât mai obiectivă și realistă a copiilor cu CES va conduce la acceptarea socială și la asigurarea **integrării sociale** a acestor copii. Pentru aceasta se cere a se studia problema complexă prin crearea de echipe de lucru interdisciplinare, în școli și grădinițe, pentru o cunoaștere și intervenție adecvată în cazul copiilor cu CES și asigurarea procesului de adaptare socială și integrare socială a lor.

Prima întrebare care mi-am pus-o când am hotărât să lucrez cu copiii cu CES, în calitate de educator, a fost: Ce presupune lucrul cu acești copii? Aici nu mă ajuta experiența pe care o acumulasem în lucrul cu copiii, puțina experiență pe care o aveam era în toate domeniile, mai puțin în acest domeniu – psihopedagogia specială. Alte întrebări la care am încercat să găsec răspuns prin intermediul acestei cercetări au fost: Care sunt condițiile psihopedagogice ce stau la baza adaptării sociale a copiilor cu CES? Ce categorie de copiii sunt copiii cu CES? Ce rol joacă familia în procesul de adaptare socială a copiilor cu CES? În ce măsură activitățile din grădiniță îi pregătesc pe acești copii pentru adaptarea la realitatea socială?

Ca model de explicare a prezenței condițiilor psihopedagogice atât sociale, cât și a nivelului de adaptare socială a copiilor cu CES, am ales harta psihopedagogică (E.Verza, M.Zlate, P.Golu, 1992). Fiecare dimensiune psihologică explică natura anumitor relații sociale formate în cadrul instituțiilor sociale de bază ca niște condiții psihopedagogice privind adaptarea socială a copiilor cu CES. Aceste instituții sunt **familia și instituția preșcolară**. În urma experimentului pedagogic am tras concluzia că în cazul în care se întrunesc toate condițiile necesare dezvoltării personalității, se creează premise pentru adaptarea socială a copiilor cu CES. Toate eforturile depuse în lucrul doar cu copilul, fără a avea în câmpul atenției familia, conduc la fragmentarea serviciilor oferite în acest scop și respectiv nu se obțin rezultatele scontate.

În urma cercetării, am propus următoarele **recomandări** adresate cadrelor didactice și familiei, cu scopul optimizării procesului de adaptare socială a copiilor cu CES:

- **Fiți magician în raport cu copiii cu CES.** Aceasta prevede o relație individuală și plină de optimism și încredere în forțele copilului. Încercați lucruri inedite cu el, cum ar fi diverse roluri sociale în care îl implicați.
- **Nu criticați, ci ajutați și ghidați copilul cu CES.** Este o muncă enormă să înveți copilul cu CES să îndeplinească anumite însărcinări, de aceea rolul aprecierii aici devine și mai important.
- **În orice relație cu copilul cu CES fiți afectuos și înțelegător.** S-a demonstrat că dragostea și atașamentul față de copilul cu CES fac minuni. Copilul se simte liber și totul realizează în mod natural.
- **Tratați copilul cu CES ca pe un copil sănătos, căci așa cum îl percep ceilalți se autopercepe și el.** Aceasta nu înseamnă să uităm de faptul că lucrăm cu copiii cu CES, ci să nu diminuăm importanța formării identității proprii prin raportarea la ceilalți. Rolul adultului, și îndeosebi al familiei, este esențial, în cazul în care îl superprotejează, creează un sistem de izolare față de tot ce înseamnă viață socială și stabilirea de relații sociale. Prin atitudini de hiperprotecție/hipertutelare creăm handicapuri sociale și dependențe față de cei din jur.
- **Cunoașteți copilul cu CES cât mai bine, eliminați sfaturile celor care indică utilizarea forței în educație.**
- **Fiți sincer în relațiile cu copiii cu CES.** Atunci când nu ești sincer în relațiile cu copiii cu CES, ei devin neîncredători și confuzi. Atunci când li se promite ceva, neapărat trebuie îndeplinit, altminteri dați explicații plauzibile.
- **Tratați-l pe copilul cu CES ca pe o persoană importantă.** Da, aceasta este o regulă de aur, copilul cu CES merită o atitudine pozitivă și o tratare corespunzătoare. Copilul cu CES întotdeauna așteaptă de la cei din jur să i se adreseze fără ironie și înjosire. **Copilul cu CES are demnitate** care impune respect și apreciere. La o conferință, discutând despre copiii cu sindromul Down, un profesor a menționat „că dacă toți oamenii ar avea acest sindrom, n-ar mai fi război în lume”.
- **Amintiți-vă în permanență că au aceleași nevoi ca și ceilalți.** Deseori atunci când se discută despre copiii cu CES, se omite faptul că ei au aceleași nevoi și trebuințe ca și copiii normali. Acest aspect îndeosebi se referă la familie. Când sunt mai mulți copii în familie, față de copiii normali au o atitudine pozitivă, plină de gingășie și afecțiune, iar față de copilul cu CES altă atitudine, explicațiile pot fi diferite, individualizate. De asemenea, se referă la ideea de integrare socială, care se preconizează a fi posibilă în viitorul apropiat, de a se adresa în aceeași manieră față de toți copiii.

Lista recomandărilor ar continua la nesfârșit. Acest lucru va fi posibil odată cu cercetarea cât mai profundă a realității în ceea ce privește copiii cu CES.

În **concluzie** putem menționa următoarele:

- Procesul de adaptare socială a copiilor cu CES este un proces complex care necesită o abordare integrală, prin cunoașterea tuturor aspectelor fiecărui caz în parte.
- Adaptarea socială a copiilor cu CES este posibilă dacă se lucrează în mai multe direcții, și anume: **lucrul cu copilul și familia lui, lucrul recuperatoriu și corecțional**, ultima presupune o investigație psihologică și medicală foarte amănunțită și bine argumentată, și nu în ultimul plan **activitățile didactice și extradidactice**, cu lucrul individualizat și adaptat fiecărui copil în parte, **asigurarea comunicării și interacțiunii cu semenii și adulții**. Toate aceste aspecte presupun implicare totală, dăruire și multă răbdare, afecțiune și dragoste.
- Doar prin asigurarea procesului de adaptare a copiilor cu CES se va obține integrarea socială a lor.

#### Referințe:

1. Racu Aurelia. Istoria psihopedagogiei speciale. - Chișinău: Pontos, 2003.
2. Preda V. (coord). Orientări teoretico-praxiologice în educația specială. Universitatea „Babeș-Bolyai”. - Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujană, 2000.
3. Piaget J. Reprezentarea lumii la copil. - Chișinău: Cartier, 2005.
4. Chelcea S. Un secol de cercetări psihosociologice. - Iași: Polirom, 2002.
5. Vîgotski L.S. Opere psihologice alese. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
6. Racu Aurelia. Învățământul special din Moldova: istorie și actualitate. - Chișinău: Tipografia centrală, 1999.
7. Racu Aurelia. Istoria psihopedagogiei speciale. - Chișinău: Pontos, 2003.
8. Rusu M. O educație nouă în noua societate // Arta educației. - Chișinău. - 1998. - Nr.1.
9. Racu Aurelia. Învățământul special din Moldova: istorie și actualitate. - Chișinău: Tipografia centrală, 1999.

Prezentat la 03.12.2008

## DIDACTICI PARTICULARE

### EVALUAREA ÎNȚĂLĂ – SUPORT PENTRU FORMAREA COMPETENȚELOR LICEENILOR LA CHIMIE

**Rita GODOROJA**

*Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova*

This article discusses the topic of initial assessment as a support for development of student's disciplinary competences on chemistry. Competence involves integrated complexes of knowledge, abilities, and capacities. Accurate and effective initial assessment is necessary for identifying students' level of knowledge and skills, while having the goal to assure the premises for realization of the curricular objectives in the lyceum.

*Spune-mi cum evaluezi, și-ți voi spune pe cine formezi  
Jean-Marie De Ketele*

Chimia este o disciplină curriculară, studiul eficient al căreia dezvoltă interesul cognitiv și curiozitatea elevilor, oferă posibilități de a explora natura și de a cerceta substanțele și transformările lor, provocând satisfacția și bucuria descoperirilor. Acest domeniu de studiu își propune drept scop formarea la liceeni a abilităților de operare cu datele științifice despre substanțe, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, formarea atitudinii apreciative față de contribuția acestei științe la dezvoltarea cunoașterii și a societății.

Pentru a se integra eficient într-o societate a cunoașterii, elevii trebuie să învețe a comunica, a rezolva probleme complexe, a lucra cu diverse informații, a colabora în echipe flexibile și a demonstra o puternică automotivare. Alfabetizarea științifică reprezintă unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie stabilite la nivel european, care ar trebui să fie dezvoltate elevilor în procesul educațional pentru a acționa ca un fundament al învățării continue pe tot parcursul vieții [1]. De aceea, orientarea procesului educațional la chimie spre formarea de competențe este o sarcină primordială a cadrelor didactice.

Cunoașterea științifică în procesul educațional la chimie include familiarizarea elevilor cu rezultatele și metodologia științei necesare pentru explicarea lumii înconjurătoare pe dimensiunea: compoziție–structură–proprietăți–obținere–aplicarea substanțelor. În consecință, chimia creează premise pentru dezvoltarea la elevi a capacităților de analiză, sinteză, comparație, generalizare, clasificare, sistematizare, modelare, abstractizare etc. Experiența elevilor acumulată prin studierea chimiei în gimnaziu și liceu reprezintă o parte componentă a resurselor individuale interne, necesare pentru soluționarea unor probleme din practica școlară sau din viața cotidiană.

Competența implică complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini. Xavier Roegiers consideră competența drept o contextualizare a achizițiilor într-o anumită situație. Savantul afirmă că crearea unor situații complexe este, probabil, singura modalitate prin care se poate asigura că școala formează elevilor competențe, nu numai cunoștințe sau abilități izolate [2]. Dobândirea unui anumit nivel de competență poate fi percepută ca fiind capacitatea de a utiliza și a combina capacitățile de cunoaștere, deprinderile și experiența anterioară, în acord cu cerințele specifice unui anumit context, situație sau problemă. Cu alte cuvinte, competența reprezintă capacitatea de a face față în mod independent schimbării, situațiilor noi și complexe.

După Constantin Cucoș, competența școlară se referă la totalitatea abilităților și capacităților de care este capabil elevul [3]. Un demers orientat spre acumularea de competențe abordează problema mobilizării și investirii cunoștințelor și capacităților elevilor în activități utile, purtătoare de sens pentru elev. Integrarea resurselor interne ale elevilor (valori, atitudini, abilități, capacități, strategii cognitive, cunoștințe) în comportamente de rezolvare a sarcinilor și situațiilor-problemă, create în procesul educațional conform obiectivelor curriculare, conduce spre formarea competențelor. Competențele disciplinare au o structură complexă în care se disting următoarele componente:

- *componenta cognitivă*, care vizează utilizarea teoriei, conceptelor și a capacităților de cunoaștere dobândite prin experiență;
- *componenta funcțională*, care cuprinde deprinderile de utilizare a cunoștințelor într-o situație, capacitatea persoanei de a realiza o sarcină nouă într-un anumit context de învățare;
- *componenta personală*, care se referă la adoptarea unei atitudini sau comportament adecvat într-o situație-problemă;
- *componenta etică*, care presupune demonstrarea anumitelor valori personale.

Fundamentul valoric al formării competențelor îl constituie creativitatea, independența, obiectivitatea, toleranța, interesul, perseverența, inițiativa și capacitatea de a colabora în procesul de predare-învățare-evaluare.

Pentru formarea competențelor elevilor, în procesul educațional liceal este foarte importantă abordarea problemei evaluării inițiale. La începutul clasei a X-a cunoștințele, deprinderile și atitudinile elevilor la chimie se deosebesc considerabil, deoarece achizițiile acestora variază în funcție de calitatea predării-învățării-evaluării în gimnaziu, de motivația învățării, de baza materială a laboratoarelor de chimie, de competențele cadrelor didactice etc.

Din acest context rezultă trei întrebări esențiale:

- Care sunt competențele școlare specifice chimiei ca finalitate a realizării obiectivelor Curriculum-ului disciplinar în liceu?
- Cum pot fi formate aceste competențe în procesul educațional la chimie în liceu?
- Care este rolul evaluării inițiale pentru formarea ulterioară a competențelor liceenilor?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, am analizat obiectivele curriculare [4, 5] și, în baza lor, propunem un sistem de competențe generale și specifice la chimie pentru învățământul liceal:

### **I. Competențe de comunicare științifică:**

1. Utilizarea corectă a limbajului chimic, a legilor și teoriilor chimice de bază.
2. Explicarea compoziției, structurii, proprietăților, obținerii și a utilizării eficiente a substanțelor chimice cu importanță practică.
3. Structurarea cunoștințelor științifice referitor la elementele chimice, substanțe, proprietăți, reacții chimice în vederea utilizării acestora.
4. Argumentarea avantajelor pe care le oferă chimia în rezolvarea diverselor probleme și situații.

### **II. Competențe de cercetare:**

1. Deducerea relației cauză-efect dintre compoziția, structura, proprietățile fizice și chimice, utilizarea substanțelor.
2. Proiectarea și efectuarea de experimente în scopul evidențierii comportării chimice și a metodelor de obținere a unor substanțe simple și compuse.
3. Interpretarea datelor experimentale și formularea concluziilor.
4. Utilizarea modelării pentru ilustrarea, clarificarea, argumentarea noțiunilor, conceptelor, a relațiilor dintre ele, a fenomenelor și proceselor.
5. Respectarea regulilor tehnicii securității în lucrul cu substanțele chimice și utilajul chimic.
6. Susținerea unor comunicări pe baza lucrărilor de creație, a referatelor și a proiectelor elaborate (despre utilizarea inofensivă și ecologic pură a substanțelor în industria chimică, alimentară, în producerea materialelor de construcție, a preparatelor medicinale și farmaceutice, în viața cotidiană).
7. Utilizarea surselor diverse pentru selectarea și explicarea informației științifice necesare (Sistemul Periodic, Tabelul Solubilității, scheme, grafice, diagrame etc.).

### **III. Competențe de rezolvare a problemelor:**

1. Abordarea și rezolvarea problemelor experimentale din cursul de chimie.
2. Aplicarea în situații noi a algoritmilor de alcătuire a formulelor chimice, ecuațiilor chimice și de rezolvare a principalelor tipuri de probleme.
3. Compunerea unor probleme noi la chimie în baza algoritmilor cunoscuți și a întrebărilor cu caracter divergent.

În continuare vom analiza unele aspecte ale formării competențelor de comunicare științifică, de cercetare teoretică/experimentală și de rezolvare a problemelor în procesul educațional la chimie în liceu.

Formarea competențelor de comunicare științifică în procesul educațional la chimie, în sensul înțelegerii funcționale a conceptelor științifice, este necesară pentru participarea activă a viitorilor absolvenți de liceu

în viața economică, în comunitate, în luarea deciziilor. Aceasta solicită capacitatea elevilor de a-și mobiliza cunoștințele, capacitățile, abilitățile teoretice și practice de a utiliza limbajul chimic în diverse situații. Limbajul chimic este alcătuit din simboluri chimice, formule chimice, ecuații ale reacțiilor, noțiuni chimice și terminologie chimică. Competența de comunicare științifică a elevilor se manifestă prin capacitatea lor de a descrie, a explica și a anticipa fenomene din natură; posibilitatea de a citi, a înțelege și a interpreta textele cu conținut științific din manuale și alte surse de informare; de a identifica problemele și a evalua calitatea informației pe baza surselor, de a utiliza în mod corespunzător conceptele și metodele chimiei.

Baza limbajului chimic al liceenilor se formează în cursul gimnazial de chimie, în clasele a 7-a-a 9-a. Analiza sistemului de noțiuni chimice, identificat de noi în Curriculum-ul gimnazial la chimie [4], permite să afirmăm că în procesul educațional la chimie în gimnaziu elevii vor învăța minimum 194 de noțiuni chimice noi, din ele: în clasa a 7-a – 89 de noțiuni sau 45,87% din numărul total, în clasa a 8-a – 53 de noțiuni sau 27,32%, iar în clasa a 9-a – 52 de noțiuni sau 26,81%. Pentru explicarea compoziției, structurii, proprietăților și obținerii substanțelor, a legăturilor genetice dintre clasele de compuși, este necesară competența de a utiliza simbolurile, formulele, ecuațiile chimice, precum și noțiunile și terminologia chimică. Aceasta presupune deprinderi de utilizare a Sistemului Periodic, a Tabelului solubilității și a altor materiale didactice informative. Abilitatea de a folosi aceste informații în mod interactiv constituie o parte componentă a competenței de comunicare științifică la chimie.

