

COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

ТЕЛЕОЛОГИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Владимир ГУЦУ

Кафедра педагогических наук

În articolul de față se fundamentează abordarea teleologică a învățământului superior centrat pe competențe. Accentul se pune pe analiza sistemului de obiective și corelării acestora cu diferite tipuri de competențe. Se aduc multe exemple și se fac respectivele concluzii.

This article is dedicated to the problem of education focused on competences. The tackle of this issue is centering on the definition of education focused on competences concept and key-competences notion, also on teleological management organization and on the presentation of many key competences classification.

Обеспечение качества высшего образования на национальном уровне выдвигает на первый план поиск новых решений, подходов и стратегий его реформирования. Наиболее значимыми из них являются:

- внедрение новых механизмов управления высшим образованием;
- разработка нового поколения университетских курикулумов;
- развитие новых личностно-ориентированных педагогических технологий;
- обоснование компетентностного подхода в системе высшего образования и т.д.

Проблема компетентностного подхода в последние годы является наиболее обсуждаемой в теории и практике высшего образования.

Появился ряд значимых публикаций, обуславливающих и развивающих проблему компетентностного подхода: *Роджерс Х. «Школьный учебник и развитие компетенций» (2001)*, *Чёлан Л. «Интегрированное обучение: основы межпредметного курикулума» (2008)*; *Лебедев О. «Компетентностный подход в образовании» (2004)*; *Гуляев В. «Теория и практика проблемно-деятельностного обучения в высшей школе» (2003)*; *Соколова Н. (ред.) «Компетентностная диагностика уровня воспитанности» (2007)*; *Картоляну Т. «Развитие компетенций посредством интерактивных технологий» (2008)* и других.

Хотя до сих пор понятие «компетентностный подход» не нашло общепринятого толкования, однако можно выделить ряд уже признанных характеристик образования, ориентированного на формирование компетенций:

- смысл образования заключается в том, чтобы развивать у студентов способность самостоятельного разрешения проблем в различных областях, и в первую очередь в учебной и профессиональной, на основе социального и индивидуального опыта;
- смысл образовательного процесса заключается в создании условий для развития у студентов опыта самостоятельной деятельности: когнитивной, коммуникативной, управленческой, ценностной и т.д.;

- смысл оценивания результатов обучения заключается в установлении уровня сформированности личности и её компетенций и т.д.

Проблема компетентностного обучения тесно связана с изменениями, происходящими в обществе. Более того, сложно предвидеть, каким будет общество через 30-50 лет. Поэтому учебное заведение должно формировать у своих студентов такие качества, как динамизм, инициатива, конструктивизм, творчество, самостоятельность и т.д.

Важно отметить, что идеи компетентностного подхода зародились в процессе изучения рынка труда и требований, предъявляемых к современному специалисту. Эти требования включают, в первую очередь, умение работать в группе, умение самостоятельно принимать решения, умение формулировать и продвигать новые идеи, способность сопротивляться стрессовым ситуациям и т.д.

Компетенции (знания, умения, ценностные отношения/ориентации), необходимые студентам на современном этапе, могут быть сформированы только в рамках межпредметного, контекстуального и телеологического подходов.

Телеология – область науки, занимающейся целеполаганиями и результатами обучения.

В сущности телеологическое обоснование результатов обучения и составляет основу компетентностного подхода в образовании:

- формирование обобщенных кросс-куррикулумных умений (компетенций);
- интеграция учебных курсов;
- интеграция учебной и научной деятельности;
- проблемно-деятельностное обучение;
- развитие и внедрение в обучение активных педагогических технологий;
- оценивание результатов обучения, выраженных в компетенциях, и др.

В рамках компетентностного подхода особую значимость приобретает взаимосвязь системы целеполаганий и ожидаемых результатов, имеющих в нашей ситуации компетентностное выражение.

Данная взаимосвязь может быть реализована следующим образом:

А. Посредством управления – (менеджмента) системой целеполаганий:

- классификация целеполаганий в соответствии с их сложностью, составом и содержанием;
- определение источников и инструментов разработки различных типов целеполаганий;
- установление процедур и техник проектирования целеполаганий;
- установление соответствий и взаимосвязи между различными типами целеполаганий;
- определение содержания и дидактических стратегий достижения тех или иных типов целеполаганий;
- определение стратегий и инструментов, позволяющих установить достижение поставленных целей;
- вовлечение студентов в процесс разработки системы целеполаганий.

Б. Посредством определения функций целеполаганий в системе образования:

- моделируют индивидуально-личностные результаты образовательной деятельности, достижение которых в определенных общественных условиях приведёт к реализации социальной миссии образования;
- являются ориентирами при отборе и ранжировании содержания образования;
- являются критерием качества образования и профессиональной квалификации педагогических кадров;
- выступают фактором и стимулом педагогического творчества и познавательной активности студентов;
- являются фактором, определяющим уровень общественной поддержки образования;
- являются фактором разработки педагогических технологий и стратегий;
- являются фактором, обеспечивающим реализацию единых подходов к конечным образовательным результатам.

Классификация целеполаганий в рамках компетентностного подхода может быть реализована в соответствии с определенными критериями и представлена следующим образом:

1. В соответствии со *сложностью объекта* могут быть выделены следующие целеполагания:

- общие цели системы образования;
- общие цели системы высшего образования;

- общие цели по профессиональным областям (экономика, право, образование и т.д.);
 - общие транспредметные цели;
 - общие цели по областям знаний (языки, математика, искусство и т.д.);
 - общие цели учебных дисциплин (курсов);
 - ключевые /базовые учебные цели в рамках дисциплин/ курсов;
 - операционные учебные цели в рамках конкретных форм обучения: лекция, семинар, лабораторные занятия и т.д.
2. В соответствии с *типологией* объекта, могут быть выделены следующие группы целеполаганий:
- A.**
- цели на уровне знаний
 - цели на уровне умений
 - цели на уровне ценностных отношений/ориентаций и поведенческих характеристик.
- B.**
- цели на уровне компетенций, включающие и интегрирующие уровень знаний, уровень умений и уровень ценностных отношений/ориентаций.
- B.**
- цели на уровне понимания
 - цели на уровне применения
 - цели на уровне интеграции.
- Г.**
- цели на уровне репродукции
 - цели на уровне продукции
 - цели на уровне творчества.
3. Трёхмерная классификация целеполаганий, в соответствии с их сложностью, типом и иерархией.

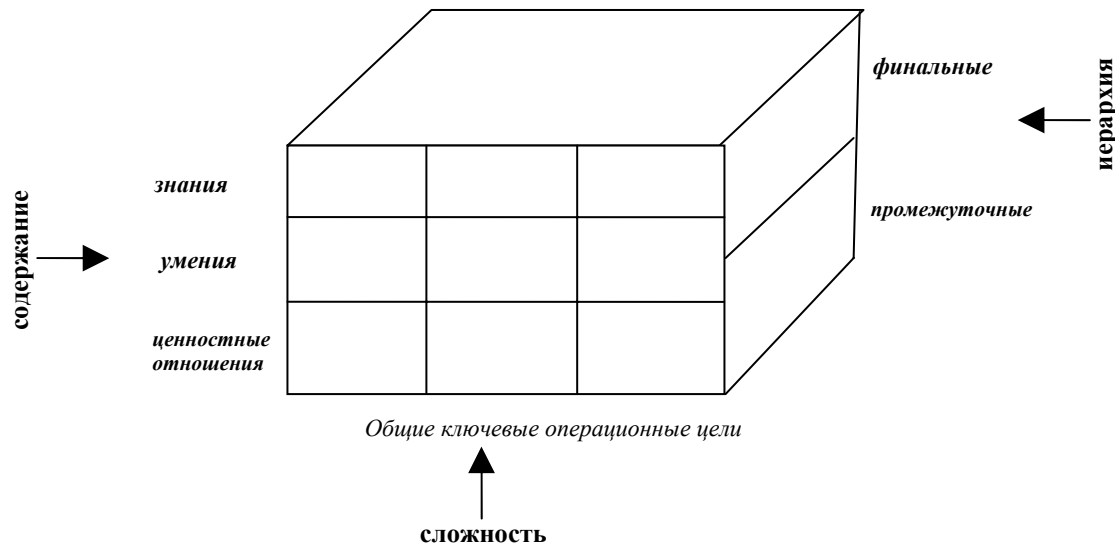


Схема 1. Трёхмерная классификация целеполаганий.

4. В соответствии с психологическим критерием, выделяются когнитивные, аффективные и психомоторные цели.

Телеологическое обоснование компетентного подхода в системе высшего образования предполагает, прежде всего, определение и формирование ключевых /базовых компетенций и их соотнесение с тем или иным типом целеполаганий.

Ключевые компетенции представляют собой «пакет» (многофункциональный/ когнитивный) знаний, умений и ценностных отношений (интегрированных в единое целое), необходимых индивидууму для социальной и профессиональной интеграции [1].

Компетенция в нашем понимании может быть определена как «набор» взаимосвязанных умений осуществлять определенную деятельность в различных ситуациях, в том числе и в нестандартных, неопределённых. Данное определение предполагает следующие характеристики:

- область/сферу деятельности,
- неопределенность контекстов деятельности,
- возможность выбора средств деятельности,
- аргументацию выбора средств деятельности (эмпирических, теоретических, аксиологических).

«Компетенция представляет собой контекстуальное приобретение знаний, умений и ценностных отношений, необходимых для использования в определенных ситуациях» [3].

Таким образом, понятие «компетенция» охватывает, помимо общей совокупности знаний и умений, ещё и знание возможных последствий конкретного способа действий.

Не следует противопоставлять компетенции знаниям или умениям. Понятие «компетенция» шире понятия «знание и умение», оно включает их в себя, но не как сумму составляющих элементов, а как сложное интегрированное целое.

Представляется значимым определение компетенции, сформулированное С. Рягиным:

«Под компетенцией понимают сложное интегрированное качество личности, обуславливающее готовность осуществлять определенную деятельность, причем речь идет не об отдельных знаниях или умениях и даже не о совокупности отдельных процедур деятельности, а о свойстве, позволяющем человеку осуществлять деятельность целиком» [9].

В соответствии с данным подходом, в понятии компетентности выделяются следующие структурные элементы:

- мобильность знаний,
- гибкость метода,
- критичность мышления,
- ответственность действий.

При этом под мобильностью знаний в данном случае понимается постоянное их обновление для успешного решения задач в данное время и в данных условиях. Под гибкостью метода понимается применение того или иного метода в зависимости от того или иного условия. Под критичностью мышления понимается творческое, нестандартное мышление.

Теорию компетентности развивает в своих работах Дж. Равен. Он включает в данное понятие не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, т.е. это понятие отражает результаты обучения: знания, умения и систему ценностных ориентаций. В педагогической практике выделяются зачастую так называемые «ключевые компетенции» и специальные компетенции.

Обоснование ключевых компетенций содержит в своей основе ряд теоретических посылок, в первую очередь связанных с теориями личности и общества, а также с социально-экономическими и политическими условиями, в которых развиваются личность и общество.

Концептуальное обоснование ключевых компетенций может быть представлено посредством следующей схемы:

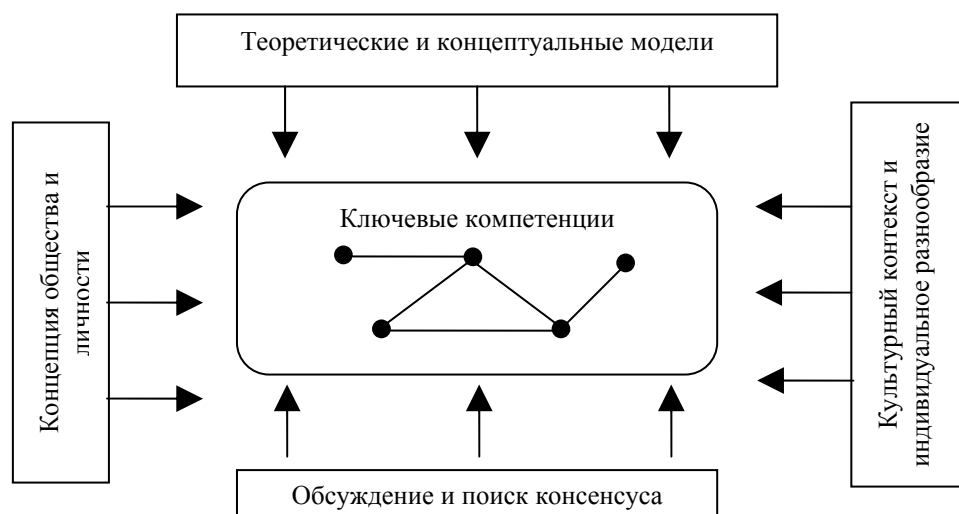


Схема 2. Ключевые компетенции.

В рамках данного обоснования выделяются различные подходы к понятию ключевых компетенций. Одним из самых известных подходов к структурированию ключевых компетенций является модель, предложенная ЮНЕСКО. Данная модель включает в себя:

- когнитивную компоненту – *знать; знать, чтобы уметь;*
- социальную компоненту – *знать, чтобы сотрудничать с другими; знать, чтобы быть* (поведенческую компоненту).

Представляется важным обоснование ключевых компетенций в рамках трёх областей жизни:

- *личностная реализация и развитие* на протяжении всей жизни: ключевые компетенции дают возможность человеку ставить и реализовывать индивидуальные цели в соответствии со своими потребностями и интересами, а также продолжать обучение на протяжении всей жизни;
- *активная гражданская позиция и социализация*: ключевые компетенции позволяют человеку быть активным членом общества;
- *устройство на работу*: способность каждого человека найти достойную работу на рынке труда.

Чёлан Л. пытается обобщить различные подходы к разработке ключевых компетенций и предлагает следующую их классификацию:

- Самостоятельная деятельность и рефлексия. Самостоятельность/автономность относится к способности индивида «строить» свою идентичность в рамках динамичного и многообразного мира, действовать в соответствии со своими интересами и потребностями, взаимодействовать с внешним миром, разрабатывать и внедрять личностные проекты и т.д.

Рефлексия предполагает осознание и понимание социальной, экономической, культурной, политической, ценностной структуры общества, способность жить по «правилам».

- Активное/интерактивное использование средств/инструментов. Понятие «инструмент» используется в очень широком смысле. Оно включает в себя физические явления, язык, знания, законы и т.д., т.е. то, что является важным для социальной и профессиональной деятельности в современном обществе. «Инструменты» – это средства для диалога с людьми, обществом, средой.
- Участие/принадлежность к социальным группам. Данная компетенция определяет возможности индивида общаться с другими людьми, устанавливать с ними различные отношения, правильно понимать свою роль и ответственность, уметь идти на компромиссы, воспринимать различные культуры, точки зрения и т.д.

Для системы высшего образования представляются важными классификации ключевых компетенций: это Тюнинг-проект и Дублинский проект.

В соответствии с первым проектом ключевые компетенции могут быть представлены следующим образом:

- А. Инструментальные: когнитивные, методологические, технологические, лингвистические умения.

Б. Персональные и интерперсональные: социальные умения – взаимодействие, сотрудничество, кооперирование и т.д.

В. Системные: комплексные умения, представляющие собой взаимодействие первых двух групп. Другими словами, инструментальные и персональные/интерперсональные компетенции являются основой системных компетенций. Представляется важным более подробно обозначить данные группы ключевых компетенций.

Инструментальные компетенции:

- Умение анализировать и обобщать.
- Умение применять знания на практике.
- Умение планировать и управлять временем.
- Базовые знания в той или иной области.
- Умение применять информационные технологии.
- Умение общаться на родном и на 1-2 иностранных языках.

Персональные и межличностные компетенции:

- Умение работать в группе.
- Умение сотрудничать с другими.
- Умение воспринимать поликультурное устройство общества.
- Умение работать в различных контекстах.

Системные компетенции:

- Умение учиться.
- Умение исследовать.
- Умение управлять и анализировать информацию.
- Умение мыслить критически.
- Умение предлагать новые идеи.
- Умение разрешать проблемные ситуации.
- Умение принимать решения.
- Умение управлять процессами, коллективом людей.
- Умение в самостоятельной деятельности.
- Умение быть инициативным.
- Умение соблюдать этические и моральные нормы.
- Умение быть ответственным за качество своей деятельности.
- Умение адаптироваться к новым ситуациям.

В соответствии со вторым проектом – Дублинским – ключевые компетенции классифицируются следующим образом:

- А. Знания и понимание.
- Б. Применение знаний.
- В. Аналитические умения.
- Г. Коммуникативные умения.
- Д. Умение учиться.

В рамках Европейского классификатора предпринята попытка интегрировать эти два подхода (проекта) при разработке ключевых компетенций:

1. Знания.
2. Умения.
3. Личностные и профессиональные компетенции:
 - автономность и ответственность;
 - способность учиться;
 - социальные и коммуникативные умения;
 - профессиональные компетенции.

При разработке системы ключевых компетенций важно учитывать два немаловажных фактора. Первый фактор связан с традициями, характеризующими развитие той или иной системы национального образования, второй фактор – с перспективами её развития.

Не вдаваясь в глубокий анализ первого фактора, отметим, что, хотя образование в ретроспективном плане и было ориентировано на усвоение умений и способов деятельности, ведущим всё же было формирование знаний (суммы знаний). Известно, что набор знаний не гарантирует их переход в умения, хотя и является одним из важнейших условий данного процесса.

В контексте второго фактора нами была предпринята попытка классифицировать ключевые компетенции в рамках стандартов начального высшего профессионального образования.

Данная классификация выглядит следующим образом:

1. Гносеологическая компетенция.
2. Праксиологическая компетенция.
3. Прогностическая компетенция.
4. Управленческая компетенция.
5. Коммуникативная компетенция.
6. Профессиональная компетенция.
7. Социальная компетенция.
8. Исследовательская компетенция.
9. Компетенция учиться на протяжении всей жизни [3].

Другой подход, предпринятый нами, был связан с реформой национального куррикулума. В основе следующей классификации компетенций лежит телеологический принцип и способ интегрированного создания куррикулумных программ в системе высшего образования. Предложенная классификация учитывает два важнейших аргумента.

Первый: любая компетенция состоит из системы подкомпетенций (составляющих её структуру: знания, учения и ценностные ориентации).

Второй: процесс формирования компетенций имеет поэтапный характер. Нельзя сформировать ту или иную ключевую компетенцию без того, чтобы сформировать составляющую её подкомпетенцию (подкомпетенции). Формирование компетенций носит лонгитудный, длительный характер.

Таким образом, модели классификации компетенций могут включать три контекста:

- уровень знаний;
- уровень их применения;
- уровень интеграции.

По существу, на первых двух уровнях формируются составляющие компетенцию элементы, на третьем же уровне они предстают в интегрированном виде, что и характеризует понятие «компетенция». Важно отметить, что формирование компетенций не есть просто способ последовательностей: знания - умения - компетенции. Это явление носит более сложный характер и обосновывается рамками педагогических технологий.

В данной классификации нами предпринята попытка соединить наиболее удачные подходы к разработке данной проблемы и представить её в модели, которая с дидактической точки зрения является более эффективной и практичной.

Важнейшей особенностью ключевых компетенций является их трансверсальность, транспредметность и способность к переносу. Данная характеристика придаёт дополнительную ценность обучению, ориентированному на формирование компетенций.

Трансверсальность и перенос ключевых компетенций тесно связаны с системой целеполаганий. Предложенная классификация целеполаганий в начале этой статьи и классификация ключевых компетенций позволяют нам соотнести их следующим образом:

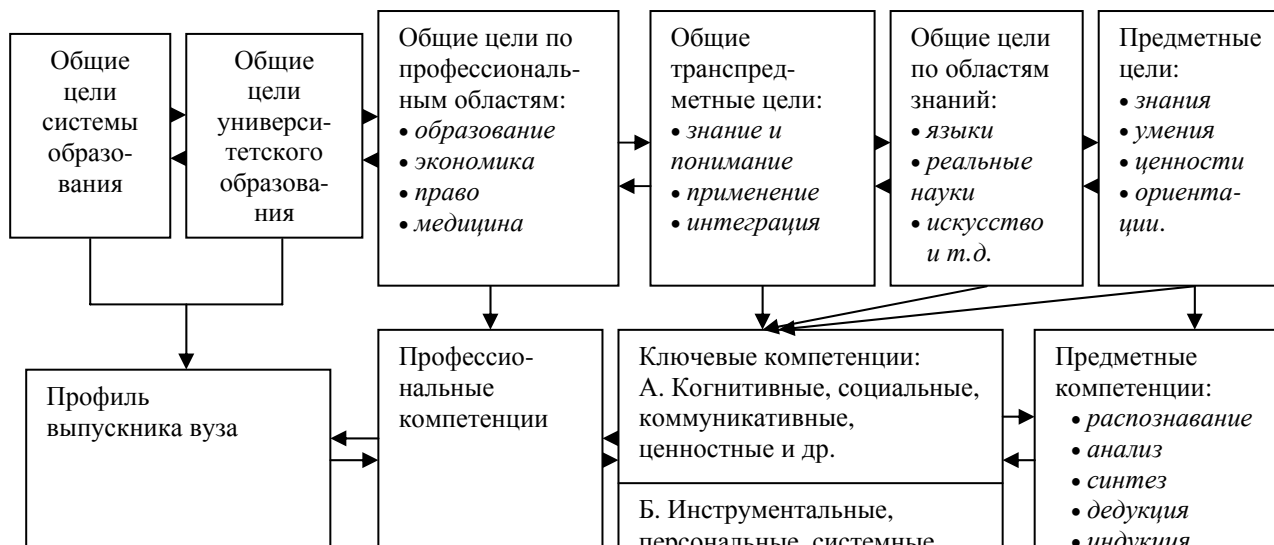


Схема 3. Взаимосвязь образовательных целеполаганий и компетенций
в структуре базового университетского куррикулума.

На наш взгляд, малоубедительной является точка зрения о существенном различии подхода, ориентированного на целеполагания, и подхода, ориентированного на компетенции. По существу, речь идёт о том, чтобы целеполагания были соотнесены с тем или иным типом компетенций (или наоборот), которые необходимо сформировать, и были сформулированы в терминах компетентностного подхода.

Представляется важным заметить, что компетенция не является статичной. В одних условиях (случаях) данное явление/качество может выступать как исходное, ключевое, тогда оно является компетенцией, состоящей из совокупности подкомпетенций. В других – оно может выступать как составляющее (подкомпетенция) компетенцию более высокого порядка. Например: Умение работать с информацией является составляющим элементом (подкомпетенцией) компетенции учиться на протяжении всей жизни.

В другом же случае ведущей компетенцией может выступать подкомпетенция умение работать с информацией, тогда составляющими её элементами будут выступать:

- умение определять потребность в информации;
- умение отбирать и селектировать информацию;
- умение обобщать и интерпретировать информацию и т.д.

Другими словами, для того, чтобы определить тип компетенции с точки зрения её приоритетности, необходимо определить её исходную значимость: является ли она в данном конкретном случае базовой/ ключевой или выступает составляющей подкомпетенцией.

Важность такого понимания компетенций позволяет адекватно проектировать их состав в университетском куррикулуме, а также правильно выстраивать дидактическую стратегию их формирования.

В заключение представляется важным обозначить преимущества компетентностного подхода для развития различных аспектов системы высшего образования.

1. Выстраиваемая национальная система квалификации ориентирована на концепцию результатов высшего профессионального образования, выраженных в терминах компетентностного подхода.

Для каждого цикла высшего образования формируются общие (ключевые) компетенции. За основу берётся та или иная модель классификации ключевых и специфических компетенций. Представляется важным, чтобы каждая компетенция, как индикатор профессиональной квалификации, соотносилась с учебным курсом (курсами), посредством которого она может быть сформирована.

2. Реформа университетского куррикулума предполагает также иную парадигму проектирования дидактических документов и непосредственно учебного процесса.

Куррикулумы учебных курсов нового поколения включают систему необходимых компетенций и подкомпетенций, соотнесённых с единицами содержания и способами учебной деятельности.

В этом случае, компетентностный подход предполагает:

- использование активных/интерактивных педагогических технологий;
- активное включение студента в учебную и исследовательскую деятельность;
- высокий уровень самостоятельной деятельности самого студента;
- изменение традиционного статуса форм обучения в системе высшего образования – лекция, семинар, лабораторная работа: следует акцентировать внимание не на лекционных формах, а на тренинговых и практических формах обучения;
- усиление значимости различных типов практик: практику необходимо рассматривать как важнейший фактор реализации компетентностного подхода в вузе;
- возобновление функционирования системы повышения квалификации преподавателей вузов;

- совершенствование системы оценивания знаний студентов, их реальных компетенций в той или иной области.

3. Создание университетской системы управления качеством невозможно без внедрения компетентностного подхода и обучения, сконцентрированного на студенте.

Литература:

1. Ciolan L. Învățarea integrată. - Iași: Polirom, 2008.
2. Muraru E. Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor. - Chișinău: USM, 2006.
3. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. - Chișinău: USM, 2003.
4. Guțu V. Proiectarea didactică în învățământul superior. - Chișinău: USM, 2007.
5. Cartaleanu T. și alții. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău, 2008.
6. Competențe-cheie. Studiul 5. Eurydice, 2001.
7. Competențe-cheie pentru educație pe tot parcursul vieții // Cadrul de referință european, noiembrie 2004. Comisia Europeană www.upt.ro/pdf/calitate.
8. Лебедев О. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - №5.
9. Рягин С.Н. Проектирование содержания продленного обучения в старшей школе и школьные технологии // Школьные технологии. - 2003. - №2.
10. Гуляев В. Теория и практика проблемно-деятельностного обучения в высшей школе. - Москва, 2003.
11. Соколова Н. (ред.) Компетентностная диагностика уровня воспитанности. - Санкт-Петербург, 2007.
12. Integrated Curriculum: Essential Question, [http:// www.usoe.k 12.ut.us./curr/integrate/packed/int4.html](http://www.usoe.k12.ut.us/curr/integrate/packed/int4.html)
13. Rycher D., Solganik L. Definition and selection of Key Competences, ÎNEC, General Assembly, 2000.
14. Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. - Chișinău, 2001.

Prezentat la 03.12.2009

PORTOFOLIUL PROIECTĂRII UNIVERSITARE DIN PERSPECTIVA CALITĂȚII ȘI A CENTRĂRII PE STUDENT

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Catedra Științe ale Educației

The article tackles didactic planning problems at the micro level, as a curricular process that implies an unitary ensemble of actions and operations of anticipation and preparation of educational activity for all its components: objectives, contents, didactic strategies, evaluation strategies; as a logical way that has the purpose of following some compulsory pedagogical stages for an optimal and efficient realization of didactic activity. The article proposes some practical reflections that emphasize advantages of the post-modern planning portfolio, with distinct stages, focused on the functional anticipation of didactic planning. Without insisting on the routine approach of didactic planning as a compulsory component of university teacher's portfolio, it is presented with conviction that this step, which is very important in didactic planning, ensures quality. It is a very well thought and managed process, which really helps to achieve the planned objectives and train expected competences among students.

Un lucru bine proiectat este pe jumătate realizat

Interesul de a aborda subiectul respectiv într-o publicație, anticipată de o cercetare praxiologică și teoretică, a survenit ca rezultat al multiplelor dezbateri cu masteranzii și cu profesorii debutanți, în încercarea de a-i convinge de necesitatea acestui demers, pe de o parte, dar și după controversele avute cu profesorii universitari, care au o vechime impunătoare de muncă și care pun la îndoială, deseori, utilitatea acestui „act școlăresc și de rutină”.

În viziunea specialiștilor preocupați de designul instrucțional (ID - Instructional Design) [7], sintagma *portofoliul proiectării* se lansează pentru a cuprinde „rezultatele întregii acțiuni de proiectare” și nu se referă la o singură lecție, ci la o temă, un modul, o unitate didactică, elaborat în mod individual sau prin cooperarea profesorilor. „Elaborând, pregătind un asemenea portofoliu, profesorul dovedește (în primul rând sieși) că abordează științific, constructivist activitatea ca problemă de rezolvat, că îi poate crește eficiența, că este capabil să se adapteze la situații, să acționeze profesional și responsabil, creativ. Astfel, profesorul se apropie metodologic și de situația când va trebui să-și construiască softurile instrucționale (prin cooperare), când va utiliza curent instruirea asistată de calculator” [7, p.266].

Partea procesuală de bază a portofoliului constituie proiectarea pedagogică care, în sens conceptual, se promovează la *nivel macro-*, când se abordează planificarea demersului didactic la nivel global – curricular, dar și la *nivel micro-* al unui grup de studenți și al unei unități concrete de predare–învățare–evaluare la o temă a cursului.

Componentele principale ale proiectării sunt, de regulă: obiectivele urmărite, conținuturile, strategiile și metodologia didactică și instrumentele de evaluare, condiționate de cunoașterea concretă a resurselor de care dispunem, precum și de anticiparea dificultăților ce pot să apară. Astăzi, în mediul universitar de la noi, este greu să ne despărțim de „sfânta tradiție” axată pe conținuturi, când profesorul se uita operativ în programă, actualiza tema ce o avea de predat și improviza, deseori, în mod intuitiv demersul didactic, în baza resurselor informative păstrate cu grijă zeci de ani și completate, în mod empiric, ocazional. Accentul pus de postmodernitate pe obiective și competențe, determinate, la rândul lor, de cerințele sociale și cele ale dezvoltării studenților, sugerează foarte clar imperativul modificărilor permanente ale proiectelor didactice, care nu sunt dogme și care trebuie să ofere șanse pentru un proces de calitate, relații eficiente de parteneriat și, desigur, rezultate bune și foarte bune.

Pedagogia contemporană este numită de unii cercetători *pedagogia proiectării* sau *pedagogia proiectului*, adepții acestei concepții considerând că proiectarea unităților de predare–învățare este principalul demers didactic, dar, fără a minimaliza rolul mare al proiectării, susținem aserțiunea că tot atât de importantă este realizarea a ceea ce am proiectat [apud 10, p.290].

Planificarea curricular-managerială a lecției „este un drum logic care urmărește parcurgerea unor etape pedagogice obligatorii în perspectiva realizării optime și eficiente a activității didactice” [4, p.142], incluzând

obiective, conținuturi și metodologie. Paradigma didactică modernă de tip psihocentrist abordează studentul ca subiect al instruirii, iar paradigma postmodernă de tip curricular, sociocentrist impune întrebările:

- Cum re-trăim de fiecare dată cursul cu studenții din fața noastră?
- Portofoliul proiectării cu pachetul curricular, alcătuit din curriculum, suport de curs, practicum pentru seminare, apare în fața studenților într-o manieră actualizată și funcțională?
- Cum se conturează profilul studentului – viitor specialist într-un domeniu sau altul prin proiectarea didactică ce o aplic sistematic? etc.

Savantul Sorin Cristea susține că „în termenul competențelor definite în cadrul programelor de instruire, proiectarea didactică permite diferențierea pedagogică a standardelor de absolvire la niveluri medii–medii-maxime, care vizează performanțele unui student concret, capabil de progres școlar permanent” [3, p.312]. În același context, se poate extrapola lejer perspectiva curriculară de proiectare din mediul preuniversitar în cel universitar, care avansează o nouă curbă de diferențiere a performanțelor standard, „curba în formă de J”. Ea evidențiază faptul că diferențele dintre elevi/studenți, valorificate în sens prioritar formativ, pot asigura un nivel de performanță acceptabil pentru majoritatea (90-95%), în condițiile realizării unui model de învățare deplină. Ni se par valoroase asemenea afirmații, curajoase și optimiste, inclusiv în mediul educațional de la noi, când studenții au nevoie să simtă o continuitate logică și firească a ceea ce s-a produs la etapa preuniversitară și să se simtă angajați și vizați la modul cel mai direct de demersul didactic proiectat pentru ei, care îi implică și îi motivează, dar nu merge paralel cu interesele, așteptările, potențialul lor intelectual-afectiv.

Pentru o proiectare didactică de calitate este esențială cunoașterea detaliată a potențialului de învățare a studenților, care se relevă atât prin observări directe, dar și prin întrebări, teste de aptitudini, teste de inteligență, chestionare etc. Resursele de timp influențează în mod direct strategia didactică proiectată și realizată și ne oferă informații utile pentru valorificarea trăsăturilor biopsihosocioculturale ale studenților pentru care concepem segmentul de instruire.

La un seminar cu profesorii universitari la modulul de proiectare didactică am înregistrat următoarele probleme legate de proiectarea didactică:

- Rolul studentului în proiectare și posibilitățile de alegere a conținuturilor și a metodelor în colaborare cu el; la metode se poate coopera cu mult mai mult ca la conținuturi, deși nu este exclus nici aici.
- Confundarea obiectivelor de referință, care au un grad de operaționalitate mai redus și sunt stipulate în curriculum cu cele operaționale, ce trebuie deduse de profesor pentru fiecare oră/unitate didactică, iar pe de altă parte – confundarea obiectivelor operaționale cu sarcina didactică, care trebuie dedusă din obiectiv, cel puțin 2-3 din fiecare.
- Grupele academice foarte mari în majoritatea instituțiilor și reticența multor studenți vizavi de deplasarea unor responsabilități pe umerii lor, nivelul modest al acestora de potențial intelectual și de efort academic dirijat.
- Timpul fizic limitat pentru profesori, dar exploatarea mai rațională a orelor pentru coordonarea activității independente a studenților.
- Lipsa de modele, lipsa de literatură etc.

Lista ar putea continua, probleme au fost și vor fi suficiente, dar acestea nu ne scutesc de niște pași inerenți ai procesului de studii, care vor genera calitate și competențe funcționale la studenți și, nu în ultimul rând, satisfacția personală și profesională a profesorului pentru o activitate bine gândită și proiectată și, în ultimă instanță, realizată cu succes.

Strategia didactică, după cum bine se știe, include, pe lângă metodologie, și materialele didactice folosite la oră. Chiar dacă, aici și acum, profesorul universitar din Republica Moldova urmează să-și asume, în mod conștient, rolul de „om-orchestră”, simulând că le reușește pe toate, urmează să reiterăm că avem nevoie de echipe de cercetare, de elaborare, care ar sta în serviciul predării și ne-ar pune la dispoziție produsele curriculare necesare, inclusiv alternative de proiecte didactice, structurate după diverse criterii, ca cei care urmează să predea să aibă de unde alege și să poată exersa onorabil rolul de facilitator și mentor spiritual – experiență bine cunoscută în universitățile de prestigiu de peste hotare.

Profesorul universitar Vl. Guțu, concepând o nouă generație de curricula disciplinare pentru universitate, propune introducerea unor elemente de proiectare didactică de scurtă durată în proiectarea de lungă durată/alias curriculum disciplinar. În viziunea sa, proiectarea este „...un construct curricular care presupune un

ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare–învățare–evaluare–cercetare”.

Cadrul de proiectare și învățare *Evocare–Realizarea Sensului–Reflecție–Extindere (ERRE)* a devenit în ultimii 10-15 ani o practică uzitată în mediul educațional preuniversitar și universitar, având avantaje vizibile pentru cei care îl practică. În primul rând, în opoziție cu tradiționalele evenimente instructive ale lui Gagne, cărora nu le ignorăm utilitatea, cadrul ERRE devine mai rațional prin funcționalitatea relativ simplă de aplicare, când poți cuprinde la nivel mental mai ușor schița demersului, fixând *ce, cum și cu ce* voi preda/instrui la o unitate didactică. La *evocare*, în mod comun, se proiectează și se realizează actualitatea cunoștințelor studenților la un subiect sau altul, se încadrează în contextul celor studiate până acum, se motivează necesitatea cercetării la tema dată etc. Profesorul corelează cunoștințele, abilitățile noi ce vor fi dezvoltate cu cele formate anterior, trezind emoții, amintiri, unde e cazul [2, p.16-17]. La *realizarea sensului* ca etapă de bază, se studiază subiectul nou, se explică, se experimentează, se acumulează idei, informații, învățarea devenind semnificativă. *Reflecția* conectează cunoștințele noi cu cele vechi, conține exersarea abilităților, importantă pentru a pune punctul pe *i*, sintetizând ce s-a studiat, la ce bun. *Extinderea* rămâne ca etapă, inclusiv pentru activitatea individuală de cercetare a studentului, pentru documentare suplimentară, care trebuie minuțios proiectată și dirijată, mai ales, în contextul trecerii la sistemul Bologna.