*Specificul competențelor la chimie* este determinat de experimentul chimic școlar care cuprinde experiențe de laborator și lucrări practice. Integrarea sistematică a experimentului chimic în lecțiile de chimie creează condițiile necesare pentru formarea la liceeni a competenței de cercetare teoretică și experimentală. Pentru aceasta este necesar a propune elevilor diverse probleme de clasificare și identificare a elementelor chimice, substanțelor, proprietăților substanțelor, reacțiilor chimice; sarcini de stabilire a corelației dintre compoziția, structura, proprietățile fizice și chimice, obținerea și utilizarea substanțelor. Investigarea experimentală a comportării chimice și a metodelor de obținere a unor substanțe simple și compuse presupune abilități de planificare și efectuare a experimentelor chimice, respectând regulile tehnicii securității în lucrul cu substanțele chimice și cu utilajul chimic. O deosebită importanță în formarea acestei competențe revine abilității de a demonstra cunoștințele teoretice de bază, de a deduce algoritmi și de a stabili relații cauză–efect, capacității de a evalua, a interpreta și a sintetiza informația și datele chimice. În ceea ce privește antrenarea metodelor de activitate științifică, liceenilor trebuie să li se propună diverse sarcini: a efectua măsurări și observații; a formula ipoteze și a efectua experimente; a interpreta cu ajutorul teoriilor și al modelelor experimentele realizate; a explica, prin exemple, cum descoperirile din chimie influențează cultura și progresul social, condițiile noastre de viață; a discuta despre folosirea eficientă și inofensivă a substanțelor în viața particulară și în societate.

Formarea la liceeni a competenței de rezolvare a problemelor presupune stabilirea unor corelații relevante, demonstrarea raționamentelor deductive și inductive, antrenarea abilității de a aplica cunoștințele, capacitățile și experiența pentru soluționarea eficientă a problemelor noi. În sens larg, a fi competent în rezolvarea de probleme înseamnă a găsi soluții într-o multitudine de contexte și situații. De exemplu, Curriculum-ul de chimie pentru clasa a X-a de liceu, profil umanist, include rezolvarea problemelor cantitative de determinare a masei substanței, volumului gazului, cantității de substanță pe baza ecuațiilor chimice; cu aplicarea noțiunii de parte de masă a substanței dizolvate în soluție; pe baza legăturii genetice dintre clasele de substanțe anorganice. Pentru rezolvarea problemelor cantitative este necesară cunoașterea legilor fundamentale ale chimiei: Legea constanței compoziției, Legea conservării masei substanțelor, Legea lui Avogadro și consecințele ei, Legea periodicității și Sistemul periodic.

Tendința de centrare a curriculum-ului școlar la chimie pe competențe presupune o modificare continuă a proceselor didactice, strategiilor și tehnologiilor educaționale. Din această perspectivă, curricula la chimie pentru gimnaziu și liceu orientează cadrele didactice spre aplicarea strategiilor didactice formative și a metodelor active și interactive; realizarea activităților de învățare axate pe problematizare, investigație, euristică, studiu de caz etc.; stabilirea interconexiunii dintre obiective, conținuturi și strategii didactice; realizarea instruirii prin cooperare și realizarea conexiunii inverse; valorificarea potențialului intelectual și creativ al elevilor.

Pentru a înțelege cum va avea loc formarea ulterioară a competențelor liceenilor, este importantă evaluarea inițială la începutul studiului chimiei în liceu. Evaluarea inițială, realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se află elevii, permite atât profesorului, cât și elevului să-și formeze o reprezentare cât mai corect posibilă asupra situației existente și asupra cerințelor cărora ur-



mează să le răspundă. Necesitatea realizării evaluării inițiale este determinată de existența unei eterogenități în ceea ce privește pregătirea elevilor; asigurarea continuității în asimilarea unui conținut; nevoia de a anticipa un proces de predare-învățare adecvat posibilităților de învățare ale elevilor [6].

Se știe că nivelul motivației și al învățării anterioare influențează calitatea unui proces nou de învățare. De aici rezultă că la momentul inițial trebuie să știm exact *ce știe să facă* elevul. *Evaluarea inițială a competențelor* reprezintă o activitate de colectare a informațiilor despre achizițiile prezente ale elevilor, cu accent pe capacitatea de rezolvare a problemelor și sarcinilor noi, în raport cu obiectivele curriculare. Pentru a evalua competențele la chimie la începutul unei noi etape de instruire, este necesară elaborarea și aplicarea unui *test predictiv / de evaluare inițială*, care constituie o sarcină destul de complicată pentru cadrele didactice la etapa actuală. În primul rând, noțiunea de competență presupune elaborarea unor teste, care integrează cunoștințele, capacitățile și atitudinile elevilor în situații-problemă. Manualele și culegerile de probleme existente nu conțin teste de acest fel, de aceea această sarcină rămâne în responsabilitatea cadrelor didactice. Analiza recentă a unor teste de evaluare inițială, elaborate de profesori și aplicate în clasa a X-a la chimie, în două licee, denotă includerea unor itemi complicați, care depășesc obiectivele curriculum-ului gimnazial. De exemplu, elevilor li s-a propus să rezolve o problemă de determinare a masei produsului de reacție, în cazul când o substanță inițială este în exces. Nu s-a ținut cont de faptul că după descongestionarea curriculum-ului gimnazial (2006) acest tip de probleme a fost transferat în curriculum-ul liceal, în clasa a X-a. Din această cauză elevii n-au fost capabili să realizeze sarcina propusă. Dacă în astfel de situații profesorii vor nota elevii nesatisfăcător în catalog, se poate întâmpla ca o bună parte dintre ei să-și piardă din start motivația de învățare a disciplinei.

Testul inițial este un instrument de identificare a nivelului de realizare a obiectivelor în gimnaziu și de anticipare a posibilităților de realizare a curriculum-ului de liceu. Un test de evaluare inițială este:

- *valid*, dacă măsoară competențele elevilor, iar itemii acoperă obiectivele curriculare prin rezolvarea sarcinilor problematizate și integrarea cunoștințelor științifice de bază, a capacităților de cunoaștere și atitudinilor cognitive;
- *fidel*, dacă fiind aplicat în situații analoge sau identice, evidențiază aceleași performanțe și lacune în instruire;
- *relevant*, dacă verifică esențialul întregii materii parcurse și nu doar unele părți sau elemente ale materiei studiate anterior;
- *eficient*, dacă identifică exact nivelul de performanță de care este capabil elevul și toate lacunele esențiale, care au intervenit în instruirea anterioară a elevului;
- *aplicabil*, dacă oferă date utile atât elevului, cât și cadrelor didactice, asigurând feedback-ul.

Înainte de a aplica un test predictiv unei clase, cadrul didactic are obligația de a face elevilor cunoscute obiectivele urmărite. Elevii sunt încurajați să lucreze independent pentru a-și crea o imagine adecvată despre competențele la chimie, pe care le posedă la momentul dat în rezolvarea sarcinilor și depășirea dificultăților. Este importantă asigurarea unui climat de muncă fără stres, de a preveni emoțiile exagerate manifestate de unii elevi, anunțându-i că nota primită se va pune în catalog la decizia fiecărui elev. Itemii trebuie să fie însoțiți de punctajul acordat, iar analiza rezolvării să se realizeze, folosind un barem de evaluare detaliat. După evaluarea testului de către profesor, este foarte important ca elevii să-și examineze erorile, apoi să completeze un chestionar de autoevaluare inițială a nivelului competențelor. Elevii vor fi rugați să-și autoaprecieze cu o notă, pe scala de la 1 la 5, nivelul competențelor proprii la chimie, la etapa actuală. În continuare, propunem exemple de itemi cu referire la utilizarea limbajului chimic, competențele de rezolvare a problemelor și atitudinile elevilor la chimie, utile pentru elaborarea unui chestionar de autoevaluare inițială a competențelor de alfabetizare științifică la chimie în clasa a X-a:

Nr.	Competențe specifice	1	2	3	4	5
1	Pot defini noțiunile fundamentale ale chimiei: atom, moleculă, element chimic, simbol chimic, formulă chimică, reacție chimică, ecuație chimică	1	2	3	4	5
2	Pot alcătui formulele moleculare și denumirile oxizilor	1	2	3	4	5
3	Pot alcătui formulele moleculare și denumirile acizilor	1	2	3	4	5
4	Pot alcătui formulele moleculare și denumirile bazelor	1	2	3	4	5
5	Pot alcătui formulele moleculare și denumirile sărurilor	1	2	3	4	5
6	Pot clasifica substanțele anorganice: metale, nemetale, oxizi, acizi, baze și săruri	1	2	3	4	5

7	Pot explica modul de interacțiune a substanțelor anorganice (oxizi, acizi, baze și săruri) pe baza schemei legăturilor genetice	1	2	3	4	5
<b>Nr.</b>	<b>Competențe specifice</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8	Pot alcătui ecuațiile moleculare ale reacțiilor chimice, stabilind corect coeficienții	1	2	3	4	5
9	Pot compune ecuațiile ionice complete ale reacțiilor chimice, utilizând Tabelul solubilității	1	2	3	4	5
10	Pot deduce ecuațiile ionice reduse ale reacțiilor chimice	1	2	3	4	5
11	Pot explica legile fundamentale ale chimiei: Legea constanței compoziției, Legea conservării masei substanțelor, Legea lui Avogadro și consecințele ei	1	2	3	4	5
12	Pot caracteriza un element chimic, utilizând Sistemul Periodic	1	2	3	4	5
13	Pot determina masa moleculară relativă și masa molară, cunoscând formula chimică a substanței	1	2	3	4	5
14	Pot rezolva probleme de determinare a cantității de substanță pe baza ecuației reacției chimice	1	2	3	4	5
15	Pot rezolva probleme de determinare a masei substanței pe baza ecuației reacției chimice	1	2	3	4	5
16	Pot rezolva probleme de determinare a volumului gazului pe baza ecuației reacției chimice	1	2	3	4	5
17	Pot stabili partea de masă a substanței în soluție, cunoscând masa substanței	1	2	3	4	5
18	Pot rezolva probleme de calcul după ecuația chimică, dacă este dată masa soluției și partea de masă a substanței dizolvate	1	2	3	4	5
19	Pot explica materialul predat la lecție	1	2	3	4	5
20	Pot învăța cu interes la chimie	1	2	3	4	5
21	Pot efectua independent temele pentru acasă la chimie	1	2	3	4	5
22	Pot explica importanța studierii chimiei anorganice	1	2	3	4	5
23	Pot compune exerciții și probleme la temele studiate din cursul de chimie	1	2	3	4	5
24	Pot colabora cu colegii mei la rezolvarea sarcinilor propuse în grup	1	2	3	4	5

Următorul pas este stabilirea de către fiecare elev a obiectivelor proprii de formare a competențelor la chimie pentru clasa a X-a, elaborarea unui plan de recuperare și automotivare pentru o activitate independentă de compensare a cunoștințelor și abilităților absente. Elevii vor avea nevoie de realizarea sarcinilor suplimentare diferențiate, iar profesorul va elabora o fișă de monitorizare și observare a elevilor în care va nota datele testului predictiv și ameliorările care se produc în comportamentul de învățare.

O problemă actuală este schimbarea atitudinii profesorilor și elevilor față de procesul de evaluare, care mai des este asociată cu eșecul, sancțiunea sau controlul, decât cu progresele pentru etapa următoare a învățării. Acest moment este foarte important la începutul studiilor liceale, întrucât evaluarea precedată de obiective stimulativă se va dovedi mult mai eficientă decât una la care elevul nu știe ce să aștepte.

În concluzie menționăm că rolul cadrelor didactice este definitoriu în corelarea evaluării inițiale cu posibilitatea de reflectare asupra rezultatelor învățării și cu formarea unei imagini cât mai corecte a elevilor despre competențele proprii la început, precum și în dezvoltarea lor continuă pe tot parcursul studiilor liceale.

#### Referințe:

1. Implementation of "Education and Training 2010" work programme. Working Group B "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. European Commission, November 2004. [www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf)
2. Roegiers X. L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? // In Toualbi-Thaïlibi, K. & Tawil, S. (Dir.). La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger: UNESCO-ONPS, 2005, p.107-124.
3. Cucoș C. Pedagogie generală. - Iași: Polirom, 2002.
4. Chimia. Curriculum școlar pentru clasele a VII-a–a IX-a. - Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2006.
5. Chimie. Curriculum pentru învățământul liceal. - Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2006.
6. Pîslaru VI., Achiri I., Cabac V., Bolboceanu A., Raileanu A., Spinei I. Concepția evaluării rezultatelor școlare. - Chișinău: Ministerul Educației și Tineretului, 2006.

Prezentat la 23.12.2008

## GENEZA LIMBAJULUI LA COPII

*Liuba CIOBANU-MOCANU**Institutul de Științe ale Educației*

The article represents a theoretical study of the origin of children's language. It is one of the problems distinguished both by its great importance and by being much discussed in the past and nowadays. This provoked the emergence of different theories as behaviorist, nativist, social etc.

*Omul nu este om decât prin vorbire;  
...dar pentru a fi inventat vorbirea,  
trebuia să fi fost om mai înainte.*

*Humboldt*

Una dintre facultățile inerente omului, adică aptitudinile generale esențiale grație cărora el se ridică pe o treaptă evolutivă superioară, o constituie capacitatea de a verbaliza. Aname limbajul reprezintă modul în care se asimilează, se integrează și funcționează limba la nivel individual; este un indicator cert al capacității intelectuale; o dimensiune esențială a adaptării, fiind implicat în întreaga viață psihică a individului; este un instrument al gândirii, deoarece gândirea omului este una verbală, care nu numai că se exprimă prin limbaj, ci și se formează cu ajutorul lui; constituie expresia și realizarea conduitelor verbale etc.

Din multitudinea problematicii referitoare la limbaj, vom aborda doar o singură chestiune, care se distinge atât prin semnificația ei majoră, cât și prin faptul că a fost și continuă a fi extrem de discutabilă. Este vorba despre originea limbajului.

Problema achiziției limbajului de către copii s-a aflat în vizorul mai multor cercetători (B.Skinner, L.S. Vâgotski, N.Chomsky, J.Piaget, T.Slama-Cazacu, A.V. Zaporojeț, F.A. Sohin ș.a.), fapt care a și generat dispute serioase referitoare la dezvoltarea mecanismelor vorbirii [8, 13]. Esența acestora rezidă în faptul că astăzi este destul de dificil a da un răspuns univoc privind geneza limbajului vorbit – este ceva înnăscut sau se formează în procesul dezvoltării ființei umane. Deși este o problemă veche, distincția dintre înnăscut și dobândit capătă mereu aspecte noi.

Primele studii vizează îndeosebi creșterea și dezvoltarea copiilor în general, indiferent de limba maternă, de mediul cultural din care provin. R. Jakobson, de exemplu, susține că în procesul de însușire a limbajului de către micuț nu există haos. Copiii din diverse țări și de pe diferite continente cu o universalitate uimitoare recurg la aceeași cronologie, consecutivitate de însușire a sunetelor limbajului. Același lucru este subliniat și de R.S. Nemov, care afirmă că, indiferent de deosebirile de structură și conținut al limbilor, este vădit faptul că, în general, procesul de însușire a limbii materne de către copil are loc peste tot după aceleași legități [10]. Etapele care sunt parcurse: gânguritul, lalația în prima jumătate de an, apariția primelor cuvinte între 8 și 18 luni, construcțiile gramaticale în jurul vârstei de 4-5 ani comune pentru toți copiii la toate culturile etc., relevă specificul componentelor înnăscute ale limbajului. Aceste elemente sunt atât de specifice, încât copiii parcurg traseul normal al achiziției limbajului chiar și în condițiile în care mediul în care trăiesc nu le oferă modele de vorbire [1, p.418]. Pinker menționează că ființele umane au potențialul pentru a-și dezvolta limbajul, care este parte integrată din moștenirea speciei noastre (Pinker, 1994 în Schafer, 2005).

Aceasta pe de o parte. Pe de alta însă, se susține valoarea contextului lingvistic de stimulare în achiziționarea limbajului. Psihologul A.Г. Маклаков este sigur că limbajul nu poate fi înnăscut, dar se formează în procesul ontogenezei [9, p.340], argumentând cele menționate cu exemple referitoare la copiii crescuți izolați de oameni, care nu aveau condiții de dezvoltare a vorbirii articulate.

Deși unii teoreticieni consideră copilul drept o ființă activă și comunicativă de la naștere, nu au o viziune unică privind natura exactă a abilităților înnăscute ale copilului. Astfel, apar diverse teorii (behavioriste, nativiste, teorii sociale etc.) privind dezvoltarea limbajului care au și generat dezbateri controversate.

Primele, *teoriile behavioriste*, inițiate de B. F. Skinner (1957, SUA), susțin că însușirea limbajului este un rezultat al procesului de condiționare operantă. Sunetele produse de un nou-născut, afirmă teoreticianul, sunt

asemănătoare fonemelor, iar un copil este capabil să producă un număr foarte mare de foneme, tot atâtea câte folosesc oamenii când comunică între ei. Probabil, acesta ar fi comportamentul operant, care este condiționat apoi de relația copilului cu mediul său.

Teoreticienii învățării menționează că anume întărirea și imitația constituie principalele mecanisme care guvernează achiziția limbajului la copii.

Limbajul oral poate fi favorizat, consideră B.Skinner, prin 3 modalități: (1) copilul folosește răspunsuri-ecou, de exemplu, imită sunetele produse de ceilalți, acțiune imediat aprobată; ca și principiile condiționării operante, această întărire mărește probabilitatea repetării cuvântului și cu alte ocazii în prezența obiectului; (2) micuțul produce un sunet la întâmplare căruia apoi i se atribuie o semnificație de către ceilalți; de exemplu, la auzirea sunetului „tata”, părintele îl utilizează pentru a forma un cuvânt și îl încurajează pe copil să-l repete; (3) când copilul exprimă un cuvânt în prezența obiectului, de obicei prin imitație, adultul vine cu un răspuns plin de tact și îl recompensează prin aprobare [6].

Începând de la faza de gângurit spontan, prin procesele de imitație, încercare, eroare și întărire, copilul își dezvoltă și își rafinează gradul limbajului până la momentul când acesta va corespunde cu cel al părinților.

Cât privește condiția verbală, Skinner o divizează în trei părți: nevoia de comunicare, dorința de comunicare și răspunsuri de tip ecou.

1. Prima, adică nevoia de comunicare, este răspunsul determinat de declanșarea unor nevoi: de exemplu, senzația de sete determină copilul să emită sunete care aproximează cuvântul „sete”. Dacă această comunicare este o aproximare rezonabilă, atunci are loc întărirea prin faptul că i se va da apă, iar, în plus, emisia vocală va determina și repetarea ori corectarea cuvântului de către adult.

2. Dorința de comunicare este răspunsul la stimulii din mediul înconjurător care stârnesc curiozitatea copilului; un copil va spune ceva asemănător cuvântului „piscă”, arătând în același timp la animalul care se află în preajmă, cuvântul fiind întărit prin vorbele adultului: „Da, aceasta este piscă.”

3. Teoreticianul în cauză desemnează, prin ceea ce numește răspunsul de tip ecou, situația în care copiii imită cuvintele ce exprimă dorințele, iar cei care îi îngrijesc întăresc aceasta; atare întăriri stimulează copilul să folosească iarăși cuvântul [7].

Primele cuvinte ale copilului, susține V.Skinner, sunt alăturări accidentale de sunete, idee susținută mai apoi de majoritatea specialiștilor interesați de problema vizată. Atunci când copilul pronunță pentru prima dată cuvântul „mama”, el nu este conștient de semnificația acestuia. Doar printr-un proces de încercare și eroare și de formare a comportamentului (în care micuțul este recompensat pentru sunetele cu înțeles), copilul ajunge să producă mai multe cuvinte pe care le spune la momentul oportun.

Modelarea silabelor gângurite în cuvinte și a cuvintelor în propoziții, astfel încât copiii la vârsta de grădiniță să producă forme gramaticale complexe și să dobândească un vocabular de peste 14 mii de cuvinte, este pentru majoritatea părinților ceva imposibil, din care cauză abordarea behavioristă a limbajului, conform căreia copilul răspunde la recompensele adultului insistent, lasă de dorit și, deci, nu este acceptată [2].

În urma analizei teoriei referitoare la limbaj propusă de Skinner, putem menționa câteva caracteristici principale: (a) este o teorie behavioristă, considerând limbajul produsul comportamentului și susținând că sunetele au funcția de a transmite o semnificație, fiind asociate cu stimulii din mediul ambiant; (b) este o teorie reduționistă, deoarece reduce însușirea limbajului la elementele relației stimul-răspuns [14].

N.Chomsky, reprezentantul *teoriei nativiste*, considerat a fi un Newton al secolului nostru, supune unei critici concepția lui V.Skinner. O dată cu apariția lui N.Chomsky, s-a manifestat o puternică tendință raționalistă de reactualizare a concepției antice conform căreia indivizii apar pe lume cu o serie „de idei înnăscute”. Lingvistul consideră că dacă toți copiii ar însuși limbajul prin procesul încercare-eroare, fiecare dintre aceștia ar învăța limbajul în maniera sa proprie. Or, observă el, limbajul și învățarea lui au aceleași structuri pretutindeni în lume.

Însușirea limbajului prin metoda condiționării operante (de unde și denumirea teoriei comportamentului operant) nu se încadrează în timpul necesar unui copil pentru a învăța limbajul. De aceea teoreticianul susține că există o înclinație a copiilor de a fi atenți la conversațiile celor din jurul lor și că trebuie explicat procesul prin care cei mici reușesc să deprindă limbajul și regulile lui lingvistice doar analizând fragmente incomplete, deseori fără structură gramaticală, auzite de la persoanele adulte.

Lingvistul este sigur că și copiii mici își asumă o mare parte din responsabilitățile învățării propriului limbaj. El consideră limbajul vorbit ca fiind o caracteristică umană unică dependentă de mecanismele înnăscute și că nu există necesitatea de a învăța copiii mici să vorbească, deoarece ei reușesc singuri să facă acest lucru

doar ascultând vorbirea celor din jur. Nu există nici un dubiu, afirmă adepții acestei teorii, că venim pe lume înzestrați pentru a vorbi. Făcând un inventar al capacităților înnăscute ale vorbirii, Gray, de exemplu, arată că acestea sunt: structura anatomică a gâtului (laringe, faringe) care ne fac apti a produce o gamă largă de sunete comparativ cu orice alt mamifer; preferința de a asculta, de a vorbi, de a distinge toate sunetele de bază ale vorbirii; mecanismele care fac posibilă trecerea printr-o serie de faze (gângurit, lalație) și ariile specializate pentru vorbire din creier (Broca și Vernicke) [4].

Referindu-se la realizările gramaticale ale copiilor, N.Chomsky postulează că structura limbii este prea complexă pentru a fi direct predată acestora sau descoperită independent de către copiii preșcolari. Regulile lingvistice sunt mult prea complexe pentru ca să poată fi învățate de către copii singuri, cu ajutorul unei inteligențe generale. În acest caz, micuții sunt ajutați, potrivit poziției lingvistului, de o înțelegere, de un ghid înnăscut care facilitează achiziționarea regulilor unice ale unui anumit limbaj. Copiii se nasc, susține Chomsky, cu un *mecanism de achiziție a limbajului* (LAD=Language Acquisition Device), care este ereditar, o reprezentare gramaticală înnăscută ce se află la baza tuturor limbilor, fapt ce permite micuților imediat ce au însușit un număr de cuvinte să le combine în rostiri noi, dar constante gramatical și să înțeleagă semnificația a ceea ce aud [2]. Anume acest mecanism permite copiilor să-și dezvolte limbajul atât de timpuriu și nespuse de repede.

Toate limbile, la un anumit nivel, au elemente comune, denumite de către N.Chomsky „universale lingvistice” și că acestea sunt înnăscute. La fel ca și universalele lingvistice, sunt înnăscute și universale, susține inneistul, regulile fonetice, sintactice, semantice, structura de adâncime a propoziției. Psihologul american D.Slobin completează ideea universalismului, relevând că micuții dispun de anumite abilități, metode de analiză, de examinare, de interpretare a informațiilor la care recurg în momentul însușirii limbii, conducându-se și de anumite „principii de lucru”. Este vorba despre orientarea la terminațiile cuvintelor, la scheme gramaticale stabile, neschimbătoare, la succesiunea cuvintelor din vorbirea adulților [apud 12, p.67].

Din perspectivă nativistă, o cunoaștere a limbii există și atunci când principiile înnăscute care o fac posibilă nu sunt utilizate. Drept exemplu, N.Chomsky propune acel stadiu al dezvoltării vorbirii în care copilul înșiră cuvinte fără elemente gramaticale, așa-numita „vorbire telegrafică”. El cunoaște în sens structural limbajul pe care începe să-l vorbească mai târziu.

Teoria lui N.Chomsky cu privire la natura și însușirea limbajului de către copii poate fi caracterizată drept o reabilitare și o dezvoltare originală a teoriei raționaliste clasice a ideilor înnăscute și a cunoașterii înnăscute. Lingvistul american este de părerea că limbajul este un domeniu particular al cunoașterii, fiind caracterizat drept „o oglindă a minții”. Lingvistica teoretică este reprezentată ca o ramură a psihologiei cunoașterii, iar scopul ei este descoperirea realității mintale ce stă la baza comportării lingvistice. Nativistul afirmă că studiul limbajului poate clarifica și susține anumite concluzii asupra cunoașterii omenești, care corelează în mod direct cu problemele clasice ale filosofiei minții [3, p.7].

Faptul că copiii sunt ființe active, orientate spre anumite reguli, care testează ipoteze și care achiziționează cea mai mare parte a limbajului din proprie inițiativă, este astăzi unanim acceptat și constituie, de fapt, o moștenire durabilă lăsată de N.Chomsky.

Este, însă, recunoscut că aportul cel mai semnificativ privind ilustrarea caracterului dobândit al limbajului l-a adus, totuși, J.Piaget, adept al modelului autoorganizării psihicului, reprezentantul *teoriei cognitive* [8, p.342].

Potrivit acestei teorii, dezvoltarea vorbirii depinde de capacitățile înnăscute ale copilului de a însuși și a prelucra intelectual o anumită informație. Autorul susține că facultatea de formare a cuvintelor noi de către copii confirmă faptul că micuții au capacități intelectuale de a prelucra informații. De aceea dezvoltarea limbajului ține de dezvoltarea gândirii. S-a stabilit că primele cuvinte ale copiilor se referă la ceea ce el deja înțelege, dar dezvoltarea rapidă a gândirii în perioada dintre 1-3 ani creează premise pentru însușirea cu succes de către copil a limbajului [9, p.342; 12, p.68].

Pentru J.Piaget, discuțiile asupra limbajului țin de capacitatea generală de a simboliza, capacitate care se deprinde în cursul activităților sociale pe care le desfășoară ființa umană.

Conform teoriei genetice a intelectului, elaborată, de asemenea de J.Piaget, operațiile logice necesare pentru însușirea limbajului nu sunt înnăscute. Ele se formează treptat în procesul evoluării. Este adevărat că individul moștenește doar activitatea intelectului, pe când limbajul vorbit reprezintă una dintre modalitățile de reflecție a lumii înconjurătoare și că se formează în procesul interacțiunii dintre individ (copil) și mediu [11; 12, p.67].

J.Piaget susținea că limbajul se învață prin interacțiune, adaptare, asimilare și acomodare, că este corelat cu inteligența. El leagă limbajul de funcția semiotică în care include și imitația, jocul, desenul. Limbajul se bazează pe dezvoltarea inteligenței, pe mecanismele de asimilare și acomodare a mediului de către copil [7].

Se consideră că pentru întreaga teorie piagetiană sunt esențiale trei concepte:

- 1) interacționismul (care se referă la relațiile de interacțiune reciprocă dintre organism și mediu, respinge unilateralitatea teoriilor behavioriste care privilegiază mediul, dar și teoriile preformiste, ce acordau o prea mare atenție structurilor interne ale organismului);
- 2) constructivismul (ce vizează două aspecte esențiale: pe de o parte, rolul activ al organismului, pe de altă parte, caracterul progresiv al elaborării structurilor cunoașterii, inclusiv a limbajului);
- 3) echilibrul (ce cuprinde sistemele reglatoare care permit acțiunea organismului împotriva factorilor perturbatori și reechilibrarea structurilor interne).

Ipoteza piagetiană esențială în ceea ce privește natura și originea limbajului este continuitatea funcțională dintre sistemele reprezentative și cele de tratare a informațiilor. Subiectul, datorită perfecționării sistemelor de tratare a informațiilor, își construiește mai întâi imaginile mentale (reprezentările), apoi simbolurile și, în sfârșit, semnele vorbirii.

Spre deosebire de studiile lui N.Chomsky privind geneza limbajului la copii, ce semnifică, de fapt, identificarea unor structuri mintale care sunt date oricărei ființe umane *a priori*, la J.Piaget formarea structurilor lingvistice se explică *a posteriori*: ele apar în urma interacțiunii cu mediul lingvistic din care face parte individul.

Referitor la tendințele generale în dezvoltarea aptitudinilor lingvistice ale copilului, J.Piaget consideră că la copil se formează mai întâi „limbajul pentru sine” (limbajul egocentric) și doar după aceea, sub influența adulților, „limbajul pentru alții”, care are caracter social, adică limbajul verbal, exterior. După L.Vâgotski, ceea ce J.Piaget numește limbaj egocentric nu este altceva decât modul incipient al limbajului interior, desprins treptat de limbajul exterior și având funcțiunea de organizare și planificare a comportamentului individual [5, p.14]. În timp ce J.Piaget susținea că limbajul este nonsocial, L.Vâgotski sublinia baza socială a acestei forme de comunicare.

J.S.Bruner (1978) pune accentul pe interacțiunea dintre copil și cel care se află în preajma lui, care îl îngrijește, și mai puțin pe învățarea limbajului. Pentru Bruner este mai important cu cine vorbește copilul decât ce vorbește. Mama și copilul creează un tip de scenariu previzibil, un sistem de suport pentru achiziția limbajului numit de Bruner LASS (Language Support System). Prin acest sistem, care nu este exclusiv lingvistic, ci și fundamentat social, se realizează asocierea dintre limbaj și intenția comunicativă. Bruner situează originea limbajului în primele schimburi interactive ale copilului cu mama sa și subliniază continuitatea dintre perioada nonverbală și preverbală cu perioada verbală ulterioară. El arată că mama în interacțiunea cu micuțul alterează paternul limbajului în concordanță cu nivelul de înțelegere al copiilor.

În anumite momente teoria lui Bruner se intersectează cu cea a lui Vâgotski. La fel ca primul, Vâgotski consideră comportamentul adulților față de copii „programat” aproape inconștient, astfel încât să asigure progresul copiilor. Bruner vorbește despre un patern de limbaj al mamei care este destinat prin acuratețe și simplitate să sprijine copilul în învățarea limbajului. Vâgotski descrie o zonă proximală de dezvoltare ca o potențialitate a copilului de a trece într-un stadiu superior în urma sprijinului de către un adult [2].

Reprezentanții *teoriei sociale* consideră ca teoriile anterioare au omis scopurile și semnificațiile folosirii limbajului de către copii. Brown elaborează o teorie în care susține că limbajul provine din nevoia copilului de a comunica, denumind-o *gramatica relațiilor semantice*. Conform acesteia, pentru copil este important sensul a ceea ce spune.

Ideea în cauză este susținută de către psihologul rus L.Vâgotski (1962), reprezentantul *școlii constructiviste*, care considera că însușirea limbajului de către copil are, în general, origini sociale, provenind din nevoia de comunicare cu alte persoane. Vâgotski susținea că la copii se manifestă o necesitate puternică de a interacționa cu alte persoane și limbajul se dezvoltă pentru că îi permite copilului să se angajeze mai eficient în interacțiunea socială. L.Vâgotski identifica cuvântul ca fiind unitatea de bază a gândirii și limbajului. El a arătat că dezvoltarea limbajului și a gândirii sunt strâns interrelaționate. Limbajul are funcția de a organiza percepțiile și procesele de gândire, fapt care îi conferă o mare importanță în structurarea gândirii.

L.Vâgotski nu a negat că limbajul la copil ar putea să reprezinte un instrument al gândirii. El considera comportamentul copiilor care vorbesc singuri în timp ce se joacă, observat și numit de Piaget *vorbire egocentrică*, drept un exemplu pentru ceea ce el a numit *funcția expresivă a limbajului*. L. Vâgotski considera la fel ca și J.Piaget că acest tip de limbaj este utilizat pentru a monitoriza și a comanda structurile gândirii interne a copilului, aprecia că această formă de utilizare a limbajului îi permite copilului să-și reorganizeze și să-și restructureze problemele la nivel cognitiv. Dar el presupunea că acest lucru ar fi doar una dintre cele

două modalități principale de utilizare a limbajului la copii, funcția socială de comunicare rămânând, totuși, cea mai importantă.

În perioada copilăriei, afirmă psihologul, gândirea și limbajul sunt independente; primele încercări ale copilului de a vorbi au o determinare exclusiv socială, fiind doar simple preluări ale modelelor de vorbire; simultan copilul își dezvoltă și forme primitive de gândire și rațiune, dar care nu implică limbajul.

Spre deosebire de psihologul elvețian, L.Vâgotski pune accentul mai mult pe valoarea dezvoltării limbajului, deși subliniază faptul că acesta trebuie văzut în contextul culturii din care provine individul.

O altă teorie examinează dezvoltarea limbajului de pe poziții *psiholingvistice* (A.A. Leontiev, T.Slama-Cazacu, R.Jakobson, И.А.Зимняя ș.a.). Din acest punct de vedere, procesul dezvoltării limbajului reprezintă treceri repetate de la gândire la cuvânt și de la cuvânt la gândire, care devin tot mai înțelese și mai bogate în plan conținutist. Inițial ideea se formează în cuvânt, care concomitent apare și în rol de frază, și de propoziție. Doar apoi are loc transformarea cuvântului dat în fraze întregi. Drept rezultat, unul și același gând poate fi exprimat atât printr-un cuvânt, cât și printr-o frază [9].

Evident, șirul teoriilor, al școlilor privind originea, evoluția limbajului poate fi continuat. Deși unele dintre acestea sunt criticate, au și contribuții importante la studiul dezvoltării limbajului, în unele cazuri completându-se unele pe altele. Unele principii continuă până astăzi să-și păstreze valoarea practică în pedagogie, logopedie, psihologie. Dar cel mai important este că toate au deschis noi direcții de cercetare.