Variatele forme de activitate didactică la diverse tipuri de prelegeri și seminare, recunoscute astăzi în practica preuniversitară [6], insistența asupra trecerii de la un învățământ pentru toți la un învățământ pentru fiecare prin instruirea centrată pe student oferă multiple posibilități de creație și reflecții teoretico-practice. Or, inovațiile enunțate anterior oferă libertate de acțiune și de reflecție atât studentului, cât și profesorului, creând oportunități pentru dezvoltarea spiritului de libertate în alegere, dar și responsabilitate față de propria formare, față de deciziile luate, în funcție de cunoștințele, aptitudinile și atitudinile individuale. Studentul urmează să conștientizeze că el, în primul rând, devine autorul propriei formări, fiind subiect și partener al profesorului. Toate acestea, fiind în centrul atenției profesorului-proiectant/designer al procesului de studii, creează premise pentru succese și calitate pluridimensională în procesul de studii universitare, cu proiecții clare pentru viitoarea activitate profesională a studenților.

Un alt model de proiectare de scurtă durată, care are unele afinități cu cadrul ERRE, este **MODELUL CELOR 5 E**, un model constructivist relevant, inclusiv pentru învățământul universitar, prezentat de E. Joiță astfel:

1. Pregătirea, antrenarea, angajarea studenților (**ENGAGE**): prezentarea problemei, a obiectivelor, a necesității rezolvării ei, reactualizarea experiențelor și a informațiilor; motivarea participării, prezentarea unor modele comparative (chiar prin calculator), schițarea unui plan, formularea de așteptări și temeri.
2. Explorarea directă (**EXPLORE**): găsirea oportunităților de folosire a resurselor date pentru sarcină; analiza critică și comparativă a lor; consemnarea observațiilor; formularea de ipoteze; punerea de întrebări; notarea observațiilor; organizarea pașilor în căutare; manipularea materialelor; încercarea de combinații sugerate.
3. Formularea de explicații, argumente, reflecții, interpretări proprii în baza celor explorate (**EXPLAIN**), analize critice, susținerea unor idei conturate; structurarea constatărilor; prezentarea lor celorlalți; implicarea în discuții la temă; efectuarea de comparații; clasificări; generalizări; analiza erorilor ș.a.
4. Prezentarea finală a rezultatelor (**ELABORATE**); dezbateră și negocierea în grup; extinderea câmpului de înțelegere; efectuarea de corelații variate; formularea de concluzii; definirea conceptelor; luarea de decizii; verificări noi; soluționarea problemei/sarcinii; formularea de reguli; corelarea cu alte activități nonformale ș.a.
5. Valorificarea rezultatelor (**EVALUATE**), aprecierea punctelor tari și a celor slabe în realizarea obiectivelor; aprecierea progresului în formare; consecințe pentru recuperare/dezvoltare; aprecierea procedurilor folosite, a produselor cognitive elaborate ș.a. [7, p.270-271].

Considerăm util acest model relativ nou pentru contextul nostru preluat din didactica occidentală, care se centrează pe student; acțiunile enumerate aparțin acestuia, profesorul fiind manager, facilitator care proiectează, organizează, ia decizii, coordonează, îndrumă, apreciază, reglează, fiind nu doar orator și furnizor de cunoștințe, „motiv pentru care nici nu poate detalia pașii, ei fiind variabili după evoluția studenților (n.a.), în construcția înțelegerii și rezolvării sarcinii...” [7, p.271].

Fără a insista asupra abordării rutinare a proiectării didactice ca și componentă obligatorie a portofoliului profesorului universitar, ne exprimăm convingerea că acest pas atât de important în designul instruirii asigură calitate, proces bine dirijat și gândit, atingerea obiectivelor trasate și formarea competențelor preconizate la studenți.

Proiectarea în cheia învățării centrate pe student, în viziunea lui J. Gibbs, este procesul ce oferă mai multă autonomie și control asupra alegerii obiectivelor de studiu, a metodelor, a mijloacelor didactice și a ritmului de învățare. El urmează a fi implementat în luarea de decizii vizavi de *ce, cum, cu ce, din ce și când se va învăța*. De asemenea, printr-o proiectare didactică rațională, adaptată la contextul de instruire și centrată pe calitate și pe cel care învață și preocupați fiind de funcționalitatea celor studiate și de necesitatea de a folosi tehnologiile informaționale moderne, devine deosebit de relevant *Crezul instruirii* (după Kees Both): “Ce aud, uit./ Ce aud și văd, îmi amintesc puțin./ Ce aud, văd și întreb sau discut cu cineva, încep să înțeleg./ Ce aud, văd, discut și fac, însușesc și deprind. / Ce redau altcuiva, învăț cu adevărat. / Ceea ce pun în practică, mă transformă”. În procesul de proiectare profesorul universitar urmează a ține cont de aceste axiome și să anticipe demersul din perspectiva finalităților preconizate, a inteligențelor multiple, prezente în comunitatea academică, dar și a circumstanțelor variate de activitate ulterioară pe piața muncii din țara noastră atât de problematică și lipsită de ospitalitate pentru mulți dintre tinerii noștri specialiști, deocamdată, sperăm.

În concluzie, susținem cu optimism aserțiunea lui I. Jinga, conform căreia „proiectarea didactică nu face altceva decât să invite la mai multă rigoare în pregătire și să asigure trecerea de la proiect la realizare fără ezitări, fără improvizatii și deci fără eșec” [8, 9], eludând improvizatiile facile de moment, secvențele educaționale hazardate.

Referințe:

1. Andrițchi V. Organizarea procesului educațional. - Chișinău: Știința, 2007.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Editura Litera Internațional, 2000.
4. Cristea C.G. Managementul lecției. EDP, 2003.
5. Gagne G., Briggs L. Principii de design al instruirii. - București: EDP, 1997.
6. Guțu Vl. Proiectarea didactică în învățământul superior. - Chișinău: CEP USM, 2007.
7. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Editura Aramis, 2006.
8. Jinga I., Istrate E. (coord.). Manual de pedagogie. - București: Ed. BIC ALL, 2006.
9. Jinga I., Negreț I. Învățarea deplină. - București: EDP, 1983.
10. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Editura Aramis Print, 2006.

Prezentat la 03.12.2009

STUDII ȘI CERCETĂRI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

METODOLOGIA INSTRUIRII CENTRATE PE STUDENT ÎN CONTEXTUL CONDIȚIILOR DE OPTIMIZARE A APLICĂRII METODELOR REAL-ACTIVE ÎN FORMAREA ÎNȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Larisa CUZNEȚOV, Ludmila PAPUC, Ileana BĂLAN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The present article is a theoretical and practical study that elucidates the application of real-active methods in initial teachers forming. The authors have developed and implemented: the conditions and strategies of applying real-active methods in higher pedagogical education, student-centered methodology and matrix application methods covered in cognitive and meta-cognitive context. The study is valuable in research and theoretical aspects of combining organic and radiological, by addressing inter-, multi- and real-active trans-disciplinary methods of applying in training teachers. Time is thoroughly characteristic for methods, strategies, methodology applied in initial teachers forming.

Pornind în cercetare de la ideea că în cunoașterea și procesarea informațiilor la nivel mental este firesc să domine metodele active, iar în pregătirea studenților-pedagogi o importanță prioritară capătă plasarea acestora în situații reale, am decis să urmărim transpunerea metodelor real-active în planul activității didactice universitare.

În acest context, metodele de instruire care, de fapt, își au originea în metodele de cunoaștere și cercetare științifică, dobândesc alte sensuri și preiau un statut pedagogic, transformându-se într-un instrument destinat transmiterii cunoștințelor care întruchiează anumite adevăruri, o cale de dezvoltare a acestora, o modalitate de formare în mintea celor ce învață a unor reprezentări despre lumea obiectelor și fenomenelor realității [12, 23].

Pentru cadrul didactic universitar, metoda reprezintă nu numai o cale de organizare și conducere a activității de cunoaștere a studentului, ci și un instrument didactic cu ajutorul căruia îl determină pe discipol la un demers de studiere–asimilare a noilor cunoștințe, forme comportamentale, strategii profesionale de redescoperire a adevărilor teoretice și practice. Este important să conștientizăm faptul că metodele real-active unesc într-un tot întreg organic actul cunoașterii, învățării, predării, metacogniției, acestea aflându-se într-o interdependență și influență reciprocă, strâns legate prin scopul, obiectivele urmărite, conținuturi și prin activitatea de colaborare pedagog–student.

Așadar, metodele real-active nu se identifică cu metodele de investigație științifică, deoarece, după cum am menționat anterior, ele au un caracter și o destinație pedagogică, însă nici nu putem camufla descendența din acestea. Procesul de învățământ prin natura lui reflectorie se supune aceluiași legi generale ale dialecticii cunoașterii umane și, îndeosebi, ale celor științifice [12], iar aplicarea metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice au un statut epistemologic de asimilare a cunoștințelor prin valorificarea explorării, redescoperirii, metacogniției, care orientează actorii educaționali spre o autoperfecționare continuă și căutare a căilor de optimizare a tehnologiilor respective.

Pentru a stabili condițiile și căile de eficientizare a aplicării metodelor real-active, vom prezenta și analiza mai întâi opiniile studenților pedagogi și ale cadrelor didactice vizavi de problematica investigată, obținute în cadrul unui experiment preliminar.

Eșantionul a fost alcătuit din 102 s. – studenți la anul III și IV, Facultatea de Pedagogie/specialitățile Pedagogie și limbă engleză și Pedagogie socială, și 74 s. – cadre didactice din diferite licee (mun. Chișinău

și din republică).

Obiectivul de bază al experimentului rezidă în stabilirea condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în învățământul pedagogic universitar. Paralel cu aceasta, am avut posibilitate să stabilim ce metode sunt considerate real-active de către studenții pedagogi și cadrele didactice. La fel, am stabilit opțiunile ambelor categorii de subiecți privind căile și condițiile de eficientizare a aplicării acestora. Faptul ce ne-a impresionat constă în aceea că ambele eșantioane au identificat metodele real-active, cunosc specificul și caracteristicile de bază și au fost în stare să interpreteze explicit importanța aplicării acestora în procesul pregătirii cadrelor didactice. Subiecții din ambele eșantioane conștientizează momentul-cheie în conformitate cu care, practic, toate metodele activ-participative ce angajează direct individul în construcția cunoașterii prin valorificarea contextului/situației reale, pot fi considerate metode real-active. Unii subiecți (27%) au menționat cercetătorii la care au întâlnit un șir de explicații cu privire la metodele real-active (I.Cerghit, E.Joița, I.Bontaș ș.a.).

Eșantionul studenților pedagogi / 110 s. au demonstrat următoarele rezultate:

- 81% din subiecții investigați consideră că metodele aplicate în instruire, care sunt axate pe acțiuni euristice, aplicate în situații reale de construire a procesului de cunoaștere și asimilare activă a cunoștințelor, pot fi atribuite la metodele real-active;
- 76% dintre cei chestionați consideră că practica pedagogică ar trebui eșalonată astfel, încât pe parcursul anului de studii studenții să aibă posibilitate să activeze în instituția de învățământ o zi pe săptămână;
- 53% de studenți consideră că este nevoie ca în cadrul fiecărei facultăți să existe un laborator de învățare electronică (e-learning);
- 87% de studenți consideră pozitivă și eficientă noua modalitate de a oferi în planul de învățământ mai multe ore practice la disciplinele de studiu;
- 94% de subiecți au enumerat, printre condițiile de optimizare a aplicării metodelor real-active, competența de solicitare a gândirii, imaginației și reflecției la studierea temelor și orientarea studentului pentru a-l învăța/exersa construirea cunoașterii în procesul studierii pedagogiei, psihologiei, managementului educațional etc.;
- 47% de subiecți optează pentru crearea situațiilor de cercetare reală a variatelor aspecte ale vieții elevilor și activității instituțiilor de învățământ;
- 76% de studenți au optat pentru aplicarea mai frecventă a metodei proiectelor, simulării și modelării pedagogice.

Cadrele didactice au demonstrat mai multă minuțiozitate în identificarea metodelor real-active care au fost utilizate în pregătirea lor profesională, evidențiind faptul că astăzi în universitățile pedagogice învățământul s-a modernizat. Acest lucru a fost observat la cursurile de reciclare și activitățile metodologice organizate de UPS „I. Creangă” din Chișinău și IȘE.

Întregul eșantion (74 s.) a tras concluzia că durata practicii pedagogice este foarte mică, studenții nu au posibilitatea să se implice serios și profund în procesul de învățământ.

Printre strategiile de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice propuse de profesorii din licee și gimnazii au fost:

- crearea situațiilor reale de sistematizare și recapitulare a cunoștințelor din domeniul științelor educației la nivel inter-, pluri- și transdisciplinar (82%);
- evitarea/eliminarea atitudinilor de blocaj: critica aspră, netacticoasă a ideilor; accent pe autoritarism, rigiditate; aprecierea memoriei și desconsiderarea creativității etc. (71%);
- pentru alternarea optimă a metodelor cu accent pe aplicarea studiului de caz, simulării, modelării pedagogice și exercițiului au optat 46%;
- axarea pe aplicarea metodei proiectelor de cercetare sau formare a unor competențe concrete îmbinate cu modelarea pedagogică a fost propusă de 54% de subiecți.

La sfârșitul experimentului am susținut o discuție în care pedagogii practicieni au expus idei, în viziunea noastră, foarte importante, ca de exemplu, dacă metodele de instruire a viitorilor pedagogi vor avea un caracter activ, euristic și vor fi corelate cu obiectivele proiectate, conținuturile, valorificarea situațiilor reale și crearea condițiilor de organizare–dirijare–monitorizare a autoinstruirii, metacogniției în procesul de predare–învățare–evaluare, acestea pot fi definite ca metode real-active, iar strategiile de valorificare și alternare a lor pot fi considerate și drept strategii de eficientizare a aplicării acestora.

În contextul dat noi am apelat la analiza funcțiilor, clasificărilor, statutului pedagogic al metodelor și situațiilor ce activează cogniția studenților pedagogi, explorarea adecvată a cărora reprezintă un ansamblu de condiții de optimizare a aplicării metodelor real-active.

Din cele expuse anterior cu privire la precizarea și delimitarea conceptelor e clar că metoda de instruire nu

este doar rezultatul unei manipulări sau a unui simplu transfer de proceduri de la cunoașterea științifică spre învățământ, ci și al unei intervenții, elaborări specifice în domeniul hermeneuticii pedagogice care aparține imaginației, metacogniției și creației didactice.

Determinarea căii de atingere a scopurilor cogniției solicită competență, măiestrie și creativitate, deoarece presupune nu numai o asimilare de reguli, principii, metode, tehnologii, ci și o modelare adecvată și eficientă a acestora pentru a asigura parcurgerea cu succes a traseului.

Atât teoreticienii, cât și practicienii consideră că metoda nu poate fi analizată separat de întreaga complexitate a activității instructiv-educative care reprezintă un conglomerat de acțiuni interdependente subordonate atingerii finalității generale – pregătirea profesională a studentului pedagog. *Acțiunea, la rândul ei, se divizează în mai multe operațiuni, acestea deosebindu-se de prima prin faptul că nu au un scop propriu, ci servesc atingerii scopului nemijlocit al acțiunii din care fac parte. Din punct de vedere executiv, activității îi corespunde o anumită metodologie, acțiunii – o metodă, iar operației – un procedeu* [12, p.19-20], ceea ce se poate clar observa în figura 1.

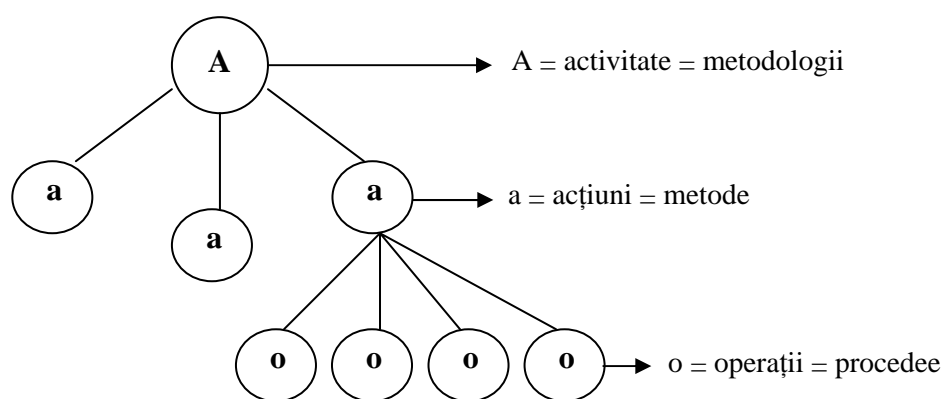


Fig.1. Componentele activității și corespondențele lor de ordin metodic
(autor I.Cerghit, 2006)

Prin această schemă cercetătorul demonstrează că din punct de vedere praxiologic, activitatea didactică poate fi studiată și analizată la diferite niveluri. Conceptul-cheie care ne interesează este cel de metodă și vom continua analiza detaliată a specificului ei.

În accepțiune praxiologică, fiecare acțiune are o anumită tehnică de execuție, incluzând în structura sa funcțională o modalitate practică de realizare a acesteia, un mod specific de a finaliza acțiunea, adică o metodă, abordată ca purtătoare a acțiunii, explicată procedural ca ceva ce intervine în dobândirea și selecția cunoștințelor, în organizarea și implementarea lor pedagogică [4, 12, 16, 23].

În virtutea faptului că procesul de învățământ are un caracter tranzitiv, conținutul noțiunii de metodă include în sine patru indicatori care-i definesc traiectoria:

- 1) punctul de plecare/obiectivele de atins sau rezultatele așteptate;
- 2) punctul de sosire la care urmează să se ajungă/obiectivele atinse sau rezultatele realmente obținute; în fond identice cu cele propuse;
- 3) subiectul acțiunii;
- 4) obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea/materia sau conținutul de învățat.

În interpretare cibernetică, metoda de învățământ are semnificația unei tehnici de lucru ce încorporează în sine *elemente de programare* (a secvențelor, operațiilor, comportamentelor etc.); *elemente de comandă* sau de dirijare a activității elevului și *elemente de legătură retroactivă* (feedback). În contextul dat, metoda apare ca o modalitate de direcționare a învățării, prin intervenția stimulativă a programării, însoțită de un control imediat și sistematic al rezultatelor parțiale înregistrate/de evaluare și continuă corectare și ajustare a mersului mai departe al ciclului instructiv respectiv [ibid. 12, p.20-21].

Prin urmare, analizată printr-o optică structural-funcțională, metoda este considerată a fi un ansamblu organizat de procedee sau moduri de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunii; un amalgam de procedee care conduc în mod coerent, logic și eficient la realizarea scopurilor și obiectivelor proiectate. Acțiunea didactică în componența sa include atâtea operații, câte procedee integrează, deoarece ele sunt într-o relație interconexă și, corespunzător, metoda aleasă pentru a realiza acțiunea respectivă. În scopul utilizării

eficiente a metodelor, este necesar a conștientiza că procedeul reprezintă o tehnică, un detaliu sau componentă particulară în cadrul metodei. Prezența lor rămâne valabilă doar atâta timp, cât este justificată de situația concretă. Desigur, în cursul aplicării unei metode, procedeele pot să varieze, uneori să lipsească sau să-și schimbe locul, abordarea, fără să influențeze atingerea scopului. Reactualizarea, redistribuirea sau adecvarea procedeelelor contribuie doar la nuanțarea, consolidarea sau evidențierea unor aspecte în realizarea sarcinii proiectate.

În general, raportul dintre metodă și procedeu este foarte dinamic, ceea ce înseamnă că în anumite condiții există posibilitatea trecerii de la o categorie la alta, acest moment fiind foarte vizibil cu privire la explorarea metodelor real-active, care de fapt pot fi variate, principalul însă constă în esența și scopul acțiunilor, aici având prioritate acțiunea de tip activ ce stimulează procesul cunoașterii, axat pe construirea sistemului cognitiv personal și soluționarea unui caz/situații reale.

Orice activitate de instruire, la fel și instruirea studenților-pedagogi, se bazează pe o anumită *metodologie* care poate fi abordată într-un sens îngust, ca un ansamblu de metode sau tehnici speciale aplicate în procesul de învățământ și într-un sens larg, științific care reprezintă o teorie, reflecție asupra căilor și o practică de selectare, îmbinare și aplicare a metodelor care urmează a fi utilizate în conformitate cu funcțiile acestora, legitățile și principiile procesului respectiv. A elabora metodologia instruirii cadrelor didactice înseamnă a analiza modul în care se predă, se învață, în care este evaluat studentul-pedagog.

În consens cu cele relatate, vom stabili funcțiile, importanța metodei și statutul ei pedagogic în instruirea studenților de la facultățile pedagogice. Pentru a determina poziția ei de metodă real-activă este necesar a raporta aplicarea ei la specificul procesualității activităților de predare-învățare-evaluare pe care le deservește, asigurând coerența dintre ele. Să examinăm multiplele și variatele ei funcții și tipuri/clasificări.

În acest context, chiar de la început vom menționa că obiectul instruirii/studentul este o persoană matură, care deține un volum de cunoștințe, abilități și competențe, de aceea vom opta și acționa în modul care-i va permite să se afirme ca un coparticipant *lucid, direct și activ* la opera propriei sale formări, după cum se exprima Л.С. Выготский [apud.12]. Tocmai această activitate, pe care profesorul prin aplicarea anumitelor metode o va stimula, transformându-l pe student/obiect în subiect al propriei autoinstruirii, poate dirija cu adevărat procesul de dezvoltare, *tocmai aici se deschid noi posibilități de optimizare a procesului de instruire*. Abordată în cadrul procesului de confruntare cu condițiile ideale ce decurg din obiectivele proiectate cu cele reale, determinate de dispozițiile interne ale studentului, nivelul lui de dezvoltare și cele oferite de mediul real, metoda contribuie direct, simultan sau succesiv, la realizarea sarcinilor/obiectivelor, ceea ce îi conferă acesteia un caracter polifuncțional, evidențiind destinația ei. Astfel, unele funcții țin să regleze conținutul metodei, ca de exemplu cea cognitivă și cea formativ-educativă, care exprimă *substanța însăși, pedagogică și logică* [ibid. 12, p.23] și altele care exprimă organizarea/forma, ca *funcția instrumentală, normativă, de optimizare*. Esențialul constă aici în faptul ca să înțelegem că o funcție sau alta poate avea un caracter predominant, ceea ce îi conferă metodei o anumită identitate, prin care aceasta se distinge de alte metode. Desigur, funcțiile metodei depind de scop, obiectivele ce urmează a fi realizate și de orientarea pe care aceasta o impune actului instructiv.

De exemplu: pentru a dezvolta memoria studentului/elevului în contextul asimilării *cunoștințelor de-a gata elaborate*, vom aplica metodele: expunerea, explicația, demonstrația, conversația, exercițiul, însă acestea vor îndeplini cu totul alte funcții atunci când accentul va fi pus pe exersarea intelectului prin elaborarea și aplicarea strategiilor cognitive, de explorare a situațiilor reale, de dezvoltare a gândirii convergente și divergente, a aptitudinilor euristice.

Oricât de chibzuită n-ar fi acțiunea instructivă, cât de multe și variate metode n-am aplica, nu vom izbuti să optimizăm procesul de învățământ, deoarece numai cunoașterea și explorarea iscusită a funcțiilor pe care le dețin metodele asigură calitatea și profunzimea întregului proces. Anume acesta este motivul de a cunoaște funcțiile metodelor de învățământ. Așadar, *metodele de învățământ* pot deține următoarele funcții:

Funcția cognitivă, care impune metodei modul de dobândire a cunoștințelor. Conform opiniei lui J.Bruner, funcția cognitivă solicită sau intervine ca o orientare concretă de organizare a cunoașterii, a învățării. Funcția cognitivă direcționează acțiunile pedagogului și studentului, precizând modul de construire a cunoașterii.

Funcția formativ-educativă denotă că metodele utilizate influențează formarea unor atitudini față de cele învățate, trezesc anumite trăiri emoționale, sentimente, cultivă voința, interesele, dezvoltă convingerile. După cum menționează mai mulți cercetători (J.Bruner, 1970; E.Geissler, 1977; Ю.К.Бабанский, 1980; I.Cerghit, 2006; S.Cristea, 2003), calea pe care se efectuează transmiterea cunoștințelor, reprezintă totodată și un *proces educativ*. Instruirea prin muncă sau cooperare, aplicarea metodelor interactive, euristice sunt metode ce ghidează instruirea, dar totodată și educația propriu-zisă. J.Bruner susține că în măsura în care se creează

situații stimulatorii și condiții de exersare, progresul dezvoltării personalității elevului se află în dependență directă de metodele de predare – aplicate [5, 6].

Prin urmare, funcția respectivă ne orientează spre selectarea și aplicarea metodelor de învățământ în modul în care acestea parcurg logica educațională de umanizare și formare a personalității individului.

Funcția motivațională a metodei ne amintește că ea poate și trebuie să fie un factor motivator, de aceea pedagogul gândește alegerea, îmbinarea și aplicarea metodelor la fiecare nivel de predare, învățare, evaluare. Metoda trebuie să fie aplicată cu multă măiestrie de pedagog pentru a suscita și a menține curiozitatea epistemică, interesul față de ceea ce și cum se învață; să susțină pasiunile, aspirațiile și să amplifice satisfacțiile individului.

Funcția instrumentală/operațională denotă că metoda este ca un intermediar între obiective și rezultate. În mâna pedagogului și studentului/elevului metoda este ca un instrument de lucru sau mijloc de obținere a rezultatelor.

Funcția dată ne arată că metoda reprezintă o modalitate de acțiune practică, sistematică și planificată. Elaborarea strategiei didactice de fapt apare ca un instrumentar/demers acțional chibzuit, premeditat, planificat, condus de profesor, dar și de student în anumite situații.

Funcția normativă, de optimizare a acțiunii ne orientează spre conștientizarea faptului că metoda se afirmă ca element de optimizare a organizării–desfășurării acțiunii instructive, exercitând funcția normativă, deoarece arată cum să se predea, cum să se învețe, cum să se evalueze etc. Ea presupune un șir de indicații obiective, prescripții, reguli cu privire la permisiunea, limitarea sau stoparea acțiunilor didactice. Reflectând un fenomen obiectiv, metoda condiționează progresul la învățatură. Prin intermediul ei pedagogul stăpânește și dirijează acțiunea instructivă, corectând-o sau reglând-o continuu pentru a optimiza întregul proces de predare–învățare–evaluare [6, 12, 15, 23].

Cât privește statutul pedagogic al metodei, acesta depinde de valoarea și importanța ei care sunt aspecte determinate nu numai de funcțiile ce le deține metoda, dar, mai cu seamă, de efectele pe care le produce. *Fiind direct implicată în actul instruirii, prin intervenția ei activă, metoda poate să modifice mersul proceselor de predare și învățare; ea poate să imprime un curs sau altul derulării acestora* [12, p.27]. Noi mai putem completa că aplicarea gândită a metodei schimbă radical caracterul și posibilitățile procesului de învățământ. Realizând acest lucru, metoda devine o variabilă care influențează efectele învățării, deci, devine o variabilă cauzală, responsabilă, în mare parte de rezultatele obținute, de nivelul acestora și eficiența învățământului.

În lucrările ce elucidează variate aspecte ale învățării, aplicarea metodelor, eficientizarea învățării elevilor, cercetătorii (J.Piaget, 1972; J.Bruner, 1970; B.Skinner, 1974; B.Bloom, 1984; R.Dubreuil, 1977; D.Potolea, 1989; Ю.К. Бабанский, 1980; A.Nardin, 1979; L.Levin, 1979; E.Joița, 2000; R.B. Iucu, 2001; J.Cerghit, 2006 ș.a.) au ajuns la concluzii asemănătoare. Ei susțin că aplicarea metodelor activ-participative aduc un spor semnificativ în rezultatele elevilor și că acestea sunt mai superioare decât alte metode care contribuie numai la transmiterea, asimilarea mecanică a cunoștințelor și sunt mai puțin activizante.

Importanța și valoarea metodei se află în raport direct nu numai cu rezultatele imediate, ci și cu efectele indirecte și mai îndepărtate în timp pe care le provoacă. Acest lucru se referă la dezvoltarea proceselor psihice cognitive, calităților și aptitudinilor pe care le cultivă și exersează metoda. Este evident faptul că metoda nu poate fi separată de circumstanțele aplicării ei. Un pedagog iscusit, competent, cunoaște că felul, maniera și posibilitățile în care se aplică metoda, valorifică diferit conținuturile ce urmează a fi asimilate, influențează învățarea individului.

În pofida unor tendințe de a egaliza efectele feluritelor metode, stiluri sau strategii, D.Potolea (1989) susține că rezultatele învățării sunt condiționate de conținutul predării, metodele aplicate și spiritul metodologiei aplicate.

Pentru a confirma această constatare, vom prezenta câteva variante de activități didactice desfășurate cu studenții-pedagogi la disciplina *Teoria și metodologia instruirii/Didactica*; specialitatea *Pedagogie și limbă engleză/2008*. Tema: *Forme de organizare a procesului de învățământ*.

Exemplu. Variantă: conținutul dat va fi expus studenților sub formă de prelegere magistrală curentă, de tipul *ex cathedra*, în procesul căreia va fi utilizată comunicarea orală îmbinată cu scrisul pe tablă. În esență, profesorul a definit conceptul de *formă de organizare a procesului de învățământ*, a povestit și a explicat evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ și a expus specificul învățământului bazat pe clase și lecții. Apoi a fost realizată o prezentare de ansamblu a formelor complementare de organizare a învățământului: consultații, meditații, excursii, ore opționale, cercuri etc.

Comentariu: după cum se poate observa, activitatea didactică a fost axată pe transmiterea unei mari încărcături de informații factuale, structurate gata de profesor și comunicate oral. Studenții au fost supuși

doar unui efort de receptare și reținere în memorie în îmbinare cu efectuarea unor notițe pentru a fi în stare apoi să reproducă această informație.

Exemplu. Varianta a II-a: același conținut a fost predat prin aplicarea prelegerii dialog/dezbatere. În prealabil a fost anunțată tema, propusă agenda bibliografică la ea și problemele ce vor fi discutate (sub forma unui plan de subiecte privind conținutul temei).

Activitatea a început cu o mică introducere făcută de profesor, care apoi a adresat studenților întrebări și situații cu caracter de problemă:

- În ce constă esența organizării procesului de învățământ?
- De ce a apărut necesitatea instruirii unui număr mare de persoane?
- Urmărind evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ, stabiliți niște etape în geneza acestora, determinați și caracterizați specificul lor.
- Argumentați prioritatea învățământului organizat pe clase și lecții.
- Comparați variate forme de organizare a procesului de învățământ și argumentați eficiența lor.

În final, profesorul a demonstrat informații adăugătoare la temă în power-point și a propus studenților să facă notițe, după care studenții au fost împărțiți în patru echipe, având sarcina să pregătească un discurs cu privire la formele concrete de organizare a procesului de învățământ: lecția tradițională, consultația, meditația, proiectul, practica pedagogică etc.

Exemplu. Varianta a III-a: același conținut al cursului a fost predat prin intermediul metodelor real-active, de bază a fost luată metoda *prelegerii cu oponenți*. Tema, planul problemelor ce vor fi discutate și agenda bibliografică au fost afișate și anunțate în prealabil (cu 3-4 săptămâni înainte). Grupa a fost împărțită în 4 echipe, dintre care două se pregăteau teoretic, iar două au frecventat liceul de aplicații cu scopul de a asista la variate tipuri de lecții, pentru a stabili particularitățile și eficiența lor. Cursul a început cu o prelegere de tipul audio-video-meditație (25-30 min.), prezentată de profesor.

După aceasta au luat cuvânt oponenții din *grupul teoreticilor*. Făcând completări, au expus un șir de opinii critice la fiecare formă de organizare a procesului de învățământ, scoțând în evidență asemănările, deosebirile și neajunsurile fiecăreia. Au fost formulate întrebări, cerute explicații pe marginea informației audio-vizuale la care au participat toți studenții și profesorul.

Apoi au prezentat informația *practicienii* care au activat în liceu și au selectat modele de lecții și alte forme de organizare a procesului de învățământ. În procesul prezentării, studenții au demonstrat diferite fișe cu materiale de la lecții și fragmente interesante din activitățile asistate. Fiecare pereche de studenți au demonstrat și au explicat informația care a fost structurată astfel, încât să nu se admită repetări.

În final și-au expus opinia vizavi de calitatea informației selectate toți doritorii, iar monitorii grupurilor – oponenții principali – au făcut sinteza temei, axându-se pe aspectele structurate ale planului de bază întocmit de profesor și opiniile critice expuse vizavi de conținutul materiei studiate.

Comentariu: după cum se observă, toate trei variante au dreptul la existență și ating scopul major al disciplinei și temei de studiu, însă este evident faptul că organizarea și desfășurarea variantei a III-a în care au fost aplicate metodele real-active a fost mult mai eficientă, fiind asigurată inter- și pluridisciplinaritatea, iar studenții-pedagogi au fost implicați în situații reale de cunoaștere/studiere a surselor bibliografice, a activităților școlare în scopul selectării, structurării materiei și determinării particularităților diferitelor forme de organizare a procesului de învățământ.

În acest context, studenții nu numai că au fost activi, au avut posibilitate să cerceteze, să descopere, să concretizeze și să sistematizeze informații teoretice, dar și să observe, să diagnosticheze, să participe la activitățile școlare pentru a determina și înțelege structura, strategia, destinația și eficiența lor. Tema dată a provocat discuții despre dezvoltarea școlii, a formelor de organizare a procesului de învățământ actual în viitor.

În consens cu cele relatate, putem conchide că aplicarea metodelor real-active contribuie la dezvoltarea gândirii, logicii, imaginației, procesului de metacogniție, creativității pedagogice și a interesului pentru profesia aleasă. Prin urmare, **o condiție a optimizării aplicării metodelor real-active rezidă în alternarea și îmbinarea metodelor care activează studentul, îi oferă posibilitate, fiind plasat în situații reale, să caute, să modeleze, să construiască propria strategie de acțiune, fie pentru a dobândi și a asimila cunoștințe teoretice, fie pentru a învăța să acționeze adecvat și argumentat în condiții sociale concrete.**

Pornind de la cele relatate, apare necesitatea să analizăm unele aspecte ale metodologiei instruirii, și anume, condiționarea aplicării metodelor real-active de obiectivele proiectate, conținutul materiei de studiu, do-

tarea tehnico-materială a instituției, formele de organizare a activității didactice, competența, măiestria și stilul cadrului didactic universitar.

Orice acțiune/activitate didactică începe cu proiectarea obiectivelor mai întâi în plan mintal, apoi și practic, în scris. Profesorul analizează și gândește ce a realizat și ce are de realizat, stabilind nivelul modificărilor care urmează a fi produs în comportamentul studenților pedagogi în plan cognitiv, afectiv și psihomotor, astfel încât competențele formate să le asigure integrarea în profesie.