#### Referințe:

1. Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E.E., Bem D.S. Introducere în psihologie. - București, Ed. Tehnică, 2002.
2. Cadrul teoretic general privind dezvoltarea limbajului, [www.terapialimbajului.info/limbaj\\_și\\_comunicare](http://www.terapialimbajului.info/limbaj_și_comunicare).
3. Man Tatiana. Sursele cunoașterii, [www.didactic.ro/files/formare/cunoașterea](http://www.didactic.ro/files/formare/cunoașterea)
4. Mecanismele psihice reglatorii, [www.referat.ro](http://www.referat.ro)
5. Piaget J. Psihologia inteligenței. - București, 1965, 221p.
6. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârștelor. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
7. Teorii privind apariția limbajului: <http://vasilerus.blogspot.com/>
8. Лепская Н.И. О некоторых этапах онтогенетического развития речи / Становление речи и усвоение языка ребенком. - Москва: Изд-во МГУ, 1986.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. Учебник для вузов. - Питер, 2000. - 592 с.
10. Немов Р.С. Психология. - Москва: Просвещение, 1990. - 300 с.
11. Общая психология. Учебник для вузов. - Питер, 2000. - 592 с.
12. Раку Ж. Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах. - Кишинэу, 2007. - 238 с.
13. Трефилова Т.Н. Изучение онтогенеза речи в Российской психологии // Вопросы психологии. - 1997. - №2. - С.107-118.
14. <http://tonysss.wordpress.com/2006>

Prezentat la 18.11.2008

## VALENȚELE MOTIVAȚIONALE ALE MINIMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

**Stela STARICOVA**

*Universitatea de Stat din Transnistria*

The realization of a performing result in the teaching / appropriation process of the Romanian language depends on motivational factors.

Through these factors, the author includes the problem of organization of the minimum of education, methodically well. This minimum of education, needs to be selected and dosed so that, the students should be convinced that in a minimum unit of time an advanced degree of communication capacities in Language of the State can be achieved.

Una dintre problemele predării/însușirii limbii române de către studenții alolingvi, în special de către cei din instituțiile de învățământ din Transnistria, este de a identifica un sistem al condițiilor psihopedagogice, în special al celor pedagogice, de dezvoltare a motivelor studierii limbii de stat cu randament maxim.

În condițiile unei țări în care cunoașterea și vorbirea limbii de stat de către cetățenii ei nu este o prioritate de integrare culturală și economică, motivația socială, una dintre motivațiile principale, dacă nu chiar centrală, dispăre. Când vorbim de motivația socială, ne referim la niște avantaje ale studierii limbii de stat: ameliorarea unor perspective de carieră; prin formarea competențelor comunicative viitorii specialiști (studenții de azi) vor putea ocupa numeroase funcții din cele mai prestigioase, cu un salariu mai ridicat: vor putea participa mai activ la procesele democratice în plan național; vor dispune de mai multe căi de cunoaștere a culturii și civilizației țării ai căror cetățeni sunt.

Deoarece lipsa unor competențe comunicative nu prezintă un obstacol pentru ca specialistul de mâine să obțină niște avantaje de carieră și de creștere în plan sociocultural, căci limba rusă, fără nici o problemă o înlocuiește pe cea română, rămân alte motive, ce e drept mai puțin importante în procesul obținerii unui randament didactic scontat. În sistemul motivelor de studiere a limbilor nematerne cercetătoarea Laura Bazel include, pe lângă motivația de bază la care ne-am referit mai sus, o serie de elemente constitutive [1]:

- fiecare om trebuie să cunoască cel puțin două limbi;
- părinții se interesează de succesele elevului (studentului);
- respectul față de profesor;
- dorința de a comunica cu cineva în limba acestuia;
- plăcerea de a învăța o a doua limbă.

Studierea unei limbi străine (engleza, franceza, germana, italiana etc.) se realizează și din interesele individului de a pleca ulterior peste hotare pentru a locui și a munci într-o țară din Uniunea Europeană, unde salariul este mai ridicat [1].

În situația descrisă mai sus, profesorul de limbă română din instituțiile de învățământ din țara noastră este astfel pus în niște condiții mai puțin favorabile privind procesul de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Rămâne ca profesorul să pună accentul pe mijloacele pedagogice cu anumite valențe motivaționale: comunicarea, simularea unor situații de vorbire, aplicarea unor metode interactive, cu tehnologiile de rigoare respective.

Obiectul cercetării în lucrarea de față este problema selectării minimului de învățământ cu valențe motivaționale. Acest aspect al problemei, în opinia noastră, nu a fost până în prezent abordat. Prin minim de învățământ înțelegem un volum cât mai mic al materiei de învățământ, fundamentat din punct de vedere didactic, cu un randament cât mai sporit al dezvoltării competențelor comunicative.

În opinia cercetătorilor, însușirea practică a limbii române de către studenții alolingvi presupune o sistematizare a fenomenelor de gramatică activă comunicativă care ar pune în mișcare mecanismul de comunicare fluentă [2]. Convingerea că printr-un volum foarte mic de învățământ, prin niște instrumente didactice, puține la număr, dar importante, studenții pot pune în mișcare mecanismul comunicării, creează niște condiții cu valențe motivaționale. Materia de învățământ este redusă simțitor ca volum, fără a marginaliza capacitățile, atingând scopul final. Studenții se conving de ideea că, printr-un număr redus de reguli gramaticale comunicative, didactic bine dozate, într-o consecutivitate motivată metodic, se poate ușor însuși a doua limbă, în cazul nostru a limbii de stat. Selectarea și minimalizarea volumului unor reguli gramaticale comunicative trebuie



să constituie un component important în sistemul condițiilor psihopedagogice de dezvoltare și orientare a motivelor studierii limbii nematerne, condiții create de alte mijloace pedagogice menite să faciliteze procesul dezvoltării deprinderilor comunicative, în diverse situații comunicativ-verbale.

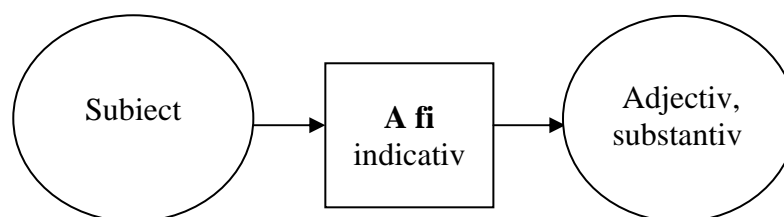
Selectarea unui minim gramatical motivat didactic prin facilitarea procesului de însușire într-o unitate de timp cât mai redusă a unei cât mai mari capacități de comunicare. Astfel se depășește practica însușirii papagalicești a unei mase de cuvinte și îmbinări (șabloane), dar cu puțin efect în sensul dezvoltării unor capacități de comunicare fluentă. În lipsa unei astfel de motivări, cum ar fi studierea limbii ca mijloc de integrare în societate, ca mijloc al unor perspective de carieră, în condițiile create în raioanele din estul republicii, se mizează mult pe mijloacele pedagogice, ca niște condiții necesare și binevenite de motivare a studierii limbii de stat. Ne referim la decretarea în aceste raioane a trei limbi oficiale: rusa, ucraineana și „moldoveneasca”. Pentru ca cetățeanul să se integreze plener în societate, e suficient să cunoască și să comunice în limba rusă, care, de fapt, este limba oficială de stat în toate sferile de activitate a societății.

În aceste condiții, crearea la lecțiile de limbă română a condițiilor de comunicare, simularea celor mai variate situații comunicative, modelarea acestora poate fi îndeplinită prin însușirea unor modele, foarte reduse ca număr, dar efective ca mijloace de amplificare a capacităților comunicative. Noi nu învățăm cât mai multe cuvinte, nu învățăm declinarea sau conjugarea verbelor, ca scop în sine, căci această materie rămâne pe linie moartă, fără a-și atinge scopul de bază – comunicarea în limba română. Modelarea unor situații de vorbire cotidiană, modelarea unor elementare situații comunicative nu poate fi îndeplinită fără a mînuși niște modele morfosintactice elementare destinate să genereze modelele de comunicare activă.

În practica de vorbire cotidiană, omul are nevoie să comunice ceva despre o realitate, despre un fenomen sau eveniment. Vorbitorul, în aceste cazuri, în dependență de scop trebuie:

- să atribuie subiectului o însușire, un calificativ sau să identifice subiectul cu un obiect;
- să exprime acțiunea reală, posibilă sau condiționată, să exprime o doleanță, o cerință, un îndemn.

Pentru a deprinde capacitatea de a atribui subiectului un calificativ, studenții vor învăța genul și numărul substantivelor (sau ale pronumelui) pentru a exprima subiectul, paradigma verbului *a fi* (la indicativ prezent, trecut sau viitor) și formele de gen și număr ale adjectivelor (**mare, mic, frumos, urât puternic, harnic** etc.). În baza cunoștințelor cu privire la conjugarea verbului **a fi** la indicativ și la formele de nominativ ale substantivelor (adjectivelor), studenții posedă niște instrumente-cheie de a reproduce zeci și sute de alte enunțuri de tipul: *Elevul este harnic. El este student.* Acest modul poate fi reprezentat prin schema:



Modelarea situațiilor comunicative se amplifică prin învățarea și deprinderea de a alcătui propoziții cu structură simplă de tipul: *subiect+ predicat*, prin care se exprimă o acțiune reală, posibilă, condiționată etc. de tipurile:

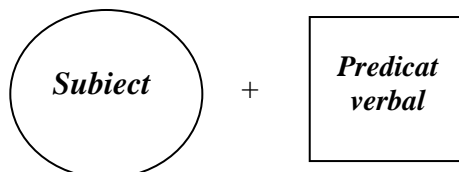
- *Studenții învață* (au învățat, vor învăța).
- *Ei trebuie să învețe.*
- *Ei ar învăța.*
- *Învață! (tu), învățați! (voi).*

Aceste tipuri sunt îmbrăcate cu următoarele forme morfologice:

- de gen și număr ale substantivelor (nehotărâte sau hotărâte) la cazul nominativ sau diferite forme de pronume (personale, demonstrative) la nominativ;
- de mod, timp, persoană și număr ale verbelor.

Astfel, pentru a exprima un subiect, ca și la modelul prin care se atribuie o însușire, se însușesc și se aplică în vorbire formule de substantive, nehotărâte sau hotărâte (un student – studentul, niște studenții, o studentă – studentele, un caiet, caietul, niște caiete, caietele ș.a.), pronumele personal (eu, tu etc.) demonstrativ (acesta, aceasta etc.).

Cu funcție de predicat sunt aplicate diferite forme de mod, timp, persoană și număr ale verbelor, în dependență de scopul comunicării. Pentru a exprima o acțiune reală (la diferite timpuri), vom însuși și vom dezvolta deprinderile de vorbire cu aplicarea paradigmei verbelor la indicativ prezent. În situația de vorbire în care vorbitorul cere ceva, ordonează, poruncește, se apelează la formele de imperativ. Al doilea model morfosintactic de vorbire, poate fi reprezentat prin schema:



La o studiere/însușire mai avansată a limbii române se vor dezvolta deprinderile de a exprima și niște propoziții dezvoltate. Studentul va mai deprinde și capacitatea de a formula niște enunțuri unde sunt exprimate nu numai subiectul acțiunii, acțiunea, dar și obiectul acțiunii, un determinativ al subiectului sau al obiectului acțiunii, un determinant al acțiunii. Însușirea formelor gramaticale care ar acoperi această structură sintactică se face în baza consolidării categoriilor însușite, cu o consolidare a celor știute și o amplificare a mijloacelor de exprimare a subiectului, a predicatului, a complementului (direct sau indirect) și a atributului.

O selectare a minimumului de învățământ, metodic argumentată, precum și o consecutivitate, cu un randament didactic maxim, a modelelor vorbirii, duc spre facilitarea simulării celor mai variate situații de vorbire, iar în consecință, creează convingerea că însușirea limbii nematerne este un proces dificil, dar care poate fi depășit cu eficacitate [3]. Modelele de vorbire și consecutivitatea lor pot fi reprezentate prin următorul tabel:

Ordinea metodelor	Structura sintactică a modelelor	Acoperirea morfologică	Exemple
I	S+P	<ul style="list-style-type: none"> <li>• substantiv la nominativ</li> <li>• pronume (pers. sau demonstrativ) la nominativ</li> <li>• verbul <b>a fi</b> la indicativ (ca verb copulativ)</li> <li>• verb predicativ</li> </ul>	<b>Elevul</b> citește. El este harnic. El este student. Copiii învață. Ei vor citi etc.
II	S+P+C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• substantiv sau pronume în funcție de subiect</li> <li>• verbul <b>a fi</b> ca verb copulativ</li> <li>• substantive în funcție de nume predicativ</li> <li>• verbe-predicat</li> <li>• substantive în funcție de complement direct (acuzativ)</li> </ul>	Elevii sunt harnici. Ei sunt voioși. Elevii pleacă. Ei citesc niște cărți. Noi am citit.
III	S+AT+P+C+AT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formele însușite la tipurile I și II</li> <li>• substantivele la cazul genitiv și dativ</li> <li>• pronumele la dativ și acuzativ</li> <li>• gradele de comparație etc.</li> </ul>	Elevul acesta citește o carte interesantă. El îi dă o carte. Noi i-am văzut în parc.

Spre finele acestor teze, recunoaștem ideea expusă în repetate rânduri în literatura de specialitate că mijloacele pedagogice pot servi drept condiții de motivare a studierii limbii nematerne [4]. S-a trecut cu vederea faptul că unul dintre mijloacele metodic-didactice cum ar fi minimalizarea volumului de învățământ, dozarea lui pe modele și consecutivitatea acestora, didactic temeinic fundamentate, facilitează și intensifică procesul de studii, iar acest fapt facilitează însușirea comunicării în limba română, suscită interesul studenților. Iată de ce punem problema cercetării și interpretării unor astfel de mijloace cum ar fi minimalizarea, dozarea și consecutivitatea modelelor vorbirii în procesul de învățământ ca factor motivațional în formarea competențelor comunicative.

**Referințe:**

1. Bazel Laura. Condiții pedagogice de formare a motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal. - Chișinău, 2006, p.11.
2. Dumitraș Tamara. Concepția predării/însușirii limbii române în grupele alolingve// Omagiu profesorului Ion Ciornâi. - Chișinău, 1999, p.270.
3. Щербя Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. - Москва, 1975, с.75-76.
4. Berzoi L. Formarea capacităților verbal-comunicative în limba română ale studenților în baza sistemului de exerciții. Autoreferatul tezei de doctor. - Chișinău, 1999.

**Bibliografie:**

1. Callo T. Educația comunicării verbale. - Chișinău, 2003.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. - Москва, 1990.

*Prezentat la 03.12.2008*

## ЭКЗЕРСИС – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА У СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

**Юрий ГОРШКОВ**

*Директор хореографического колледжа*

This article is dedicated to the problem of differences between classic ballet school and other choreographic directions, based on a personal experience and educational activity, the knowledge of educational process of formation of the ballet artist since the first year of study and till the last year, and the development of the dancer on a professional stage. In this article it is spoken about the exercise like the basis of the whole system of the classical dance, and especially about allegro.

На трёх «китах» держатся основы классического танца: на *постановке корпуса, выворотности* и *plie* – с этого начинается постижение классического танца у палки, и согласованностью их действий продолжается жизнь танца на сцене.

Главные отличия школы классического балета от других направлений хореографии определяются постановкой корпуса и выворотностью. Многие адепты иных течений пылко пытались отрицать классическую школу, а на поверку выходило, что без её достижений собственными их средствами достойной выразительности добиться не удаётся. Труппа Марты Грэхем, начинавшая занятия с упражнений сидя на полу, поразила меня пластичностью и гибкостью актёров, но уже «на середине» (второй части занятий) эти достоинства не воплощались в единстве метода, утрачивали свою прелесть, в *allegro* же исчезали почти полностью: продемонстрированные вращения и прыжки, заимствованные у классической балетной школы, вне основ системы, были подобны разговору на плохо усвоенном иностранном языке с неизбежными ошибками и чуждым акцентом. Обучение классическому танцу даёт возможность при небольшой практике танцевать в манере джазового танца, бального танца, свободного и в иных хореографических жанрах, а «ниспровергатели» танцевать в классическом балете не могут. Основные различия школ обнаруживаются в постановке корпуса, выворотности, позициях рук.

*Постановка корпуса* по методике А. Вагановой управляет телом. Куда подастся корпус, туда стремится и все тело с головой, руками и ногами. Воспитанная в правилах классической школы спина – это конкретно ощущаемое определение. Мышечное чувство – рефлекторно присутствующий тонус (напряжение без уставания) – создается долгими годами обучения. Его находят опытным путем, и в дальнейшем этот поиск должен быть целенаправленным, доведенным до автоматизма.

Главной функцией длинных мышц спины является управление центром тяжести, в обиходе называемое равновесием. Ощущение напряжения, контролируемый тонус готовых к разнообразным смещениям корпуса длинных мышц спины – залог устойчивости, отсутствия «отставленного зада» на *plie* и «выпячивания живота» в прыжках. Поскользнувшись, «потеряв», т.е. сместив центр тяжести, мы мгновенно, рефлекторно, в доли секунды стремимся вернуть его на место. Если это не удастся, мы падаем. Вместе с тем, если мысленно проверять положение центра тяжести в соответствии с принимаемой позой, можно долго стоять на одной ноге, что называется *апломбом*. Контроль над мышечным тонусом длинных мышц спины никак не ограничивает нас в наклонах и поворотах корпуса, но во всех его положениях сохраняет осанку и помогает удерживать равновесие. Этот постоянный «страх» делает возможным держать позу на полупальцах, останавливаться в позах после вращений на полу и в приземлениях после вращений в воздухе. Все это на балетном языке называется «хорошо поставленной спиной». Видя, как соскакивают с гимнастических снарядов спортсмены после опорных прыжков, я мгновенно определяю их способность устоять на ногах или поколебаться, ища равновесия...

С растяжением или сокращением длинных мышц спины связан необходимый контроль над их состоянием. Благодаря годам тренировок он становится автоматическим, рефлекторным. С ощущением этого мышечного тонуса, выработанным за время обучения, артист балета продолжает жить всегда. При подъёме ноги на возрастающую высоту увеличивается напряжение и труднее становится сохранять корпус прямым. Без смещения грудной клетки, т.е. с сохранением горизонтального положения ребер, с направленными к центру тяжести концами лопаточных костей следует избегать смещений в позвоночнике, насколько это возможно – пока высота поднятой ноги не вызовет изменений

положения костей таза. С увеличением подъёма ноги начнется и смещение костей тазобедренного сустава, влекущее за собой перемещения позвоночника и, следовательно, неустойчивость равновесия. По указанной же причине не будет отдыха длинным мышцам спины, им ещё с большими усилиями придется сохранять равновесие, контролируя местоположение центра тяжести тела. Изменения в позвоночнике чреваты смещением центра тяжести, и если не управлять им, это может плохо сказаться на движении ног в тазобедренном суставе, выворотности в коленном и голеностопном суставах.

Настойчиво и неукоснительно, разнообразием своих приёмов экзерсис ежедневно созидает «хорошо поставленную» спину. С первого дня обучения, стоя лицом к палке, положив на неё рядом ладони и все пальцы сверху, опустив локти, мы трудимся над развитием длинных мышц спины. Необходимо сделать их сильными, быстро реагирующими на исполнение наших приказов. Находясь в положении «с руками на палке», для лучшего ощущения работы мышц полезно снимать с неё и оставлять в подготовительном положении то одноименную опорной ноге руку, то противоположную. Таким приёмом исполнителям облегчается ощущение осанки и поставленной спины в будущих упражнениях на середине зала. Приём длительного сохранения позы у палки и на середине, на грани физических возможностей, очень действен и полезен, когда у начинающих учеников дрожат ноги и руки. Это не усталость мускулов, наращивающих свою силу, а усталость мозга от однообразия импульсов, идущих к нему и от него к удерживаемой силой воли ноге.

Во всех *port de bras* «хорошо поставленная спина» остается неизменной. Правильность «хорошо поставленной спины» проверяется в последующих *developpes tombes*: это прекрасная возможность проконтролировать усвоение требований к первому из наших «китов» – профессиональной постановке корпуса. Успехи обучения скажутся в пятом классе, где впервые ученики столкнутся с *grand jete* с шага-*coupe* в позу *attitude croisee*. Здесь проявится результат верно или неверно понятого и усвоенного приема передачи центра тяжести с одной ноги на другую, ощущение его в будущем прыжке, приземлении, сохранении позы - *aplomb*. Есть и еще одна особенность: горизонтальное положение ребер при контролируемом центре тяжести обеспечивает устойчивость во всех вращениях.

Осанка – это не только норма, необходимая для классического танца, она обеспечивает хороший приток крови к голове, объём вдыхаемого воздуха, красоту линий и поз. Поставленная спина – осанка, ещё и физически воздействует на психику, способствует доброму расположению духа, здоровью, хорошему настроению и собранности её обладателя.

Бытующие замечания «подбери живот», «убери лопатки», «не сутулься» направлены к устранению ошибок в осанке.

После того как мы нашли опору на одном из наших «китов», должно поискать её на следующем. Второй «кит» в природе не встречается. Он именуется выворотностью. Обезьяна и боксер, малыши, делающие первые шаги, ходят носками внутрь, косолапо – это наиболее устойчивое положение для сохранения равновесия. Выворотность лишает нас такой устойчивости. Парадокс? Нет, насущная потребность. Только благодаря выворотности возможно существование классического балета. Её определение еще сложнее, чем определение «поставленной спины». Здесь много различных составляющих элементов: плечи, спина, положение тазовых костей, бёдер, коленных суставов, наружных и внутренних мышц голени, подошвенных мышц ступни, – все они участники одного парада, длящегося более трёхсот лет, самого уникального и ежевечернего парада оптимизма, веры в человеческие возможности, сопереживания, радостного восприятия мира. Невероятная демонстрация достижений выворотности, сопровождаемой благодаря её появлению множеством захватывающих движений человеческого тела, – спектакль классического балета.

В нашей профессии есть технические термины «опорная нога» и «работающая нога». Это очень условно, поскольку у человека две ноги и работать они обязаны согласованно и совместно. Степень и правильность выворотности всегда будет определять нога опорная. Для неё существует небольшое исключение – два арабеска, первый и второй, и в меньшей степени – *attitude effacee*. При соблюдении выворотности в арабесках при их профильном построении артист будет выглядеть ущербно, как человек с отсеченной ступней. Во всех других случаях наличие выворотности необходимо. Поначалу это неудобно, но постепенно привыкаешь настолько, что изменяется походка, по ней узнаётся артист балета. Какой же смысл противиться мудрости природы? Стоя с носками, направленными чуть внутрь, или с параллельными ступнями, мы значительно устойчивее на земле. В первой позиции поначалу нам приходится держаться за станок, чтобы не упасть; мы сознательно идем наперекор природе. Это насущная необходимость, ибо она даёт настоящую высоту и широту классическому танцу. Шпагаты, позы балерин с ногой, поднятой выше головы, невероятная степень свободы движений в тазобедрен-

ном суставе. Удовольствие видеть на сцене прыжки с горизонтально раскрытыми ногами, гимнасток в упражнениях на брусьях и композициях с предметами – это не перестает удивлять, восхищать огромной амплитудой движений в тазобедренном суставе. Это великое достижение школы классического балета – сугубо балетное изобретение. Мы демонстрируем его на сцене, спортсмены – в залах, на ледяных аренах. Высота подъема ноги и красота поз – пик проявления могущества выворотности, одна из самых выразительных возможностей балетного театра.

*Выворотность* – специально отработанное положение ног с развернутыми наружу бёдрами. При этом ступни ног, разворачиваясь наружу и смыкаясь пятками, образуют одну сплошную линию – первую позицию, самую неустойчивую из всех пяти. При этом центр тяжести имеет наименьшую площадь опоры. В других позициях ступни не становятся больше, просто площадь опоры увеличивается в результате их удалённости друг от друга. Со сложенными вместе треногами штатив падает, а с разнесенными в стороны – очень устойчив. Так и в классическом танце самая устойчивая позиция – это четвертая. Но обучение начинается с изучения первой позиции. В ней нельзя скрыть возможные ошибки. Сразу ясно, как включились в работу подошвенные мышцы ступней, все мышцы голени, мышцы бедер, ягодичные мышцы, найден ли центр тяжести и управляем ли он длинными мышцами спины, сохраняется ли равновесие.

Вагановское разграничение зала по точкам позволяет определить правильность выворотности. Если ноги ученика с развернутыми в стороны носками стоят под прямым углом к выбранной точке зала – выворотность соблюдена. Точно так же определяется и выворотность в опорной ноге, когда другая, работающая нога совершает различные движения экзерсиса. Вывернутые наружу бедра с коленями, смотрящими в противоположные стороны и находящимися на одной линии с плечами, ступни ног, соединенные вместе пятками, с носками, повернутыми наружу, дополняют картину. Всё тело как бы зажато между двух досок. Зачем же такие мучения? А для того, чтобы танцевать легко и непринужденно, чтобы во много раз увеличить амплитуду движения ног в тазобедренном суставе.

Выворотность – необходимый технический элемент школы классического танца, во много раз расширяющий возможности исполнителя.

*Demi-plie* – это название третьего «кита». Ни встать, ни сесть, ни присесть, ни подпрыгнуть без сгибания коленного сустава невозможно. Балетные требования выворотности изменили и этот вид функционирования коленного сустава. Приседая и разводя колени по линии плеч к первой позиции, мы стремимся к этому и во всех остальных позициях.

*Plie* – одно из самых сложных и физически тяжелых, при правильном его исполнении, составных экзерсиса. Это основа основ танца, с ним связаны шаги, реверансы, все простые и сложные прыжки. Оно позволяет взлетать над землей и к ней возвращаться без сотрясения мозга. Коленный сустав чрезвычайно сложен. В разогнутом состоянии, при вытянутом колене, он заблокирован. Но стоит мышцам, его блокирующим, несколько ослабнуть, как в нём возникает возможность к малой ротации, малой степени вращения и смещений. Эту главную особенность коленного сустава мы должным образом не используем. Если в самой начальной стадии приседания мы начнем, учитывая возможности ротации коленного сустава, с сильного развертывания коленных чашечек наружу, то это приведёт к полезным и желательным результатам. Напряжение мышц передается по всей наружной и внутренней поверхности ног и на всю глубину ступни, удерживая её в правильном положении и с акцентированным прижатым большим пальцем ноги к полу. При таком силовом развертывании коленных чашечек наружу мгновенно включаются мышцы тазобедренного сустава, четырехглавые разгибатели колена, мышцы внутренней и наружной сторон голени, икроножные и подошвенные мышцы, мышцы спины, брюшной пресс. Еще большее значение имеет вторая стадия исполнения *plie* – выход из него с выпрямлением коленей. Если будут продолжены усилия, направленные на разворот бедер, коленных чашечек наружу, то усилия, возникающие в тазобедренном суставе и всех его связках, самым наилучшим образом будут способствовать выработке выворотности, не ослабляя при этом связок. Не обязательно, но часто *plie* начинает урок классического танца, «настройку» тела и духа исполнителя к самому главному в нём – к аллегро. Главные мышцы, ответственные за высоту и мягкость прыжка: четырехглавые разгибатели бедра, трехглавая мышца бегунов и прыгунов и ягодичные мышцы, незамедлительно и наилучшим образом включаются в работу. Их сила и быстрота реакций скажутся в блеске и лёгкости исполняемого аллегро. Каждое исполнение *demi-plie* – напряжённая и трудная работа. Прикладываемые к этому усилия сравнимы с силой и энергией исполнения *battement developpe*. Подобным исполнением *plie* прекрасно развивается прыжок, и он начинает отличаться не столько высотой отрыва от пола, сколько данными от природы элевацией и баллоном. При подготовке к

исполнению *plie*, по моему мнению и опыту, мускулы, их прикрепление к суставам через связки, должны быть подготовлены либо самомассажем, либо предваряющими и разогревающими тело упражнениями, разнообразными видами ходьбы и пробежками.

Экзерсис – не способ разогревания мышц, для этого существуют и более эффективные методы (например, баня, разогревающие мази). Экзерсис заменяет камертон, ноту «ля» гобоя, по которой настраиваются инструменты оркестра: он адаптирует тело к изменяющимся условиям выступлений и в этом он безупречен. При «настройке» в экзерсисе постоянно сосуществуют два конфликтующих противоречия: необходимо сохранение эластичности, но в то же время этому препятствует желание нарастить силу мышц без излишнего объема, нарушающего стройность ног. К взаимному согласованию противоречащих стремлений, к достижению нужного результата приводит правильное и силовое исполнение *demi-plie*.

*Grand plie*, продолжая в своем развитии *demi-plie*, при тех же правилах исполнения, имеет и своеобразное отличие: ахиллово сухожилие, не поддаваясь дальнейшему растяжению, приводит к отрыву пяток от пола. Возникает возможность разворачивания колен наружу, увеличения выворотности. При всех случаях выхода из *plie* стремление к подчеркиванию выворотности без послаблений мышцам должно сохраняться. Создаваемое внутренним посылом динамическое сопротивление воображаемому, давящему на плечи и голову грузу, при равномерности движений вниз-вверх, не позволяет расслабляться участвующим в работе мышцам. Задержки, замедления, остановки недопустимы, ибо связаны с расслаблением мышц: это не простое сгибание и разгибание ног, а трудная и тяжелая мышечная работа. Сошлюсь на К. Блазиса: «Плавность зависит отчасти и от соразмерного сгибания колен, но этого движения недостаточно, необходимо, чтобы голеностопные суставы пружинили, а поясница служила, так сказать, противовесом при *plie*, чтобы эти «рессоры» плавно опускали и поднимали тело и чтобы все это происходило согласованно и гармонично» (4, с.287). Если соблюдены все правила исполнения *plie* – нет задержки в нижней точке приседания, пятки с усилием прижимаются к полу и, оторвавшись от него, быстро возвращаются на свое место, что способствует необходимому растяжению ахилла, – то можно считать начало нашего урока успешным. Есть только одно небольшое замечание. Еще раз позволю себе напомнить: чтобы удачно начать каждодневный урок со столь непростой части экзерсиса, как исполнение *plie*, к нему нужно быть подготовленным. Легкомыслие танцовщиков, игнорировавших подготовку своего тела к уроку, репетиции, выступлению, никогда не проходило даром. Искусство балета жестоко наказывает любое насилие над природой и пренебрежительное отношение к профессии.

Грамотно, хорошо исполненное в экзерсисе *plie*, кроме своей главной цели – быть связующим каждого движения в вертикальном положении, служит еще множеству целей:

а) легированные напряжения мышц, передающих силовое воздействие на окружающие суставы связки, способствуют разработке подвижности суставов, что, в свою очередь, помогает добиваться необходимой выворотности;

б) ротация коленной чашечки помогает формированию коленного сустава, развитию силы ног, податливости ахиллова сухожилия, усилению мест прикрепления связок;

в) в перемещениях центра тяжести при различных позициях ног вырабатывается чувство постоянного контроля за сохранением равновесия, начальное ощущение будущего нерушимого апломба;

г) с развитием силы ног, устойчивости спины связаны легкость и высота прыжков и мягкость приземления.

Свободное владение нюансами, оттенками исполнения *plie* способствует раскрытию характера исполняемого танца, характера личности.

#### Литература:

1. Базарова Н. Классический танец. - Ленинград: Искусство, 1975.
2. Ваганова А. Основы классического танца. - Ленинград: Искусство, 1980.
3. Гваттерини М. Азбука балета. - Москва: БММ АО, 2001.
4. Классики хореографии: Сборник. - Москва: Искусство, 1947.
5. Костровицкая В., Писарев А. Школа классического танца. - Ленинград: Искусство, 1986.

Prezentat la 23.12.2008

## EVALUAREA PARTICIPATIVĂ LA ORELE DE ISTORIE

**Galina BACIU**

*Liceul Teoretic „Mircea Eliade”*

This article covers the problem of participative evaluation at the lessons of history.

The efficiency of this process depends on the purpose of evaluation and on the centering on the effect of the discounted product.

The strategy of the participative evaluation is based on didactic modalities, which put value on the interaction between persons and the formation of the skill of reciprocal evaluation (assessment) and self-assessment.

Numai la prima vedere evaluarea este o întrebare simplă la care se poate răspunde în baza bunului simț, cum ar fi în genul „la ora de istorie se evaluează cunoștințele din domeniul istoriei”. Cercetată minuțios, apar probleme la care nu este ușor a răspunde, existând opinii divergente ori chiar contradictorii.

1. Prima problemă ține de **scopul în care are loc evaluarea**. *Istoria*, disciplină care a fost intenționată a fi mijloc pentru atingerea unor scopuri, a devenit scop în sine. Astăzi faptul că disciplina este mijloc, instrument proiectat pentru dezvoltarea unor capacități psihice și a unor competențe de natură socială, profesională sau culturală, nu mai are nici o importanță. Mult mai importanți sunt termenii, cronologia, evenimentele (îndeosebi cele violente: război, revoluție). Deci, evaluăm disciplina și nu personalitatea!

2. A doua problemă vizează **evaluarea efectului produs de predare**. Un profesor responsabil trebuie să poată argumenta dacă și în ce măsură activitățile didactice efectuate de el au rezultatele dorite, în conformitate cu obiectivele propuse, pornind de la materia primă umană existentă, și dacă nu există risipă de mijloace, lipsă de resurse ori dacă totul nu este decât o pantomimă, o simulare, un comportament ritualizat.

Pe plan mondial există de mai mulți ani o deplasare evidentă de la interesul pentru *eficiența internă* a educației (producția de efecte educaționale primare raportate la cost) spre o mai mare atenție pentru *eficiența externă* (producția de efecte sociale raportată la cost). Importante sunt în această perspectivă nu orele de istorie, ci efectele acestor ore pentru nevoile de dezvoltare a persoanelor și comunităților.