Precizarea obiectivelor pentru fiecare disciplină, modul și tema de studiu este o condiție de prim-ordin a instruirii. În funcție de obiective și conținuturi, pedagogul elaborează metodologia de lucru pe care o va aplica în procesul instruirii. Deci, elaborarea strategiei didactice, adică selectarea, îmbinarea și aplicarea metodelor în direct, se efectuează în conformitate cu obiectivele. Astfel, devine clar că finalitățile acțiunilor instructive au o poziție dominantă, de ghid ce orientează alegerea metodologiei, iar aceasta apare ca o continuare logică a obiectivelor și sarcinilor proiectate, a exteriorizării inteligenței profesorului și a posibilităților acestuia pentru a asigura trecerea de la punctul de plecare/obiectivele propuse la cel terminus/obiective de realizat, care, de fapt, sunt identice. Metoda este considerată drept instrument de realizare cât mai deplină a obiectivelor și sarcinilor prestabilite. Conturându-se în limitele unor finalități specifice, de formare a competențelor profesionale pedagogice, stabilite, selectate și îmbinate în conformitate cu acestea, metodele, în general, și, metodele real-active, în special, *absorb, oarecum, în sine obiectivele* [2, p.32] și prin ele își ating scopul major ca reflectare a cerințelor de activizare și construire a procesului de cunoaștere în circumstanțe reale.

În conformitate cu aspectele relatate, ținem să facem o precizare: dat fiind faptul că ne ocupăm de formarea inițială a cadrului didactic, considerăm adecvat și eficient dacă la fiecare disciplină și temă anunțăm/explicăm obiectivele ce urmează a fi îndeplinite, iar la finele activității, prelegerii sau seminariilor propunem studenților să determine nivelul atingerii acestora, argumentând eficiența metodelor aplicate. La fel, propunem studenților să gândească și să expună metodologia lor pentru fiecare temă. Metodologia descrisă este aplicată în activitatea didactică a specialiștilor de la Catedra Științe ale Educației, UPS „I. Creangă” din Chișinău (Larisa Cuznețov, Ludmila Papuc, Carolina Calaraș, Valentina Enachi ș.a.). A fost experimentată și de noi în procesul predării la Colegiul Pedagogic, în școală. La disciplinele de studiu la care se lucrează în modul respectiv se observă rezultate mai înalte și stabile la învățătură; studenții conștientizează etapele procesului de învățământ, pot urmări, stabili nivelul și eficiența predării; sunt activi, denotă interes, spirit de inițiativă și creativitate. La fel, se observă că studenții operează mai sigur cu noțiunile și categoriile pedagogice complicate, dau dovadă de competențe privind organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților instructiv-educative, sunt apti a explica și a argumenta aplicarea metodelor în procesul de instruire.

Paralel cu aceasta, studenții singuri au menționat că le este mai ușor să studieze și alte discipline din domeniul științelor educației, conștientizează mai repede esența fenomenelor educaționale și sunt în stare să-și creeze strategii eficiente de învățare, chiar microsistemul propriu de cercetare/asimilare a cunoștințelor în domeniul științelor educației.

Așadar, cu siguranță, ***strategia de anunțare-explicare-argumentare a obiectivelor și mai apoi aprecierea adecvantei aplicării metodelor real-active în procesul studierii disciplinelor/temelor la obiectele de specialitate reprezintă o altă condiție importantă*** de optimizare a procesului de aplicare a acestora.

Dacă urmăm logica abordată analizând *relația conținut-metodă real-activă*, apoi observăm că aceasta nu are un caracter univoc, ci un sens biunivoc, scoțând în evidență o legătură reciprocă. Metodele, în general, și, metodele real-active, în particular, nu sunt instrumente neutre, care nu influențează conținutul materiei de studiu. Este evident că aplicarea iscusită a acestora poate face accesibil, posibil de receptat, înțeles, structurat conținutul materiei de studiu.

Înțelegerea și respectarea ***relației conținut-metodă reprezintă o altă condiție*** care ajută cadrului didactic universitar să *metodizeze materia, adică să organizeze-dirijeze examinarea, selectarea, compararea, ordonarea cunoștințelor* [11, p.37], inclusiv să proiecteze, să facă pronosticuri și să programeze propria activitate și activitatea studentului.

Pe bună dreptate J.Bruner susținea că *metoda este calea care îl face pe copil să trateze problemele de conținut într-un mod critic, de natură să-l ajute să-și dezvolte și să-și exprime talentele și valorile* [5, p.188]. În contextul cercetării noastre am stabilit că pe studentul-pedagog metoda real-activă îl inițiază în procesul de organizare a cogniției și metacogniției, care este extrem de important pentru formarea profesională și autoperfecționarea sa. Prin urmare, studierea metodelor real-active nu poate fi separată de studierea conținutului, și

invers, conținutul și metoda parcă se contopesc și redau modul de a gândi, a acționa și a cunoaște a cadrului didactic universitar în interacțiunea lui cu studentul.

Tehnologia didactică

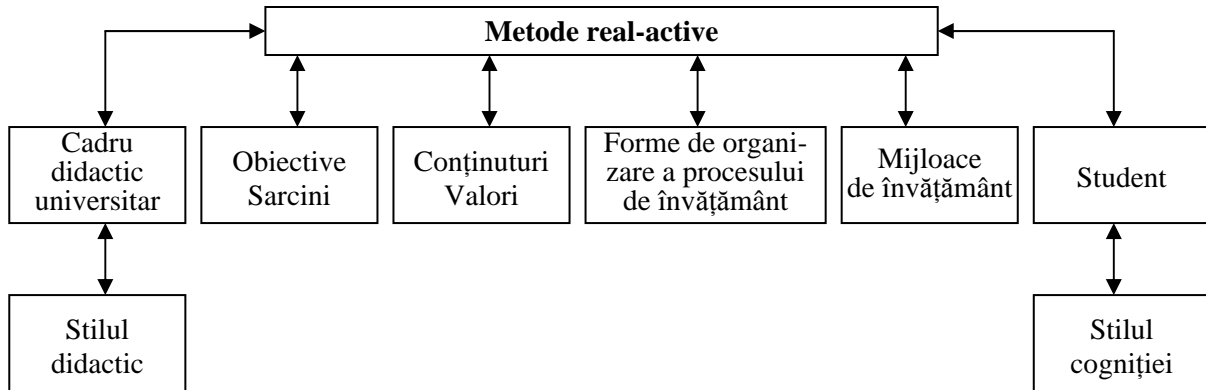


Fig.2. Schema aplicării metodelor real-actve

În această ordine de idei, am elaborat o schemă și un modul secvențial, care ar ajuta cadrele didactice universitare să lucreze cu studenții de la facultățile pedagogice, să realizeze optimizarea aplicării metodelor real-actve, ajustându-le la obiective și conținuturi (fig.2).

Pentru a elabora modulul secvențial am pornit de la următoarele repere praxiologice: finalitățile și conținuturile disciplinelor *Teoria și metodologia instruirii/TMI* și *Teoria și metodologia educației/TME*, ansamblul de infinitive ce denumesc acțiunea didactică, specificul tehnologiei didactice universitare și condițiile de aplicare a metodelor real-actve, care ar putea fi propuse în predarea cursurilor respective (tabelul 1).

Desigur, reperele teoretice de fondare a modulului se constituie din concepția teoriei și metodologiei curriculumului universitar [22], modelele cognitive ale învățării [6, 8, 23], concepția personalizării activității cognitive [apud. 23], strategiile cognitive și metodele real-actve [12; 23], particularitățile statutului epistemologic al metodelor și concepția curriculumului psihopedagogic universitar de bază [25].

Tabelul 1

Modulul secvențial de aplicare a metodelor real-actve în procesul studierii TMI și TME

Nr. d/o	Discip. de stud.	Obiectivul major	Ansamblul de acțiuni didactice/infinite	Metoda real-activă aplicată
---------	------------------	------------------	---	-----------------------------

I	Teoria și metodologia instruirii/TMI; Teoria și metodologia educației/TME	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea/identificarea conceptelor de bază 	<ul style="list-style-type: none"> • a defini • a distinge/delimita • a identifica • a preciza/concretiza • a recunoaște • a deduce • a formula • a sintetiza • a cerceta • a enumera • a caracteriza • a interpreta 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura independentă cu variate sarcini</i>: scrierea unor notițe/conspect de reper; conspect aprofundat; elaborarea strategiei de lectură a unei teme concrete sau a unui capitol; evidențierea și interpretarea conceptelor; elaborarea referatelor care reprezintă originea și evoluția conceptelor etc. • <i>Studiul de caz</i> și strategia aplicării acestuia • <i>Observarea directă</i> a realității pedagogice pentru a stabili frecvența utilizării conceptelor, corectitudinea aplicării lor etc. • <i>Eseu, expunere pedagogică</i> • <i>Conspect de reper elaborat independent</i> • Studiarea variatelor surse bibliografice și elaborarea <i>Glosarului pentru fiecare temă, modul, disciplină de studiu</i> • <i>Întocmirea unui portofoliu ce conține originea și geneza conceptelor</i> • <i>Comunicarea și microprelegerea rotativă</i> • <i>Elaborarea planului, posterului pentru studierea modulului / temei etc.</i>
II	Teoria și metodologia instruirii/TMI; Teoria și metodologia educației/TME	<ul style="list-style-type: none"> • Studiarea/învățarea unor definiții, clasificări, principii, metode, forme, tehnologii de organizare a procesului 	<ul style="list-style-type: none"> • a formula • a defini • a clasifica • a demonstra • a modifica • a deduce • a compara • a sintetiza • a cerceta • a extrapola • a concretiza 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conversația euristică</i> după un plan formulat de student • <i>Studiul de caz</i> și programul de aplicare pentru a formula, a defini, a compara, a modifica variate fenomene pedagogice • <i>Elaborarea planului și strategiei de cercetare</i> a unui fenomen pedagogic cu caracter instructiv sau educativ • <i>Selectarea metodelor și interpretarea aplicării acestora</i> pentru a desfășura o lecție, oră de dirigenție, serată festivă, excursie etc. • <i>Accesarea și procesarea informațiilor</i> • <i>Lectura explicativă</i> • <i>Lectura critică sau problematizată</i> • <i>Lectura cu caracter analitic și sintetic</i> • <i>Metoda modelării pedagogice</i>
III	Teoria și metodologia instruirii/TMI; Teoria și metodologia educației/TME	<ul style="list-style-type: none"> • Formarea competențelor: abilităților, priceperilor, deprinderilor 	<ul style="list-style-type: none"> • a exersa • a executa • a realiza practic • a construi • a elabora • a rezolva • a cerceta 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exercițiul de observație</i> a activității didactice/educative a pedagogului după planul și strategia elaborată de student • <i>Elaborarea fișelor cu exerciții</i> pentru consolidarea competențelor de comunicare cu elevii • <i>Metoda modelării structurilor de comportament/modelling</i> • <i>Metoda proiectelor/planificarea acțiunilor și conducerea acestora</i> • <i>Jocul de rol/elaborarea independentă a scenariului</i> • <i>Sintetica</i> • <i>Activitatea individuală prin elaborarea și aplicarea fișelor, posterelor, portofoliului, proiectului didactic etc.</i> • <i>Metoda elaborării și aplicării variatelor algoritme</i>

În scopul optimizării aplicării metodelor real-active este important să menționăm că una dintre condițiile acestui proces rezidă în faptul cum va fi aplicată metoda activă/interactivă, dar nu care metodă va fi aplicată, având în vedere explorarea contextului ce presupune angajarea studentului-pedagog în construirea propriei cunoașteri și învățări.

Luând în considerație aspectele reliefate cu privire la problema studierii condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în învățământul pedagogic universitar, putem constata următoarele:

- metodele real-active nu sunt eficiente în sine, unind într-un tot întreg cunoașterea, învățarea, predarea, evaluarea cu valorificarea cadrului real, introducerea directă a studenților-pedagogi în modul de gândire specific domeniului profesional; ele transformă demersul didactic într-un laborator de creație, în care stilul și măiestria profesorului, proiectarea–realizarea obiectivelor, conținuturilor disciplinei de studiu, sprijină auto-cunoașterea, autoanaliza, construcția cunoașterii, metacogniția individului, deci, îl plasează în ipostaza de subiect activ, inteligent, motivat, apt de a reactualiza și a integra cunoștințele, experiențele vechi în contexte noi sau invers, la nivel intra-, inter- și pluridisciplinar;

- experimentul preliminar a demonstrat că atât studenții-pedagogi, cât și cadrele didactice conștientizează esența polifuncțională a metodelor de învățământ, importanța aplicării metodelor real-active în formarea profesională și au fost în stare să definească, să caracterizeze și să argumenteze eficiența aplicării acestora;

- au fost stabiliți cei patru indicatori care definesc traiectoria metodei, funcțiile ei, importanța/rolul metodei și statutul ei pedagogic în instruirea studenților-pedagogi.

În contextul analizei cadrului teoretic experiențial și parțial a celui experimental, am conturat și am explicat condițiile de optimizare a aplicării metodelor real-active în învățământul pedagogic universitar, după cum urmează:

- condiția de determinare a poziției de aplicare a metodelor real-active în raport cu specificul procesualității activităților de predare–învățare–evaluare și funcțiile lor;
- condiția ce asigură aplicarea metodelor real-active în conformitate cu obiectivele proiectate, contextul real, determinat de aptitudinile, dispozițiile interne ale studentului, nivelul lui de dezvoltare și mediul concret;
- valorificarea caracterului polifuncțional al metodelor real-active;
- transformarea studentului în subiect al propriei autoinstruirii în baza explorării funcțiilor: cognitivă, normativ-educativă, motivațională, instrumentală, normativă de optimizare a acțiunii;
- condiția selectării, alternării și îmbinării metodelor care activează studentul și-l orientează spre soluționarea variatelor sarcini și situații reale;
- familiarizarea sistematică a studenților cu obiectivele, sarcinile, conținuturile, etapele elaborării metodologiei și motivele aplicării metodelor/strategiilor didactice;
- analiza și aprecierea adecvantei și eficienței metodelor real-active în procesul studierii disciplinelor de specialitate;
- condiția implicării studentului-pedagog în elaborarea și aplicarea strategiilor axate pe valorizarea construirii strategiei procesului de dobândire–asimilare a cunoștințelor/metacogniției;
- condiția de corelare/coordonare a aplicării metodelor real-active cu formele de organizare a procesului de învățământ, mijloacele tehnice și didactice, stilul didactic al pedagogului și stilul de învățare a studentului.

În concluzie, optimizarea aplicării metodelor real-active depinde de selectarea și adecvarea acestora pentru elaborarea unei construcții, care va fi condiționată de un șir de *factori obiectivi* ce țin de finalități, conținuturi, logica internă a disciplinei/științei, legitățile și specificul învățării și de un ansamblu de *factori subiectivi*, care includ contextul uman/social al aplicării metodelor, personalitatea și competența/măiestria profesorului, psihologia elevului, particularitățile grupului studentesc. Cunoașterea și valorificarea acestor factori și a raporturilor dintre ei asigură eficientizarea aplicării metodelor, luarea unei decizii de ordin metodologic optim în conformitate cu cea mai bună combinație a variabilelor ce participă la realizarea acțiunii didactice.

După cum am menționat anterior, metodologia didactică poate fi abordată în sens larg și în sens restrâns. Sub dubla sa esență, metodologia didactică mai comportă și o triplă motivație de a fi analizată *ca știință, tehnică și artă* [12, p.50-51]. Este consolidată *știința*, fiindcă cere un efort de elaborare științifică, încorporând în sine date științifice, se orientează după factorii obiectivi și imprimă un caracter precis, științific procesului de învățământ. Definită în termeni științifici, metoda nu mai poate fi confundată cu modalitatea subiectivă în care profesorul realizează prezentarea științei, ea nu este *o deducție bazată pe intuiția ori experiența pedagogului, ci reprezintă o construcție teoretică, fondată pe anumite principii și legități* [13, 14, 17, 21]. Actualmente, abordarea formării inițiale a cadrelor didactice trebuie să răspundă provocărilor lumii contemporane. Provocările ce vizează destinul învățământului superior în secolul XXI au găsit reflectare într-o formă sintetică în *Raportul final al Conferinței mondiale asupra învățământului superior* (UNESCO, Paris, 5-9 octombrie, 1998) și *Declarația de la Bologna* din 19 iunie, 1999.

Modernizarea învățământului pedagogic superior în republică a început odată cu reconstruirea Curriculumului Pedagogic Universitar (2005), care presupune valorificarea principiilor umanismului, educației permanente, caracterului prospectiv și deschis al învățământului realizat în baza respectării drepturilor omului, democratizării relațiilor interpersonale, al întregului proces educațional universitar, ceea ce asigură formarea competențelor de învățare valabilă pe toată durata vieții.

Modernizarea învățământului pedagogic include două tendințe convergente: transformarea celui ce învață în subiect al propriei deveniri și apropierea cunoașterii profesionale de cunoașterea științifică. Experiența pedagogică avansată denotă premise relevante pentru perfecționarea tehnologiei și strategiei didactice care plasează în centru *metoda real-activă*, ce stimulează efortul constructiv al subiectului și asigură calitatea pregătirii inițiale și eficiența valorificării caracterului formativ al învățământului, orientarea spre autoperfecționarea continuă. Cercetătorii din domeniul științelor educației prin investigațiile sale au demonstrat cât de importantă este introducerea directă a elevilor în modul de gândire specific fiecărei discipline de studiu (J. Bruner, 1970; I. Cerghit, 1997; M. Lebrun, 2001; E. Joița, 2002 ș.a.). În virtutea tendințelor nominalizate și a orientărilor pedagogiei postmoderne, a principiilor și coordonatelor educației permanente se conturează clar necesitatea redefinirii, reconstruirii și optimizării pregătirii profesionale în baza activizării procesului cogniției și competențelor la nivel de cunoaștere, aplicare, integrare și de autoformare a cadrului didactic. În acest context, se conturează clar importanța studierii posibilităților metodelor de învățământ, strategiilor de aplicare a acestora și a metodologiei, care ar necesita o studiere multiaspectuală.

Fiind purtătoarea acțiunii didactice și a celei educative, metodologia este considerată tehnică, deoarece asigură praxisul pedagogic cu un ansamblu de operații ce, de fapt, întruchipează un ansamblu de abilități de tehnologie științifică, apreciat după criterii de eficiență, productivitate și performanță [ibid. 12].

Conform viziunii lui G. Mialaret, metodologia este și *artă*, deoarece rezultă din interacțiunea mai multor factori ce-i asigură o mare suplețe, o forță de adaptabilitate la situațiile în care este implicată [apud 12]. Metodologia poate fi considerată drept artă în măsura în care ea *reprezintă un utilaj de inteligență, intuiție, măiestrie pedagogică, de imaginație, sensibilitate afectivă, relațională, de spontaneitate* ce caracterizează personalitatea profesorului. Procesul de învățământ în contextul desfășurării sale intercalează nenumărate elemente de artă sau măiestrie pedagogică, și nici nu poate fi altfel, fiindcă numai pedagogul cu gândirea și sensibilitatea lui poate interveni creator, cu subtilitate și nuanțare în actul educativ, răspunzând adecvat sensibilității și efervescenței gândirii fiecărui elev în parte [ibid. 12, p.51].

Este evident că aceste trei caracteristici de bază ale metodologiei procesului de învățământ scot în evidență importanța și posibilitățile acestuia de organizare–desfășurare și optimizare a instruirii, cât și momentul-cheie, conform căruia *metodologia reprezintă un permanent câmp de inovație și de invenție* [5, p.34].

Prin urmare, cadrul didactic înțelege că metodologia procesului de învățământ nu a constituit niciodată o categorie închisă, invariabilă, inflexibilă. Istoria învățământului confirmă că fiecare metodă a suferit anumite modificări, mai mici sau mai mari, mai radicale, sub aspectul formei, conținutului și scopurilor aplicării, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire, nivelului de dezvoltare atins de științele educației, de progresele teoriei și practicii pedagogice. În acest context, mai menționăm o caracteristică a metodologiei didactice care ține de permanenta ei deschidere spre cercetări și experimente ce-i oferă dinamism și noutate. Transformările prin care a trecut învățământul a impus o evoluție ascendentă și metodologiei, laturii sale procesuale [3, 7, 9, 10, 13, 14, 18]. Metodele, care cu timpul s-au dovedit a fi ineficiente, au fost treptat substituite cu altele noi sau au fost dezvoltate, înnoite, revitalizezate, concomitent cu constituirea unor noi tehnici de instruire. Același proces se desfășoară și astăzi cu o forță incomparabilă, fenomen observat la nivel de teorie și practică a procesului de învățământ. Acest lucru îl demonstrează și investigația noastră.

Pentru a conștientiza importanța aplicării metodelor real-actieve în formarea inițială a cadrelor didactice și a elabora o eventuală clasificare, vom realiza o analiză istorică a dezvoltării metodelor instruirii, în general, și a metodologiei procesului de învățământ, în special.

Bineînțeles, fiecare metodă de instruire este produsul și rezultatul unei practici educaționale generalizate și concretizate de teoreticieni și practicieni. Este important să amintim că evoluția metodelor a fost influențată nu numai de concepțiile pedagogice, dar într-o mare măsură și de cele psihologice, mai cu seamă de teoria educației cognitive, filosofice ce abordează instruirea și educația în conexiune cu natura omului, morala, destinul acestuia, forma de organizare socială și politică, tradiții, istoria și resursele fiecărui popor.

Metodele de instruire și educație aplicate în zorii umanității sunt puțin cercetate, însă cert este șirul de elemente care atestă esența empirică a prezenței lor, dependența de imitație, memorare, exercițiul natural și

de joc, care au dominat o lungă perioadă în istoria educației. Treptat, dezvoltându-se și diversificându-se relația pedagog–elev, apar metodele comunicării orale sub formă de narațiune, descriere, de povețe, exemplificări, apoi de dialog.

Începând cu sec. al V-lea î. Hr., metodele de instruire tind a avea un caracter mai critic. Se impune tot mai mult conversația maieutică/socratică, inițiată de marele filosof Socrate. Concomitent cu apariția alfabetului și scrisului pe papyrus apare și necesitatea organizării și structurării procesului educativ în jurul unui *magister*, ceea ce permitea învățarea lecturii prin citirea unui manuscris, dictarea unor fragmente, repetarea și memorarea în voce a textelor ascultate. În antichitate și evul mediu *lectura* presupunea citirea în voce sau chiar un fel de incantație, apoi după învățarea pe de rost se dezvoltă un învățământ de tip nou – *explicativ*, care se axează în continuare nu numai pe memorare, ci și pe dezvoltarea observației, reflecției, adică apar *metodele raționale ale percepției și reflecției*. În universități se dezvoltă predarea prin lectura textului scris însoțit de comentarii, de exersare prin dispute, discuții cu oponenții, la care s-a adăugat și metoda demonstrației logice [12].

Începând cu sec. al XVI-lea, profesorii universitari aplicau metoda prelegerii, iar studenții notau și practicau sistematic lectura. În Epoca Renașterii în școli se revine la metodele de memorare și reproducere, la studiul autorilor clasici prin expunerea de către magister, apoi se aplică metoda prelecturii (lectură prealabilă, folosită ca o variantă a metodei de învățare prin lectură cu comentariul profesorului).

Invenția tiparului (1440) a produs trecerea de la cultura scribală la cea tipografică și a deschis o nouă epocă în istoria educației – învățarea în baza textului tipărit și scris.

Începând cu sec. al XVII-lea, treptat se introduc în învățământ metodele obiective/intuitive, elaborate de J.A. Comenius, ce erau axate pe explorarea tuturor analizatorilor. Către sec. al XIX-lea metodele intuitive încă predomină, dar sunt îmbinate cu lectura și explicația. La începutul sec. al XX-lea se folosesc *metodele de aplicare a cunoștințelor* prin exercițiu după model sau instrucțiune, prin activități practice axate pe imitație și reproducere. În continuare se dezvoltă activitățile cu un conținut mai complicat de tipul proiectelor, întemeiate de către J.Dewey și Ed.Kilpatrick. Disciplina învățării, spre regret, se asigură prin metode bazate pe folosirea pedepselor fizice, constrângerii, promovării fricii.

Curențele *educației libere*, apărute către sf. sec. al XVIII-lea, și cel al *educației noi*, apărut către sf. sec. al XIX-lea, iar mai apoi curențele *școlii active și școlii muncii*, apărute la înc. sec. XX, scot în evidență valoarea și necesitatea aplicării unor *metode active și funcționale*, apte să stimuleze inițiativa, activitatea copilului. Aceste metode erau centrate pe copil, pe dezvoltarea personalității, a predispozițiilor lui naturale, ele plecau de la interesele și aspirațiile spontane ale copilului spre activitate, fiind abordate drept exercițiu al propriei dezvoltări. Ideile și *metodele noi* promovate de curențele nominalizate au dominat învățământul european și cel mondial în primă jumătate a sec. XX, contribuind la dezvoltarea unor noi științe ca psihologia copilului, psihologia vârștelor, psihologia socială etc. Fiind dată contribuția incontestabilă a acestora la dezvoltarea învățământului, a unei metodologii progresiste, aplicarea metodelor active au condus la cultivarea unui pragmatism, deoarece se subestima importanța pregătirii teoretice.

În paralel cu metodele active s-au dezvoltat și *metode de muncă și de educație în grup*, care erau susținute de metodele de formare a autodiscipliniei, de autonomie acordată elevilor și comunităților școlare [12]. Istoria educației cunoaște și alte căutări care au plasat la bază direcția individualizării excesive a învățământului – planul Dalton, planul Winnetka etc.

Pedagogia postmodernă continuă cercetările în domeniul vizat, căutând să valorifice critic, în spirit creator tezaurul acumulat în acest domeniu. Astfel, atât teoreticienii, cât și practicienii rămân adepți ai metodelor active și a celor de acțiune practică, însă fundamentate pe o *nouă concepție filosofică, umanistă. În esență se promovează ideea unității dintre teorie și practică, dintre școală și viață, dintre cunoaștere și acțiune* [19, 20].

În contextul cercetării respective, considerăm foarte important a menționa că și cunoașterea din perspectiva educației pentru știință și viitor trebuie abordată ca produs și ca proces mental al activității cognitive, dar și ca proces mental de relaționare între mecanismele acestuia și mediul real înconjurător. În primul caz, accentul cade pe comportament/behavior și pe factorii externi, pe receptarea informațiilor, pe reacțiile individului la acestea, pe cultura acumulată, iar în al doilea caz, atenția se concentrează pe factorii interni, adică pe procesele interne de cunoaștere, care se manifestă prin reprezentare, înțelegere, categorizare, conceptualizare, efectuarea de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor etc. Cunoașterea, la nivel global, implică ambele abordări ca etape, însă instruirea a avut în vedere până nu demult pe prima dintre ele, lăsând în

umbră ceea ce se petrece la nivel intern, mental, pe când abordările pluri- și transdisciplinare permit o clarificare și o aplicare adecvată a etapei a doua, a cunoașterii cognitive. Revoluția cognitivă de la sfârșitul anilor '60 a pornit de la avântul informaticii ce reproduce o mare parte a activității cognitive/intelectuale umane într-o ținută științifică riguroasă, *ajungând la reconstrucția pedagogică a dezvoltării cognitive cu obiective-fintă ale formării pentru a-l introduce pe cel ce învață în realitatea vie a științei, a construcției acesteia*, pentru a-l face apt de a continua dezvoltarea ei, pentru însușirea și aplicarea abilităților științifice în rezolvarea problemelor vieții reale, *determinându-l prin metacogniție să se autocunoască și să se autodezvolte în spirit științific* (J.Delacour. Introducere în neuroștiințele cognitive. - Iași: Polirom, 2001; Thagard, 1996, Cognitive Science /http// plato. Stanford.edu/entries/conitive-science.html; E.Joița. Educația cognitivă. - Iași: Polirom, 2002).

Continuând această linie analitică și generalizând experiența avansată privind aplicarea metodelor în formarea inițială a cadrelor didactice, constatăm că actualmente metodele tradiționale/clasice bazate pe comunicarea orală directă de tipul *ex cathedra*, axate pe argumentarea cunoștințelor se îmbină organic cu cele euristice, axate pe cercetare, descoperire, soluționarea problemelor prin aplicarea acțiunilor reale și simulate, celor de explorare a unui context concret, valorificarea studiului de caz, a metodelor de raționalizare ce țin de aplicarea algoritmilor, instruirea programată, asistată de calculator, învățarea electronică.

Desigur, cert este faptul că aplicarea variatelor strategii și îmbinarea eficientă a metodelor, formelor de organizare a procesului de învățământ ne conving că au dreptate teoreticienii care consideră [6, 9, 11, 12, 23, 24] că *metodele vechi* nu și-au relevat până în prezent marile lor capacități și posibilități informative și formative. *Ele dispun de numeroase resurse proprii de revitalizare în perspectiva unui învățământ modern activ, euristic și intensiv, promotor al personalității plenare, ceea ce le va menține valabile pentru multă vreme* [12, p.57-58]. Această elocventă constatare o susținem prin a o completa cu ideea că practic în fiecare strategie didactică utilizăm diferite metode și procedee clasice, doar că le selectăm și le îmbinăm cu cele moderne, ajustându-le la obiectivele, conținuturile, mijloacele, formele de învățământ, pentru a obține rezultatul scontat. Faptul dat îl putem observa în aplicarea strategiilor didactice interactive, elucidate original și coerent de către cercetătorul C.L. Oprea [apud 23] în Harta conceptuală ce reprezintă clasificarea strategiilor didactice.

După cum se poate observa, strategia didactică poate fi definită ca interactivă în măsura în care are la bază interrelaționarea reciprocă și nu numai, dar și atunci când presupune prin aplicarea variatelor metode o interacțiune pedagog–elev.

Concluzionând pe marginea celor expuse, acceptăm și dezvoltăm ideea lui I.Cerghit că *înnoirea metodologiei este un proces continuu, un neîntrerupt experiment care se petrece în marele laborator al activității școlare. Nici un moment nu trebuie să credem că această mișcare ar cunoaște doar o singură și unică orientare, o orientare indirecțională. Dimpotrivă, ea este favorabilă unei dezvoltări pluridirecționale cu suficiente deschideri spre aspectele cantitative și calitative ale activității didactice* [12, p.58].

În această privință, ultimul timp observăm că își anunță existența două orientări fundamentale, și anume: *aspectul cantitativ*, care indică o tendință evidentă de multiplicare și diversificare a metodelor, și cel *calitativ*, ce pune accent pe înnoirea și modernizarea metodelor, tehnologiilor didactice, susțin cercetătorii și practicienii din domeniul învățământului. Viziunea respectivă am deslușit-o și am selectat-o în procesul experimentului preliminar și cel de constatare. La fel, a fost vehiculată frecvent această idee în conversațiile și discuțiile cu cadrele didactice din republică în cadrul activităților de reciclare.

În consens cu cele relatate și în scopul dezvoltării constatării anterioare vine și problema abordată de cercetarea noastră cu completarea respectivă: formarea inițială a cadrelor didactice reprezintă una dintre cele mai responsabile posibilități de a implica studentul-pedagog într-un proces de studiere a metodelor și metodologiei centrate pe elev, pe acțiunea și angajarea acestuia în propria formare, elaborarea și aplicarea strategiilor de dobândire–asimilare a cunoștințelor/competențelor și a celor de dezvoltare a metacogniției.

Astfel, locul practicilor și strategiilor tradiționale care deseori sunt axate pe individualizarea sau socializarea excesivă a învățării, activitatea cadrelor didactice universitare de la facultățile pedagogice se poate caracteriza printr-o îmbinare armonioasă a aspectului cantitativ și calitativ; păstrarea unui echilibru între munca individuală și lucrul în grup; utilizarea metodelor clasice, euristice și a celor interactive, fără a oferi prioritate neargumentată uneia sau alteia.

Cercetările în domeniul vizat [2, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 18, 19, 25 ș.a.] și constatările noastre permit să scoatem în evidență tendința pe care o promovăm prin activitatea pedagogică și investigația dată, ce rezidă în îmbinarea organizării unui mediu de învățare individuală și socială prin plasarea studentului-pedagog în contextul real al condițiilor instituției de învățământ și stimularea acțiunilor de constituire a cunoașterii independente sau în grup/echipă, în colaborare cu profesorul din universitate și școala de aplicație.

Prin urmare, evoluția metodologiei urmează traiectoria îmbinării metodelor activizante, axate pe soluționarea dificultăților și sarcinilor reale din învățământ și aprofundarea diferențierii, individualizării și personalizării proceselor de instruire pe de o parte, și socializarea, imprimarea unui caracter creativ, pe de altă parte, ceea ce contribuie la dezvoltarea celor două orientări metodologice propice formării cadrului didactic competent:

- metodologia centrată pe elev/student și pe propria acțiune, urmărindu-se promovarea metodelor real-active;
- metodologia centrată pe grup/echipă, accentul fiind plasat pe aplicarea metodelor interactive.

Motivația apariției și dezvoltării metodologiilor de tip nou este una evidentă, deoarece amploarea și profunzimea fără precedent a transformărilor pe care le cunoaște societatea contemporană afectează ființa umană. Ca niciodată până acum omul trebuie să demonstreze competență, inteligență, imaginație, capacități de gândire creatoare și acțiune constructivă, de explorare și de previziune, spirit de invenție și inovație, responsabilitate socială, curaj și optimism, consecvență și voință pentru a face față problemelor și exigențelor lumii contemporane. De aici și o schimbare fundamentală în concepția despre sine a omului, despre relația lui cu natura, semenii, societatea și lumea. Toate acestea au repercusiuni asupra sistemului educațional în integritatea lui și, desigur, influențează formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Pedagogii, conștienți de natura sarcinilor ce le revin, depun eforturi pentru a eficientiza practica educațională la toate nivelurile schimbând și orientarea metodologiei aplicate. În contextul vizat, cercetătorii din domeniul științelor educației [1, 3, 5, 6, 10, 14, 17, 19, 23 ș.a.] consideră că devine extrem de actuală formarea moral-spirituală, dezvoltarea capacităților intelectual-acționale și a proceselor mintale ale persoanei ce învață, înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega importanța acestora. Astfel se explică orientarea didacticii contemporane spre întemeierea și consolidarea unei metodologii centrate pe elev/student.

Dacă e să definim și să caracterizăm *metodologia centrată pe studentul-pedagog*, apoi vom scoate în evidență următoarele caracteristici:

- construirea demersului metodologic, apoi a celui tehnologic în baza valorificării pluri-, transdisciplinarității și aplicarea metodelor real-active în îmbinare cu cele interactive;
- în selectarea, îmbinarea și aplicarea metodelor trebuie să ne axăm pe principiile diferențierii, individualizării, personalizării și optimizării continue a procesului de învățământ;
- concomitent cu însușirea unor concepte fundamentale, studentul este plasat în situația în care trebuie să-și lărgească neconținut câmpul de cunoaștere, să-și exerseze capacitățile intelectuale, acționale și cele moral-spirituale;
- după argumentele oferite de psihologia cognitivă, metodele activ-participative (1982) care angajează studenții în desfășurarea demersului didactic sunt eficient completate cu [23, p.146] *metodele real-active, ce presupun contextul conceptual și organizatoric nou*, implicând studentul în construcția cunoașterii, învățării, abordată ca proces în care acesta își exersează și dezvoltă priceperile, abilitățile, capacitățile de profesionist;
- cadrul didactic universitar este obligat să creeze climatul necesar, stimulativ pentru studiul activ, motivând studenții pentru participarea directă în cunoaștere și explorarea situațiilor reale;
- cadrul didactic universitar clarifică obiectivele, scopurile, condițiile pentru soluționarea/realizarea procesului de învățământ la disciplina de studiu în așa mod, încât să reactualizeze și să integreze procedurile cunoștințele, experiențele vechi ale studenților în noile contexte la nivel intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar, sprijinind autocunoașterea, autoanaliza, apoi metacogniția;
- centrarea pe student orientează cadrul didactic universitar spre stimularea modului individual al fiecărui student de construire a cunoașterii și soluționării dificultăților apărute în îmbinare cu stimularea activităților în grup/echipă, axându-se pe oferirea punctelor de reper, sugestiilor, modelelor, procedurilor, metodelor ce vor stimula fiecare student pentru a-i provoca la căutări/cercetări, combinații, creativitate, dezvoltarea imaginației pedagogice.

Astfel, metodologia centrată pe student reprezintă demersul teoretico-acțional al tehnologiei didactice, ce include modelul sistematic și sistemic de proiectare, desfășurare și evaluare a procesului de învățământ universitar, axat pe principiul individualizării, diferențierii și personalizării acțiunilor instructiv-educative.

În concordanță cu aspectele reliefate vom analiza metodele ce contribuie la activizarea studentului-pedagog, optimizarea pregătirii acestuia prin stabilirea specificului, unui criteriu de delimitare și clasificare a metodelor real-active.

În virtutea faptului că ne interesează metodele concretizate mai sus și pornind de la teza că învățarea este un act personal ce angajează studentul-pedagog nu numai în pregătirea profesională, ci și în autoperfecționarea morală, intelectuală, tehnologică, estetică, profesională, dezvoltarea psihofizică a personalității în ansamblul aspectelor sale, am decis să analizăm detaliat ce reprezintă metodele activ-participative, cum acționează ele asupra învățării acestuia și cum au contribuit la apariția metodelor real-active.

Abordând elevul ca subiect al învățării, metodologia activ-participativă tratează, desigur, și studentul, mai cu seama studentul-pedagog, care în viitorul cel mai apropiat va instrui și va educa acest elev. Metodele activ-participative determină universitarii să creeze situații în care studenții vor pune în mișcare multiplele operații mintale de tipul observării, identificării, comparației, clasificării, categorizării, concretizării, abstractizării, organizării, monitorizării, analizei și sintezei, emiterii și verificării ipotezelor, explicării cauzelor, percepției și scoaterii în evidență a esențialului, generalizării, corectării, stabilirii relațiilor funcționale, evaluării, interpretării, anticipării, emiterii judecăților critice, conturării de imagini, formării și prezentării propriei opinii, extragerii de informații, realizării transferului de informații în alt context, structurării informației și comunicării.

În consens cu aceste operații, metodele active aplicate în condiții reale presupun tot atât de multe și variate acțiuni: procedee, tehnici de valorificare a realității pedagogice.

Analiza metodelor activ-participative, a *distincțiilor trecerii de la metodele clasice la metodele moderne*, sistemul de metode structurat după sursele cunoașterii elucidate de I.Cerghit în monografia *Metode de învățământ* (2006), a esenței și specificului modelelor cognitive ale învățării [12], a modului de determinare a caracterului activității mintale solicitate de învățare și a gradului de dirijare a acesteia [14, 23], a cadrului experimental au permis să scoatem în evidență criteriul de bază după care vom elabora clasificarea metodelor real-active.

În acest context nu am fost originali, ci am dezvoltat ideile expuse de mai mulți cercetători din domeniul științei educației [2, 5, 11, 12, 13, 22, 23, 24], care consideră că miezul procesului de învățământ reprezintă *construcția cunoașterii* celor ce învață.

Convingător în acest sens este I.Cerghit [12, p.110], care menționează că *în mod real, cunoașterea în sine și învățarea ca formă specifică a cunoașterii au origini diverse. De aici și aserțiunea în conformitate cu care metodele pornesc de la experiențe diverse ce întregesc și modelează cunoașterea/învățarea individului.*

Aducând câteva argumente convingătoare, cercetătorul susține că izvorul cunoașterii sau sursele învățării, abordate ca metode, forme specifice ale cunoașterii au origini diferite. Astfel, unele metode pornesc de la experiența de cunoaștere a umanității materializată în valorile culturii, altele – de la experiența individuală directă, dedusă din contactul nemijlocit cu lumea obiectelor și fenomenelor realității. Mai există, însă, și metode care parvin din experiența practică individuală sau colectivă, ca tip specific de intervenție destinată transformării realității, care la fel, poate servi drept sursă de cunoaștere/învățare. Prin urmare, criteriul de bază al construcției sistemului de metode aplicate în cunoaștere, învățare reprezintă de fapt *izvorul/sursa* acesteia. Luând în considerație criteriul vizat [4, 7, 10, 12, 23] distingem patru categorii mari de metode:

- I. Metode de comunicare și dobândire a valorilor socioculturale;
- II. Metode de explorare sistematică a realității obiective;
- III. Metode fundamentale pe acțiune (practică);
- IV. Metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare/învățare.

În continuare vom efectua o succintă trecere în revistă a metodelor din cele patru categorii nominalizate, pentru a avea posibilitatea de a conștientiza că și criteriul vizat ce stă la baza clasificării respective, metodele ce le incumbă această clasificare, aplicate într-un context real cu scopul activizării cogniției și formării abilităților de a-și construi cunoașterea și învățarea, pot fi incluse în tagma metodelor real-active.

Pentru a conștientiza caracterul deschis al sistemului de metode propus de I.Cerghit [12, p.114] care presupune completări, modificări, restructurări, prezentăm clasificarea în versiunea cercetătorului: „*Structurarea cvadripartită, menționează autorul, oferă o viziune de ansamblu, unitară asupra posibilităților metodologice existente sau virtuale ce stau la îndemâna fiecărui profesor, ajutându-l să se orienteze asupra valorii unora*

sau altora dintre ele în raport cu exigențele unui învățământ fundamentat pe alte orientări moderne” [12, p.115].

În contextul conceptual expus grafic se poate observa că fiecărei categorii metodologice i se atribuie un anumit sens doar prin existența celorlalte categorii. În fond, interdependența și unitatea metodelor reflectă coerența logică și unitatea cunoașterii/învățării în diversitatea ideilor și procedeele prin care se poate realiza.

Un cadru didactic competent nu se va axa pe exclusivismul metodic, nu va utiliza unilateral sau preferențial o metodă sau un anumit grup de metode în defavoarea altora, mai cu seamă în formarea inițială a specialiștilor de la facultățile pedagogice. Studenții-pedagogi trebuie să cunoască și să învețe a aplica un registru vast de metode, axându-se pe ideea complementarității și creativității.

Dacă studiem atent fiecare metodă din figura 2 și medităm asupra aplicării acesteia, putem constata că de fapt oricare poate fi orientată spre construcția cunoașterii și soluționarea unor probleme reale.

În scopul edificării unei clasificării a metodelor real-active aplicate în formarea inițială a cadrelor didactic vom preciza un șir de condiții metodologice.

După cum am menționat anterior, metodele real-active presupun un context conceptual și organizatoric nou și angajează elevul/studentul în construcția cunoașterii/învățării, abordată ca proces în care acesta își exersează și dezvoltă abilitățile, priceperile, capacitățile.

Motivul de delimitare a celor două fațete, *real* și *activ*, îl constituie realitatea pedagogică în care studentul va acționa și condițiile de utilizare a metodelor active, care presupun participarea acestuia la soluționarea variatelor sarcini, ceea ce va contribui la construcția cunoașterii, învățării prin îmbinarea metodelor din toate cele patru categorii mari.

Evident este ca analiza aspectelor *real* și *activ* ne trimite la un *context conceptual sau praxiologic concret*, ambele fiind legate de activitatea instructiv-educativă a pedagogului sau a instituției de învățământ și numai-decât se situează pe axa și principiile *educației permanente, care se afirmă prin caracterul său continuu global, integral, participativ* [19, 20, 23, 24].

Ideea precizării, delimitării, fundamentării și aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice s-a consolidat odată cu aprofundarea investigațiilor noastre privind *direcțiile de evoluție a învățământului preuniversitar pentru a redresa echilibrul celor trei forțe care interacționează în făurirea civilizației: omul, tehnologia și organizarea socială* [22, p.113].

Acesta este și obiectivul major al educației permanente, care i-a permis lui P.Lengrand (1973) să formuleze obiectivele specifice ale educației permanente după care ne vom orienta în cercetarea inițiată. Obiectivele specifice educației permanente contribuie la activizarea tuturor resurselor spiritului uman, care este plasat în situația de a răspunde optim la solicitările mediului natural și social prin următoarele:

- a) crearea structurilor și metodelor care ajută ființa umană pe parcursul existenței sale, în procesul continuu de pregătire și dezvoltare;
- b) pregătirea individului pentru a deveni propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire/autoeducație [24, p.50].

Educația permanentă, coordonatele, obiectivele, principiile sale și cele patru tipuri fundamentale de învățare (a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii/devenire continuă, angajate continuu, global, integral, participativ, pe tot parcursul existenței umane, concretizate în proiectarea curriculară, metodologia educației/instruirii ne-au orientat și au servit drept unul dintre reperele teoretice esențiale în elaborarea instrumentului metodologic definit ca *Matrice de aplicare a metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice*.

Drept repere teoretice ne-au servit modelele cognitive, stilurile cognitive, perspectivele cognitive ale proiectării instruirii [5, 6, 8, 9, 23]; esența și strategiile de dezvoltare a metacogniției [11, 12, 15, 19]. Drept repere metodologice în elaborarea matricei ne-au servit aspectele strategiilor cognitive privind aplicarea metodelor real-active în accepțiunea cercetătoarei E.Joița [23]; precizarea funcțiilor, statutului metodelor și sistemului metodelor de învățământ [1, 8, 12, 23], metodologia instruirii centrate pe elev în abordarea lui I.Cerghit [12].

Reperetele praxiologice care au orientat acțiunile noastre în elaborarea matricei s-au constituit dintr-un ansamblu de particularități ale procesului de învățământ pedagogic universitar, ale procesului de învățământ preuniversitar, specificul instruirii/învățării adulților și, desigur, a elevilor.

Mai frecvent literatura de specialitate prezintă metodele într-un mod descriptiv. Noi am urmat logica cercetării noastre și am decis să structurăm metodele real-active, plasându-le în contextul/situația cognitiv real în care poate fi antrenat studentul-pedagog în conexiune cu strategiile de dezvoltare a metacogniției (tabelul 2).

Tabelul 2

Matricea aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice

Metodele aplicate	Context cognitiv	Context metacognitiv
I. Metode de comunicare și dobândire a valorilor socioumane <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prelegerea magistrală</i> îmbinată cu demonstrația informațiilor audiovizuale • Prelegerea dialog/discuție • Prelegerea cu oponenți • Prelegerea în echipă/team teaching (echipa formată de studenți) • Microsimpozionul • Metode interactive (conversații euristice, discuții, metoda focus-grup, brainstorming, seminarul-dezbatere etc.) • Situații-problemă 	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplică în prezentările de ansamblu ale disciplinei la începutul sau finele cursului: • planul subiectelor expuse • evidențierea ideilor noi • sublinierea esențialului • argumentarea logică • asigurarea conexiunii inverse, elemente conservative, euristice • solicitarea percepției, memoriei, gândirii de tip convergent și divergent, a imaginației pedagogice etc. • utilizarea schemelor, modelelor • formarea competențelor și deprinderilor de a realiza notițe în mod rațional • formarea competențelor și dezvoltarea capacităților intelectuale de documentare, argumentare, precizare, generalizare, structurare, logică a informației, de prezentare a conceptelor, teoriilor, principiilor etc. • formarea abilităților și deprinderilor de cooperare și colaborare pentru a corela din punct de vedere științific, metodologic sau tehnologic informația pregătită • formarea deprinderilor și competențelor de a elabora și a prezenta referate; a polemiza și a argumenta ideile, <i>descoperirile sale</i> • elaborarea de către studenți a planului de acțiuni/cercetare a unui fenomen pedagogic • construirea planului unui discurs, lecturi, studiului de caz (în perechi, echipă, în colaborare cu profesorul) • predarea prin abordarea problemelor ce țin de temă în corelare cu variate aspecte din viitoarea profesie • declanșarea, formularea și rezolvarea ipotezelor, problemelor • construirea problemei 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarea învățării active prin cercetare și construirea cunoașterii: • elaborarea unor algoritmi euristici pentru a conștientiza și a reda raportul dintre fenomenele pedagogice: legi, legități, teorii, principii, axiome etc. • elaborarea agendelor bibliografice la temă, capitol, modul, disciplina de studiu • estimarea informației și structurarea procesului de asimilare a conceptelor, datelor etc. • restructurarea informației în baza unor criterii noi elaborate de student • elaborarea unei scheme individuale de prezentare a referatului de student • expunerea propriilor reflecții la temă/capitol cu evidențierea ideilor principale • stabilirea caracteristicilor unei prelegeri eficiente • stabilirea reperelor teoretice și practice pentru elaborarea prelegerii în echipă • elaborarea scenariului microsimpozionului • proiectarea temelor și aspectelor ce vor urma să fie prezentate • selectarea ideilor originale și punctarea direcției de dezvoltare a acestora • elaborarea unor scheme de evaluare reciprocă • analiza condițiilor problemei și propunerea soluțiilor de rezolvare • construirea și rezolvarea variatelor probleme ce țin de activitatea școlii și cadrului didactic • elaborarea unui plan de soluționare a problemelor școlii • prezentarea mai multor căi și strategii de soluționare a problemei • construirea problemelor
II. Metode de explorare organizată a realității <ul style="list-style-type: none"> • Observarea independentă a activității școlii (variate forme de lucru cu elevii, 	<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea legendei observatorului/programul concret de observare (scopul, termenele, acțiunile etc.) • elaborarea planului de observare • descrierea și interpretarea acțiunilor observate • elaborarea concluziilor și recomandărilor pedagogice • elaborarea fișei experimentului pedagogic 	<ul style="list-style-type: none"> • estimarea propriilor posibilități de învățare, de abordare a unor idei, probleme etc. • elaborarea unui cod de reguli pentru investigarea activității unității de învățământ • identificarea și interpretarea unor puncte de referință, tangență în activitatea studentului-pedagog, cadrului didactic, a

<p>părinții etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lucrări experimentale/ de cercetare • Studiu de caz • Modelarea 	<p>(scop, obiective, tehnici etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaborarea etapelor studiului și formularea obiectivelor ce urmează a fi realizate în procesul desfășurării acțiunilor de investigație • pregătirea, aplicarea și demonstrarea materialelor didactice • echilibrarea demonstrației intuitive cu cea logică • selectarea și elaborarea materialelor didactice/distributive și pentru demonstrația în clasă • elaborarea unor reguli, formule, scheme, modele pentru organizarea cunoașterii și pentru a le aplica în condițiile școlii 	<p>elevului</p> <ul style="list-style-type: none"> • reprezentarea cazului în termeni pedagogici • reprezentarea grafică a studiului de caz • elaborarea unei scheme/plan, model de analiză și soluționare a unui caz real • elaborarea și verificarea ipotezelor • construirea și aplicarea unui model de analiză a activității elevului, cadrului didactic, al școlii • elaborarea unor modele, scheme de soluționare a unor situații reale din învățământ
<p>III. Metode bazate pe acțiuni reale și simulate</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercițiul • Aplicații practice cu elevii, părinții • Aplicații prin asumarea de roluri/de profesor, diriginte etc. • Elaborarea și implementarea proiectelor • elaborarea strategiilor educative • Elaborarea scenariului pentru acțiuni nonformale 	<ul style="list-style-type: none"> • exersarea în elaborarea planului de autoinstruire; de verificare a unor activități cognitive etc. • exersarea abilităților de a lua notițe; a elabora conspectul de reper, adnotări, referate etc. • executarea alternativă a unor sarcini practice: acțiuni educative; adunări/ședințe cu părinții; concursuri pentru elevi etc. • elaborarea setului de materiale didactice necesare profesorului: proiect didactic/educativ; materiale didactice; portofolii etc. • elaborarea agendei bibliografice pentru documentarea la temă • elaborarea planului de acțiuni și a strategiei de realizare a proiectului • coordonarea și corelarea acțiunilor, formelor, metodelor, procedeelelor și tehnicilor cu tema, scopul • discutarea cu elevii pentru a cunoaște opțiunile lor cu privire la activitatea ce va urma • organizarea și monitorizarea lucrului în echipe etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea, prezentarea și verificarea unui plan ce conține managementul de sine/self-management • elaborarea strategiei de dezvoltare a instituției de învățământ • elaborarea strategiei de formare continuă a cadrului didactic • elaborarea, implementarea și estimarea scenariilor educative, a proiectelor de lecție, a activităților cu părinții etc. • elaborarea programului de acțiuni pentru rolul de învățător, diriginte, părinte, elev, manager școlar • elaborarea proiectului și realizarea unei cercetări științifice cu privire la optimizarea activității școlii, elevului, cadrului didactic • elaborarea și implementarea proiectelor ecologice (cu participarea școlii) • elaborarea și implementarea proiectelor axate pe ajutorarea persoanelor în etate • elaborarea schemei de analiză a eficienței proiectului
<p>IV. Metode de raționalizare a propriei cunoașteri/ învățări și a activității didactice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metode algoritmice • Instruirea programată • Instruirea asistată de calculator 	<ul style="list-style-type: none"> • eliminarea atitudinilor de blocaj în procesul de organizare a propriei învățări • elaborarea algoritmilor de percepere, înțelegere, concretizare, generalizare, sistematizare a cunoștințelor • elaborarea algoritmilor de lectură a unui text științific • elaborarea algoritmilor de organizare/ analiză a unei activități didactice etc. • elaborarea programelor pentru studii disciplinelor pedagogice • structurarea unei informații de predat conform principiilor pașilor mici și al progresului gradat • căutarea și analiza soft-urilor educaționale 	<ul style="list-style-type: none"> • identificarea blocajelor în învățarea proprie și stabilirea cauzelor lor • elaborarea unui plan individual de lichidare a blocajelor în procesul de autoperfecționare • elaborarea unui plan de autoreglare și autoperfecționare • identificarea greșelilor comise în comunicarea cu elevii, în instruirea și educația acestora • elaborarea planului de acțiuni pentru a utiliza calculatorul în structurarea informațiilor necesare pentru desfășurarea lecției, orelor de dirigiență • analiza textelor propuse și selectarea unor fragmente, lucrări la temă

<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea electronică 	<ul style="list-style-type: none"> • pregătirea unor informații: referate, materiale didactice în power-point • utilizarea poștei electronice • navigarea pe Internet pentru a lectura texte la tema dată • construire de web-site-uri • dezvoltarea strategiilor de procesare a informației 	<ul style="list-style-type: none"> • structurarea unui referat și plasarea lui în power-point • exersarea în selectarea unor informații din Google • elaborarea planului de acțiuni pentru a construi un web-site-uri • elaborarea strategiei de analiză și aplicare a informațiilor procesate
---	---	--

După cum observăm din matricea elaborată, cogniția și metacogniția interacționează în formarea inițială a cadrului didactic prin aplicarea metodelor real-active. Acesta a fost unul dintre motivele esențiale ale alegerii temei de cercetare și de prezentare a metodelor active în ipostaza de real-active.

Inclus recent în științele educației, mai cu seamă în psihologia cognitivă, conceptul de *metacogniție/cunoaștere peste; deasupra cunoașterii*, axează activitatea cadrului didactic pe traseul de transformare a obiectului în subiect/actor al propriei formări prin apelul la construirea cunoașterii/învățării, autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare continuă a cogniției.

În sens pedagogic, metacogniția aprofundează procesul de transformare a studentului-pedagog în subiect conștient, care participă în mod real la devenirea sa. În sens metodologic se observă construirea cunoașterii prin efectele activizării studenților și plasării lor în situații concrete.

În consens cu cele relatate, putem conchide prin constatarea exactă a cercetătorului A.H. Schoenfeld (1987) care consideră că esența și rolul metacogniției constă în reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situații, inclusiv cu identificarea aspectelor negative, greșelilor tipice, pentru a le evita apoi, pe baza conexiunilor ce se pot realiza în mod conștient, controlat în diferite contexte, prin autocunoaștere și autoreglare [apud 12].

Un alt cercetător, F.P. Büchel (2000), corelează metacogniția cu stilul de învățare, dar reconsiderat prin prisma cogniției și a constructivismului cognitiv, care se raportează la teoria metacogniției, deoarece aceasta permite individului să învețe a-și construi procesul de cunoaștere prin analiză, sintetiză, comparație, raportarea cunoștințelor la sine, stabilind punctele tari și slabe, preferințele, posibilitățile sale, antrenând capacitățile intelectuale nu numai prin învățare și reproducere, ci și în baza elaborării strategiilor eficiente de învățare, autoperfecționare și autoevaluare [23].

În contextul vizat, considerăm oportună precizarea unor aspecte de principiu cu privire la metodologia centrată pe studentul-pedagog și aplicarea metodelor real-active, după cum urmează:

- am relevat specificul metodologiei centrate pe student prin evidențierea contextului cognitiv și metacognitiv concret în procesul de aplicare a metodelor real-active în formarea inițială, structurate în matricea elucidată anterior și experimentată în cadrul UPS „I.Creangă” din Chișinău. Astfel, în metode real-active pot fi incluse toate metodele care presupun o învățare activă ce lasă spațiu creativității, spontaneității și inițiativei de organizare–desfășurare–monitorizare a propriei învățări și activități de autoinstruire și autoperfecționare a studentului-pedagog;

- desigur, am acceptat denumirea de metode *activ-participative*, deoarece am dorit să scoatem în evidență necesitatea valorificării contextului real de învățare, de construire a cogniției/metacogniției în corelație cu problematica școlii, activității profesionale de viitor în baza poziției active și a metodologiei axate pe acțiuni operatorii. Din acest punct de vedere, metodele real-active ca și cele activ-participative au la bază concepția *constructivismului operatoriu*, de care se ocupă psihopedagogia piagetiană și cea cognitivă. Potrivit concepției respective, implicarea studentului într-un efort constructiv de gândire, de cunoaștere a materiei de studiu și a realității pedagogice îl transformă pe student din obiect în subiect al procesului de formare profesională, înarmându-l cu o experiență activă, trăită de el, care va putea fi utilizată apoi în instruirea și educația elevului;

- abordate în accepțiunea constructivismului cognitiv, metodele real-active nu mențin studentul la nivelul acțiunii concret-senzoriale, intuitive, practice, ci îi oferă posibilitatea să gândească, să depună efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mentală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor științifice, pedagogice, etice în condiții reale de învățare și soluționare a problemelor școlii;

- este evidentă tendința evoluției calitative a metodologiilor de învățământ, cât și a evoluției cantitative ce presupune multiplicarea și diversificarea instrumentarului metodologic. Motivele de redefinire, diversificare a metodelor aplicate în învățământ, în general, și, în învățământul pedagogic profesional, în particular, sunt numeroase, începând cu specificul obiectivelor, sarcinilor, conținuturilor, climatul psihopedagogic, stilul și competența, măiestria profesorului, particularitățile de vârstă, de personalitate, specificul obiectului de studiu, specificul profesiei, încheind cu reacția individuală și colectivă a viitorilor pedagogi. Infinita varietate de situații reale legate de construirea cunoașterii, învățării, de studiere a școlii și activității instructiv-educative, a profesiei de pedagog din interior, constituie sursa unei mari diversificări a metodelor aplicate, care pledează pentru pluralismul acestora, pentru căutarea celei mai eficiente căi de interacțiune având ca obiectiv major predarea și învățarea reală, axată pe diferențiere, individualizare, personalizare, dezvoltare a gândirii divergente și convergente.

Referințe:

1. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. - București: E.D.P., 1981.
2. Babanschi J. K. Pedagogia. - Chișinău: Lumina, 1986.
3. Bărzea C. Arta și știința educației. - București: E.D.P., R.A., 1998.
4. Bontaș I. Pedagogie. - București: Ed. All, 1997.
5. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. - București: E.D.P., 1970.
6. Bruner J. Procesul educației intelectuale. - București: Editura Științifică, 1970.
7. Bunescu V. Învățarea deplină. Teorie și practică. - București: E.D.P., 1995.
8. Cagné R.M., Briggs I.J. Cogniția învățării. - București: E.D.P., 1975.
9. Cagné R.M., Briggs I.J. Principii de design al instruirii. - București: E.D.P., 1977.
10. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. - Chișinău: CEP USM, 2007.
11. Cerghit I. Educația cognitivă – o altă perspectivă // Tribuna învățământului. - 2001. - Nr.613.
12. Cerghit I. Metode de învățământ. - Iași: Polirom, 2006.
13. Chivu I., Popa I., Curteanu D. Formarea formatorilor. De la teorie la practică. - București: Editura economică, 2000.
14. Cosmovici A., Iacob I. / coord. Psihologie școlară. - Iași: Polirom, 2008.
15. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera educațional, 2003.
16. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2006.
17. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. - Chișinău: Lumina, 2004.
18. Dandara O. Sugestii de realizare a conexiunii dintre formarea profesională inițială și cea continuă // Studentul – viitor profesor față în față cu școala. - Chișinău: CE ProDidactica, 2003, p.26-30.
19. Dave R.H. Fundamentele educației permanente. - București: EDP, 1991, p.20-63.
20. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. - București: EDP, 1992.
21. Golu P., Golu F. Psihologie. Repere ale unei învățări raționale. - București: EDP, RA, 2006.
22. Guțu V.I., Silistraru N., Platon C. et.al. Teoria și metodologia curriculumului universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
23. Joița E. Educația cognitivă, Fundamente. Metodologie. - Iași: Polirom, 2002.
24. Lengrand D. Introducere în educația permanentă. - București: EDP, 1973.
25. Negură I., Papuc L., Pâslaru V.I. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. - Chișinău: Tipografia Centrală, 2000.

Prezentat la 30.10.2009

IMPACTUL RITMURILOR SCHIMBĂRII ASUPRA ROLULUI UNIVERSITĂȚII ÎN PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR DE PERSPECTIVĂ

Viorelia LUNGU

Catedra Științe ale Educației

Social, political and economical changes from the latest period, in general, and evolution a psychology education and learning sciences, in particular, have required education reform measures adequate to the demands of society. In the age where information and knowledge, in general, are the primary factors of development the importance of university is expected to increase. These challenges confirm that we need a dynamic education, formative, focusing on authentic values. The continuity of accelerated change, determines university's continuous innovation and the amount of future alternative and human capacities of developing, preparing future professionals, that mean the tendency of development of personality from one level to another, higher performance and productivity in situations where the need for innovation and change requires to enrich the existing capability.

Universitatea este locul în care se naște știința, este instituția care cultivă, descoperă, conservă și transmite adevărul, este spațiul comunității intelectuale și spirituale, construind o mentalitate și o anumită conștiință a personalității de perspectivă [6, p.21].

Conceptul „perspectivă”, cu tradiție istorică, apare încă în perioada Renașterii, având ca punct de plecare o definiție geometrică: „sistem particular de proiecție în plan bidimensional al obiectelor în trei dimensiuni”, care mai târziu se regăsește și în pictură, desemnând spațiul matematic în raport cu spațiul experienței perceptive [9].

Sensul la care ne referim al termenului „perspectivă” ar însemna ceea ce se întrevede ca posibil, realizabil în viitor; posibilitate de dezvoltare, de realizare în viitor a ceva sau a cuiva [4], adică tendința de dezvoltare de la un nivel la altul mai înalt de performanță și productivitate, în situații în care necesitatea obligă la îmbogățirea inovației și schimbă capacitatea existentă. Astfel, există conștiința clară a nevoii de integrare tot mai organică a universității în viața reală, în business și în activitățile sociale/comunitare.

Universitatea apare într-un moment critic al integrării sale eficace în activitățile reale: identificarea nevoilor lumii reale și orientarea eforturilor sale de cercetare și formare spre soluționarea acestora. O asemenea integrare nu se referă doar la a oferi specialiștii ceruți de nevoile practice, ci de a răspunde la nevoile de aplicare ale cunoașterii în mediul socioeconomic. Cercetarea aplicativă este un mod privilegiat de a răspunde la această nevoie de integrare, unde multiplică funcțiile universității care nu formează doar specialiști sau furnizează doar cunoștințe fundamentale, dar și aplicații ale cunoașterii de perspectivă.

Când ne referim la specialiștii de perspectivă, avem în vedere specialiștii cu competențe profesionale, spirit întreprinzător și inovator, capacitatea de adaptare la condițiile schimbătoare ale vieții, abilități de orientare în circumstanțele economice, social-politice, în baza valorilor general-umane, capacități anticipative și proiective, capacități ale luării deciziilor adecvate capabile a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivel individual, cât și social, în vederea construirii experienței viitoare.

Educația universitară ca zonă a experienței, a trăirii umane, mai ales astăzi, când toate sferile de acțiune umană cer reflecție și demers metodologic bine pus la punct, solicită mai mult decât oricând o astfel de analiză și de ordonare a elementelor de intervenție specifică” în pregătirea specialistului de perspectivă [8, p.4].

Cursul educației universitare este determinat de evoluțiile demografice, schimbările economice, mutațiile culturale și progresele științifice, problematica lumii contemporane (ecologie...), schimbările social-politice..., prin care sunt evidențiate atât tendințele ce pot acționa asupra viitorului, cât și punerea în lumină a faptelor purtătoare de viitor, susține M.Stanciu [7, p.18], considerând că tineretul trebuie să fie pregătit în manieră prospectivă, cu acea „busolă interioară”, care să-i orienteze mai bine în viitor [7, p.21].

Rezolvarea tuturor problemelor, ale impactului educației asupra modelării viitorului presupune realizarea unor studii de perspectivă, care să ofere alternative și să treacă la acțiuni practic-eficiente.

Modelul de specialist pe care universitatea trebuie să-l formeze este angajat într-o rapidă schimbare: de la utilizatorul de cunoștințe și tehnici, la creatorul de noi tehnici și proceduri prin aplicarea cunoștințelor în

problemele practice. Din simpli utilizatori ai cunoștințelor, ei trebuie să devină inovatori, aplicatori de cunoștințe. De aici și alte restructurări ale procesului de formare: învățarea pentru cercetare/învățarea prin cercetare; înlocuirea procesului de însușire de cunoștințe printr-un proces de rezolvare de probleme. Doar dezvoltând ea însăși cercetări aplicative, universitatea poate forma capacitatea de inovație, de utilizare creatoare a cunoștințelor de către specialiștii pe care îi formează.

Venera-Mihaela Cojocaru consideră că un obiectiv de bază al universității în pregătirea specialiștilor de perspectivă trebuie să fie „nu sporirea capacității de adaptare, ci dezvoltarea capacității de anticipare a sensului și ritmului schimbărilor, a capacității de elaborare a viitorilor posibili, de articulare a valorilor perene pe fondul acestor transformări și, mai presus de toate, dezvoltarea umanului prin cultivarea umanității, demnității și responsabilității sale” [2, p.17].

De aici reiese că schimbarea trebuie să înceapă de la sine, cu caracterul și motivațiile personale, la care Venera-Mihaela Cojocaru continuă cu, fiți proactivi, începeți cu gândul la final, dați prioritate priorităților, gândiți câștig-câștig, căutați mai întâi să înțelegeți și numai apoi să fiți înțeleși, acționați sinergic – fac dovada încercării de a modela în termenii viitorului [2, p.17]. În continuare, autoarea consideră că educația trebuie să aibă trei priorități: formarea atitudinilor, dezvoltarea aptitudinilor și educarea creativității, care este actul bazal într-o educație pentru mileniul III [2, p.18].

O educație realizată pe această platformă ar conduce la confirmarea sa din perspectivă pragmatică – câștigul, raportul dintre cheltuieli și venituri, realizarea sporului prin „discontinuitate culturală”.

Mileniul III determină un alt profil de personalitate, deoarece lumea se schimbă atât de repede, încât nu putem prevedea exact genul de activitate pe care îl vor practica oamenii în viitorul apropiat. După câțiva ani de la absolvire aceste pregătiri și strictă specializare devin inutile, de aceea „educația trebuie să treacă înaintea instrucției” [1, p.60], astfel educând la tână generație „o anumită atitudine interioară, cu calitate cum ar fi calmul urmat de imaginație, spirit de echipă, entuziasm și simțul umanului” [1, p.61-62]. Imaginația ne ajută să deducem, să prevedem, să precizăm toate acestea prin cooperare, căci cele mai deosebite aptitudini sunt sterile dacă cel care le posedă nu e capabil să le integreze într-o acțiune de ansamblu.

Ridicarea educației la „realizarea unei personalități umane aptă de a prevedea pentru a preveni, capabilă a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivelul propriului eu, cât și în afara sa” [2, p.27], poate fi concepută ca o reconstrucție permanentă a existenței și experienței viitoare, ceea ce îl face pe omul viitorului să corespundă la un nivel superior expectanțelor sociale de înnoire și îmbogățire culturală.

Pentru pregătirea specialiștilor de perspectivă, universitatea trebuie să-și propună obiective legate de ritmul schimbării.

Acest ritm al schimbării conduce la faptul că trebuie combinate materiile în diferite moduri, pentru a ajunge la „dozarea interdisciplinară” necesară în pregătirea specialiștilor pentru a face față unor probleme practice cu care se vor confrunta în viitor. Astfel, accentul va cădea mai mult pe structura problemelor decât pe formularea soluțiilor definitive, deoarece ceea ce azi este bun, mâine riscă să se perimeze.

Din contextul celor relatate mai sus, se pune un nou accent pe abordarea pedagogică asociată cu un învățământ de cultură generală. Astfel, „se pune accentul pe aptitudinile cognitive generale cum ar fi aptitudinea de a rezolva probleme în schimbul acumulării de cunoștințe factuale specifice. Pentru aceleași motive se urmărește dezvoltarea competențelor necesare, la ora exploziei informației, pentru a căuta și a selecta noi cunoștințe, urmând astfel evoluția hărții cunoașterii” [5, p.181].

Dilema (favorizarea specializării sau cultura generală?) în care se află universitatea necesită a fi clarificată. Dacă se pune accent pe un studiu temeinic într-un domeniu, se capătă o pregătire solidă, dar apare riscul să-i restrângă orizonturile și nu asimilează cunoștințe pentru timpul când cele posedate vor fi depășite. Astfel, universitatea promovează o educație echilibrată, în loc să-i facă simpli tehnocrați cu vederi înguste.

Totodată, relatează Mialaret Gaston, menținerea culturii generale în programele de învățământ conduce la următoarele:

- a) pregătirea individului în vederea dezvoltării aptitudinii de a se adapta la transformările rapide pe care le va cunoaște, desigur, în cursul vieții sale profesionale;
- b) sprijinirea omului de mâine prin cunoștințe certe, alese în mod special cu scopul de a profita de întreaga contribuție a trecutului pentru a trata în mod original problemele noi [3, p.41, 42].

Universitatea este pusă în situația de a elabora interpretări globale și multidisciplinare ale dezvoltării, ținând cont de interrelațiile dintre diferiți factori ce contribuie și sunt afectate de aceasta. Când vorbim despre dezvoltare în învățământ, accentuăm și dezvoltarea economică, socială sau culturală.

În concluzie putem susține că una dintre cauzele fundamentale ale educației pentru schimbare o reprezintă incapacitatea educației tradiționale de a forma, din perspectiva viitorului, limitele sale în direcția formării unei personalități proactive, capabile să conceapă, să realizeze, să preia și să valorifice transformările din toate domeniile sociale.

Educația prospectivă vine în întâmpinarea nevoii de a avea încredere în sine, în capacitatea de a soluționa probleme, formându-se priceperea de a trăi într-o lume a dilemelor, unde se cere cunoașterea viitorului prin anticiparea și provocarea unei schimbări planificate în locul unei schimbări haotice.

În acest sens, schimbarea în învățământ determină dezvoltarea personalității prospective prin:

- **perspectiva internă**, în ce trebuie să excelăm – proces, decizie și acțiune;
- **perspectivă externă** – cum ne văd ceilalți;
- **perspectiva inovării și creativității** – continuitatea dezvoltării și crearea de valoare, căci ceea ce este azi de o importanță mare, mâine riscă să se perimeze;
- **perspectiva economică** – indică strategia de implementare a celorlalte trei, ca rezultat: succes, prosperitate...

Astfel, ritmul accelerat al schimbărilor îi rezervă universității rolul de a pregăti specialiști de perspectivă, care ajută persoana să dobândească un nivel mai înalt de performanță și productivitate în situațiile în care inovația ocupă teren din ce în ce mai mare și schimbă capabilitatea existentă, când neașteptările sau competiția dăunătoare cere noi soluții, iar inițiativele de schimbare majore sunt la bariera de trecere.