3. O a treia problemă derivă din faptul că **evaluarea este o interacțiune între persoane umane** egale în drepturi, deși nu și în cunoștințe și experiență. Cum decurge procesul de evaluare? Este oare vorba de o tranzacție satisfăcătoare pentru amândouă părțile sau apar tensiuni exprimate prin relații de putere, incompreensiune față de nevoile exprimate, impunerea unor sarcini peste puterile executantului, standarde fără legătură cu realitatea? Procesul tehnicist, bazat pe o concepție directivistă în evaluare, legitimează rolul și puterea profesorului asupra elevului, limitând relațiile interpersonale. Elevul are un rol pasiv, iar evaluarea este centrată pe rezultatele muncii sale.

O posibilă soluție ar putea fi **evaluarea participativă**. Procesul educațional devine tot mai complex sub impactul noilor tehnologii informatice, deplasând accentul de la **profesorii care îi evaluează pe elevi** la **elevii care se autoevaluează continuu cu ajutorul profesorilor**. *Evaluarea participativă* este un proces în care trebuie negociate și consensuate diferitele interese, valori și puncte de vedere, între profesor și elev. Profesorii devin în acest context interpreți și ghizi pentru elevi. Sistemul referențial de cunoștințe îl constituie acum societatea și în mod special piața muncii, iar programele de studii și strategiile de evaluare trebuie să integreze cerințele tuturor părților interesate. Asigurarea calității procesului de învățământ devine astfel **o cerință socială**, iar părțile interesate au un cuvânt de spus în evaluarea conținutului procesului de învățământ și, respectiv, în îmbunătățirea lui.

*Evaluarea participativă, consensuală* are la bază responsabilitatea împărtășită dintre elev și profesor. Se pune accentul pe cooperare, pe colaborare și pe procesul învățării. Elevul, ca evaluator, învață să cunoască și își construiește învățarea. Este stimulat activismul și implicarea atât în procesele de învățare, cât și în cele de elaborare a criteriilor și indicatorilor de evaluare.

În continuare menționăm unele caracteristici ale evaluării participative:

- Este susținută de motivația interioară a elevului. Inițiativa aparține elevului și este orientată sau nu de către profesor.
- Funcția principală este de *energizare din interior* a procesului, depășind concepția prin care evaluarea este un proces de control care acționează din exteriorul procesului de învățare. Se pleacă de la ideea că



fiecare este unic, având propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gândire și acțiune. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea și consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele și face recomandări.

- Se axează pe surprinderea aspectelor esențiale prin criteriile de evaluare și asigurarea unității cunoașterii, conform premisei "întregul este mai important decât partea".
- Este centrată pe dialog, *pe cercetarea calitativă* mai mult decât pe măsurarea cantitativă; folosește mai puțin metodele formale, formează la elevi sentimentul că munca lor este importantă și nu doar rezultatele finale.
- Sarcinile de evaluare sunt relevante pentru performanțele elevilor și elevii sunt puși în situații asemănătoare celor din viața reală: realizează experimente, nu memorează informații; rezolvă probleme concrete; reflectează asupra a ceea ce învață și își pot exprima stilul de învățare, aptitudinile, interesele, ca sursă de dezvoltare a competențelor și ca identificare a punctelor forte.
- Se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre elev și profesor dinăuntru. Rolul evaluatorului este cel de *facilitator* din interior al procesului de învățare mai mult decât un observator neutru. El facilitează învățarea și evaluarea, plecând de la premisa că evaluarea îndeplinește funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare decât de sancționare și de speculare a greșelilor.
- Este parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare și implică *judecata reflexivă*. Izvorăște din reflecția elevului asupra propriei transformări, asupra propriei învățări.
- Dezvoltă capacitatea de autoevaluare: elevii își analizează rezultatele, le compară, își revizuiesc strategia de învățare.

O evaluare participativă poate fi realizată prin utilizarea metodelor alternative de evaluare, una dintre ele fiind autoevaluarea.

Autoevaluarea presupune estimarea de către elev a propriului progres și, drept consecință, reorganizarea eforturilor intelectuale și volitive în vederea realizării obiectivelor propuse.

Autoevaluarea poate fi aplicată de la *autoaprecierea verbală* până la *autonotarea* supravegheată (mai mult sau mai puțin) de profesor. Profesorii pot utiliza multiple căi de formare și de educare a spiritului de autoevaluare obiectivă, inclusiv:

- *Autocorectarea sau corectarea reciprocă* – un prim-exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăpări, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, el poate fi antrenat în aprecierea răspunsurilor (lucrărilor) colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim-pas pe calea conștientizării competențelor în mod independent.
- *Aprecierea vegheată a propriei activități* – în cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este, apoi, negociată cu profesorul sau împreună cu colegii. Profesorul are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea/incorectitudinea aprecierilor avansate.
- *Aprecierea reciprocă* – în cadrul căreia elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, la lucrările scrise sau răspunsuri orale.
- *Aprecierea în comun* – antrenarea întregului grup în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin acumularea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre rezultatele fiecărui în parte și ale tuturor la un loc.
- *Estimarea propriei personalități (autoestimarea)* – poate fi efectuată atât pe cale verbală, cât și non-verbală. Important este ca aceasta să fie imparțială și pe cât posibil de adecvată. Toate etapele autoestimării – de pregătire, evaluarea propriu-zisă, estimarea rezultatelor – necesită intuiție, sensibilitate, intelect și inteligență. Randamentul procesului de autoestimare este determinat de gradul de competență.

Evaluarea se poate realiza prin îmbinarea aplicării ambelor modele fundamentale de notare: „*modelul de grup*” și „*modelul individualizat*”. Astfel, primul va fi aplicat pentru constatarea (măsurarea) gradului de realizare a obiectivelor, cel de al doilea – pentru raportarea rezultatelor obținute la posibilitățile individuale ale fiecăruia, evidențierea progresului individual înregistrat de la o etapă la alta.

#### Bibliografie:

1. Oprea Crenguța-Lăcrămioara. Pedagogie. Alternative metodologice interactive. Editura Universității din București, 2003.
2. Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.

Prezentat la 09. 12.2008

# EDUCAȚIA ADULȚILOR

## UTILIZAREA STANDARDELOR OCUPAȚIONALE LA ELABORAREA PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ

*Liliana POSTAN*

*Catedra Științe ale Educației*

The vocational standards are a very important informational source for the development of permanent professional training.

From the perspective of andragogical paradigm of motivation of learning, the vocational standards represent the futurological dimension of the longitudinal pattern of motivating the adults. According to this pattern, the training programs, developed on the basis of vocational standards, stimulate the motivation of adults to learn.

The article forwards some methodological suggestions with regard to the development of permanent professional training based on vocational standards.

Standardele ocupaționale/de pregătire profesională sunt o sursă valoroasă de informare pentru elaborarea programelor de formare profesională continuă.

Examineate din perspectiva paradigmei andragogice de motivare a învățării, standardele ocupaționale prezintă dimensiunea viitorologică a modelului longitudinal de motivare a adulților. Potrivit acestui model, programele de formare elaborate în baza standardelor ocupaționale/de pregătire profesională stimulează motivația adulților de a învăța, deoarece formabilii:

- cunosc nivelul proiectat al creșterii personale;
- își monitorizează și evaluează propriile performanțe;
- sunt motivați prin obținerea succesului și dezvoltarea interesului pentru învățare;
- trăiesc sentimentul competenței adecvate (competitivitate).

Dezvoltarea standardelor naționale și validarea lor, împreună cu certificarea competențelor, constituie preocupări majore ale politicilor de formare și reconversie socială dezvoltate de țările comunității europene. Astfel, problema standardizării în educația adulților este importantă atât la nivel strategic, cât și la nivel tactic.

Standardele trebuie să fie recunoscute de societate prin consens la nivel național, iar responsabilitatea pentru asigurarea legăturii dintre ele îi revine Ministerului Educației și Tineretului și Ministerului Economiei și Comerțului. Această cerință corespunde principiului osmozei în educația adulților promovat de Memorandumul privind învățarea pe parcursul vieții.

Actualmente, în Republica Moldova drept reper informativ pentru elaborarea programelor focusate pe standardele profesionale servește Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova - ediție oficială ce oferă descrieri succinte a sectoarelor economice, a domeniilor ocupaționale și a ocupațiilor / profesiilor\*.

În general, se disting două categorii de standarde naționale: *ocupaționale* și de *formare profesională*.

Standardele ocupaționale au un dublu scop: să servească evaluării și certificării pe bază de competențe și să furnizeze informațiile necesare proiectării standardelor de formare profesională. Ele sunt valabile atât pentru formarea profesională inițială, cât și pentru formarea profesională continuă. Un standard ocupațional

---

\* De exemplu, descrierea grupei majore 23, specialiști în sfera învățământului: „Specialiștii de calificare înaltă din sfera învățământului cercetează, elaborează, perfecționează concepții, noțiuni și metode în domeniul pedagogiei, realizează aplicarea acestora în practică și predarea cunoștințelor teoretice și practice la diferite niveluri.

Obligațiunile lor constau în predarea cunoștințelor în diferite domenii ale științei și instruirea practică la diferite niveluri; elaborarea manualelor și recomandărilor metodice; efectuarea cercetărilor științifice în scopul elaborării și perfecționării concepțiilor, noțiunilor și metodelor pedagogice; consultarea în probleme de predare; elaborarea și aplicarea în practică a metodelor speciale de instruire a persoanelor cu handicap; propagarea cunoștințelor; inspectarea activității instituțiilor de învățământ de diferite niveluri.

furnizează date care pot fi folosite în trei mari domenii ale formării: 1) determinarea obiectivelor de referință; 2) elaborarea conținutului programului de formare; 3) stabilirea criteriilor și metodelor de evaluare a competenței.

Standardele ocupaționale și evaluarea bazată pe acestea permit diferite abordări ale proiectării activităților educaționale pentru adulți. Principala preocupare constă în faptul ca programul de formare să ducă la dobândirea *competențelor* menționate în standard. Astfel, structurat pe baza unor secvențe logice de învățare sau flexibil, programul de formare va contribui la dezvoltarea capacității unei persoane de a utiliza, a combina și a transmite cunoștințele teoretice, deprinderile practice și atitudinile specifice pentru a realiza activități la locul de muncă la nivelul calitativ cerut.

În aspect motivațional, programul de formare elaborat în baza standardelor ocupaționale stimulează interesul-atitudine ca formațiune motivațională a structurii motivelor învățării la vârsta adultă și satisface nevoile actuale ale adultului de a învăța.

Standardele de formare profesională derivă din standardele ocupaționale, stabilesc conținuturi, criterii de organizare a formării profesionale și servesc pentru proiectarea programului de formare.

Orice program de formare a adulților este elaborat în baza unei concepții asupra învățării la vârstele adulte. S.Zmeiov insistă asupra sintagmei „tehnologii de învățare a adulților” și propune „modelul andragogic de învățare la vârstele adulte”. Modelul include câteva etape: diagnosticarea psihoandragogică a formabililor; planificarea procesului didactic, crearea condițiilor pentru realizarea procesului didactic, desfășurarea procesului didactic, evaluarea procesului și rezultatelor învățării și corectarea procesului didactic [1].

R.Dave optează pentru strategii și metodologii plurinivelare de organizare curriculară, din perspectiva educației permanente a învățământului atât pe verticală, prin articularea ciclurilor vieții cu cele ale învățării (formale, informale, obligatorii, opționale etc.), cât și pe orizontală, prin articularea domeniilor educației (fizic, cognitiv, afectiv-motivațional, sociomoral, cultural etc.), conținuturilor, formelor, metodelor etc. într-o concepție integral-sistemică și evolutivă [2].

J.Kidd tratează întregul proces de învățare ca pe o tranzacție care implică cel puțin cinci elemente: cel care învață, instructorul, grupul, cadrul sau situația, obiectul de studiu și o succesiune a trei etape: planificarea conținutului învățământului, instituirea situației de învățare și evaluarea [3].

În general, proiectarea programelor de formare a adulților mult timp n-a avut un caracter sistemic. Actualmente, situația s-a schimbat spre bine. Unii cercetători cum ar fi Roger Mucchielli, Malcolm Knowles, Virginia Griffin, Robert Mager, Ralph W.Tyler, Robert Gaghe, Urbanczyk Franciszek, Ramona Palos, Simona Sava au abordat problemele proiectării programelor de formare a adulților, utilizând diferite denumiri ale acestora: programe de învățământ, curs sau proiect de dezvoltare.

Discuțiile curente privind structurarea formării profesionale a adulților și asigurarea calității și transparenței acesteia se centreză din ce în ce mai mult pe problema standardizării și modularizării procesului didactic. Atât standardul ocupațional, cât și modulul sunt considerate principii organizatorice, didactice și metodologice ale formării profesionale a adulților.

Proiectarea programelor de formare profesională în baza standardelor ocupaționale se realizează în cadrul a două concepte – cel de *competență* și cel de *eficiență*. Aspectele-cheie ale procesului de proiectare sunt analiza ocupațională și analiza nevoilor resurselor umane și evaluarea performanțelor.

În cazul inexistenței standardelor ocupaționale pentru o anumită ocupație se procedează la analiza ocupațională și se elaborează standardul de pregătire profesională pentru ocupația respectivă. El trebuie să conțină minimum trei componente care se referă la angajare-învățare-evaluare (ce trebuie să poată face absolventul programului la locul de muncă, ce trebuie să învețe pentru a fi eficient, cum se evaluează ceea ce a învățat și poate să facă la locul de muncă).

Evaluarea efectuată în raport cu standardele ocupaționale se face bazându-se pe criteriile de realizare ce-rute la locul de muncă și specificate în standardele ocupaționale respective. Realizată la începutul programului de formare, evaluarea identifică nevoile de formare. Zoltan Bogathy propune următoarea „ecuație a nevoilor de instruire” [4].

$$N.I. = E.P. - E.S.O. *$$

Formula implică trei perspective de analiză: individul – cu interesul-atitudine, aspirațiile și experiența de care dispune; postul pe care-l ocupă – cu cerințele, dar și cu oportunitățile de dezvoltare pe care le oferă; organizația – cu perspectivele și prioritățile sale, ajustând conținuturile postului, pregătind persoanele care le

\* N.I. – nevoi de instruire; E.P. – exigențele postului; E.S.O – exigențele schimbării la nivel de organizație.

ocupă (Cole, 2000). Informațiile obținute în urma acestor analize oferă o perspectivă de ansamblu asupra nevoilor de instruire, a resurselor disponibile și a contextului de implementare a programului de formare.

După cum am menționat mai sus, principala preocupare a elaboratorilor de programe de formare elaborate în baza standardelor ocupaționale este proiectarea și aplicarea tehnologiilor didactice ce conduc la dobândirea *competențelor* menționate în standard.

Competența-standard este un model funcțional al competenței proiectate ( $C_{pr}$ ) și se compune din suma competenței actuale a formabilului ( $C_{act.a}$ ) și a cunoștințelor, competențelor, atitudinilor noi ( $C.C.A_{noi}$ ) care urmează a fi dobândite de formabil în procesul didactic:

$$(C_{pr} = C_{act.a} + C.C.A_{noi}).$$

În această ordine de idei, transcrise din limbajul psihologic în cel andragogic, nevoile de instruire ale angajatului și ale organizației se convertesc în cunoștințe, competențe, atitudini ce urmează a fi căpătate de formabil pentru a-i „stinge” nevoile actuale, homeostatic determinate și a-i asigura competitivitatea profesională.

Standardul ocupațional este un document de referință pentru aprecierea competitivității, de aceea în aspect motivațional, principiul proiectării programelor de formare profesională în baza standardelor este unul superior principiului nevoilor sau așteptărilor. Programele elaborate în baza standardelor ocupaționale abordează *potențialul de autodezvoltare (autodirijare, autoformare)* al factorilor activi ai procesului de învățare și se sprijină pe caracteristicile „neliniare” și „desentropice” ale lumii moderne. Printre factorii ce stagnează creșterea entropiei interioare a subiecților procesului de formare menționăm dezvoltarea culturii lor reflexive, dar și „urmărirea propriilor performanțe”, și „trăirea situațiilor de succes”.

#### *Tehnologia elaborării conținutului unui program de formare*

Pentru elaborarea conținutului programului de formare, în primul rând, trebuie analizate informațiile din standardul ocupațional. Potrivit unor surse metodologice în domeniu, cel care elaborează programul poate să interpreteze și să completeze standardul cu detaliile necesare. Conținutul programului trebuie să fie elaborat de specialiști în domeniu, privind subiectele conținute în modulul respectiv, care raportează cunoștințele proprii la cerințele specificate în standardul ocupațional.

Pentru a elabora conținutul programului de formare profesională, e necesar să ne referim la următoarele informații conținute în standardul ocupațional [5]:

Activități	Acestea sunt specificate în unitățile și elementele de competență. Conținutul programului trebuie să conducă la însușirea acestor activități și deprinderi.
Rezultatele activităților	Se referă la rezultatele așteptate de la o persoană în urma realizării activităților menționate în standard (unitate). Se regăsesc în titlul unității, elementelor și sunt detaliate în criteriile de realizare.
Condiții	Se referă la condițiile în care se formează competența. Această parte a conținutului programului se identifică apelând la gama de variabile ale unității de competență.
Cunoștințe	Cunoștințele teoretice care trebuie furnizate prin programul de formare sunt menționate în ghidul de evaluare a unității de competență, iar specificul și gradul detalierii rezultă din examinarea conținutului unității. De aici rezultă cunoștințele necesare unei persoane pentru a realiza competent activitățile descrise în unitate.
Factori de performanță / calitate	Factorii de performanță /calitate sunt indicații referitoare la cât de bine o persoană trebuie să realizeze activitățile menționate pentru a obține rezultatele așteptate. De regulă, se exprimă la modul general și se regăsesc în criteriile de realizare.
Judecată și raționament	Această informație se referă la raționamentul pe care trebuie să-l facă o persoană pentru a realiza activitățile menționate în unitatea de competență pentru a atinge nivelul calitativ prevăzut în criteriile de realizare.