Referințe:

1. Berger G. Omul modern și educația sa. Psihologie și educație. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. Cojocaru Venera-Mihaela. Educație pentru schimbare și creativitate. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
3. Gaston Mialaret. Introducere în pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
4. DEX online.
5. Husen Torsten. Conceptul de universitate. Noi roluri, criza actuală și sfidări pentru viitor // Revista trimestrială de educație PERSPECTIVE. Vol.XXI, Nr.2, 1991 (78).
6. Rusnac Gheorghe (coordonator). Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii. - Chișinău: CEP USM, 2007.
7. Stanciu Mihai. Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic. - Iași: Polirom, 1999.
8. Vințeanu N. Educația universitară. Educația XXI. - București: Aramis Print, 2001.
9. juliamicu.blogspot.com/2007/05/o-chestiune-de-perspectiv.html.

Prezentat la 04.12.2009

RECONSIDERAREA MONITORIZĂRII DIN PERSPECTIVA CALITĂȚII EDUCAȚIEI

Nina JUC

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The present article approaches the problem of the necessity of a modern view on education quality, monitoring in perspective a systemic and process approach.

Nevoia de corespundere a calității educației cu cerințele sociale și individuale implică o nouă optică asupra managementului educațional, în general, care prin esența sa devine un management al calității și implică o nouă viziune privind conceptul de conducere operațională / monitorizare a procesului de învățământ, care se focalizează pe utilizarea tuturor resurselor umane și nonumane în vederea realizării scopurilor și obiectivelor educaționale preconizate la nivel de sistem și de unitate școlară, obținerea unor rezultate de calitate. Or, supervizarea transformărilor „intrărilor” sistemului în „ieșirile” scontate în condițiile implementării curriculumului școlar poate direcționa, canaliza și menține procesul de învățământ în contextul celor proiectate. Elaborarea și implementarea sistemului calității în unitatea de învățământ ca parte integrantă a perfecționării, modernizării școlii necesită un management educațional de calitate, care presupune crearea și funcționarea unui sistem de monitorizare viabil, apt să contribuie prin acțiunile sale specifice la creșterea calității educației. Conceptul de monitorizare în învățământ a evoluat pe parcurs în dependență de scopurile și obiectivele educaționale stabilite, acesta căpătând o nouă redimensionare în contextul calității, care vizează „trilogia calității”: (a) *planificarea calității*; (b) *ținerea sub control a calității*; (c) *îmbunătățirea continuă a calității* [3].

Căutările pentru elaborarea și implementarea unui sistem de monitorizare în contextul asigurării calității în învățământ, ca parte integrantă a procesului de restructurare și modernizare a școlii, reies din provocările lumii contemporane, inclusiv, a transformărilor în care este implicată Republica Moldova și a nevoii de rarcordare a învățământului din țară la valorile europene. Importanța monitorizării este consemnată în Raportul European asupra Calității Educației în Școală *Şaisprezece Indicatori ai Calității* [Comisia Europeană, mai, 2000], raport, care evidențiază patru arii de interese pentru calitate ale educației: *informațiile asimilate, indicii de succes și tranziție, monitorizarea procesului educațional în școală, resurse și structuri*. În context, monitorizarea procesului educațional în școală, care indică nivelul de participare a diferiților factori de susținere în sistemul educațional în realizarea obiectivelor preconizate mai vizează, conform prevederilor Raportului, două arii de interes: evaluarea și compararea educației din școli (performanța școlii fiind măsurată prin comparație cu alte instituții) și implicarea părinților (gradul de implicare voluntară, directă).

Deși schimbările produse în învățământ în ultimii ani sunt destul de semnificative, conducerea învățământului la nivel de sistem în mare parte se realizează fără un feedback corespunzător, fără o monitorizare oficială a dezvoltării învățământului, de stabilire a unui sistem de observare, analiză, apreciere și prognoză a situației dezvoltării învățământului întru asigurarea bunăstării populației prin îmbunătățirea calității învățământului. Cercetările și practicile manageriale în problematica monitorizării, în prezent, se axează preponderent pe abordarea unor anumite aspecte, sectoare ale învățământului. Semnificativă în acest sens este „*Paradigma conceptuală a monitorizării*” inițiată de prof. universitar Tatiana Callo, care prezintă o viziune inovatoare în problema vizată cu referință la aspectul de monitorizare privind *formarea continuă a cadrelor didactice*, precizându-se în context *definiția monitorizării, constantele monitorizării, obiectivele și metodologia monitorizării, stilurile monitorizării, baza de date a monitorizării, aria de competențe a monitorului* [1, p.32-35]. Apreciind valoarea acestor inițiative inovatoare, ținem să insistăm asupra nevoii examinării monitorizării într-un context mai cuprinzător, de natură sistemică, ținând cont de semnificațiile sale. Din această perspectivă, în structura generală de funcționare cibernetică a școlii, monitorizarea veghează, supervizează prin metodele și tehnicile sale specifice desfășurarea procesului de învățământ în conformitate cu obiectivele prestabilite, asigurând sistemul de conducere, cadrele didactice cu informație utilă în contextul menționat (fig.1).

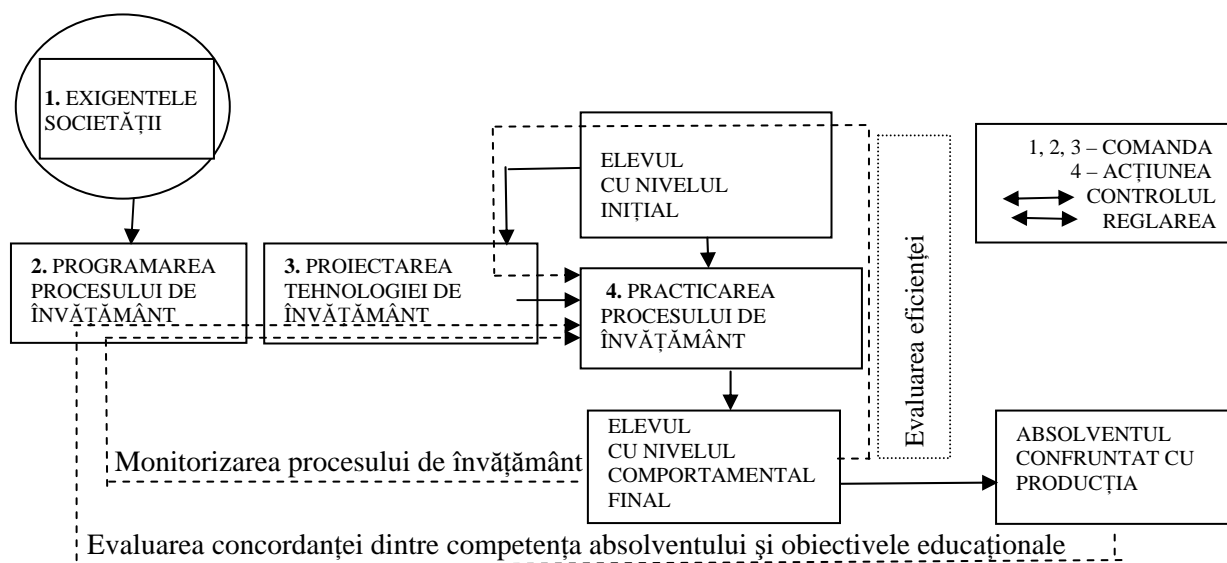


Fig.1. Schema cibernetică și funcțională a unei unități de învățământ [adaptare, 3, p.63]

Sistemul de monitorizare în învățământ vizează câteva semnificații cum ar fi:

1. Proces de supervizare științifică cu caracter diagnostic-prognostic asupra stării și evoluției activității pedagogice, în scopul alegerii sarcinilor și mijloacelor optime de realizare a obiectivelor.
2. Observarea continuă și dirijarea stării unui mediu prin informarea la timp a oamenilor asupra eventualelor situații posibile.
3. Funcție independentă a conducerii, în limitele căreia are loc depistarea și evaluarea acțiunilor pedagogice, care asigură conexiunea inversă ce informează despre corespunderea rezultatelor activității și obiectivele preconizate.
4. Observarea sistematică asupra obiectivelor, fenomenelor, proceselor în scopul controlului, evaluării prognozării.
5. Sistem argumentat științific de colectare, generalizare, analiză a informației și utilizarea datelor obținute pentru decizii ulterioare.

Într-o formă sintetică semnificațiile nominalizate ale monitorizării sunt prezentate în figura 2.

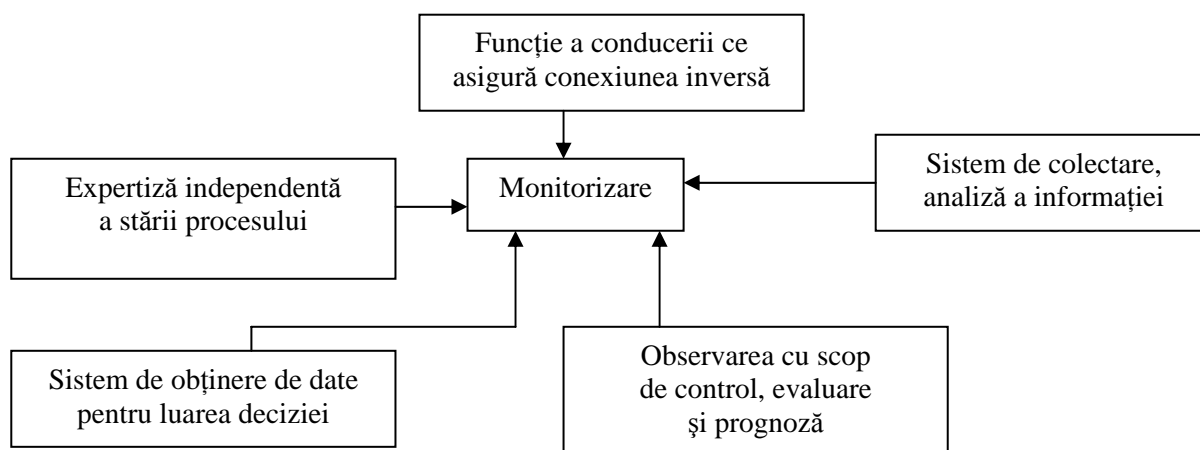


Fig.2. Semnificațiile monitorizării

Monitorizarea ca instrument integral de conducere operațională îmbină câteva elemente esențiale: controlul, evaluarea, sistemul de asigurare informațională a dirijării și procesul de luare a deciziilor (figura 3).

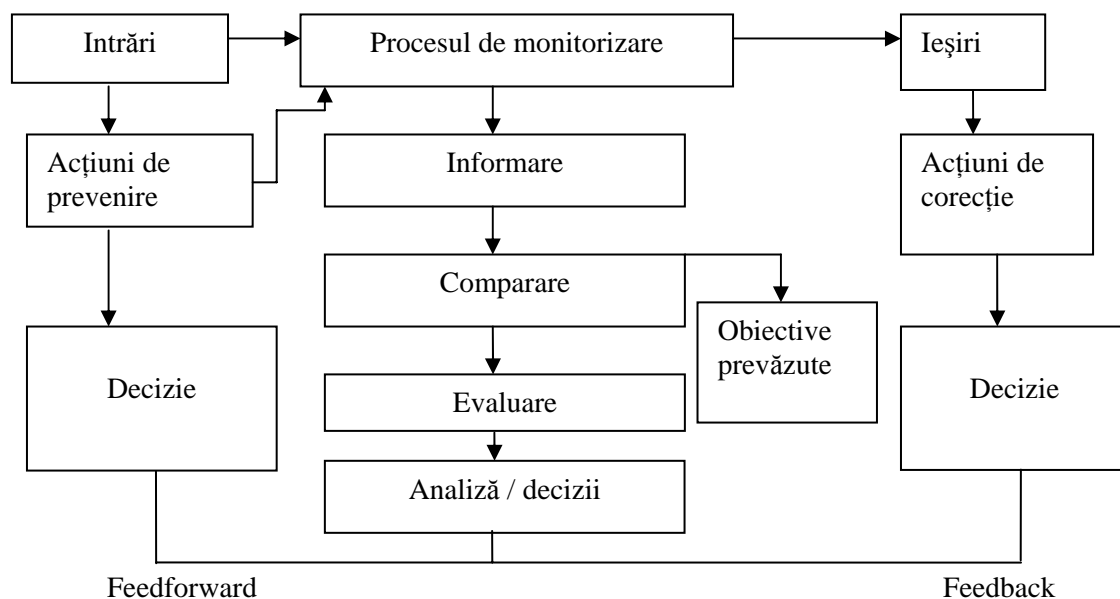


Fig.3. Monitorizarea și implicațiile sale

Controlul, ca parte componentă a procesului de monitorizare, cuprinde un ansamblu de acțiuni prin care se verifică performanțele realizate de școală sau diferite comportamente ale ei, la un moment dat, în comparație cu obiectivele prevăzute, în scopul unei intervenții în cazul apariției unei anomalii.

Funcția de bază a controlului este cea de sesizare, și anume, dacă performanțele sunt sau nu la nivelul așteptărilor. Prin acțiunile de control se depistează situațiile de problemă. În prezent controlul trebuie să corespundă promovării unui model democratic participativ de conducere, să fie *democratic, obiectiv, concret, publicitar*.

Procesul de monitorizare este indisolubil legat de *actul evaluării*, conștientizând faptul că scopul monitorizării este tocmai furnizarea unor informații relevante pentru evaluare și luare a deciziilor după caz. Or, acțiunile întreprinse în cadrul cuplului „monitorizare–evaluare” permit să asigurăm „mutarea accentului de la măsurarea produselor la constatarea efectelor de dezvoltare la nivelul evaluat”, ceea ce semnifică o trecere de la o judecare de valoare a rezultatelor elevilor, deși extrem de importantă, la o evaluare de dezvoltare având drept *scop principal îmbunătățirea performanțelor individuale, de grup sau organizaționale*.

Mutarea accentului de la măsurarea rezultatelor la constatarea efectelor de dezvoltare a personalității trebuie să conducă la optimizarea întregului proces de dezvoltare curriculară, de aceea evaluarea se impune a fi cu precădere formativă, situațională, co-evolutivă, scopul fundamental fiind calitatea educației, îmbunătățirea practicilor de predare–învățare–evaluare. Astfel, *se impune o nouă paradigmă a evaluării, care implică o monitorizare de calitate în contextul cerințelor comunității europene și internaționale*.

Revenind la cele trei elemente esențiale ale monitorizării – *controlul, evaluarea și sistemul informațional* (care necesită o abordare aparte), structura internă a monitorizării poate fi reprezentată ca o piramidă, la baza căreia e situat sistemul de control, apoi sistemul de asigurare informațională și mai sus este situată expertiza activității instituției (figura 4).

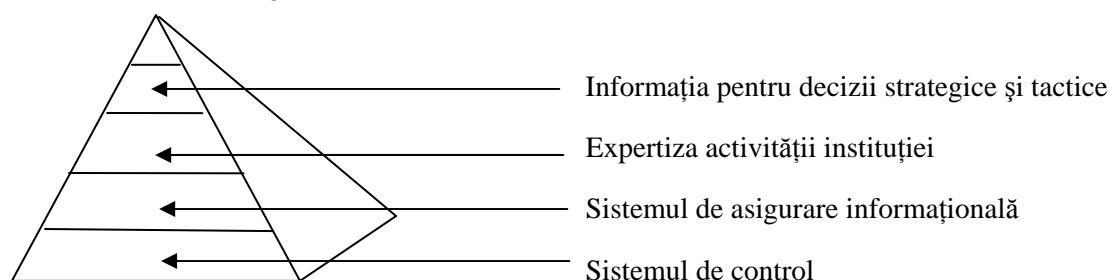


Fig.4. Structura internă a monitorizării

În temeiul analizei complexității componentelor menționate sunt luate *decizii de ordin strategic și tactic, decizii luate în funcție de tipul și scopul monitorizării*. E de menționat că deciziile depind de conceperea activității de conducere de către managerul școlar, care presupune câteva niveluri: nivelul administrativ de comandă; nivelul „judecății sănătoase”; nivelul conducerii științifice. Or, ultimului nivel, specific activității de conducere centrat pe implementarea managementului modern și autentic, îi este caracteristică aplicarea monitorizării în toate determinantele sale. În acest context, se delimitează patru niveluri de monitorizare [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]:

- (1) *nivelul personal/individual* propriu fiecărui cadru didactic, care zilnic efectuează acțiuni de monitorizare prin observație, fixarea dinamică a progresului elevului și a colectivului clasei sau a anumitelor aspecte/direcții;
- (2) *nivelul școlii*, care vizează activitatea administrației școlii de supervizare a dinamicii dezvoltării/progresului claselor de elevi după anumite criterii sau studierea în complex, în timp, pe semestre, trimestre, ani de studii;
- (3) *nivelul de municipiu/raion*, care urmărește dinamica dezvoltării instituțiilor de învățământ de către organele respective – direcțiile de învățământ, tineret și sport.
- (4) *nivelul național*, care prefigurează prin acțiunile sale caracteristici și indicatori la nivel de sistem educațional.

Strategia calității care a cuprins toate domeniile vieții sociale se impune din multiple considerente și provocări ale lumii contemporane (globalizarea, internaționalizarea, informatizarea, postmodernismul, competiția, criza ecologică și demografică etc.), care în temei vizează și implică: *avantajul concurenței*, ce e posibil tot mai mult doar prin obținerea unor rezultate deosebite, valoroase, în baza unui proces de inovare permanentă; *calitatea produselor, serviciilor*, care trebuie să respecte standardele și opțiunile clienților/beneficiarilor mereu în creștere; *intensificarea/amplificarea procesului de cunoaștere* centrat pe noi idei și tehnologii, învățare, dezvoltare de capacități creative; *competențe mereu în creștere, abilități* de îndeplinire ireproșabilă a sarcinilor, de transmitere a valorilor tangibile centrate pe calitate – clienților, care impun standarde din ce în ce mai înalte; *prestație și performanță înaltă* într-un areal tot mai extins și nu doar proprii unui grup restrâns de elită, ci majorității; *conexiuni de parteneriate puternice* pentru a rezista competiției în contextul procesului de globalizare și internaționalizare, de integrare, fuzionare a piețelor naționale cu cele globale, care implică dezvoltarea unor surse de muncă și capital mai competitive. Din această perspectivă, sistemul de monitorizare în învățământ devine un instrument decisiv în asigurarea calității educației la nivel personal, organizațional și național.

Referințe:

1. Callo T. Paradigma conceptuală a monitorizării // Unitatea de învățământ: Management educațional. - Chișinău: Editura „GINIVAS”, 2002, p.32-35.
2. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. - Chișinău: S.n., Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007. - 268 p.
3. Cerchez N., Mateescu E. Elemente de management școlar. - Iași: Editura Spiru Haret, 1995.
4. Cristea S. Managementul organizației școlare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. - 224 p.
5. Iosifescu Ș. (coord.). Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. - București: Editura Pro Gnosis, 2000. - 259 p.
6. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. - Москва: Издательство «Скрипторий 2003», 2005. - 568 с.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества. - Москва: Педагогическое Общество России, 2000. - 320 с.

Prezentat la 12.12.2009

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Людмила ДАРИЙ

Кафедра педагогических наук

În articolul de față este cercetată influența factorilor pedagogici și sociopsihologici asupra reușitei academice. Aplicația chestionarului, ce include enumerarea celor mai importanți factori, a evidențiat prioritățile acestora. Rezultatele chestionării au fost prelucrate utilizând metoda ratingului. Un interes aparte îl reprezintă ierarhizarea acestor factori de către studenții cu reușită academică diversă.

The article «Some aspects of students' academic progress» is devoted to the research of the most important pedagogical and socio-psychological factors that influence the academic progress, according to the students' point of view. Their priorities were identified with the help of a survey that included the factors on the first and on the second level. The results received from the survey were analyzed with the help of the "Rating method". A special interest is raised by the comparative analysis of the results among students with different levels of academic progress.

На академическую успеваемость студентов высших учебных заведений оказывают влияние многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; форма обучения; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и качество преподавания; социальная сфера; индивидуальные психологические особенности студентов и т.д. В настоящей статье мы предприняли попытку выявить значимость наиболее важных, по мнению студентов, педагогических и социально-психологических факторов, влияющих на академическую успеваемость. Интерес представляет сравнительный анализ результатов опроса студентов с разным уровнем академической успеваемости.

Для построения экспертной модели опросного листа мы применили метод Делфи. Суть данного метода сводится к последовательной реализации простой системы правил:

- 1) многотуровый характер опроса экспертов;
- 2) количественный характер оценок, представляемых группой экспертов;
- 3) использование статистических методов обработки результатов опроса экспертов;
- 4) межтуровое доведение результатов обработки до сведения экспертов;
- 5) возможность учёта компетентности экспертов посредством введения весовых коэффициентов при учёте их мнений в процессе обработки результатов опроса. Принципиально важной является независимость в формировании экспертами собственного мнения (оценки).

При использовании рассматриваемого метода информация, полученная от экспертов, подвергалась статистической обработке по следующей схеме:

- 1) определялось значение прогнозируемой величины как средняя величина оценок экспертов:

$$\bar{Z} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N Z_i, \text{ где } Z_i - \text{оценка экспертов; } N - \text{число экспертов;}$$

- 2) рассчитывалась дисперсия оценок, определяющая разброс мнений экспертов: $D = \frac{\sum_{i=1}^N (\bar{Z} - Z_i)^2}{N - 1}$;

- 3) находилось среднее квадратичное отклонение прогноза: $\sigma = \sqrt{D}$;

- 4) вычислялся коэффициент вариации, характеризующий единодушие экспертов с точки зрения всей группы экспертов: $\xi = \frac{\sigma}{\bar{Z}}$;

- 5) определялся коэффициент компетентности экспертов с точки зрения всей группы экспертов как единое целое: $\zeta_i = \frac{Z_i - \bar{Z}}{\bar{Z}}$.

В первом туре опроса решалась задача выявления основных педагогических и социально-психологических факторов и показателей, оказывающих непосредственное влияние на академическую успеваемость студентов вузов. Для этого экспертам было предложено в свободной форме назвать наиболее важные, по их мнению, показатели и факторы, влияющие на академическую успеваемость студентов вузов. В качестве экспертов были отобраны пять мастерантов разных факультетов, имевших наилучшие отметки по успеваемости в течение трех семестров. При формировании группы экспертов учитывались знания методологии экспертизы; креативность; аналитичность; конструктивность, направленность на взаимодействие с другими экспертами; видение многомерности явлений, их сложности и неоднозначности; умение работать в конфликтной ситуации; отсутствие конформизма; объективность, способность давать мотивированную оценку, суждение [2]. В итоге опроса экспертов был получен перечень 40 показателей. Эти данные были систематизированы и представлены экспертам во втором туре опроса для оценки. Далее перечень показателей и факторов, влияющих на академическую успеваемость, был подвергнут анализу и оценке как для выявления факторов первого и второго уровней, так и для выявления необходимости включения данного показателя в опросный лист. Таким образом, экспертами в итоге было предложено 28 обобщенных показателей, которые, в свою очередь, были сгруппированы в 6 факторов первого уровня и 22 фактора второго уровня.

- **Качество преподавания:** четкое и доступное изложение материала преподавателем; использование педагогических методик и новых технологий, повышающих активность и самостоятельность студентов; объективность при оценивании знаний; личностно-ориентированный подход; консультации по преподаваемой дисциплине и научно-методическая помощь преподавателей.

- **Организация учебного процесса:** удобное расписание занятий (рациональное соотношение аудиторных теоретических и практических занятий, без «окон», без переходов в другое здание и т.д.); количество специальных дисциплин (необходимых для будущей профессиональной деятельности) в образовательной программе; контроль знаний в течение семестра; мероприятия по предотвращению задолженностей у студентов (пропустивших занятия по уважительной причине); контроль посещаемости занятий.

- **Материально-технические условия:** наличие «комфортабельных» и технически оснащенных аудиторий; наличие мест (аудиторий) для обеспечения самостоятельной работы; компьютерное оснащение с выходом в сеть Интернет; обеспечение учебно-методической литературой; возможность и доступность (цена) получения информации на бумажном или электронном носителе; возможность доступа к библиотечному фонду вуза.

- **Личностные характеристики студентов:** индивидуальные черты характера (ответственность, самодисциплина, использование потенциальных возможностей).

- **Стимулирование учебной деятельности:** зависимость стипендии от успеваемости; поощрение студентов, занимающихся в течение семестра на «отлично», – дипломом, освобождением от оплаты учебы (контракта).

- **Социальная сфера:** интерес окружающих (родственников) к учебным достижениям; психологический климат в группе; роль старосты в учебном процессе.

На основании составленного списка экспертами был разработан опросный лист с указанием факторов первого и второго уровня, а также приложение для аргументации своего решения. Данные опросные листы были распределены среди студентов второго и третьего курса в академических группах очной формы обучения. В опросе участвовало 55 человек. Студентам было предложено расположить перечисленные факторы по значимости их влияния на академическую успеваемость. При этом наиболее важному, по их мнению, фактору (первого и второго уровня) приписывался наибольший балл, всем остальным присваивались баллы в порядке уменьшения их относительной значимости до 1. Полученные при опросе данные были обработаны с использованием метода ранжирования, который нашел широкое применение при квалиметрической оценке качества продукции, процессов или услуг [3]. Были вычислены весовые коэффициенты каждого фактора, включенного в перечень первого и второго уровней, соответственно. При обработке результатов опроса респонденты были условно разделены, с точки зрения академической успеваемости, на три категории: *успешные* 20% (средний балл успеваемости составляет 9-10) – это студенты, проявляющие высокий интерес к учебе, регулярно посещающие занятия; *среднеуспешные* 48% (средний балл успеваемости составляет

7-8) – данная категория студентов наиболее многочисленна, как правило, они достаточно мотивированы; проявляют интерес к учебе, успешно сдают итоговые экзамены, однако позволяют себе изредка не выполнять задания, пропускать занятия; *неуспешные* 32% (средний балл успеваемости – 6-5 и ниже) – студенты, которым учеба дается с трудом, по разным причинам; они, как правило, не мотивированы и уделяют мало времени учебе; 30% регулярно пропускают занятия; провалы на экзаменах у студентов этой категории происходят удручающе часто.

Поскольку в опросе приняли участие студенты трех уровней академической успеваемости, то представляет интерес выявление влияния этого факта на расстановку приоритетов при оценке указанных факторов. Рассчитанные по результатам опроса весовые коэффициенты факторов первого уровня и их относительная значимость по степени влияния представлены в таблице.

Таблица

Ранжирование факторов первого уровня, влияющих на академическую успеваемость (по результатам опроса студентов трех уровней академической успеваемости)

Факторы (первого уровня), оказывающие наибольшее влияние на академическую успешность	Успешная группа		Средне-успешная		Неуспешная группа	
	место	вес	место	вес	место	вес
	фактора по степени влияния					
<i>Качество преподавания</i>	I	0,240	I	0,252	I	0,246
<i>Организация учебного процесса</i>	II	0,223	II	0,220	II	0,235
<i>Материально-технические условия</i>	III	0,165	III	0,159	III	0,160
<i>Личностные характеристики студентов</i>	IV	0,153	V	0,130	V	0,126
<i>Стимулирование учебной деятельности</i>	V	0,126	IV	0,137	VI	0,081
<i>Социальная сфера</i>	VI	0,093	VI	0,102	IV	0,152

Как следует из таблицы, независимо от уровня академической успеваемости студенты считают, что среди факторов 1-го уровня наибольшее влияние на академическую успеваемость оказывает *качество преподавания*. Среди факторов второго уровня, раскрывающих показатель *качества преподавания*, респонденты всех трех уровней прежде всего выделяют *умение преподавателя четко и доступно излагать материал* и указывают это на первом месте (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,297; среднеуспешные – 0,301; неуспешные – 0,312). Большая часть студентов предпочитают получить на занятиях «готовый» материал, с преподнесенными готовыми решениями, а затем лишь воспроизвести пройденный материал. Однако что касается практических и семинарских занятий, то одинаковое число успешно и среднеуспешно обучающихся студентов указывают их на втором месте, отмечая важность *использования «новых» педагогических методик и технологий, повышающих активность и самостоятельность студентов* (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,252; среднеуспешные – 0,248; неуспешные – 0,124).

Большинство неуспевающих студентов видят причину своих неудач в «формальном подходе к делу» у преподавателей и на второе место относят *консультации по преподаваемой дисциплине и научно-методическую помощь преподавателей*, указывая на трудность контактов с преподавателями, недостаточное количество консультаций по дисциплине (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные на 4-ом – 0,150; среднеуспешные на 4-ом – 0,135; неуспешные на 2-ом месте – 0,243). Необходимо отметить тот факт, что студенты данной группы чаще других пропускают занятия, вследствие чего возникает необходимость в дополнительном «общении» с преподавателями. В равной степени все респонденты поместили на третье место фактор *объективного оценивания знаний* (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,210; среднеуспешные – 0,216; неуспешные – 0,205). По мнению студентов, для эффективности и действенности оценки важной является объективность. Обмениваясь между собой мнениями по поводу нормы, студенты сетуют: «опускаются руки», «все равно я этого не осилю, значит, не следует и стараться».

Следующий фактор – *Организация учебного процесса*, по единогласному мнению студентов занял второе место. Успешные, среднеуспешные и неуспешные студенты указывают, что во время занятий «довольно часто» испытывают состояние сильного утомления, неравномерный характер учебной нагрузки и как следствие – снижение внимания и т.д. Логично, что *рациональному соотношению аудиторных теоретических и практических занятий, без «окон», без переходов в другое здание* респонденты отвели первое место среди факторов второго уровня в данной категории (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,315; среднеуспешные – 0,345; неуспешные – 0,337)

Особенно отметим тот факт, что студенты всех трех уровней академической успеваемости предпочитают, чтобы большую часть образовательной программы составляли *специальные дисциплины*, которые пригодятся в будущей профессиональной деятельности, отдавая этому показателю второе место в данной категории (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,262; среднеуспешные – 0,259; неуспешные – 0,260). По мнению опрошенных, успешность зависит от интереса к дисциплинам по специальности: они указывают на недостаточную связь учебного материала с будущей профессией. Респонденты полагают, что и общественные дисциплины могли бы быть более ориентированными на будущую профессию.

Большинство студентов считают *контроль посещаемости занятий* менее важным среди факторов 2-го уровня, отдавая ему 5-ое место (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,106; среднеуспешные – 0,100; неуспешные – 0,088). Подобная ситуация объяснима, поскольку систематическим занятиям более 40% студентов мешает совмещение учебы с работой (к сожалению, не по специальности). Неуспешные студенты, на момент опроса, чаще по сравнению с успешными работают и/или обременены собственной семьей. Опыт общения со студентами свидетельствует, что среди причин пропуска занятий выявляются тенденции зависимости посещаемости от низкой мотивации в получении знаний, разочаровании в профессии; от учебного курса (чаще по общественным дисциплинам); отсутствия помощи и поддержки семьи (родителей) в обучении, и как следствие – необходимость зарабатывать деньги; низкий спрос и недостаточный контроль пропуска занятий со стороны лиц, ответственных за посещаемость; от состояния здоровья, пола и даже от погодно-климатических условий. Однако мало кто из студентов отрицает зависимость между посещаемостью занятий и академической успеваемостью и считает, что первым шагом к успешности в учебе является ежедневная посещаемость занятий.

Студенты всех трех групп указывают на то, что основными показателями, влияющими на успеваемость в категории *материально-технические условия*, являются: *обеспеченность учебниками и методическими пособиями* – 1-ое место (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,210; среднеуспешные – 0,234; неуспешные – 0,251), затем следует *возможность и доступность (цена) получения информации на бумажном или электронном носителе* (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: успешные – 0,206; среднеуспешные – 0,226; неуспешные – 0,243). Как выяснилось, чуть менее половины из респондентов используют разные источники – конспекты лекций, учебные пособия и научную литературу, пользуются фондом библиотеки вуза. Остальные даже на старших курсах, готовясь к семинарским занятиям, зачетам, экзаменам, пользуются только одним источником (только конспектами лекций, только одним учебником). Влияние фактора относительно *режима работы библиотеки* невелико и занимает шестое место (весовые коэффициенты успешных: 4-ое место – 0,159, среднеуспешных: 6-ое – 0,086, неуспешных: 6-ое место – 0,088). Причем многие не способны к обобщениям и систематизации учебного материала, однако все же не удовлетворены наличием учебно-методической литературы и распорядком работы библиотеки. Конечно, в условиях информационного общества через сеть Интернет можно получить много различной информации легко, быстро и в любое удобное время – но «за деньги», что для студента часто является проблематичным. Необходимо отметить, что специфика самостоятельной подготовки студентов требует от них проработки большого объема научной литературы, бесплатный доступ к которой становится возможным исключительно благодаря библиотечным фондам вуза.

Все респонденты, без исключения, отметили необходимость наличия мест (аудиторий) для самостоятельной работы с компьютерным оснащением и единодушно отвели этому показателю 5-ое место (весовой коэффициент успешных – 0,150; среднеуспешных – 0,100; неуспешных – 0,096), а

также выход в сеть Интернет, 3-ье место (весовой коэффициент успешных – 0,192; среднеуспешных – 0,190; неуспешных – 0,202).

Личностные характеристики студентов, а точнее – индивидуальные черты характера (ответственность, исполнительность, самодисциплина, использование всех потенциальных возможностей, стремление получить престижную, высокооплачиваемую работу), по мнению половины среднеуспевающих и большинства неуспевающих студентов, практически не оказывают влияния на качество образовательного процесса и его результаты: как следствие, этот показатель первого уровня оказался на одном из предпоследних мест. Таким образом, почти половина студентов данной категории воспринимают свое участие в процессе обучения в качестве пассивных потребителей знаний и отмечают, что не используют всех своих возможностей. Лишь 10% считают, что занимаются в полную силу, и все же учеба дается «трудно». Респонденты, относящиеся к группе успевающих студентов, придерживаются противоположного мнения.

Распределение фактора первого уровня *стимулирование учебной деятельности* демонстрирует разное отношение респондентов в зависимости от уровня их академической успеваемости. Неуспевающие студенты указали данный фактор лишь на шестом месте. В целом картина распределения приоритетов оказалась следующей: среднеуспевающие студенты считают *стимулирование учебной деятельности* более значимым фактором, чем *личные характеристики*. *Зависимость стипендии от успеваемости* является для данной группы студентов существенным стимулом для повышения учебных достижений и стоит на первом месте среди факторов второго уровня (весовые коэффициенты по данному показателю следующие: среднеуспевающие – 0,758; неуспевающие – 0,783; успевающие 2-ое место – 0,177). *Поощрение студентов, занимающихся в течение семестра на отлично*, является наиболее действенным (и, пожалуй, единственным) рычагом стимулирования учебной деятельности: по мнению успешных студентов ему отведено 1-ое место (весовой коэффициент 0,823); среднеуспешных – 2-ое место (весовой коэффициент – 0,242); неуспешных – 2-ое место (весовой коэффициент – 0,217). Сравнив результаты группы успешных и среднеуспешных студентов, мы можем установить, что на последнее место был отнесен фактор социальной среды, факторы же второго порядка (такие как интерес окружающих (родственников) к учебным достижениям; психологический климат в группе; роль старосты в учебном процессе) совпадают лишь по отношению к роли старосты группы (3-ье место, весовой коэффициент успешных – 0,110; среднеуспешных – 0,125; неуспешных – 0,099), что позволяет предположить, что этот фактор не имеет большого влияния на академическую успеваемость студентов. Опыт общения со студентами свидетельствует, что среди факторов второго уровня наряду с интересом окружающих (родственников) к учебным достижениям (весовой коэффициент успешных – 2-ое место, 0,364; среднеуспешных – 1-ое место, 0,612; неуспешных – 1-ое место, 0,630) отмечается и создание благоприятного психологического климата в группе (весовой коэффициент успешных – 1-ое место, 0,526; среднеуспешных – 2-ое место, 0,263; неуспешных – 2-ое место, 0,271).