Un program poate conține una sau mai multe *activități de învățare* (exerciții practice sau exemple) proiectate conform următoarelor principii:

- activitățile de învățare trebuie să implice participantul într-o varietate de experiențe de învățare activă;
- conținutul activităților de învățare trebuie să reflecte cerințele standardului ocupațional și să corespundă obiectivului de referință identificat;
- activitățile de învățare trebuie selectate astfel, încât formabilul să aibă conștiința faptului că face un lucru care se relaționează direct cu competența care și-o formează;
- secvențialitatea activităților de învățare trebuie structurată de la simplu la complex; de la teorie la practică, dar și de la practică la teorie;
- activitățile de învățare trebuie să ofere participanților posibilitatea optării pentru modul de învățare cel mai adecvat vârstei și predispozițiilor sale.

Programele de formare focusate pe standardele ocupaționale se elaborează conform algoritmului:

*Competență – Obiectiv de referință – Activitate de învățare – Metode didactice*

Modelul analizat este parte a unei politici complexe de ridicare a nivelului de competitivitate a resurselor de muncă, capabile să răspundă exigențelor actuale ale pieței muncii. Pentru a fi aplicat pe scară largă în procesul de formare profesională continuă, modelul analizat urmează a fi recunoscut ca unul eficient în aspect funcțional și didactic și susținut prin dezvoltarea standardizării ocupaționale.

#### **Referințe:**

1. Змеёв С.И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины. Понятийный аппарат педагогики и образования. Изд. 2-е. - Екатеринбург, 1996.
2. Dave R.H. (coord.). Fundamentele educației permanente. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. - 430 p.
3. Kidd James Robbins. Cum învață adulții. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. - 347 p.
4. Bogathy Zoltan (coord.). Manual de psihologia muncii și organizațională. - Iași: Politom, 2004, p.229-244.
5. [www.cnfpa.ro](http://www.cnfpa.ro)

*Prezentat la 03.12.2008*

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В XXI ВЕКЕ

Георге РУДИК, Ирина ВАРБАН

Кафедра педагогики

Instruirea continuă devine un factor prioritar în calitatea învățământului. O formă eficientă poate servi un proiect școlar care reunește efortul cadrelor didactice în rezolvarea problemelor educaționale. Acest proiect are un caracter organizat și sistemic.

The continuous education is important an aim in the 21st century. Advanced tendencies in the educational system are closely associated with of innovations in the education of adults. Projects are the most effective forms as they involve teachers of all subjects; they have a systematic and organized form.

Концепция непрерывного образования особенно актуальна в начале нового тысячелетия в условиях глобальных преобразований в современном обществе. Человечеству свойственно стремление к непрерывному обучению: в эволюционном ракурсе это наглядно представлено на рис.1. Общество всегда руководствовалось определенными социально апробированными ориентирами, которые со временем ограничивали амплитуду самосовершенствования – от века до года. Ядро непрерывного обучения – это «знания» и «интернизированная информация».

Динамика объема информации «возрастает» логарифмически, а не линейно. Французский экономист Жорж Андерриа подсчитал, что за 1500 лет от Иисуса до Леонардо да Винчи объем информации удвоился, затем он удвоился за 250 лет от Леонардо да Винчи до смерти Иогана Себастьяна Баха, к началу 20 столетия он вновь удвоился, и в очередной раз удвоился всего за семь лет (1967-1973). В настоящий момент доктор Жак Валле подсчитал, что количество информации удвоилось за 18 месяцев.

Эти данные интересны для анализа эффективности лонгитюдных реформ в образовании, национальной системы непрерывного обучения в странах, разрабатывающих национальную политику образования на несколько лет вперед.

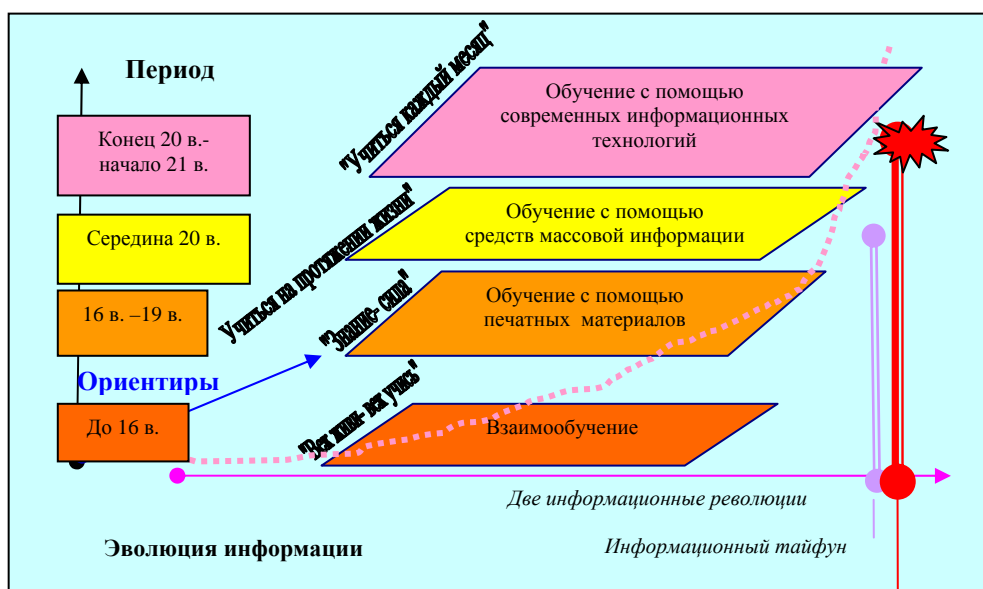


Рис.1. Комплексная картина эволюции непрерывного обучения

В XXI веке «на платформе времени» может быть устойчивым тот специалист, для которого непрерывное обучение становится приоритетной целью, который систематически и эффективно организует свое непрерывное обучение, умеет учиться, держит руку на «информационном пульсе» своей профессии.

К выраженным пяти изменениям в непрерывном обучении в XXI веке можно отнести:

- Учет новых направлений в системообразующих науках: в философии – *глобализацию*; в психологии – *квантовую психологию*, в педагогике – *компетентностную педагогику* (эволюция системообразующих наук представлена на рис.2).
- Системный подход в педагогике заменяется метасистемным подходом. Педагогика расширяет свое организующее действие на отдаленные системы – кибернетику, менеджмент, социологию т.д.
- Изменяется концепция проектирования процесса обучения – от *куррикулума* к *кросс-куррикулуму*.
- В современной школе становится актуальной компетентностная педагогика – педагогическая система, позволяющая каждому учащемуся сформировать жизненно необходимые навыки, а также развить и максимально использовать свой интеллектуальный и творческий потенциал. На рис.3. показано, что в компетентностной педагогике заменяется линейный характер педагогической модели «*savoir-savoir faire – savoir etre*» трехмерной моделью «*savoir-savoir faire – savoir vivre – savoir etre*», гармонизирующей с задачами образования в новом тысячелетии, определенными на Всемирном форуме образования в Дакаре.
- Изменяются информационные потоки. Верная *закрытая* модель информационных потоков становится несостоятельной, т.к. обладает рядом существенных недостатков (рис.4):

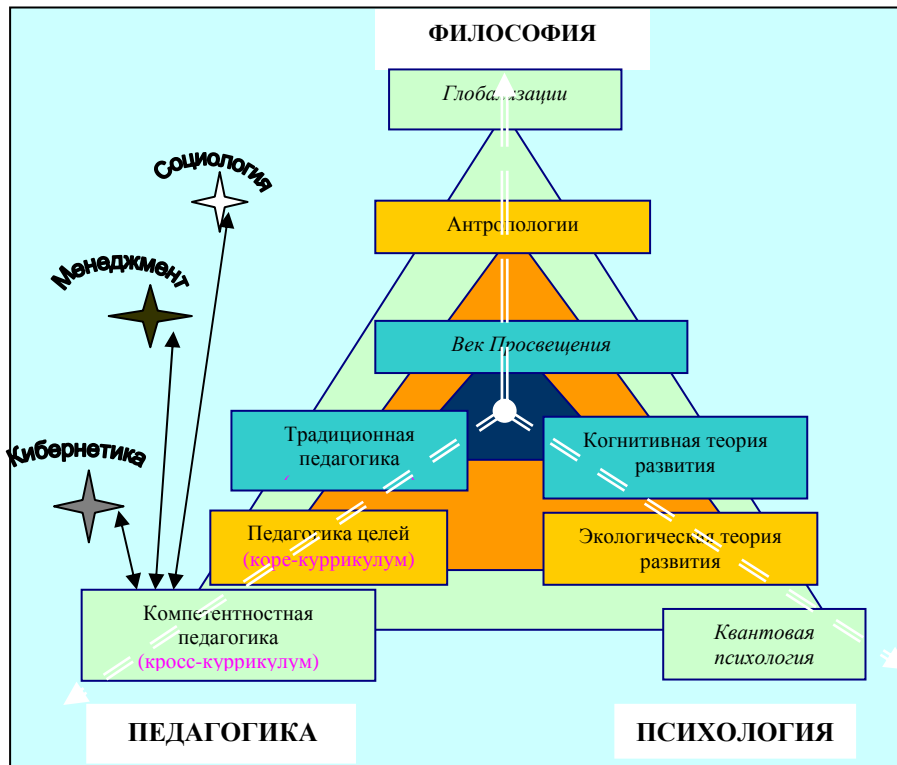


Рис.2. Номограмма адекватности системы непрерывного обучения и эволюции смежных системообразующих наук

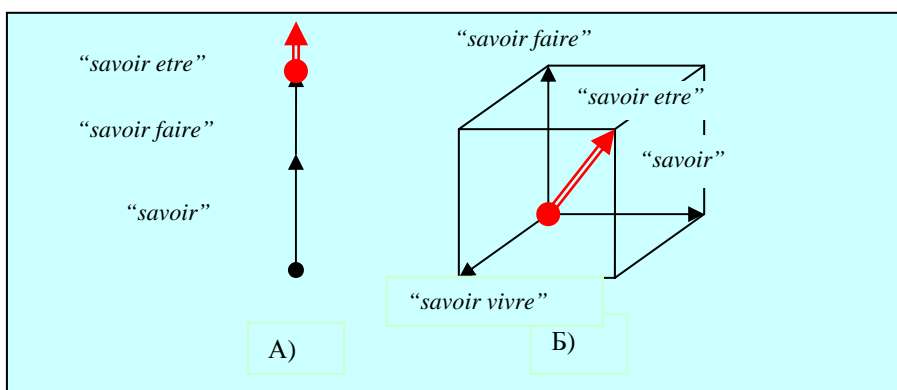


Рис.3. Линейная и трехмерная модели проектирования процесса обучения

- отдается приоритет достижениям национальной / местной науки;
- искажается информация при передаче по цепи;
- находится в зависимости от уровня профессиональной подготовки субъектов в цепи передачи информации (министерство – департамент / управление – школа – учитель).

Следует отметить, что синтез «низкий профессиональный уровень + власть» является огромным препятствием на пути внедрения прогрессивных методов обучения.

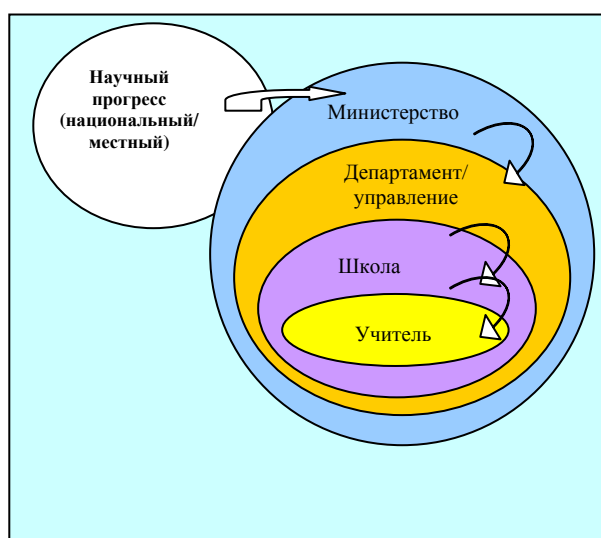


Рис.4. Закрытая модель информационных потоков

Большая часть таких администраторов, как отмечает Уилсон, «...демонстрируют поистине обескураживающую способность «игнорировать» определенные виды информации – те, которые не «вписываются» в их ... туннели реальности. Обычно мы называем эту способность «консерватизмом» ... она встречается по всему политическому спектру, и в ученых кругах не реже...». Предполагаем, что это является одной из основных причин того, что сегодня в педагогической практике нет еще места суггестопедии, когнитивной, аффективной и моторной таксономиям и т.д.

Наблюдается тенденция противопоставления практики науке и поиска решения проблем посредством метода «проб и ошибок» и т.д.

Процессы глобализации предполагают *открытые* модели информационных потоков, обладающих рядом преимуществ (рис.5.), как то:

- ориентация на всемирный научный прогресс;
- передача информации в полном формате;
- профессиональная подготовка специалистов, не прикрываемая властью;
- гармоничное развитие и тесная взаимосвязь науки и практики и др.

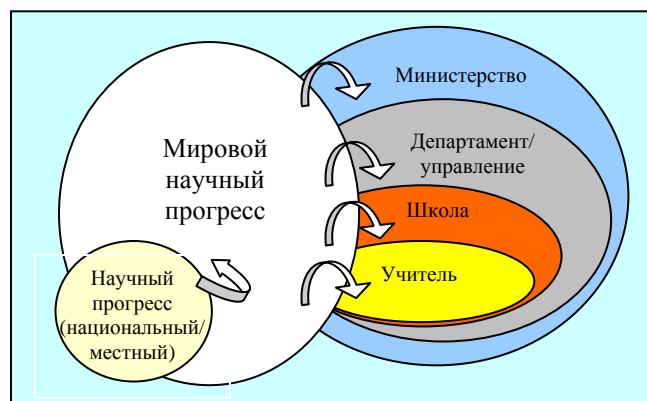


Рис.5. Открытая модель информационных потоков



Главной фигурой в организации и проведении процесса обучения в новом тысячелетии остается УЧИТЕЛЬ, и от его профессиональной информированности зависит уровень и качество образования.

В современной школе существует более 50 форм непрерывного обучения: общение между педагогами, посещение уроков, участие в проектах и т.д. Традиционно такое непрерывное обучение реализуется по схеме «тяги-толкай», по традиции в рамках классического менеджмента.

На современном этапе наиболее эффективной формой может стать школьный Проект, который охватывает одной проблемой всех учителей школы, носит организованный и системный характер и реализуется посредством менеджмента знаний. В условиях глобализации выбор таких проектов многообразен и характеризуется широким географическим спектром.

Данный подход имеет много оппонентов, которые считают, что администраторы школ сегодня не готовы из информационного тайфуна в Интернете отобрать стратегию школы, а учитель не готов усвоить появляющиеся инновации.

Что мешает внедрению эффективных форм непрерывного образования в школе – четко выразили Д. Брустин и Джо Райан. Д. Брустин отмечает, что «основное препятствие для прогресса – не невежество, а иллюзия знаний». Джо Райан считает, что «мы никак не можем решиться не оттого, что всё так сложно... Наоборот, всё так сложно именно из-за того, что мы никак не можем решиться».

В системе образования много школьных менеджеров и педагогов, которые готовы к радикальным изменениям в образовании, и это подтверждается тем, что Кишиневские лицеи имени Г.Асаки, Богдана П.Хаждеу и М.Витязу с успехом реализовали такие методические проекты в 2006/07 учебном году.

#### **Литература:**

1. «The Discoverers» Rondon Hause, 2005.
2. <http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=3898>
3. Роберт А. Уилсон. Квантовая психология. - К.: ЯНУС, 1998.

*Prezentat la 03.12.2008*

## ANIVERSĂRI

### **VLADIMIR GUȚU – PROFESOR-FORMATOR DE CADRE DIDACTICE ȘI REDUTABIL SAVANT ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI**



Sunt oameni, care prin felul lor de a fi, a gândi și a acționa influențează benefic asupra mentalității și orientării în viață a celor din jur, *produc schimbarea la nivel individual și social*. Printre aceștia un loc destoinic îl ocupă **dl Vladimir Guțu, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie**, actualmente **decan** al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației a Universității de Stat din Moldova. Evoluția carierei sale profesionale este marcată de mai multe realizări valoroase, însă, incontestabil, cea mai mare desăvârșire este proiectarea și implementarea curriculum-ului preuniversitar și universitar, care constituie esența reformei învățământului în Republica Moldova, realizată într-un nou context social-pedagogic din perspectiva edificării unei societăți democratice bazate pe cunoaștere. **Cunoscut ca expert** în domeniu, „nașul” curriculum-ului a schimbat percepția noastră asupra realității

pedagogice, ne-a ajutat să înțelegem, să conștientizăm și să ne formăm convingerea în oportunitatea transformării de fond a sistemului educațional în vederea asigurării calității educației, formării / dezvoltării personalității umane adecvat provocărilor contemporaneității.