Статистически обработанные данные опроса позволили выявить факторы, наиболее всего влияющие на успеваемость, проанализировать и разработать предложения по улучшению учебного процесса. Из предпринятого нами исследования явствует: несмотря на разные уровни академической успеваемости, респонденты единогласно расположили на первые места следующие факторы: *качество преподавания, организация учебного процесса, материально-технические условия*.

Некоторые предложения по улучшению учебного процесса.

1. Важнейшее значение для успешного обучения имеет профессиональная направленность студентов, поэтому необходимо формировать ее, связывать учебный материал с будущей профессией, знакомить с требованиями, которые она предъявляет к личности специалиста.

2. Необходимо обратить внимание на организацию учебного процесса, составление удобного расписания, в частности – на распределение учебной нагрузки, поскольку это также сказывается на успеваемости студентов.

3. Ответственность за объективность оценивания знаний несёт преподаватель. Он должен следить за соответствием между требованиями нормы (показателями, на которые опирается при выставлении оценки) и возможностями её достижения. Если меняются условия, например – по объективным обстоятельствам было меньше занятий по предмету, то необходимо вносить изменения и в нормы. Она должна быть доступной, свободно измеряемой, с четко сформулированными критериями оценки.

Действительно, непомерная завышенность нормы вызывает у студентов неуверенность в ее достижении, тревогу, или равнодушие и даже панику. С другой стороны, заниженные нормы снижают активность студентов, вызывают состояние благодушия, несерьезного отношения к учебе, леность и безделье. Отметим, что педагогика оценивания знаний состоит в том, чтобы повышать успеваемость не игрой в оценки, не в унижении достоинства студента, а в том, чтобы с помощью оценки действительно повышать качество подготовки специалистов.

Полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке профилактических мероприятий, направленных на предупреждение академической неуспеваемости, пропуска занятий и на оптимизацию учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону: "Феникс", 2006.
2. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - Москва, Педагогика, 1989. - 152 с.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие, 2-е издание., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. - 392 с.

Prezentat la 14.12.2009

PROCRASTINAREA ACADEMICĂ DIN PERSPECTIVA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII

Svetlana SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

L'article porte sur la procrastination académique et son dépassement par l'auto-régulation du processus d'apprentissage. On examine les causes et l'impact de la procrastination, ainsi que l'opérationnalisation du modèle triphase de l'auto-régulation du processus d'apprentissage, élaboré par Zimmerman, visant l'examen et la solution des situations de procrastination académique.

Problemă. La sfârșit de semestru, înaintea sesiunii de examinare finală, în mod repetat și sistematic, ne confruntăm cu autosuprasolicitarea studenților în realizarea și/sau finisarea sarcinilor și activităților academice restante, termenul-limită de prezentare al cărora a expirat demult. „Constrânși” de această practică nocivă, profesorii sunt supraaglomerați de mulțimea și varietatea „produselor” ce materializează „învățarea” studenților și care trebuie verificate, evaluate, apreciate, iar în baza feedback-ului – îmbunătățite de către studenți.

Or, „supraeforturile” studenților și ale profesorilor nu mai au efectul scontat. Este afectată calitatea executării lucrărilor și a procesării conținuturilor aderente; deprinderile țintite spre formare prin aceste sarcini academice, rămân superficiale, neconsolidate, iar „satisfația” în urma realizării sarcinilor nu mai are loc și nici timp să se producă sau/și să fie savurată și celebrată. Sunt compromise, astfel, multe dintre obiectivele învățării eșalonate la nivelurile: cunoștințe, deprinderi, atitudini/afectivitate.

Cauze. O cauză comună mediului academic este *procrastinarea*. Conform estimărilor psihologului William Knaus, 90% din studenții școlii superioare procrastinează. Dintre ei, 25% procrastinează cronic, astfel alimentând numărul celor care părăsesc studiile și/sau sunt exmatriculați.

Procrastinarea este un termen utilizat în psihologie pentru a desemna tendința patologică de a amâna sistematic o activitate pentru mai târziu; aceasta înseamnă amânarea conștientă a ceva ce ar putea crea ulterior probleme prin întârziere.

În mediul academic, procrastinarea presupune: (1) a nu reuși, prin neglijare, evitare, îndeplinirea și predarea sarcinii academice în termenele-limită stabilite; (2) a amâna îndeplinirea sarcinii pentru „mai târziu”, adică, completarea acesteia chiar în ultimul minut al termenului-limită. În multe cazuri studenții procrastinează, conștienți de impactul acțiunilor sale, care s-ar putea solda cu disconfort emoțional, le-ar putea afecta învățarea și reușita academică.

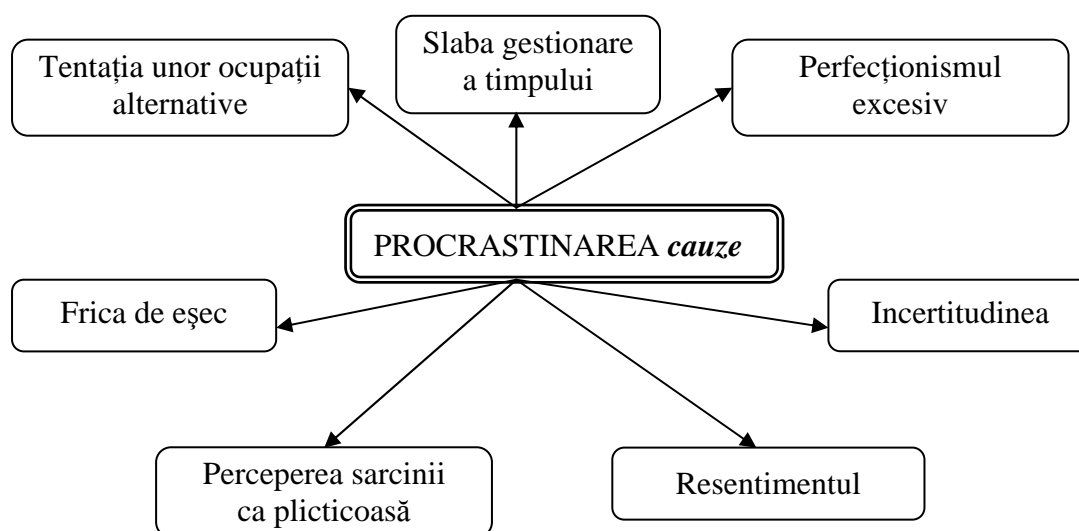


Fig.1. Cauze ale procrastinării

După cum demonstrează și evidențele experimentale, în mediul universitar procrastinarea conduce la neimplicarea în seminare, lecții practice și de laborator; neparticiparea la probele de evaluare intermediară; susținerea examenelor în perioada sesiunii repetate; „aglomerarea” cu sarcini de îndeplinit și subiecte de pregătit la finalul semestrului academic; anxietate în timpul examenelor; rezultate slabe și chiar eșecuri înregistrate la evaluări. Procrastinarea mai are ca efect stări afective negative ce corelează cu un înalt nivel de depresie și anxietate și un nivel scăzut al stimei de sine [3].

Procrastinarea poate fi o manifestare comportamentală situativă, asociată unor contexte și sarcini specifice sau deprindere personală manifestă în toate sferile activității și vieții. Cauzele procrastinării diferă de la o persoană la alta și pot fi următoarele (figura 1).

Motive ale procrastinării și eventuale soluții

1. Unii studenți cred că au *mai mult timp la dispoziție*, probabil, și datorită faptului că percep o sarcină ca fiind „plicticoasă”. *O soluție* pentru acest tip de procrastinator ar fi împărțirea sarcinii în minisarcini, cu minitermene-limită, care să o facă mai abordată prin limitarea timpului disponibil. Aceasta se potrivește persoanelor care lucrează mai bine în condiții de presiune, deoarece se produce adrenalina necesară panicii și implicit, începerea lucrului. Abilitatea de a lucra din greu și repede poate însemna, pentru unii studenți, încurajarea acelui tip de procrastinare ce neagă senzația că este totuna cu lenea; unele persoane preferă pur și simplu să alterneze perioadele de lucru intens cu cele de inactivitate.

2. Un alt motiv pentru care unele persoane „procrastinează” este *perfecționismul*. „Perfecționistii” au cerințe exagerat de înalte și de cele mai dese ori imposibil de atins în timpul rezervat sarcinii, au expectanțe nerealiste în raport cu sine însăși și munca lor. Ei amână la nesfârșit finisarea lucrului copleșiți de nevoia de a-l îmbunătăți continuu. Chiar dacă într-un târziu (depășind termenul-limită) prezintă lucrările, încă mai au îndoieli în raport cu calitatea acestora, găsesc scuze și argumente pentru a fi nemulțumiți. Ca rezultat, are de suferit respectul de sine, scade încrederea în propria competență de învățare, iar la confruntarea cu următoarea sarcină academică vor ezita și mai mult din teamă că nu vor reuși s-o îndeplinească cel mai bine posibil [5]. În cazul lor se recomandă: (1) moderarea expectanțelor și aducerea în echilibru cu propriul potențial; (2) interdicția de a se preocupa de „greșelile” sau „imperfecțiunile” strecurate în lucru; (3) fixarea unor criterii clare, bine definite despre „calitatea și complexitatea” care apreciază sarcina ca finisată pe deplin; (4) concentrarea atenției, mai degrabă, asupra începerii lucrului decât asupra rezolvării corecte a sarcinii.

3. Frecvent procrastinarea rezultă din *incertitudinea în raport cu sarcina academică*. Adică, persoana nu este prea sigură cum trebuie să o abordeze, ce se cere de la ea, sau așteaptă, pur și simplu, să-i vină idei. O soluție ar fi să se precizeze și să se înscrie: *care sunt scopurile; care sunt așteptările față de realizarea acestora, inclusiv termenele-limită; la cine pot apela în caz de dificultate*.

4. O altă cauză a procrastinării constă în *tentația unor ocupații alternative*, mai interesante și plăcute, care intră în concurență cu necesitatea de a lucra asupra sarcinii. Ca modalitate de „protecție” funcționează: reamintirea obiectivelor de învățare și a valorii acestora pentru reușita academică și statutul de student; monitorizarea efortului de angajare în sarcină; revenirea la un „model” pozitiv, la o imagine mentală care inspiră și menține învățarea. „Folosirea” alternativelor, tentațiilor învățării pe post de „recompense” pentru finisarea activității este acel bonus care poate alimenta energetic activitatea de studiu.

5. O cauză frecventă a procrastinării este *slaba gestionare a timpului util*. Pentru a reuși, se recomandă *prioritizarea activităților „de făcut”* și trecerea neamânată la lucru asupra sarcinii „din top”. De cele mai multe ori studenții regretă acest timp irosit prin amânarea sau evitarea începutului activității. Motivantă, în această situație, este autosugestia: imediat după îndeplinirea sarcinii academice veți ieși în oraș cu prietenii având „conștiința împăcată” și fără „povara” unei sarcini începute și neterminate; încurajează și stimulează continuitatea lucrului, feedback-ul parțial (oferit de colegi, profesor) prin evaluarea secvențelor parțiale îndeplinite [7].

6. O categorie de procrastinatori au drept imbold al comportamentelor de evitare a începerii lucrului asupra sarcinilor academice frica, teama de un eventual eșec. Ei preferă să „nu facă” decât să se expună ca incapabili de reușită. Sunt persoane care au nevoie din start de susținerea unei persoane de alături: coleg, adult de încredere, profesor. Se recomandă o discuție asupra capacității acestuia de a surmonta sarcina. I se asigură asistență și feedback pozitiv la etapa incipientă a lucrului, fapt care îl determină să treacă la acțiune. Este la fel de indicat feedback-ul secvențial, la intervale de lucru asupra sarcinii - aceasta îi conferă încredere și siguranță în reușită și îl face să persevereze.

7. Un factor al procrastinării, recent recunoscut de psihopedagogi, este *resentimentul*. Se referă la comportamentul evitant dezvoltat în raport cu activitățile apreciate subiectiv de către student ca „impuse”, „obligatorii”, „pentru plăcerea altcuiva”, „neplăcute”. Este o trăire personală a neacceptării sarcinii la nivel individual. Este și un „truc” al conștiinței pentru a ne îndreptăți inactivitatea. Acesta ar trebui neutralizat, scos din joc, inclusiv prin trecerea în prim-planul conștiinței a unor ocupații și activități interesante, plăcute procrastinatorului, dar la care acesta poate accede doar după ce realizează sarcina curentă. Persoanele puternice mai procedează la învestirea sarcinii, percepute ca „neplăcută”, „impusă”, cu unele aspecte favorabile propriei condiții ca student și care satisfac unele așteptări legate de studiu, învățare, prestigiu etc.

Contribuții ale autoreglării învățării la depășirea procrastinării

Prin însăși esența sa, autoreglarea învățării presupune ne-procrastinare. Sintetizate, definițiile autoreglării, au în comun patru aserțiuni generale: (1) Studenții experți în autoreglare nu așteaptă ca învățarea să „li se întâmple” de la sine, ci „prin sine”. Ei se implică activ și își asumă responsabilitatea propriei învățări, nu rămân pe postul de simpli recipienți ai informației. (2) Toți studenții, potențial, își pot monitoriza, controla și regla aspectele propriei învățări. (3) Studenții se angajează activ în stabilirea scopurilor, criteriilor și standardelor adecvate învățării și conform acestora își autodirecționează învățarea și depun efort pentru realizarea lor, orientați spre performanță. (4) La fiecare etapă de lucru, studenții își autoevaluează rezultatele (reflecții metacognitive) și conform acestui feedback își ajustează strategiile și metodele de lucru în scopul eficientizării învățării.

Comportamentele studenților care procrastinează în mod frecvent sunt în contrast direct cu cele dezvoltate de studenții experți în autoreglare. Aceste diferențe se înregistrează pentru fiecare din domeniile supuse autoreglării în învățarea academică: cognitiv și metacognitiv, motivațional, comportamental și contextual. Cognitiv/metacognitiv studenții care își autoreglează învățarea, își planifică învățarea (stabilesc scopuri, obiective relevante), își autodirecționează acțiunile prin selectarea și aplicarea unor strategii adecvate situației de învățare, gradului de dificultate al sarcinii, se automonitorizează și autoevaluează la diferite stadii de realizare a sarcinii, își gestionează timpul și efortul investit. *Motivațional* se percep ca persoane competente, autoeficiente și autonome și practică strategii de automotivare. *Comportamental* își monitorizează stresul și anxietatea academice, sunt proactivi în organizarea, structurarea și îmbunătățirea contextului învățării; îl direcționează spre realizarea scopurilor stabilite; operează asupra sarcinii; solicită și acceptă ajutor din mediul academic. Eficacitatea coordonării sinergice a acelor acțiuni autoîntreprinse de student poate fi urmărită, autoevaluată de student și apreciată de profesor prin prisma modelului ciclic, trifazic elaborat de Zimmerman (figura 2).

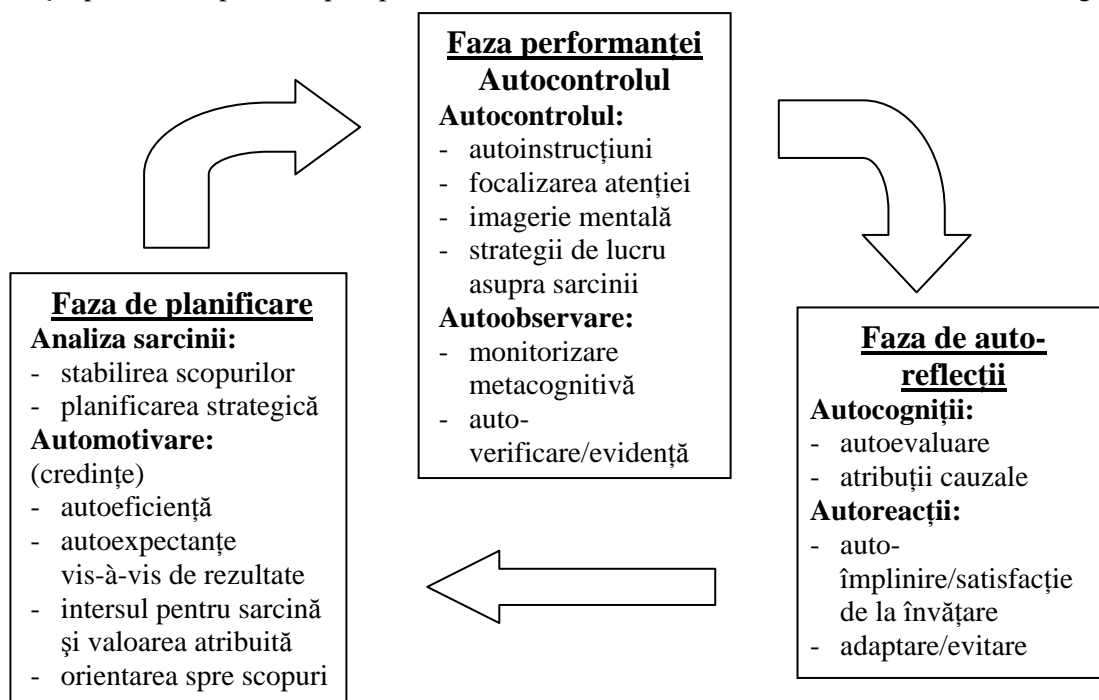


Fig.2. Fazele și subprocessele autoreglării [8]

În limitele acestui articol ne vom referi doar la câteva subprocese ale autoreglării prin care poate fi controlată procrastinarea, inclusiv prin aportul cadrelor didactice.

Stabilirea scopurilor învățării (faza de planificare). În acest context, profesorilor li se solicită o diferențiere clară între activitățile de învățare inițiate de student și cele inițiate de cadrul didactic. Astfel, activitățile de învățare autoinițiate de educabil, de cele mai multe ori se produc spontan sau sunt direcționate de scopuri, necesități personale. Prin contrast, cele inițiate de profesor se percep ca impuse de așteptările, dorințele, necesitățile altcuiva. Astfel, semnificația lor pentru student este scăzută și în consecință, angajamentul acestuia în realizarea lor este redus, la fel ca și efortul investit. Dacă, însă, studentul este cel care decide asupra activității de învățare și tot el își fixează scopuri valoroase, acestea capătă puterea unor energizatoare ale comportamentului de învățare și constituie acele repere care îl mențin în câmpul învățării active, explorând Eu-l său [1].

Atenționăm faptul că rareori studentul urmărește realizarea unui singur obiectiv-scop. De regulă, studenții își propun mai multe obiective, toate componente ale unei structuri complexe ale scopurilor urmărite. În timp ce unii studenți pot urma mai multe scopuri simultan, monitorizându-le cu eleganță, alții nu au această capacitate. Ultimii se descurcă singuri. În cel mai bun caz procedează la ierarhizarea lor. Iar scopul decis ca prioritar capătă șanse reale să fie atins. Celelalte vor fi amânate pentru mai târziu sau chiar vor fi date uitării. La modul ideal, studenții ar trebui să investească timp suficient pentru a decide care scop din lista lor întrunește toate caracteristicile pentru a fi realizat în primul rând, care – în rândul doi și care din obiectivele urmărite poate fi abandonat, în situația dată. Este o decizie deloc ușoară pentru studenți. Ei nu conștientizează pe deplin că scopurile lor se află în conflict; se pot confrunța cu dificultăți în ce privește automotivarea pentru a începe o activitate de învățare anume în concurență cu o alta, ghidată de un alt scop.

De multe ori intențiile, angajamentele fixate în scopurile stabilite la faza de planificare nu conduc neapărat la îndeplinirea acestora. Și asta deoarece aceste intenții nu sunt protejate de tendințe și acțiuni concurente. Conștient de aceste posibile probleme ce țin de planificare, profesorul le poate preveni prin discuții asupra fixării scopurilor învățării, modelare de situații, studii de caz, valorizarea experienței pozitive a unor experți ai domeniului [6]. Astfel, mulți studenți vor reuși din start să prevină tentația procrastinării.

Controlul motivației și controlul voinței necesare studenților în procesul realizării scopului urmărit. Controlul motivației se referă la abilitatea studentului (puterea imaginației) de a activa mental scenariile pozitive prin care se conferă valoare sarcinii academice, se percepe competent și apt de a reuși în realizarea ei. Această vizualizare motivantă contribuie la constituirea intenției de a învăța. Și, de regulă, este bine stăpânită de studenții experți în autoreglare, care cred în sine, au o atitudine pozitivă față de învățare și sunt orientați să-și atingă scopurile [2]. Cum se procedează în cazul când studenții procrastinatori nu dețin controlul asupra motivației? Nivelul scăzut de control al motivației poate fi compensat prin controlul volitiv (abilitatea de a iniția lucrul asupra sarcinii academice, a persista (a investi efort) în realizarea acesteia, sau a abandona unii pași considerați ineficienți). *Reglarea efortului* direcționat spre îndeplinirea scopului poate constitui un punct vulnerabil. De aceea studenții (ne-experti în autoreglare) au nevoie de cunoștințe explicite asupra corelației efort–grad de dificultate al sarcinii, este indicată explicarea, modelarea și exersarea unor strategii de susținere a efortului în învățare [6].

Utilizarea strategiilor cognitive și metacognitive. Evidențe experimentale confirmă faptul că studenții care procrastinează raportează un nivel scăzut de utilizare a strategiilor de management al timpului și al resurselor de învățare (ambele strategii metacognitive) prin comparație cu cei care își autoreglează eficient învățarea [4]. Aceste strategii se învață prin exersare și/sau interiorizare a unui model (învățare socială, emulație). Pentru un eventual procrastinator cele mai recomandate și funcționale modalități de autoorganizare sunt planurile-cadru, curent și orarul zilei elaborate și autocontrolate de studentul însuși [6]. Drept modalitate de organizare din exterior pot servi sarcinile și activitățile realizate în cooperare, proiectele de grup, unde „procrastinatorul” va fi ordonat prin cerințele și nevoile grupului din care face parte.

Exerciții practice. Procrastinarea ca fenomen academic poate fi evitată doar prin conjugarea eforturilor cadrelor didactice și a studenților. Este un proces ce necesită investire de timp, efort, dar în primul rând dorința și voința de a reuși. Activitățile ce urmează sugerează un prim-pas ce poate fi făcut în această direcție.

Exercițiul 1

Formularul de mai jos este recomandat tuturor celor interesați de propria relație cu procrastinarea. Concluziile vă aparțin și pot fi referite la cadrul teoretic descris mai sus.

Listează trei scopuri/obiective care sunt mai importante pentru tine și indică valoarea lor temporală: termen lung; termen mediu; urgent:

Scopuri Obiective	Valoarea temporală		
	Termen lung	Termen mediu	Urgent
1.			
2.			
3.			

Cât timp investești pentru realizarea fiecărui scop pe parcursul săptămânii?

A.
B.
C.

Timpul alocat de tine reflectă/este în corespundere cu prioritatea scopurilor tale? De ce?

--

Poți schimba orele rezervate pentru angajarea în realizarea scopurilor fixate de tine? În ce mod?

--

Care este perioada de maximă flexibilitate (în timpul săptămânii sau/și în weekend) care îți permite să aloci timp suplimentar pentru studiu/învățare?

--

Poți schimba/modifica scopurile stabilite de tine? Care este opțiunea ta?

--

Poți amâna vreunul dintre scopuri până închei semestrul? Care dintre ele? De ce?

--

În ce mod evaluările, testările afectează timpul alocat de tine studiului/învățării?

--

Ce poți schimba pentru a face față cu succes propriilor responsabilități academice?

--

Exercițiul 2. Elaborarea unei liste „De făcut!”

Întocmirea acestei simple liste poate conferi sens învățării, contribuie la identificarea unor raționamente pentru a trece la acțiune și fixarea unui termen-limită ce trebuie respectat. Lista, odată completată, trebuie menținută la vedere. La ea se revine ori de câte ori apare tentația de a amâna lucrul.

1. Ce vrei să faci?

➤ Care îți sunt obiectivele finale; rezultatul la care aspiți?

Poate fi unul mai mult sau mai puțin evident.

➤ Care sunt pașii majori pentru a ajunge unde îți dorești?

Nu detaliza: gândește în linii mari.

➤ Ce trebuie să faci cât mai curând?

Acceptă, admite că ești deja parte a acestui demers de învățare, chiar dacă l-ai fixat abia la nivel mental!
Orice călătorie, oricât de lungă ar fi, începe de la primul pas.

2. De ce vrei să faci aceasta?

➤ Care îți este principalul mobil motivațional?

Nu te impacienta dacă motivația îți este negativă!

Ești onest și acesta este, deja, un bun început.

Oricum, dacă motivația îți este negativă, reformuleaz-o, lucrează asupra ei pentru a o schimba în sens invers.

➤ Ce alte rezultate pozitive vor reieși din îndeplinirea sarcinii și atingerea scopului?

Identificarea acestora te ajută să descoperi beneficiile cu care te alegi: un bun motiv de a trece la acțiune.

3. Listează: ce îți stă în calea acțiunilor de lucru/învățare?

➤ Ce îți stă în puteri să schimbi?

➤ De ce resurse externe ai nevoie?

„Resursele” nu sunt neapărat toate de natură materială (instrumente, bani etc.), ele includ și persoane (colegi, cadre didactice, experți profesioniști, inclusiv atitudinea ta).

➤ Ce se întâmplă dacă nu progresezi în această sarcină academică?

Creează o stare de anxietate slabă pentru a declanșa mobilul motivațional.

4. Dezvoltă planul de acțiuni, lista pașilor

➤ Pașii majori și reali, obiectivi.

Un proiect academic este mai ușor de realizat dacă este divizat în segmente mai mici.

Începe de la lucruri mici.

Completează cu detalii, conferă complexitatea pe măsură ce achiziționezi informații noi și te experimentezi, dezvoltă.

➤ Fixează timpul de care ai nevoie/dispuși?

Un orar te ajută să înregistrezi progresarea ta în sarcină și să forțezi lucrurile dacă ai perioade de întârziere sau/și ezitare, așteptare.

➤ Fixează cât timp dedici lucrului zilnic, săptămânal etc.

Este o modalitate de a te ajuta să-ți dezvoltă noi deprinderi de lucru, să-ți organizezi un mediu de învățare adecvat și să eviți distragerea atenției, problemele de concentrare; este și o modalitate de a savura plăcerea lucrului asupra proiectului, dacă te menții în afara posibilelor surse și tentații care te distrag de la lucru.

➤ Recompensează-te pentru progresele de la fiecare etapă a învățării.

Dar fixează și ceea ce îți refuzi să faci, întreprinzi înainte de a finisa o etapă.

➤ În procesul lucrului procedează la autoevaluare, evaluare.

Găsește un coleg expert, un adult, cadru didactic care te vor ajuta pe parcurs să te automotivezi sau/și să-ți monitorizezi progresele.

Admite:

➤ Starturile false și greșelile ca experiență de învățare.

Când faci ceva este firesc să mai și greșești: greșelile sunt și ele experiențe de învățare, conferă sens învățării și conduc la concluzii utile.

➤ Posibilele distrageri de la învățare și chiar „evadări” din munca academică.

Nu poți nega existența acestora, dar poți refuza tentația de a te lăsa copleșit de ele.

➤ Emoțiile.

Frustrarea este inevitabilă când lucrurile nu merg bine sau/și când ai o problemă, dar contează să întreprinzi măsuri concrete pentru a schimba situația.

➤ Fanteziile.

Cultivă-ți ideea și imaginea ta ca persoană care reușește și obține succes!

Referințe:

1. Boekaerts M. Boosting students' capacity to promote their own learning: A goal theory perspective // Research Dialogue. - 1998. - No1(1). - P.13-22.
2. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom // Applied Psychology. - 2005. - No54(2). - P.199-231.
3. Lay C., Silverman S. Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior // Personality and Individual Differences. - 1996. - No21. - P.61-67.
4. Milgram N., Marshevsky S., Sadeh C. Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability // The Journal of Psychology. - 1995. - No129. - P.145-155.
5. Gauthier L., Senecal C., Guay F. Academic Procrastination in Graduate Students, European Review of Applied Psychology. - Vol. 52(1). - 2002. - P.25-40.
6. Semionov Sv. Învățarea academică independentă și autoreglată. - Chișinău: CEP USM, 2009.
7. Steinberg H. How This Conflict Tortures Me! Nervenarzt. Vol. 73(3), 2002.
8. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // American Educational Research Journal. - 2008. - No45(1). - P.178.

Surse internet

www.love-language.org.

<http://www.studygs.net/problem/exception.htm>

http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/hist_.html

<http://bbcnews.co.uk>

Prezentat la 17.12.2009

PROBLEMATIZAREA ÎN PEDAGOGIA UNIVERSITARĂ**(Cadru conceptual)****Tatiana REPIDA***Catedra Științe ale Educației*

L'auteur expose les notions de base de la problématisation: problème, situation-problème, question-problème, enseignement-problème, étude-problématisée; on analyse les résultats d'un sondage sur le potentiel formatif et actif participatif de quelques méthodes didactiques.

Universitățile au drept obiectiv fundamental formarea specialistului competent și competitiv pe piața forței de muncă. Acest obiectiv poate fi realizat numai modernizând metodologia de predare-învățare-evaluare. Proiectarea și implementarea metodelor de predare-învățare în învățământul superior, după cum menționează N.Vințanu, include unele specificități, și anume, rolul deosebit pe care îl are spiritul de cercetare științifică, creativitatea teoretică și practică [16, p.147].

După cum menționează cercetătorii, azi atenția principală în didactica universitară este concentrată asupra promovării metodelor care vizează participarea studentului la propria formare și dezvoltare ca specialist în domeniul ales și ca personalitate.

Învățarea este cu atât mai eficientă și asimilarea cu atât mai mare, cu cât studenții sunt mai activi în raport cu sarcina de învățare, adică participând creator la actul învățării.

Productivitatea în învățare este sporită de similitudinea situației de învățare cu cea de la locul de muncă în care se vor utiliza cele învățate. Sunt doar două condiții formulate de N.Vințanu care se referă la participarea activă a studenților în procesul de învățare [16, p.156].

Un rol deosebit în formarea competențelor generale, de profil și de specialitate la nivel de cunoaștere, înțelegere, aplicare, integrare îi revine problematizării. Problematizarea se înscrie printre coordonatele esențiale ale modernizării învățământului la toate etapele și la toate nivelurile, stimulând creativitatea cadrelor didactice, a elevilor și studenților.

În linii mari, specificul problematizării constă în faptul că profesorul nu expune cunoștințele deja elaborate, ci dezvăluie subiecților procesului didactic „embriologia adevărurilor” [7, p.92], punându-i în situația de cercetare și descoperire.

În viziunea E.Macavei, „un învățământ activ, eficient, este problematizant” [12, p.247].

E greu de imaginat procesul de învățământ modern în școala superioară fără problematizare.

Aparatul noțional implicat în problematizare este destul de variat:

- problematizare;
- învățare problematizată;
- învățare prin rezolvarea de probleme;
- predare problematizată;
- problemă;
- problemă didactică;
- situație-problemă;
- predarea și învățarea problematizată;
- rezolvarea productivă de probleme;
- strategie problematizată etc.

Subliniem că majoritatea cercetătorilor [1, 3, 4, 5, 7, 9, 12 ș.a.] consideră problematizarea metodă didactică.

Problematizarea este metoda didactică care constă în crearea unor dificultăți practice sau teoretice a căror rezolvare să fie rezultatul activității proprii de cercetare efectuată de subiect.

Problematizarea este metoda de învățământ de tip euristic folosită în scopul de a declanșa activitatea independentă a studentului/elevului, gândirea sau efortul personal al acestuia [12, p.246].

Problematizarea este modalitatea de a crea în mintea studentului/elevului o stare conflictuală de neliniște intelectuală, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică sau experimentală.

Din definițiile de mai sus, dar și din alte definiții propuse de alți autori în manualele de pedagogie și alte surse, conchidem că metoda problematizării utilizată în activitatea didactică presupune o activitate independentă, un efort din partea celor care învață.

E necesar totuși a menționa că în didactica modernă problematizarea depășește statutul de metodă didactică și dobândește unul mult mai complex – de orientare didactică, de principiu metodologic fundamental, de tehnică didactică, direcție a învățământului, strategie didactică.

Altă noțiune implicată în problematizare este *problema*. După cum surprinde W.Okon, „problema este o structură cu date insuficiente” [14]. Problema reprezintă un proces, fenomen, dificil de înțeles, neclar, complicat, încurcat și ca urmare greu de rezolvat.

Problema reprezintă o stare conflictuală pe care o trăiește subiectul cunoscător într-un anumit moment, datorită relaționării experienței sale trecute de cunoaștere (experiență care este insuficientă, nesatisfăcătoare calitativ și cantitativ) cu anumite elemente de noutate și surpriză cu care s-a confruntat.

Prin „*problema didactică*” se înțelege dificultatea pe care elevul/studentul nu o poate soluționa decât prin cercetare în cadrul unei activități proprii. Așadar, este vorba de o situație organizată special de către profesor în care cei ce studiază caută să depășească dificultățile întâlnite, căpătând cunoștințe și experiențe noi, consolidându-și capacitățile.

Situația-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară și elementul de noutate cu care se confruntă subiectul. Acest conflict provoacă căutare și descoperire, întuirea unor soluții noi.

Situația-problemă se produce datorită conflictului intelectual ce apare între ceea ce știe și ceea ce nu știe studentul, între ceea ce îi este cunoscut într-o anumită problemă de specialitate și necesitatea dobândirii de noi cunoștințe într-un anumit domeniu.

Așadar, situația-problemă este o situație special organizată de către profesor, iar elevii/studentii se implică în activitatea de cercetare pentru a depăși dificultățile întâlnite.

Întrebarea-problemă este o altă noțiune caracteristică problematizării.

Întrebarea-problemă este un element al situației-problemă cu ajutorul căreia se determină una din dificultățile situației. Situația-problemă cuprinde un ansamblu de întrebări-problemă. Unii cercetători (de exemplu, C.Cucoș) consideră că în problematizare principalul e crearea situațiilor-problematică, iar punerea unor întrebări ar putea și să lipsească [7, p.72].

O întrebare devine problemă atunci când ea generează o stare psihică de curiozitate, de nedumerire, de neliniște în fața unui obstacol care trebuie învins, a unor dificultăți teoretice sau practice ce trebuie depășite.

Predarea problematizată este un proces interactiv și o activitate intenționată care pune la dispoziția elevilor/studentilor situații de învățare. Scopul constă în acumularea cunoștințelor, aprofundarea înțelegerii, dezvoltarea competenței de rezolvare a situațiilor-problemă [15, p.318].

Predarea problematizată reprezintă ansamblul demersurilor întreprinse de profesor în scopul organizării și conducerii activității de învățare problematizată a elevilor/studentilor.

Învățarea prin problematizare este o modalitate de participare activă și interactivă a studenților în procesul didactic, care constă în proiectarea și efectuarea activităților de căutare independentă (individual sau în grup) a soluției la o problemă contradictorie.

Învățarea problematizată, menționează R.B. Cozman (citată de A.Solcan) este un proces activ și constructiv de-a lungul căruia elevul/studentul manipulează resursele cognitive disponibile pentru formarea noilor cunoștințe, selectând informația din mediul înconjurător și integrând-o în structura sa informațională.

Ca *tehnică de instruire* problematizarea poate fi utilizată pretutindeni unde se pot crea situații-problemă ce urmează a fi soluționate prin gândire și căutare comună, prin cercetare și descoperire a unor adevăruri, a unor noi reguli și soluții de ordin superior ce devin o parte integrantă a repertoriului individual de achiziții [15, p.318].

În baza celor relatate mai sus, putem conchide că prin problematizare învățarea nu este preponderent cognitivă, ci mai ales orientată spre experiențele subiectului – acționale, afective, individuale și sociale. Studenții se familiarizează tot mai mult cu logica investigației științifice, cu tehnicile de cercetare, atingând astfel un nivel superior de performanță.

Unui grup de studenți de la specialitatea Psihopedagogie i s-a propus să evalueze potențialul formativ și activ-participativ al unor metode didactice, și anume:

- expunerea/prelegerea;
- modelarea și stimularea;
- conversația euristică;
- problematizarea;
- demonstrarea;
- lucrări practice;
- metoda descoperirii;
- studiul individual;
- metoda cooperării;
- observarea sistematică.

Valori și semnificații¹:

- 1) în foarte mică măsură;
- 2) în măsură potrivită;
- 3) în mare măsură;
- 4) în foarte mare măsură.

În viziunea studenților chestionați, metodele cu cel mai înalt potențial formativ și activ participativ sunt: metoda descoperirii, problematizarea și metoda lucrărilor practice. Metodele cu cel mai scăzut potențial s-au dovedit a fi prelegerea, demonstrarea, observarea sistematică.

În continuare aducem unele argumente ale studenților care au apreciat înalt potențialul formativ și activ participativ al problematizării:

- dezvoltă capacitatea de a gândi critic, de a formula idei/opinii și de a apăra propriile convingeri;
- dezvoltă capacitatea de a găsi soluții și argumente;
- dezvoltă creativitatea;
- asigură o motivație intrinsecă și antrenează aptitudinile;
- sporește activismul nostru;
- datorită acestei metode accentul cade pe elevi/studenți;
- solicită elevilor implicare cognitivă și afectivă;
- problematizarea permite realizarea unui feedback imediat.

Și în fine, ultima frază dintr-un chestionar: „...dar în nici un caz nu ignor și celelalte metode ce au obținut un punctaj mai mic comparativ cu problematizarea, deoarece fiecare dintre metode are gradul său de eficiență în realizarea unei anumite sarcini concrete”.

Referințe:

1. Albușescu I., Albușescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - Iași, 2000.
2. Ardelean A., Marinescu M. ș.a. Introducere în didactica biologiei. - Arad, 2003.
3. Bocoș M. Instruire interactivă. - Cluj-Napoca, 2002.
4. Bontaș I. Pedagogie. - București, 1995.
5. Cergăhitan I. Metode de învățământ. - București-Chișinău, 1997.
6. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - București-Chișinău, 2000.
7. Cucocș C. Pedagogie. - Iași, 1996.
8. Dicționar de pedagogie. - București, 1997.
9. Junga I., Istrate E. Manual de pedagogie. - București, 1998.
10. Joiță E. Eficiența instruirii. - București, 1998.
11. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. - Cluj-Napoca, 1995.
12. Macavei E. Pedagogie. - București, 1996.
13. Negreț I., Jinga I. Învățarea eficientă. - București, 1996.
14. Okon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. - București, 1978.
15. Solcan A. Instruirea problematizată – metodă activă a didacticii moderne. Analele științifice ale USM. Seria „Științe socioumanistice”. V.3. - Chișinău, 2003.
16. Vințanu N. Educația universitară. - București, 2001.

Prezentat la 17.12.2009

¹ Vezi Gondiu E. Didactica în prezentare grafică. - Chișinău, 1997.

STRUCTURA ȘI LEGITĂȚILE FORMĂRII ATITUDINILOR LA PERSONALITATE

Vasile PANICO, Tatiana MUNTEANU

Universitatea de Stat din Tiraspol

The thesis is devoted to the problem of determining the structure and legitimacy of training attitudes to personality.

After the study of theoretical sources, the concept and the components of attitudes in external (pedagogical) an internal (psychological) plan have been materialized.

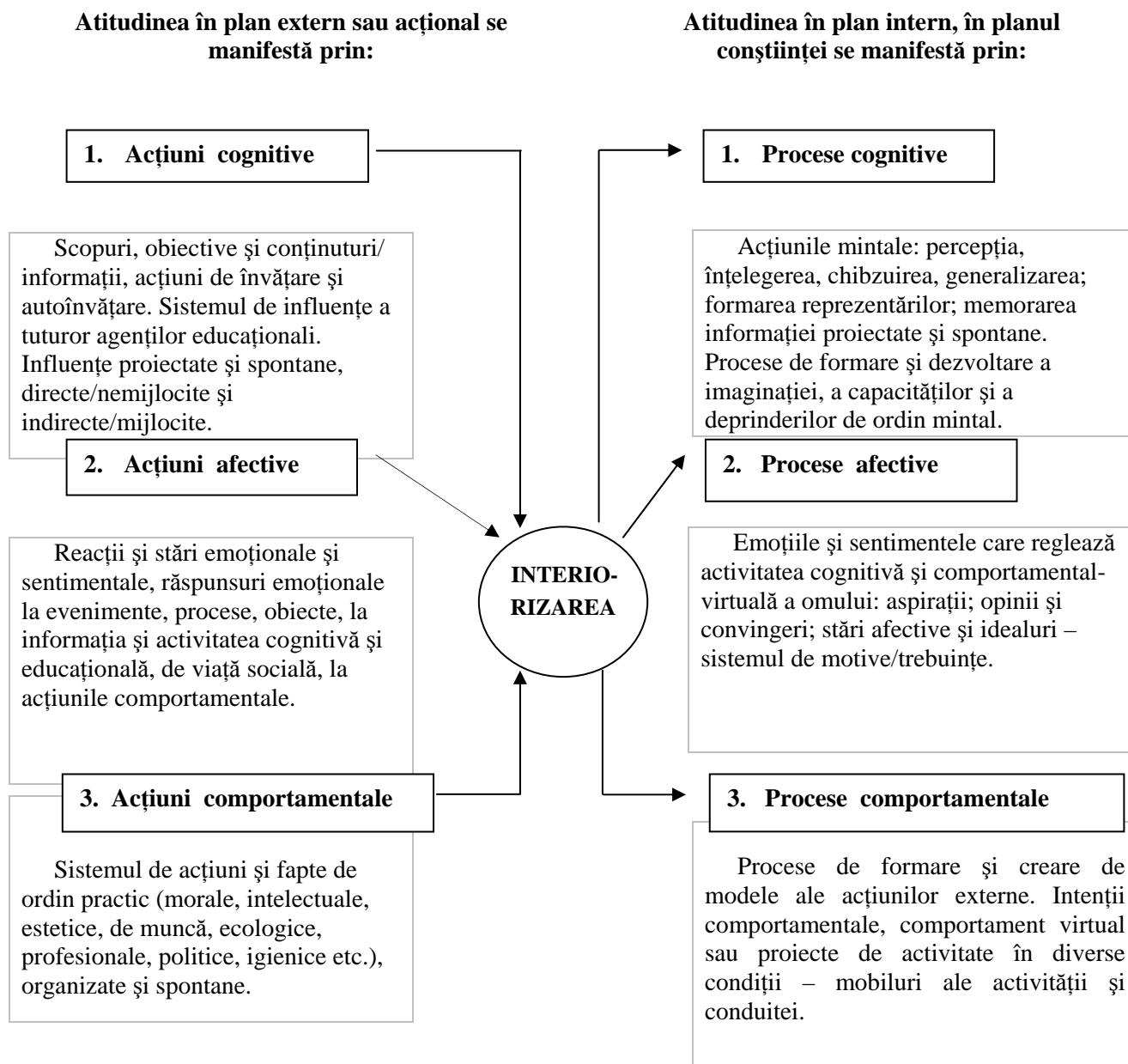
According to the structure and connection, relationship of internal plan (consciousness) and of external plan (pedagogical), the legitimacy of forming attitudes to personality have been established.

Formarea și dezvoltarea personalității este determinată de sistemul de atitudini sau relații sociale în care activează omul. Relațiile de viață condiționează formarea atitudinilor subiective la personalitate, care se manifestă în acțiuni, stări afective, interese, motive, tendințe și modalități de evaluare și autoevaluare a proceselor sociale, a fenomenelor naturale, a vieții personale și a celor cu care contactează în mod direct sau indirect. Atitudinile subiective ale personalității (sistemul de motive sau trebuințe) sunt determinate de poziția ei dinamică în sistemul de relații sociale. Sistemul de atitudini realizat de către individ în cadrul activităților de viață îl reprezintă pe acesta în calitate de subiect social, ca personalitate [3]. Atitudinile se formează și se dezvoltă numai în activitățile de viață ale personalității [8]. Tipul, conținutul, ierarhia și dinamica atitudinilor, în ultimă instanță, sunt determinate de poziția ocupată de personalitate în sistemul de activități sociale, de dinamica vieții sociale a personalității. Toate tipurile de atitudini constituie un sistem complex, flexibil și deschis.

Conceptul/termenul „atitudine” este tratat/definit în mod divers în științele psihopedagogice: a) în dependență de nivelul și gradul de abstractizare/generalitate a acestui concept; b) în conformitate cu componenții structurali ai atitudinii (componenta cognitivă, afectivă și conativă); în dependență de obiectul de studiu/cercetare al științei. Fiecare știință tratează termenul „atitudine” reieșind din obiectul concret de cercetare. Astfel, științele sociale examinează/abordează atitudinile ca relații/raporturi/legături între idei, fapte, procese, valori, persoane, state etc. În științele psihopedagogice termenul „atitudini” se abordează/se definește ca formațiuni, structuri sau mobiluri psihice ale personalității [2], ca mobilitate relativ constantă a individului sau grupului față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană [4], ca poziție a unei persoane sau a unui grup de acceptare sau respingere cu o intensitate mai mare sau mai mică a obiectelor, fenomenelor, persoanelor sau instituțiilor [1], ca relații sociale interiorizate, predispoziții mentale dobândite, mai mult sau mai puțin durabile de a reacționa în mod caracteristic față de persoane, obiecte, situații, idei sau idealuri cu care individul vine în contact [5, 6].

Psihologia contemporană constată/afirmă că atitudinile, în plan intern, includ trei componente fundamentale: cognitivă, afectivă și comportamentală sau conativă. În plan extern, atitudinile se manifestă prin procese cognitive (sistemul acțiunilor de învățare și autoînvățare) orientate, organizate (cât și cele spontane), procese afective – emoțiile și sentimentele. Emoțiile și sentimentele reprezintă un sistem de semnale interne care exprimă corespunderea sau necorespunderea activităților și obiectelor motivației personalității. Ele reprezintă relația dintre motiv și posibilitățile succesului [7, 8]. Componenta următoare a atitudinilor o reprezintă acțiunile comportamentale care se manifestă prin totalitatea de acțiuni, reacții motorii, fapte de ordin moral, profesional, intelectual, ecologic, politic, estetic, de muncă etc. În plan pedagogic, atitudinile pot fi definite ca un sistem de relații sau raporturi subiective ale personalității/grupului de oameni acțional cognitive, afective și comportamentale de ordin moral, ecologic, profesional etc., de evaluare și valorizare a fenomenelor și proceselor din lumea înconjurătoare. Atitudinile exprimă valoarea/semnificația personală, de grup și socială a fenomenelor, proceselor și rezultatele lor.

Relația/raportul dintre planul extern (pedagogic) și planul intern (psihologic) al atitudinilor sau dinamica extern-intern a atitudinilor poate fi redată prin următoarea schemă/formulă:



Atitudinile de viață (din planul extern) se interiorizează și formează sfera motivațională a personalității. În planul intern (al conștiinței) atitudinile se modifică, se generalizează, obțin valoare/semnificație și se schimbă permanent. În planul conștiinței, atitudinile se ierarhizează în dependență de valoarea lor personală, de grup și socială. Atitudinile în planul conștiinței modelează acțiunile externe, mobilizează intențiile comportamentale, activează, organizează și direcționează comportamentul. Ele evaluează fenomenele, procesele, obiectele din lumea înconjurătoare și servesc ca mijloc sau factor de autorealizare și de valorificare a propriului potențial.

În cadrul exteriorizării atitudinile, la fel, se supun unor schimbări/modificări. Ele sunt de alt nivel de dezvoltare și putere energetică. Acțiunile cognitive, afective și comportamentale sunt de alt gen și nivel de dezvoltare și nu sunt identice întocmai cu cele din planul intern, din planul conștiinței.

Omul nu se comportă întotdeauna în conformitate cu atitudinile formate sau create. Comportamentul real este determinat de valoarea fenomenelor, proceselor, obiectelor pentru sine și alți oameni, de satisfacerea sau nesatisfacerea motivelor/trebuințelor, de ierarhia lor valorică personală, de grup și socială, de condițiile permanente schimbătoare de viață și activitate ale omului. Comportamentul real este determinat de nivelul de formare/dezvoltare a fiecărei componente a atitudinilor din planul intern: cognitivă, afectivă și conativă (experiența proiectată); de corelarea și articularea acestor componente.

Comportamentul real/explicit este determinat de nivelul de generalizare a atitudinilor din planul intern/al conștiinței și așteptările de viață ale personalității. Atitudinile sunt ierarhizate, unele subordonându-le pe celelalte. Ierarhizarea atitudinilor în planul conștiinței se modifică permanent. În situațiile de viață și activitate în permanentă schimbare unele atitudini de valoare/semnificație scăzută pot obține o importanță majoră.

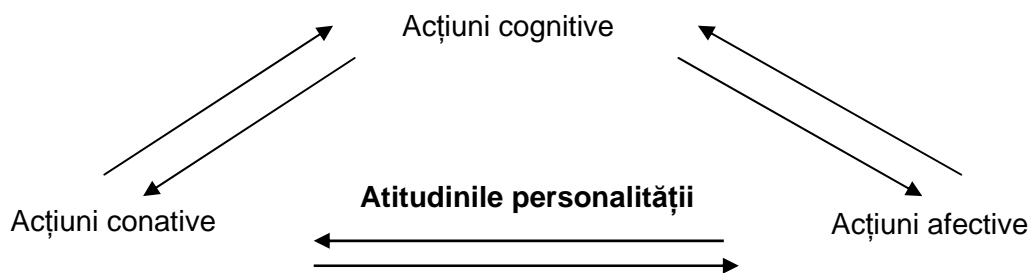
Între componentele atitudinilor umane nu există relații de echilibru după/conform nivelului de dezvoltare, după valoare, modalități și intensitate de manifestare, după durabilitate și aria de manifestare. Fiecare componentă poate avea nivel divers de dezvoltare (cognitivă: reprezentări, noțiuni, judecăți, sisteme de idei și cunoștințe etc.; motivațional-afectivă: aspirații, stări afective, opinii, convingeri și idealuri; conativă: sistem de acțiuni și fapte). Componenta conativă traduce într-un sistem de acțiuni și fapte pe celelalte două. Atitudinile ajută omului să selecteze din lumea înconjurătoare fenomenele, procesele și obiectele de valoare personală. Din această cauză atitudinile au natură duală: pozitive și negative. Atitudinile în planul intern/în planul conștiinței reprezintă un comportament virtual/model de activitate, iar în planul extern ele reprezintă un sistem de acțiuni și fapte, reacții motorii, verbale și afective.

Componenta afectivă reprezintă nucleul atitudinii. Emoțiile și sentimentele energizează actele de comportare umană. Prin educație și instruire, prin influența tuturor factorilor și activităților orientate / direcționate și spontane se schimbă și se dezvoltă atitudinile umane. Sistemul educațional permanent asigură o dezvoltare dinamică/permanentă a atitudinilor. Educația și instruirea reprezintă factorul dominant în formarea și dezvoltarea dinamică a atitudinilor valorice.

Atitudinile personalității se realizează prin limbaj, acte de conduită socială, în credințe și judecăți de valoare, în opinii, convingeri, idealuri și stereotipuri – în toate comportamentele posibile: morale; profesionale; culturale; juridice; politice etc. Atitudinile se formează și se dezvoltă în cadrul procesului de educație, de socializare a personalității. Deci, strategiile de educație și instruire reprezintă și strategii de formare a atitudinilor, a dimensiunilor cognitive, afective și conative. Reieșind din structura tridimensională, conchidem că strategiile de formare și autoformare a atitudinilor se clasifică în trei grupe mari:

- strategii de formare și autoformare a componentei cognitive;
- strategii de formare și autoformare a componentei afectiv-emoționale;
- strategii de formare și autoformare a componentei conative/comportamentale.

A educa înseamnă a schimba/dezvolta componentele atitudinilor. Printr-o formulă mai simplă, educația poate fi definită ca un proces orientat spre un scop bine determinat de formare și autoformare a atitudinilor valorice (a componentei cognitive, afective și comportamentale). Componenta afectivă reprezintă elementul de bază/fundamental al educației sau nucleul atitudinii. Relația dintre componentele atitudinii este condiționată de legitatea – interdependența dintre acțiunile cognitive, afective și conative/comportamentale. Această legitate poate fi redată prin următoarea formulă:



Odată cu dezvoltarea societății se schimbă/modifică permanent și atitudinile. De aici reiese următoarea legitate: caracterul istoric și dinamic al atitudinilor. Relația/raportul dintre educație și atitudine se reflectă (se realizează) prin următoarea legitate: interdependența dintre procesul de educație și procesul de formare a atitudinilor la personalitate. Aceste două procese corelează și articulează între ele. Atitudinile se formează sub influența factorilor orientativi sau valorici (educației), cât și sub/prin influența factorilor spontani (care, în unele cazuri, sunt lipsiți de putere valorică). Omului, ca ființă biopsihosocială, îi sunt proprii și unele trebuințe/motive de ordin negativ (atitudini formate în planul conștiinței și neacceptate social ca valorice). Acestea creează un sistem de relații contradictorii permanente în formarea și dezvoltarea personalității. De aici reiese următoarea legitate: interdependența dintre factorii orientativi/valorici și factorii spontani/nonvalorici,

pe de o parte, și atitudinile pozitive și negative prezente în planul intern/în planul conștiinței la personalitate, pe de altă parte. O altă legătură este interdependența procesului de educație/autoeducație a atitudinilor și de dezvoltare/autodezvoltare a personalității. Atitudinile sunt orientate spre satisfacerea trebuințelor motivelor personalității. Obiectul trebuințelor/motivelor servește și ca obiect al atitudinilor. Fiecărui tip de activitate socială îi corespunde un anumit tip adecvat de atitudine. Această relație poartă caracter relativ, fiindcă valoarea obiectelor, proceselor, fenomenelor este determinată nu numai de atitudinile directe, dar și de un set de atitudini legate indirect de activitate. Astfel, activitatea de învățare a elevului de vârstă școlară mică este stimulată nu numai de atitudinile cognitive directe (a obține noi cunoștințe, priceperi, deprinderi și capacități; curiozitatea; tendința de a descoperi), dar și de atitudini legate indirect de procesul de învățare (atitudinea datoriei și responsabilității; atitudinile profesionale și de muncă; estetice; de viață cotidiană etc.). Viața, activitatea omului este stimulată, energizată, organizată, reglată, direcționată și valorizată nu numai de atitudinile directe, dar și de cele indirecte care uneori au un impuls și putere energetică mult mai mare. De astfel de plurifuncționalitate, a atitudinilor trebuie să țină cont toți agenții educaționali. Astfel, atitudinile morale, cognitive, estetice pot fi prezentate, deci pot stimula și energiza, direcționa și valoriza orice activitate umană și viceversa – orice atitudine valorică sau nonvalorică poate fi formată și dezvoltată prin intermediul a mai multor tipuri de acțiuni, procese, fenomene, fapte, obiecte sau lucruri. Așadar, afirmația că instruirea realizează funcția educativă/de formare a atitudinilor nu este pe deplin corectă, ca și afirmația – familia reprezintă elementul/factorul fundamental care asigură formarea tuturor trebuințelor complexe ale copiilor. Atât școala, cât și familia pot realiza atare funcții dacă în acțiunile lor acești agenți educaționali se vor călăuzi de anumite legături, vor respecta principiile educației și de dezvoltare a psihicului uman, vor crea condiții optime de învățare, de viață, de activitate, vor aplica strategii adecvate în organizarea activităților și atitudinilor, vor stimula permanent creșterea și dezvoltarea valorică a personalității.

În formarea/educarea atitudinilor este necesar a respecta următoarele principii: principiul anticipativ; principiul corelării și articulării; principiul interferenței; principiul raportării atitudinilor din planul extern/educațional la cele din planul intern/planul conștiinței; principiul dezvoltării inegale a atitudinilor și a componentelor lor; principiul condiționării (dependență de condițiile de viață, de organizare a vieții și activității); principiul racordării procesului de formare a atitudinilor la activitatea primordială și noile formațiuni psihice caracteristice perioadelor de vârstă a personalității; principiul dinamismului în formarea atitudinilor; principiul mobilizării stimulative a atitudinilor legate/raportate direct și indirect de activitate; principiul asociativ în formarea atitudinilor; principiul dinamic sau schimbării permanente a atitudinilor; principiul direcționării, organizării și stimulării comportamentului real/de viață; principiul de autorealizare și valorificare a propriului potențial; principiul utilității, evaluării și autoevaluării; principiul selectiv al atitudinilor.

Referințe:

1. Chelcea S., Iluț P. Enciclopedie de psihosociologie. - București: Editura Economică, 2003.
2. Jude I. Psihologia socială și optim educațional. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002.
3. Panico V. Sisteme și subsisteme de atitudini către activitatea de învățare și autoînvățare. Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria „Științe socioumanistice”. Volumul III. - Chișinău, 2002.
4. Popescu Neveanu Pavel. Dicționar de psihologie. - București: Editura Albatros, 1987.
5. Roșca Al. Creativitate generală și specifică. - București: Editura Academiei RSR, 1981.
6. Sălăvăstru D. Psihologia educației. - București: Polirom, 2004.
7. Выготский Л. Педагогическая психология. - Москва: Издательство Педагогика, 1991.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах, Т.2. - Москва: Издательство Педагогика, 1983.

Bibliografie:

1. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2002.
2. Momanu M. Introducere în teoria educației. - Iași: Polirom, 2002.
3. Tonu Malim. Psihologia socială. - București: Editura Tehnică, 2003.
4. Zlate M. Introducere în psihologie. - Iași: Polirom, 2000.
5. Абрамова Т.С. Возрастная психология. - Москва: Издательство Академический Проект, 2001.
6. Ананьев Б. О субъекте психологической деятельности. - Москва: Издательство Наука, 1973.

Prezentat la 23.11.2009

O PROBLEMĂ NOUĂ ȘI STRINGENTĂ PRIVIND FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Liliana SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

In this article a new problem is presented: the continuous formation of the teachers working in the primary school. This problem is important for the development of ecological competence of teachers in their activity.

As a result there are a lot of social, economic, political and scientific arguments, which demonstrate the correlation between this problem and the tendencies of educational development in the world.

Modernizarea domeniului educațional în Republica Moldova este determinată de multipli factori, printre care transformarea societății industriale într-o societate postindustrială cu tendințe accentuate de globalizare. Constituirea unei economii globaliste generează schimbări în ierarhia factorilor de producție, sporind valoarea acordată specialistului competent și lărgind spectrul competențelor profesionale în baza noilor domenii de interes și preocupare. Necesitatea societății și a economiei contemporane de cetățeni cu competențe profesionale noi justifică centrarea procesului pregătirii profesionale pe formarea de competențe, pentru a asigura specialistului un grad înalt de creativitate și adaptabilitate la noi cerințe ale pieței muncii și obiective ale activității profesionale.

De rând cu transformările socioeconomice, o trăsătură esențială a civilizației contemporane este criza ecologică care se manifestă prin probleme complexe în diverse sfere: naturală, socială, demografică, economică, spirituală. Consecințele neglijării acestor probleme pot submina dreptul generațiilor următoare la un mediu sănătos de viață. Pentru a evita acest fapt, la nivel global, regional și local, se elaborează și se implementează strategii noi de producție, se modifică sistemul de norme juridice, se favorizează cercetările științifice pentru a descoperi soluții tehnologice apte să combată și să prevină efectele nocive ale problemelor ecologice. Însă intervențiile în plan tehnologic și normativ nu sunt suficiente pentru a depăși criza ecologică. Încă la prima conferință mondială asupra problemelor mediului ambiant (Stocolm, 1972) s-a menționat că depășirea crizei ecologice este imposibilă fără ca societatea să se transforme pe sine însăși, să-și schimbe moralitatea și mentalitatea. Strategiile economice, tehnologice și juridice trebuie să fie bazate pe strategii educaționale, menite să formeze o conștiință socială de tip ecocentric, pentru ca în viața socială și în viața personală a fiecăruia să pătrundă ideile și imperatiile ecologice. Această idee și-a găsit reflectare în diverse acte ale organizațiilor internaționale (UNESCO, UNICEF, ONU, Fundația Europeană de Educație și Cultură Ecologică, Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare, Uniunea Internațională pentru Conservarea Naturii, Fondul Mondial pentru Protecția Naturii etc.) și ale Republicii Moldova cum ar fi:

- **Legea învățământului Republicii Moldova** (1995) prevede:
 - obiectivul: *cultivarea simțului responsabilității față de mediul înconjurător, formarea conștiinței ecologice* (articolul 5 (2f));
 - obligația cadrelor didactice: *să educe o atitudine grijulie față de mediul înconjurător* (articolul 56(d)).
- **Concepția educației în Republica Moldova** (1999) stabilește ca obiectiv educațional major *formarea responsabilității față de mediul ambiant*.
- **Concepția Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova** (2000) declară:
 - ca principiu: *ecologizarea cunoștințelor, remodelarea mentalităților, reorientarea sistemului educațional, etico-moral, cultural, științific și tehnologic spre noi valori intelectuale și spirituale;*
 - ca obiectiv fundamental: *bunăstarea, sănătatea și educația societății în corelare cu cerințele de conservare și regenerare a resurselor naturale, precum și cu garanțiile pentru generațiile viitoare;*
 - ca obiectiv principal: *formarea capitalului uman în corespundere cu exigențele științifice, tehnologice, informaționale și morale din domeniul protecției mediului.*
- **Concepția politicii de mediu a Republicii Moldova** (2001) stipulează ca instrument de realizare a scopurilor și obiectivelor: *educația și instruirea de mediu.*

➤ **Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar al Republicii Moldova** (2003) denotă echilibrul ecologic și educația relativă la mediu sau ecologică în sistemul de valori care determină pozitiv educația contemporană.

Totuși, deși educația ecologică este declarată obligatorie și permanentă, studiile speciale nu denotă o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. Societatea civilă este pasivă, mentalitatea și comportamentul cetățenilor sunt dominate de indiferența față de mediu, care nu poate fi lichidată decât prin educație. Cu cât mai devreme se inițiază procesul de educație ecologică, cu cât mai complex, judicios și continuu este proiectat și realizat acest proces, cu atât mai mult vor crește șansele ca generația de mâine să fie orientată spre un mediu de viață sănătos. În acest context, treptei primare de învățământ îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

Deci, situația actuală socioculturală și ecologică sporește esențial responsabilitatea cadrelor didactice din învățământul primar pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații. Astfel, se profilează necesitatea în constituirea unei competențe profesionale noi a învățătorului – **competența de educație ecologică a elevilor de vârstă școlară mică**.

Contradicția dintre recunoașterea importanței educației ecologice și eficiența ei redusă determină necesitatea conceperii unor abordări principial noi, care să asigure nu doar însușirea cunoștințelor ecologice, dar să formeze capacități reale și atitudini conștiente de a aplica aceste cunoștințe în viață. Sub acest aspect, problemele pregătirii cadrelor didactice pentru educația ecologică a viitoarelor generații se încadrează în tendințele mondiale ale dezvoltării învățământului, esența cărora rezidă în căutarea căilor de depășire a paradigmei educaționale tradiționale, constituite în epoca revoluțiilor industriale și științifice care a încetat în a doua jumătate a secolului XX să satisfacă necesitățile dinamicii dezvoltării societății. În afară de aceasta, orientarea spre însușirea, în procesul de învățământ, a unei concepții științifice despre lume și a unui sistem de cunoștințe științifice, volumul cărora crește continuu și vertiginos, intră în contradicție cu posibilitățile și interesele subiecților, nu asigură adaptarea lor socială și profesională, ceea ce constituie scopul principal al educației ca institut social de importanță primordială.

Actualmente, în practica mondială, una dintre cele mai raționale și de perspectivă căi pentru soluționarea fenomenelor de criză a educației se consideră centrarea procesului educațional pe competențe, fundamentată pe ideea competențelor-cheie care a fost înaintată de experții Consiliului Europei la începutul anilor '90 ai secolului trecut. În condițiile aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, centrarea pe competențe a devenit o strategie directoare a modernizării educației naționale.

În lumina acestor noi orientări, centrarea procesului educațional pe formarea de competențe se postează în vizorul cercetărilor științifice atât în țara noastră, cât și în alte țări. Se clarifică fundamentele teoretice, didactice, metodologice ale noii paradigme educaționale, condițiile pedagogice de realizare în practică, se aprobă experimental noi forme și tehnologii instructiv-educative centrate pe formarea de competențe etc.

Conceptul de *competență profesională de educație ecologică a elevilor de vârstă școlară mică*, anunțat în acest articol, este unul nou, care necesită a fi definit, descris și detaliat. Cercetarea în cheia acestui concept trebuie să coreleze scopurile și obiectivele modernizării calitative a pregătirii profesionale a cadrelor pentru învățământul primar cu problematica stringentă a ecologizării educației, situându-se la intersecția a două direcții independente de cercetare în științele educației: educația ecologică și pregătirea profesională centrată pe formarea de competențe.

În ultimele decenii, cercetările în direcția educației ecologice abordează activ:

- *caracteristicile esențiale, conținutale, structurale ale concepției ecologice despre lume, ale conștiinței ecologice, ale mentalității ecologice ca factori ai schimbării cardinale a atitudinii omului față de natură* (D.H. Meadows, D.L. Meadows, J.Randers, A.W. Wiecker, T.Spătaru, Г.В. Акопов, А.А. Алдашев, А.А. Брудный, Э.В. Гирусов, А.Д. Иоселиани, Д.Н. Кавтарадзе, Н.М. Мамедов, Н. В.И. Медведев, Е.И. Чердымова ș.a.);
- *fundamentele filozofice, sociale, culturologice etc. ale educației ecologice* (R.G. Barker, W.R. Catton, D.D. Chiras, R.E. Dunlap, В.Е. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, Н.А. Кармаев, И.И. Кравченко, Г.А. Кузнецов, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул ș.a.);
- *fundamentele psihologice ale educației ecologice a subiecților de diferite vârste, începând cu preșcolăritatea și mica școlaritate* (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин ș.a.);

- *fundamentele teoretico-metodologice ale instruirii și educației ecologice generale* (Ch.M. Geesteranus, J.C. Smith, L.F. Schmore, A.J. Suvan, A.H. Захлебный, И.Д. Зверев, В.М. Сенкевич, Г.П. Сикорская, И.Т. Суравегина ș.a.);
- *formarea culturii ecologice ca obiectiv al educației ecologice la diverse trepte de învățământ* (С.Н. Глазачев, В.П. Горлачев, Н.С. Дежникова, О.Н. Козлова, И.И. Мазур, О.Г. Тавстуха, С.Andon, E.Buzinski ș.a.);
- *ecologizarea instruirii* (J.A. Fishman, A.S. Hayes, L.A. Jakobovits, W.M. Rivers, B.Spolsky, M.Swain, E.Tarone, С.В. Алексеев, Н.Д. Андреев, Н.Ф. Винокуров, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.В. Пасечник, И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, И.Т. Суравегина, Д.И. Трайтак, З.И. Тюмасева ș.a.);
- *analiza și elaborarea științifico-practică a unor aspecte ale pregătirii ecologice a specialiștilor în instituții de învățământ profesional de diverse trepte* (U.Halbach, A.Buga, R.Enoi, E.И. Ефимова, И.Н. Кондрашова, Н.А. Лызь, Н.М. Мамедов, К.А. Романова ș.a.);
- *pregătirea cadrelor didactice pentru instruirea și educația ecologică* (O.D. Duncan, S. Foresman, В.И. Блинников, Г.С. Камерилова, С.С. Кашлев, А.В. Миронов ș.a.).

În direcția centrării procesului educațional pe formarea de competențe, în ultimele decenii, s-au făcut remarcate cercetările referitoare la următoarele:

- *fundamentele general-sociale și teoretico-metodologice ale instruirii centrate pe competențe* (P. Early, D.J. Jirasinghe, G.E. Lyons, C.Short, V.Guțu, Н.А. Аминов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.И. Огарев, Дж. Равен, М.В. Рыжаков, О.В. Чуракова, С.Е. Шишов ș.a.);
- *condițiile pedagogice de dezvoltare a competențelor-cheie a elevilor și alte aspecte ale abordării instruirii preuniversitare în baza formării de competențe* (И.Г. Агапов, Н.В. Поморцев, Р.А. Тер-Мкртчян, А.А. Черемисина, В.А. Шапалов ș.a.);
- *formarea competențelor profesionale ale specialiștilor de diverse profiluri în instituțiile de învățământ* (О.Ю. Искандарова, И.С. Ломакина, А.Ю. Петров, В.В. Рогачев, О.В. Юдина L. ș.a.);
- *formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice* (В.А. Адольф, Л.Г. Антропова, И.В. Гервальд, И.В. Гришина, О.М. Гущина, Т.В. Добудько, А.В. Журенко, Л.Н. Захарова, Л.В. Панфилова, А.Ю. Петров, Т.М. Сорокина, А.В. Тихоненко, N. Garștea ș.a.).

La intersecția celor două direcții, relevate mai sus, se situează cercetările problemelor legate de *competențele ecologice ale specialiștilor în educație*: О.Д. Арефьева, Г.Б. Барышникова, С.В. Владимирова, Ф.С. Гайнуллова, Е.Г. Нелюбина, Л.В. Панфилова, И.В. Петрухина, О.Н. Пономарева, Л.Е. Пистунова, Н.В. Ромейко, Г.П. Сикорская, Е.А. Шульпина, О.Г. Рогова ș.a.

Deși valoarea teoretică și practică a cercetărilor menționate este incontestabilă, tematica formării competențelor de educație ecologică în procesul pregătirii cadrelor didactice, inclusiv pentru învățământul primar, nu este reflectată suficient în literatura științifică pedagogică și rămâne a fi una din cele mai stringente în contextul sociocultural și ecologic actual.

Analiza literaturii speciale și studiul problemelor educației ecologice și a învățământului pedagogic universitar din Republica Moldova și din alte țări ne-a permis evidențierea a trei grupuri de contradicții, pe care le etalăm de la general la particular.

➤ Primul grup vizează contradicțiile dintre:

- starea actuală a științei și practicii educației ecologice în plan național și în plan internațional;
- multitudinea abordărilor conceptuale ale educației ecologice (educație despre mediu, educație în mediu, educație pentru mediu, educație relativă la mediu, educație ambientală, educație pentru protecția mediului, educație pentru dezvoltare durabilă ș.a.) și lipsa fundamentelor metodologice solide;
- rapiditatea cumulării practicii educaționale inovative în domeniul educației ecologice și tempoul lent al generalizărilor științifice corespunzătoare.

➤ Al doilea grup vizează contradicțiile dintre:

- integralizarea științelor despre natură în învățământul național primar (disciplina „Științe”) și dispersiunea acestora pe diverse discipline în clasele gimnaziale–liceale (contrar tendințelor mondiale spre integralizarea studiilor asupra naturii);
- caracterul dispartat al conținuturilor ecologice inserționate în procesul educațional la treapta primară (orele de dirigenție; disciplinele obligatorii – Științe, Educația tehnologică, Limba și literatura maternă, Educația plastică, Educația muzicală) și necesitatea integrării rezultatelor învățării de către subiecți.

➤ Al treilea grup vizează contradicțiile dintre:

- poziția studentului, viitor învățător, ca subiect al educației ecologice și funcția lui de actor al educației educaționale în cadrul activității profesionale ulterioare;
- imperativul formării competențelor de educație ecologică la cadrele didactice pentru învățământul primar și modalitățile de realizare în practica universităților naționale;
- cerința socială de formare a competențelor de educație ecologică la cadrele didactice pentru învățământul primar și lipsa concepției științifice asupra acestei competențe ca formațiune integră a personalității învățătorului.