Profesorul universitar Vladimir Guțu este o personalitate integră de o forță intelectuală puternică, liantul vieții sale îmbinând în mod fericit activitatea de formare a cadrelor didactice cu cea de cercetare științifică.

**Vocația sa pedagogică și inteligența științifică** se reflectă în cadrele de înaltă calificare pe care i-a pregătit, inclusiv și îndeosebi pe cei peste 20 de doctori în științe pedagogice, fapt care mărturisește că este un ghid excelent, care ne-a inspirat, ne-a însuflețit, ne-a dat elan în această operă de creație, orientându-ne minuțios în atingerea obiectivelor preconizate. **Dl Vladimir Guțu a intuit și a susținut potențialul în alții**, dezinteresat și cu multă generozitate a crescut o pleiadă de savanți în domeniu, manifestându-și respectul pentru om prin încredere în demnitatea lui, punând întotdeauna accentul pe libertatea de gândire, prețuind valoarea oamenilor. Impresionează aria problematicii de cercetare a Domniei sale, disciplina, pasiunea, talentul de care dispune cu prisosință, care, fiind impulsionate de o conștiință înaltă, dă roade bogate pe tărâmul educației și al împlinirii sale.

**Profesorul universitar Vladimir Guțu se bucură de o autoritate morală și profesională autentică.** Or, consecvența sa, devotamentul cauzei căreia îi slujește, tenacitatea, competența, inteligența intelectuală, sinergia, entuziasmul, intuiția sunt caracteristici ce-i aparțin și-i conferă valoare ca Om, savant, profesor, manager, consultant, expert.

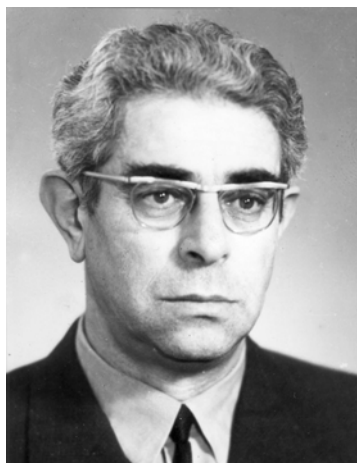
Cu ocazia frumoasei aniversări de 55 de ani, ne exprimăm recunoștința profundă față de dl profesor universitar Vladimir Guțu pentru sprijinul acordat în atingerea excelenței profesionale datorită spiritului, capacității sale de a descoperi în oameni calitatea și potențialul de care dispun, făcându-i să creadă în ei. Îi dorim noi realizări în viața personală, profesională și cea publică.

*Vasile COJOCARU,  
doctor habilitat în pedagogie*

## IN MEMORIAM

### MARC BARDIN – PEDAGOG, SAVANT

Născut în anul 1919, Marc Bardin, ilustru pedagog, profesor universitar, doctor habilitat în chimie, ar fi rotunjit anul acesta, la 11 februarie, 90 de ani din ziua nașterii și 60 de ani de activitate pedagogică și științifică.



Absolvent eminent al Institutului Pedagogic de Stat din Chișinău, M.Bardin și-a început activitatea pedagogică la Universitatea de Stat din Moldova în noiembrie 1946, în cadrul Facultății de Chimie. Fiind printre primii colaboratori ai Catedrei Chimie analitică, Marc Bardin este considerat, pe bună dreptate, unul dintre fondatorii și organizatorii procesului de instruire în domeniul chimiei la USM.

În perioada în care activează la USM (1946-1987), M.Bardin se maturizează ca personalitate care își va spune cuvântul în domeniul educațional. Aici, la Alma Mater, își formează un nume care s-a dovedit a fi unul de referință în mediul academic din țară și de peste hotare. Trecând toate treptele ierarhice didactico-științifice:

- doctor în științe chimice (1955)
- conferențiar universitar (1958)
- doctor habilitat în chimie (1984)
- profesor universitar (1986),

dă dovadă că este prin excelență om al științei și dascăl al celor care au îmbrățișat ca specialitate chimia. Potențialul managerial și educațional își găsește o largă aplicare și se consolidează în cursul a 14 ani (1964-1978), perioadă în care profesorul M. Bardin exercită funcția de decan al Facultății de Chimie. Promotor al multor mutații pozitive, contribuie substanțial, în această calitate, la modernizarea planurilor și programelor de studii, la extinderea relațiilor facultății cu organizațiile și întreprinderile industriale în vederea perfecționării întregului proces de pregătire a specialiștilor și actualizării cercetărilor științifice la facultate.

De rând cu activitatea pedagogică desfășurată de profesorul M.Bardin, care include, în primul rând, predarea cursurilor universitare de specialitate „Metode chimice de analiză”, „Metode fizico-chimice de analiză”, „Cursuri speciale”, conducerea tezelor de curs și de licență, practica pedagogică a studenților, se reliefează accentuat vasta lui activitate științifică, savantul fiind preocupat în special de studierea reacțiilor electrochimice ale elementelor platinice, determinând și posibilitățile utilizării lor în chimia analitică. Întru soluționarea acestei probleme descoperă noi metode polarografice cu electrozi solizi, direcție științifică inițiată de academicianul Iu.Lealicov și dezvoltată în continuare de M.Bardin și discipolii săi A.Dicusar, V.Goncearenco, I.Vatamanu, P.Chetruș, L.Chiriac, L.Madan, P.Bulmaga ș.a.

A promovat ideea conform căreia cunoștințele teoretice trebuie să-și găsească aplicare practică. Nu o dată a demonstrat cu prisosință importanța inestimabilă a schimbului de experiență. Astfel, Marc Bardin a fost unul dintre inițiatorii și organizatorii celei de a V-a conferințe științifice internaționale în domeniul polarografiei care și-a desfășurat lucrările în aprilie 1972 în or. Chișinău cu participarea specialiștilor notorii în domeniul chimiei electroanalitice din țară și de peste hotare, printre care Iu.A. Zolotov, N.K. Pșenițin, S.I. Ghinsburg, N.A. Ezerscaia, I.V. Stromberg, H.Ia. Broinina ș.a.

Investigațiile și recomandările elaborate în domeniul analizei metalelor platinice (nobile) sub conducerea profesorului M.Bardin au fost implementate la uzinele din orașele Novosibirsk, Norilsk, Krasnoiarsk, Chișinău (uzinele Mezon, Sciotmaș, Iuvelirnîi ș.a.).

A publicat peste 110 lucrări științifice și metodice, a pregătit 8 doctori în chimie. Practic, nu este în republică instituție de învățământ, laborator, întreprindere unde nu ar activa discipoli ai profesorului M.Bardin.

Succesele obținute de Marc Bardin în domeniul pregătirii cadrelor, investigațiile și realizările științifice valoroase ce-i aparțin au fost apreciate cu înalte distincții guvernamentale:

- Ordinul „Znak Pociota”;
- Medalia „Za Doblestnîi Trud”;
- Insigna „Otlıcınık narodnogo obrazovania USSR”;
- diplome și mențiuni guvernamentale și universitare.

Toate acestea îi conturează inconfundabila imagine. Domnia sa a lăsat urme adânci în domeniul pe care l-a profesat. Nu ne rămâne decât să-i cinstim amintirea și să-i urmăm învățămintele.

*Petru CHETRUȘ,*  
profesor universitar

### **Redactor-șef**

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

### **Colegiul de redacție**

Svetlana SEMIONOV, secretar responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, conferențiar universitar, doctor

Maia ȘEVCIUC, conferențiar universitar, doctor

Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor

Tatiana CALLO, profesor universitar, doctor habilitat

Ludmila DARII, doctor

Alexandru CRIȘAN, conferențiar universitar, doctor (România)

Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor (România)

Valentin BLÂNDUL, doctor (România)

Natalia COJOCARU, doctor

Vasile COJOCARU, conferențiar universitar, doctor habilitat

### **Coordonatori**

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor

Raisa CREȚU

Lilia CEBAN

### **Redactori literari**

Eugenia BALAN (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Veronica PĂCURARU, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

### **Asistență computerizată**

Ludmila REȘETNIC

Alina LÂSĂI

Viorel MORARU

## CUPRINS

### Coordonate ale reformei educaționale

*Gheorghe CIOCANU*

PROGRAMUL SUSȚINUT DE COMUNITATEA UNIVERSITARĂ ..... 5

*Tatiana CALLO*

CULTURA RESPONSABILIZĂRII CADRELOR DIDACTICE – O EXIGENȚĂ ACTUALĂ ..... 11

*Victoria COJOCARU*

REPERE TEORETICE ALE MANAGEMENTULUI PROIECTELOR DE CERCETARE ..... 15

### Studii și cercetări: Științe ale educației

*Larisa CUZNEȚOV, Carolina CALARAȘ*

DIMENSIUNEA PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI OPTIMUL EDUCAȚIONAL AL PROCESULUI DE FORMARE A COLECTIVULUI DE ELEVÎ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ..... 18

*Valeriu CABAC, Nona DEINEGO*

MODELUL CONCEPTUAL AL EVALUĂRII ADAPTIVE A NIVELULUI DE PREGĂTIRE A STUDENȚILOR ..... 31

*Maia ȘEVCIUC*

FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A INTERESELEOR COGNITIVE LA ELEVI ..... 37

*Svetlana SEMIONOV*

ASPECTE STRATEGICE ALE AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN MEDIUL ACADEMIC UNIVERSITAR .... 41

*Tatiana REPIDA*

ATTITUDINEA STUDENȚILOR FAȚĂ DE EVALUAREA REZULTATELOR MUNCII SALE ..... 49

*Lilia CEBANU*

CONSIDERAȚII PRIVIND MANAGEMENTUL CALITĂȚII RESURSELOR UMANE ..... 53

*Magdalena DUMITRANA*

CONSTRUIREA SPAȚIULUI EDUCAȚIONAL – COMPONENTĂ A MANAGEMENTULUI PROCESULUI EDUCAȚIONAL ..... 55

*Mihaela Gabriela NEACȘU*

COORDONATE ACTUALE ALE PROFESIEI DE PEDAGOG SOCIAL ..... 60

*Maia COJOCARU*

COORDONATE ALE CONSTRUCȚIEI CURICULEI DISCIPLINARE  
*DISCURS DIDACTICO-ȘTIINȚIFIC BAZAT PE CULTURA EMOȚIONALĂ*  
*PROGRAMUL DE MASTER METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN ȘTIINȚELE PEDAGOGICE* ..... 65

*Nina BÎRNAZ*

ABORDAREA DEMERSULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL ASPECTULUI  
LATERALIZĂRII CEREBRALE ..... 69

*Ileana APOSTOL BĂLAN*

PARTICULARITĂȚILE APLICĂRII METODELOR REAL-ACTIVE ÎN FORMAREA ÎNȚIALĂ  
A CADRELOR DIDACTICE PRIN PRISMA MODELELOR COGNITIVE ALE ÎNVĂȚĂRII ..... 73

*Ludmila DARII*

REPERE CONCEPTUALE ÎN EVALUAREA CURRICULUM-ULUI DISCIPLINAR ..... 78

*Елена ПЕТРОВСКАЯ, Анна КАТАЛИЙЧУК*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В РАМКАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 84

<i>Simona CEACU</i>	ASPECTE EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ADOLESCENȚILOR PENTRU TIMPUL LIBER ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI EDUCATIV .....	89
<i>Mariana ZAHARIA</i>	FUNCȚIILE CONDUCERII ȘI STRATEGIILE DE FORMARE A IMAGINII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN MEDIUL RURAL .....	94
<i>Viorelia LUNGU</i>	DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI PROSPECTIVE .....	100
<i>Larisa SADOVEI, Natalia BRADIȘTEAN</i>	ASPECTE FORMATIVE ALE EXCURSIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR .....	104
<i>Larisa SADOVEI, Maia NANI</i>	ÎNVĂȚAREA „DISCIPLINĂRII” ÎN CADRUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-PĂRINȚI-COPII .....	108
<i>Татьяна ГЕЛЛИО</i>	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА .....	111
<i>Valeriu VOLCOV</i>	ÎNVĂȚĂMÂNTUL COMPLEMENTAR – ORIENTĂRI CONCEPTUALE .....	114
<i>Liliana APOSTOL STANICA</i>	EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAȚII. DIMENSIUNI ȘI STRATEGII .....	117
<i>Lilia RĂCILĂ, Ana SIMAC</i>	VALORILE ESTETICE. PUTEREA EDUCATIV-FORMATIVĂ A DESIGNULUI VESTIMENTAR .....	124
<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	COMPETENȚA DE A COMUNICA – MIJLOC DE REALIZARE A PROCESELOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE .....	128
<b>Istoria gândirii pedagogice</b>		
<i>Sorin CRISTEA</i>	ISTORIA GÂNDIRII PEDAGOGICE. JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) (II) .....	139
<i>Victor ȚVIRCUN</i>	A PATRA DIMENSIUNE A TIMPULUI ȘI <i>ISTORICITATEA</i> ÎN PEDAGOGIE .....	145
<b>Studii și cercetări: Psihologie</b>		
<i>Carolina PLATON, Ina CRASNOJON-LABA</i>	INFLUENȚA FACTORILOR SOCIOCULTURALI ASUPRA FAMILIILOR MIXTE .....	151
<i>Каролина ПЛАТОН, Светлана ТОЛСТАЯ</i>	ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА .....	155
<i>Mihai ȘLEAHIȚCHI</i>	BARIERE ÎN CALEA TRANSFORMĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE. CUADRINOMUL LUI A.GUSKIN .....	160
<i>Genoveva GRECU, Angela POTÂNG</i>	MANIFESTAREA FORMELOR AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI (STUDIU COMPARATIV) .....	167
<i>Людмила АНЦИБОР, Татьяна ЯЙЛЕНКО</i>	РАЗЛИЧИЯ КОНЦЕПТОВ «ЭКСТРАВЕРСИЯ-ИНТРОВЕРСИЯ» В ТЕОРИЯХ ЛИЧНОСТИ Г. АЙЗЕНКА И К.-Г. ЮНГА .....	174

<i>Tatiana TURCHINĂ</i>	
FENOMENUL „BULLYING” ÎN GRUPUL DE ADOLESCENȚI: PROCES ȘI ROLURI PARTICIPATIVE ...	183
<i>Daniela FRANȚUJAN, Natalia COJOCARU</i>	
MANAGEMENTUL IMPRESIILOR ÎN SPAȚIUL PUBLIC. O ANALIZĂ PSIHOSOCIOLOGICĂ A INTERVIURILOR DIN REVISTA <i>VIP-MAGAZIN</i> .....	187
<i>Diana POSTU</i>	
FORMAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT A TIMPULUI LIBER ȘI A BANILOR LA DEȚINUȚI ....	191
<i>Galina PRAVIȚCHI</i>	
CAUZELE ȘI FACTORII DE RISC ÎN APARIȚIA ANOREXIEI NERVOASE.....	196
<i>Veronica GORINCIOI</i>	
DE LA STRES LA SINDROMUL ARDERII EMOȚIONALE .....	201
<i>Светлана ТОЛСТАЯ</i>	
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ДОМОХОЗЯЕК СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА .....	204
<i>Veronica UNCU</i>	
CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND ADAPTAREA SOCIALĂ A COPIILOR CU CES .....	208
<b>Didactici particulare</b>	
<i>Rita GODOROJA</i>	
EVALUAREA INIȚIALĂ – SUPTOR PENTRU FORMAREA COMPETENȚELOR LICEENILOR LA CHIMIE .....	211
<i>Liuba CIOBANU-MOCANU</i>	
GENEZA LIMBAJULUI LA COPII .....	216
<i>Stela STARICOVA</i>	
VALENȚELE MOTIVAȚIONALE ALE MINIMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	221
<i>Юрий ГОРШКОВ</i>	
ЭКЗЕРСИС – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА У СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ .....	225
<i>Galina BACIU</i>	
EVALUAREA PARTICIPATIVĂ LA ORELE DE ISTORIE .....	229
<b>Educația adulților</b>	
<i>Liliana POȘȚAN</i>	
UTILIZAREA STANDARDELOR OCUPAȚIONALE LA ELABORAREA PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ .....	231
<i>Георге РУДИК, Ирина ВАРБАН</i>	
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В XXI ВЕКЕ .....	235
<b>Aniversări</b>	
<i>Vasile COJOCARU</i>	
VLADIMIR GUȚU – PROFESOR-FORMATOR DE CADRE DIDACTICE ȘI REDUTABIL SAVANT ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI .....	239
<b>In memoriam</b>	
<i>Petru CHETRUȘ</i>	
MARC BARDIN – PEDAGOG, SAVANT .....	240

Formatul 60×84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Coli de tipar 30,4. Coli editoriale 37,7.  
Comanda 21. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM  
str. Al.Mateevici, 60. Chişinău, MD 2009