Căutarea căilor de soluționare a contradicțiilor evidențiate ne-a condus spre *a formula o problemă nouă și stringentă a formării profesionale a cadrelor didactice pentru învățământul primar - fundamentarea, elaborarea și implementarea unei concepții de formare a competenței profesionale de educație ecologică a elevilor.*

Bibliografie:

1. Legea Învățământului a Republicii Moldova nr.547-XIII // Monitorul Oficial nr.062 din 21.07.1995, art.692.
2. Concepția educației în Republica Moldova, 27 iulie 1999. Coautori: Bucun N., Cemortan S. ș.a.
3. Concepția politicii de mediu a Republicii Moldova nr.605 din 02.11.2001 // Monitorul Oficial nr.009 din 15.01.2002, art.20.
4. Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar al Republicii Moldova, proces-verbal nr.6.1 din 3 aprilie 2003 / coordonator Vlad Pâslaru.
5. „Moldova - XXI” – Strategia Nutrițională pentru Dezvoltarea Durabilă. - Chișinău, 2000, p.157.
6. Anuarul Statistic al Republicii Moldova, 2003/Departamentul Statistică și Sociologie al Republicii Moldova. - Chișinău. Statistica, 2003 - 704 p.
7. Di Pietro A.M. L'education enviroament de l'an Dexux Mille//Buletin european, annXLIL, nr.6. - Roma, 1992.
8. <http://www.moldova.md/ro/government/>

Prezentat la 27.11.2009

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE – REPERE METODOLOGICE DE PREDARE/ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE

Marta Iuliana VICOL

Universitatea “Petre Andrei”, Iași

In this article obviously there appears the contribution of the interactive didactical strategies that are leading to the learning manner’s development inside pupils’ or students’ group.

Learning methods by co-operation means the development of communication abilities of self respect, of own personality as a teaching strategy according with the actual necessities and objectives for a modern teaching manner.

Învățarea este un proces ce implică efort cognitiv, emoțional, realizat cu o mai mare facilitate atunci când individul este antrenat în relații interumane în cadrul cărora se efectuează schimbări autentice reciproce de mesaje.

Strategiile didactice interactive acționează benefic în cadrul proceselor pedagogice, oferind ocazia unei învățări productive, participative din partea actorilor implicați, cu posibilități de comunicare și cooperare eficiente.

Grupul oferă o reciprocitate în ceea ce privește acțiunea de influențare cognitivă, afectivă și socială dezvoltată de strategiile didactice interactive. Apar relații de comunicare, omogenizare, participare prin schimb de informații, relații ce depind de caracteristicile personale ale membrilor grupului, factori situaționali, relaționările inter- și intragrup.

După cum menționează Crenguța-Lăcrămioara Oprea, strategiile didactice interactive de grup sunt modalități de organizare a activității prin care se favorizează schimburile interrelaționale dintre participanții la activitate prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă (educat(i)–educat(i), educat(i)–profesor, educat(i)–grup), stimulând astfel activismul subiectului în interacțiunea sa nu numai cu ceilalți, ci și cu materialul de studiu (educat(i)–conținut) prin procese de acțiune și de transformare a informației [2, p.9].

Importanța strategiilor didactice cooperante este demonstrată în multiple materiale de specialitate, în raport cu cele competitive și individuale.

Cele cooperante au ca efect superior o netă dezvoltare a abilităților de comunicare, a stimei de sine, a dezvoltării personalității, dezvoltând o gândire critică, dar și creativă, promovând totodată toleranța, atitudini pozitive, participare activă la îndeplinirea sarcinii colective.

Relația educativă este în primul rând o relație umană, conștientizată de către profesor, cel care are un rol decisiv în construcția interrelațională dintre elevi și care pentru a susține un proces de învățare prin cooperare are nevoie de anumite competențe de tip organizatoric, ludic, empatic, interrelațional, psihosocial.

Învățarea prin *cooperare* sau prin *colaborare* reprezintă o strategie pedagogică ce încurajează actorii participanți la procesul educațional să lucreze împreună în microgrupuri, de maxim 6 persoane, în vederea îndeplinirii unui scop comun.

Învățarea prin cooperare se derulează în baza unor principii cum ar fi:

1. *Interdependența pozitivă* – în cadrul căreia succesul grupului depinde de un efort comun în scopul realizării de sarcini de către toți membrii.

2. *Responsabilitatea individuală* – unde fiecare membru al grupului are o responsabilitate asumată a sarcinii de rezolvat.

3. *Formarea și dezvoltarea capacităților sociale* – cu scopul stimulării inteligenței interpersonale menite să ofere abilități de comunicare cu celălalt, de a accepta în a primi și a oferi sprijin, respectiv în a gestiona situații conflictuale.

4. *Interacțiunea față în față* – presupune un contact direct cu interlocutorul ca partener de lucru, de asemenea, amenajarea mobilierului în vederea creării grupurilor mici de interacțiune.

5. *Împărțirea sarcinilor în grup* - presupune analizarea modalităților de rezolvare a sarcinilor de către fiecare membru în parte și întregul colectiv [2].

În învățarea prin cooperare se respectă opiniile fiecărui participant, se evită etichetarea, profesorul coordonator poate deveni unul dintre membri sau poate rămâne cu rol de animator și stimulator al activităților.

Participanții la învățarea prin cooperare sesizează că performanța este reciprocă și că își vor putea îndeplini obiectivele instructive doar dacă și colegii și le vor îndeplini pe ale lor. Toți membrii grupului conștientizează faptul că nu au acces separat la informațiile și la resursele ce ar putea genera finalitatea cu succes.

Se observă necesitatea creșterii abilităților de lucru în echipă, abilităților de cooperare în raport cu învățământul tradițional și competiția indusă de acesta.

Învățământul modern promovează metodele interactive care determină gândirea, inteligența, creativitatea, imaginația și asigură depășirea unor practici tradiționale, în neconcordanță cu cerințele și obiectivele învățământului.

Metode și tehnici de predare/învățare interactive de grup

Metoda predării/învățării reciproce (Reciprocal teaching-Palinscar, 1986)

Este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, studenții/elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc astfel o dezvoltare a dialogului dintre cei implicați. Se poate desfășura pe grupuri sau cu toată clasa.

Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ (povești, nuvele, legende). Aceste *strategii* sunt:

- Rezumarea (înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a scris; se face un rezumat).
- Punerea de întrebări (se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască, bineînțeles, și răspunsul).
- Clarificarea datelor (presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse explicative, soluționarea neînțelegerilor).
- Precizarea (prognosticarea) (se referă la exprimarea a ceea ce cred studenții că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit).

Etapele metodei:

- Explicarea scopului și descrierea metodei și celor patru strategii.
- Împărțirea rolurilor studenților/elevilor.
- Organizarea pe grupe.
- Lucrul asupra textului.
- Realizarea învățării reciproce.
- Aprecieri, completări, comentarii.

Varianta nr.1

Studenților li se oferă același text spre studiu, după care sunt împărțiți în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri, membrii unui grup cooperând în realizarea aceluiași rol.

De exemplu, grupul A este responsabil de rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi, iar grupul D dezvoltă predicții.

În final, fiecare grup își exercită rolul asumat.

Varianta nr.2

Pentru textele mai mari se procedează în felul următor:

- se împarte textul în părți logice;
- se organizează colectivul în grupe a câte 4 studenți/elevi;
- aceștia au fiecare câte un rol:
 - rezumator;
 - întrebător;
 - clarificator;
 - prezicător.

Se distribuie părțile textului fiecărui grup în parte.

Echipele lucrează cu textul, fiecare membru concentrându-se asupra rolului asumat. Trebuie precizat că pentru a încuraja învățarea prin cooperare, în cadrul unui grup mai numeros, același rol poate fi împărțit între doi sau trei studenți.

În final, fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup își exercită rolurile, informându-i pe ceilalți colegi (din alte grupuri) despre textul citit de ei, stimulând discuția la temele studiate.

Avantajele metodei predării/învățării reciproce:

- este o strategie de învățare în grup care stimulează și motivează;
- ajută studenții/elevii la învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le pot folosi apoi și în mod independent;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul.

Un anumit număr de experiențe au pus în evidență „efectul de învățare”, adică beneficiul personal pe care un student poate să-l obțină dintr-o învățare oferită de el însuși colegilor săi. Un student mai „puțin dotat” înregistrează performanțe superioare după ce a avut de acționat ca „învățând” un alt student, decât după ce a avut de rezolvat el însuși un exercițiu [1].

Tehnica plusurilor și minusurilor

Participanții la un stagiul de învățare sunt împărțiți în două tabere. Fiecare dintre membrii unei tabere își va alege un coleg din cealaltă tabără pentru a discuta cu el. Prima fază a discuțiilor va cuprinde o centrare pe minusuri (este vorba despre ceea ce nu a fost învățat și ceea ce nu este suficient stăpânit de către fiecare dintre cei doi). Aceste minusuri vor fi notate pe foi de hârtie de o anumită culoare (roșie). Apoi se va trece la aflarea și listarea plusurilor (elemente cunoscute de către fiecare dintre participanți); acestea se vor nota pe foi de altă culoare (albastră). Când toți participanții au executat aceste două etape, se va trece la etapa a treia, constând în afișarea pe un perete al sălii, pe de o parte, a listelor cu minusuri, pe de altă parte, a listelor cu plusuri. Formatorul va ști (împreună cu întregul colectiv) pe ce se poate baza în efortul de învățare și căror elemente lipsă trebuie să le acorde o atenție sporită.

O variantă a acestei tehnici presupune o continuare, în sensul că afișarea listei de minusuri și plusuri se poate face în genul ofertelor de servicii, fiecare dintre participanți trebuind să echilibreze minusul propriu identificând un plus la unul dintre colegi și încercând să învețe de la acesta elementul de învățare nu îndeajuns de bine stăpânit până în acel moment [3].

Metoda Mozaicului (JIGSAW), jigsaw puzzle - mozaic

Metoda mozaicului sau „metoda grupurilor interdependente”, cum o numeste A.Neculau (1998), este bazată pe învățarea în echipă. Fiecare student/elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină „expert”. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi.

1. Pregătirea materialului de studiu

Profesorul stabilește tema de studiu (de exemplu, formele de relief) și o împarte în 4 sau 5 *subteme*. Opțional, poate stabili pentru fiecare subtemă elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai când elevul studiază materialul.

Profesorul pregătește o *fișă-expert* în care trece cele 4 sau 5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 studenți/elevi (în funcție de numărul lor în sală).

Fiecare student din echipă primește un număr de la 1 la 4-5 și are drept sarcină să studieze în mod independent subtema corespunzătoare numărului său.

El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, studenții cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate vor aprofunda subtema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia subtema numărul 2 și așa mai departe.

Faza independentă

Fiecare elev studiază subtema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în sală sau poate constitui o temă de sală, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. Constituirea grupului de experți

După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, studenții cu numărul 1 părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți studenți

cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experți are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

Faza discuțiilor în grupul de experți

Studentii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială. Fiecare student este membru al unui grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare.

Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupului de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare

Faza raportului de echipă

Experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audiovizuale, diverse materiale.

Specialiștii într-o subtemă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

5. Evaluarea

Faza demonstrației

Grupele prezintă rezultatele întregii săli. În această fază studenții sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui student o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, fiecărui student i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Avantajele JIGSAW

Strategia mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităților de *ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă și rezolvare de probleme*.

Astfel, studenții trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili a expune ceea ce au învățat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăța și pe colegii lor ceea ce au studiat.

Sarcina comună poate fi îndeplinită numai în condițiile în care fiecare elev își aduce contribuția la realizarea ei. Astfel se anihilează efectul Ringelmann sau lenea socială. Acest efect apare cu deosebire atunci când individul își imaginează că propria contribuție la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie.

Un alt avantaj al metodei JIGSAW constă în faptul că prin activitățile presupuse contribuie la întărirea coeziunii grupurilor, la îmbunătățirea comunicării, iar elevii învață unii de la alții. Ierarhiile dispar, întrucât fiecare are ceva de transmis și la rândul lui este interesat de ceea ce au ceilalți colegi de spus. Studenții sunt învățați să ofere și să primească ajutor [1].

Predarea reflexivă

Predarea reflexivă (inițiată de D.R. Cruickshank) este o utilizare interesantă a metodei Phillips 66, folosind totodată avantajele micropredării. Kenneth D. Moore (1994), adaptând perspectiva autorului metodei, stabilește **zece etape** necesare:

- 1) împărțirea clasei în grupuri a câte 4 până la 6 studenți/elevi;
- 2) selectarea unui subiect din fiecare microgrup pentru rolul de profesor;
- 3) predarea pe care trebuie să o efectueze aceștia este orientată spre obiectivele instrucționale identice, dar cu utilizarea propriilor alegeri în ceea ce privește metodele pe care le vor folosi în grupuri;
- 4) desemnarea „elevilor-profesori” este simultană, iar pregătirea lor, care va necesita 15-20 de minute, se va face în colțuri diferite ale sălii;
- 5) „elevii-profesori” vor urmări în construirea propriului scenariu didactic două perspective: *achizițiile și satisfacția* pe care colegii lor le vor avea în urma învățării;

- 6) celorlalți elevi din grup li se va cere să se comporte natural, ca într-o situație școlară oarecare;
- 7) se va urmări o evaluare a rezultatelor obținute din experiența de predare, dar și din cea de învățare;
- 8) satisfacția membrilor din grupurile de învățare este determinată și de această evaluare;
- 9) discuția generală cu întregul grup de studenți va urmări punctarea părților pozitive și a elementelor mai puțin pozitive într-o experiență de reflecție asupra predării;
- 10) urmează selectarea altor participanți din grupuri pentru a fi profesorii celorlalți membri ai grupurilor, iar procedura se repetă până ce toți participanții au fost pe rând în ambele ipostaze (educator–educat).

Utilizarea metodei constă în faptul că experiența predării, nu doar la nivel convențional, ci într-un mod formalizat, care să includă urmărirea unor obiective, alegerea unor metode, elemente de management al grupului, feedback etc., încercată de către studenți, poate să genereze în mintea lor o perspectivă empatică, mai apropiată de rolurile deținute și îndeplinite de către cadrul didactic. Totodată, se va realiza o armonizare mai profundă a stilurilor și modalităților efective de învățare cu cele de predare [3].

Referințe:

1. Guțu Vladimir. Proiectarea didactică în învățământul superior. - Chișinău: CEP USM, 2007.
2. Oprea Crenguța-Lăcrămioara. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.
3. Pânișoară Ion-Ovidiu. Comunicare eficientă. - București: Polirom, 2006.

Bibliografie:

1. Guțu Vladimir. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Vol.I, II, III. - Chișinău, 2008.
2. Sălăvăstru Dorina. Psihologia educației. - București: Polirom, 2004.
3. Truță Elena, Mărdar Sorina. Relația profesor–elevi: blocaje și deblocaje. - București: Editura Aramis.

Prezentat la 03.12.2009

ASPECTE ISTORICE ȘI CONTEMPORANE ALE EDUCAȚIEI COPILOR SUPRADOTAȚI

Marcel TELEUCĂ

Universitatea de Stat din Tiraspol

For a correct evaluation of actual aspects of superior giftedness, we consider necessary an introduction to the history of this phenomenon. In the article there are analyzed different ideas and studies of the gifted children, proposed by scientists from different countries and different historical periods of pedagogy and psychology development.

Evoluția accelerată a societății la începutul secolului al XXI-lea, cu aspectele ei atât pozitive (progresul tehnico-științific, deschiderea hotarelor, globalizarea etc.), cât și negative (criza economică mondială, problemele ecologice etc.) impun necesitatea valorificării maxime a potențialului uman. Achizițiile cognitive vaste, inteligența intelectuală și cea emoțională, aptitudinile speciale, creativitatea, excepționalitatea pozitivă au devenit importante pe piața mondială a valorilor. Progresul umanității este de neînchipuit în afara educației eficiente a noilor generații. În acest sens, copiii supradotați sunt tratați ca făcând parte din tezaurul uman al țării lor, constituind, totodată, un genofond favorabil. Pentru o evaluare corectă a aspectelor actuale ale dotării superioare, considerăm necesară o incursiune în istoria abordării fenomenului.

Primul savant care și-a propus ca obiect de studiu fenomenul dotării superioare a fost Francis Galton (1822-1911), care publică în 1864 lucrarea *Hereditary Genius*, respingând ideea originii supranaturale a dotației în favoarea aceleia de origine ereditară. Studiind biografiile a 1000 de oameni ce proveneau din 300 de familii engleze de rezonanță istorică, depistează 415 oameni celebri, deosebind perioade de evoluție și involuție în manifestarea aptitudinilor. Galton a fost primul care a folosit distribuția probabilităților în contexte psihologice și pedagogice, a recomandat folosirea curbei normale pentru atribuirea notelor școlare, ceea ce astăzi se numește rang percentil, astfel studiul său denotând lipsa unei rigori teoretice, confundarea aspectelor ambientale cu cele proprii genetice.

În anul 1905 Alfred Binet și Simson abordează ideea vârstei mentale care s-ar caracteriza printr-o prezentare evolutivă a dezvoltării inteligenței. După Binet, inteligența are următoarele caracteristici: este măsurabilă, se manifestă cu rapiditate în învățare, este legată de randament.

Savantul Charles Spearman (1904) afirmă că în orice test de inteligență există doi factori: factorul *g* (general) și factorul *s* (specific) care este mai mic și caracteristic testului folosit.

Mai târziu, Jame McKeen Cattell (1860-1944), elevul lui Wilhelm Wunolt (1832-1920), fondator al psihologiei experimentale, studiază evoluția oamenilor de știință americani din perioada anilor 1900-1915 și elaborează primele teste de cercetare a aptitudinilor. Sondajele de mai târziu ale lui J.Mc Cattell atestă ridicarea nivelului de inteligență a populației între anii 1936-1949 pe care o explică prin creșterea nivelului de cultură și de școlarizare a copiilor. J.Mc Cattell conchide că performanțele personalității, dar și ale societății, în general, sunt în funcție de densitatea populației, bunăstarea economică, oportunități, instituții, tradiții și idealuri sociale.

La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX, ideile progresiste vis-à-vis de fenomenul dotării superioare nu cunosc, din păcate, o apreciere și o explorare imediată, pentru că dotarea superioară era situată la hotar cu patologia. Fiziologul italian Cezare Lombroso definește genialitatea ca pe o psihoză degenerativă, iar Ernst Kretschmer, susținut de psihanalisti cunoscuți, propaga proveniența instinctuală a aptitudinilor speciale. Cercetările științifice ulterioare vor susține ideea aptitudinilor ereditare.

Lewis Madison Terman (1877-1956) a supus observației 1000 de copii excepționali din California timp de 35 de ani. Dintre aceștia 111 au devenit *Who's who* în SUA, 3 – membri ai Academiei de Științe, 12 – oameni cu reputație internațională, unii - scriitori, oameni de știință, inventatori. Astfel, cercetările dovedesc acțiunea mai multor factori asupra evoluției copiilor dotați, având două obiective: compararea stabilității inteligenței pe parcursul vieții persoanelor cu inteligență ridicată și demonstrarea relației strânse dintre inteligență și randament. La fel, cercetătorii școlii lui L.Terman vorbesc despre dezvoltarea fiziologică accelerată a copiilor dotați, care învață să meargă cu o lună mai devreme și cărora le apar mai devreme dinții. Maturizarea

precoce a băieților se manifestă prin schimbarea vocii. Copiii dotați examinați de cercetători citeau de la vârsta de 2-3 ani și depășeau cu 2 clase nivelul de învățatură. Este curios faptul că lipsa de sincronizare în dezvoltarea copilului supradotat a fost mai bine înțeleasă la începutul secolului al XX-lea decât în prezent, atât în studiile teoretice, cât și în activitatea instituțiilor de învățământ. Cercetători de seamă, precum William Mc Dougall, H.T. Moore, B.Burk, R.Fisher, au susținut ideea aptitudunilor ereditare și abia mai târziu, reprezentanți ai behaviorismului, în special John Watson (1878-1958), se pronunță pentru influența mediului social. Astfel, în literatura de specialitate începe polemica „nature-nurture” (ereditar-educație). John Watson și B.F Kimrer (1904-1990) susțin că factorii determinanți ai comportamentului sunt întăririle și stimulii, iar adaptarea rezultă dintr-un comportament selectat din mecanisme și întăriri pozitive și negative.

Cercetătoarea engleză Cyril Burt (1883-1971) supune atenției diferența de capacități intelectuale la copiii de 3-14 ani, ajungând la concluzia că nici ereditatea, nici educația nu au un rol decisiv asupra capacităților, ele având mai mulți factori ce le diferențiază. Reluând această idee, psihologul francez H.Pieron afirmă: „Aptitudinea nu are o structură perfect definită; ea corespunde aprecierii a cărei valoare este esențialmente practică, unei reușite”.

În perioada interbelică, cercetători renumiți precum H.Cordon, E.Asher, F.Gowl, O.Klinberg vorbesc despre scăderea inteligenței la o vârstă înaintată, influența negativă a unui mediu nefavorabil, inferioritatea inteligenței copiilor din mediul rural față de acei din mediul urban.

Cercetătorul german K.Miller, adeptul teoriei ciclice în dezvoltarea culturii, supune studiului său 48000 de elevi, constatând scăderea procentului de elevi dotați de la 17,8% în 1932 la 7,3% în 1937, studiul vizând astfel impactul nefast al dictaturii naziste. Edward Thorndike compară coeficientul de inteligență a unor oameni după o perioadă de 10 ani și confirmă ideea diminuării nivelului de inteligență o dată cu vârsta și micșorarea numărului de copii dotați în clasele mari.

În aceeași perioadă, Louis Leon Thurstone asociază termenul de supradotare cu cel de inteligență, iar supradotarea specială cu talentul care se judecă după performanțele obținute într-un domeniu specific cum ar fi cel muzical, literar, artistic, sportiv. Școlile apusene și americane de psihologie și pedagogie au influențat direct activitatea savanților români. Urmându-i pe F. Galton, J.Mc Cattell, A. Binet, W.Stern, C.Burt, Y.M. Terman, psihologii români Fl.Ștefănescu-Boangă, I.Rusu, A.Roșca susțin ideea caracterului înăscut al capacităților mintale.

Savantul Fl. Ștefănescu-Goangă afirmă: „Varietatea cantitativă și calitatea aptitudinilor mintale la copiii de școală constituie una din faptele fundamentale pe care știința le-a stabilit cu date precise și obiective în ultimii 20 de ani”. I.Rusu definește inteligența drept dispoziție generală. Referindu-se la cele două aspecte ale dispoziției, savantul afirmă că prin naștere omul are virtualități, iar prin contact cu realitatea externă capătă însușiri. Virtualitățile sunt directive generale, după care intervine rolul educației. Inteligența, în concepția lui A.Roșca, este o dimensiune cantitativă a personalității și una dintre condițiile esențiale ale genialității.

În a doua jumătate a secolului al XX-lea, dezvoltarea accelerată a economiei, progresul tehnico-științific, schimbul comercial, concurența militară declanșează așa-zisa „mare vânătoare de talente” (the great talent hunt). Țările dezvoltate creează condiții din ce în ce mai bune pentru cercetări în domeniul psihopedagogiei, acordând atenție noilor strategii de identificare și asistență a copiilor supradotați. Interesul pentru studiul inteligenței umane nu mai are caracter izolat, iar cele două extreme ale inteligenței care sunt supradotarea și debilitatea preocupă în egală măsură societatea postbelică, până acum prevalând interesul pentru eliminarea celei de-a doua. Dacă în perioada interbelică au prosperat teoriile „monolitice” despre inteligență care considerau că aceasta derivă din trei concepte principale (vârsta biologică, coeficientul de inteligență numit factorul g și inteligența generală), în deceniile 5, 6, 7 ale secolului al XX-lea a apărut teoria factorială, având originea în modelul de aptitudini mentale primare, dezvoltat de Thurstone în 1938. De prezentările factoriale ține structura intelectuală realizată de Joy Paul Guilford (1967), care a definit inteligența ca un produs al unei serii de factori încadrați în schema tradițională a elaborării informației, având o structură tridimensională: stimul-organism-răspuns.

Modelul Guilford a influențat decisiv definirea supradotării pe care o consideră drept combinare a factorilor ce compune inteligența, astfel, din diverse tipuri de inteligență reieșeau diverse tipuri de supradotare. Modelul Guilford a orientat investigațiile de specialitate în câmpul creativității și a subiecțiilor cu capacități deosebite.

Structurile ierarhice prezintă o mare variabilitate din trei aspecte:

- a) forma analizei datelor;
- b) situarea factorului g în topul ierarhiei;
- c) evaluarea diverșilor factori ai structurilor ierarhice.

De această structură ține modelul Philip Vernon care rezidă în dihotomia factorilor de grup: factorul verbal-numeric-școlar/factorul practic-mecanic-spațial-fizic.

În funcție de abordare, privind perspectivele evolutive și calitative asupra modelelor de inteligență, autorii postbelici sunt grupați de către cercetătoarea spaniolă Yolanda Benito, astfel:

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Abordare evolutivă: <ul style="list-style-type: none"> - Jean Piaget (1956); - Brumen (1978); - Lev Vâgotski (1979) ș.a. | <ol style="list-style-type: none"> 2. Abordare calitativă: <ul style="list-style-type: none"> - Joseph White (1965); - Cattell (1971); - Arthur Jensen (1970); - Ezsenck (1979). |
|---|--|

Ca adept al lui Alfred Binet, Jean Piaget asociază inteligența cu o viteză mare de dezvoltare. Piaget identifică inteligența cu funcțiile elementare ale organismului: perceperea și motricitatea.

Teoria inteligenței fluide și cristalizate se raportează la studiile lui Vandenberg (1969). Prin inteligența cristalizată înțelegem valoarea educației verbale, iar inteligența fluidă desemnează valoarea gândirii analitice, în special, în situații noi.

Potrivit acestei teorii, factorii inteligenței se transmit genetic în ordine descrescătoare:

- fluiditatea cuvintelor;
- capacități verbale;
- gramatică și ortologie;
- vizualizare spațială;
- abilități matematice;
- gândire;
- memorie;
- viteză și precizie.

De-a lungul istoriei, a cercetărilor psihopedagogice, inteligența a fost criteriul cel mai important pentru definirea și identificarea dotării superioare. În termeni psihometrici, IQ care depășește 130 este un indiciu al subiecților supradotați. În ultimele decenii ale secolului al XX-lea comunitatea științifică a devenit unanimă în clasificarea modelelor de supradotare așa cum urmează. **Modelul de caracteristici orientate** este reprezentat de urmașii lui Lewis Terman. Astfel, Taylor (1978) consideră că un individ poate avea talent într-o activitate concretă și poate fi considerat supradotat în domeniu. Așadar, dotarea este plasată în context social.

Gardner insistă asupra modelului axat pe teoria inteligențelor multiple. În lucrarea sa „Teoria inteligențelor multiple” demonstrează că originalitatea și randamentul excepțional se dezvoltă din copilărie, reflectându-se în temperament, personalitate și stil cognitiv.

Modelele de componente cognitive constituie o orientare reprezentată de Ruppel, Stenberg, Jackson, Butterfield, Davidson ș.a., care consideră calitatea informației mai importantă decât rezultatele ei. Ruppel (1992, 1994) propune un test DANTE (Diagnosticarea geniului și ingineria științifico-naturală) prin care consideră relevante în sensul genialității următoarele calități: finețea analogiei structurale, subtilitatea analogiei procesuale, elaborarea subiectivă, capacitatea de coordonare logică, flexibilitatea structurală sau vizual-spațială și gândirea sinergetică. Stenber, prin Teoria triadică, clasifică dotarea superioară în trei categorii: individuală, excepțională și contextuală. Jackson și Butterfield acordă cea mai mare importanță metacogniției, iar Davidson – perspicacității.

Modelele de realizare orientate îi au drept autori pe Renzulli, Gagne, Feldhusen care consideră că concepția „celor trei inele” dezvoltată de Renzulli implică interacțiunea a trei categorii fundamentale: capacități generale peste medie; nivel înalt al implicării în sarcină; nivel înalt de creativitate.

În 1985, Gagne afirmă că supradotarea se manifestă în patru domenii principale: intelectual, creativ, socio-emoțional și senzoriomotoriu.

În lucrarea sa „Copiii supradotați”, cercetătoarea spaniolă Yolanda Benito enumeră următoarele modele ce presupun complexitate: structura mentală (Gardner, 1983), **modelul diferențiat** (Iagne, 1991 și 1993),

modelul multidimensional/tipologic (Heller și Hammy, 1986), **teoria configurației oportunităților** (Simonton, 1988), **modelul pentagonal al supradotării** (Stenberg, 1993).

Modele structurale/psihosociale orientate. Avându-i drept autori pe Tannenbaum, Csikszentmihalyi, Heller, Hany, Monks, Alonso și Benito, aceste modele de supradotare fac trimitere la toate modelele sus-numite, acestea completându-se reciproc în studiile savanților. Se pune accent pe influențele favorabile sau nefavorabile ale școlarizării asupra supradotării.

Modelul Monks (1992) constă într-o extindere a „teoriei celor trei inele” a lui Benzull, întrunind următoarele caracteristici:

- dezvoltarea de-a lungul vieții;
- multidimensionalitatea;
- plasticitatea – dezvoltarea pe diverse căi a individului;
- poziția istorică – influența circumstanțelor istorice, economice și culturale;
- contextul;
- multidisciplinaritatea.

Savantul Tannenbaum propune o definiție psihosocială a supradotării constituită din 5 factori:

- 1) capacitatea generală - factorul g;
- 2) capacitatea specială – factorul s;
- 3) factori nonintelectuali: forță personală, devotament, putere de sacrificiu și de trăsături ale personalității de succes;
- 4) factori ambientali: căminul, școala și comunitatea care stimulează și ajută;
- 5) factori întâmplători: circumstanțe neprevăzute în structura oportunităților.

Punând accentul pe factorii întâmplători care marchează supradotarea, Alonso și Benito propun în anul 1995 o perspectivă amplă printr-o aproximare multidimensională ce include atât personalitatea, cât și componentele sociale, care rezidă într-o curiculă superioară celei obișnuite – **Modelul de îmbogățire psihopedagogică și socială (MEPS)**.

Acest model rezultă dintr-o investigație teoretico-practică și are următoarele diviziuni:

- 1) Identificarea prin evaluarea nivelului de dezvoltare a copilului: preocupări, motivații, personalitate, inteligență, procesarea informației, capacitate metacognitivă, valorificarea aptitudinilor și talentelor, adaptare școlară, socială, personală și familială, rezolvarea problemelor etc.
- 2) Implementarea prin două arii:
 - dezvoltarea cognitivă;
 - dezvoltarea socială și emoțională.

Modelul de îmbogățire psihopedagogică și socială al lui Alonso și Benito reprezintă implementarea practică a cercetărilor teoretice, aceste două aspecte având timp de 150 de ani caracter separat.

Lipsa de sincronizare a copiilor excepționali a cauzat necesitatea instruirii netradiționale a acestora. Primele încercări în acest sens au fost făcute în SUA în anii 1868-1873 de către William T. Harris în școlile din St.Louis, unde a introdus un sistem al promovării accelerate.

În Europa sistemul Mannheim, apărut în anii 1904-1905, eaborează un program de învățământ diferențiat, descoperind că 2,3% dintre copiii selectați sunt excepționali.

După primul război mondial, la Berlin se aplică programul de instruire separată al lui J.Petzold, publicat încă în 1905. Sunt înființate trei școli pentru copiii cu aptitudini excepționale (Begabtschulen). Selecția copiilor proveniți din 150 de școli se făcea pe baza investigațiilor psihologice efectuate de către W.Moede și L.Piorkowski. În anul 1918 la Hamburg s-a înființat o școală pentru elevii dotați, selecția cărora a fost dirijată de remarcabilul William Stern. Încercări similare s-au întreprins la Gotingenm, Leipzig, Hanovra, precum și în Belgia.

În SUA primele școli specializate în domeiul supradotării au apărut începând cu anul 1918, fiind organizate de către Shearer. La început au fost înființate clase separate pentru copiii excepționali la Clevelan, Los Angeles, Rochester, New York, Detroit. Mai târziu au fost înființate școli particulare a căror programă se deosebea de cea a școlilor publice. Instruirea diferențiată cunoaște răspândire în cele mai dezvoltate țări europene, în SUA și Canada în anii douăzeci ai secolului trecut. Până la începerea celui de-al doilea război mondial în țările europene, în special în Anglia și Spania, sunt atestate restricții mari în programele speciale

care permiteau trecerea accelerată a copiilor supradotați prin diferite niveluri. Unii autori consideră că acest fenomen a fost cauzat de „marea depresie” ce a cuprins Europa.

Uniunea Sovietică, țară situată în fruntea așa-zisului „lagăr socialist”, a fost angajată într-o concurență permanentă cu țările capitaliste în domeniul militar și cel tehnico-științific. Acest fapt presupunea valorificarea copiilor supradotați, stimularea talentelor după metode speciale în vederea competițiilor școlare aici și acum, gen olimpiadă.

Savantul Yolanda Benito consideră aceste metode învechite acum, neadecvate și riscante pentru dezvoltarea personalității. Într-un studiu aparte vom încerca să dovedim că pregătirea copiilor supradotați pentru olimpiade, efectuată cu discernământ și fără exces, este orientată spre succes ca randament observabil al supradotării, respectând modelul de dezvoltare triadică al lui Renzulli, care, după cum am menționat mai sus, presupune capacitate superioară medie, implicarea în sarcină și creativitate. Olimpiadele matematice, organizate începând cu anul 1936, iar ulterior olimpiadele în domeniul celorlalte obiecte, au constituit o experiență vastă la nivelul întregii țări, iar participanții acestor olimpiade au completat lista savanților cu renume mondial. Inadaptarea socială a unora sau emigrarea au fost fenomene cauzate de sistemul comunist în general și nu de strategiile educaționale ale acestuia.

Succesele la olimpiadele internaționale au determinat înființarea școlilor sau claselor cu profil, începând cu anul 1959. În anul 1962 la Moscova s-a înființat școala-internat cu profil matematică-fizică și cursuri fără frecvență. Școli similare au apărut la Leningrad, Kiev, Novosibirsk, iar apoi în alte țări socialiste – România, Polonia etc. Deși experiența școlilor cu profil și cea a olimpiadelor școlare după modelul sovietic este una depășită, caracterizată printr-o specializare precoce nejustificată, totuși, a avut un rol pozitiv în dezvoltarea aptitudinilor copiilor supradotați. Înființarea școlilor speciale este controversată și până acum, tehnica grupării fiind una foarte complicată.

Studiile lui Oakes (1986), Feldhusen (1989) și Kulik (1991) confirmă că elevii supradotați și educatorii acestora susțin mai multe avantaje ale instruirii specializate, de exemplu: relații de prietenie, confort psihologic, socializare facilă, creșterea interesului, contacte pozitive, menținerea sănătății mentale, motivație sporită etc.

Actualmente, educația accelerată a copiilor supradotați presupune intervenții educaționale generale din partea structurilor statului. Astfel, în Franța ministrul de resort a restabilit oportunitatea de a intra în cursul pregătitor cu un avans de unul sau mai mulți ani. În Portugalia, printr-un decret-lege, i se permite copilului precoce să intre mai devreme în sistemul educativ comun. În Germania, programele Ministerului Educației admit cumularea anilor de studiu. În Spania, printr-un decret regal, este reglementată situația copiilor supradotați, flexibilizând durata școlarizării. Succesul instruirii specializate depinde în mare măsură de cadrele didactice. Formarea specialiștilor în domeniu este o preocupare pentru sistemele de învățământ din mai multe țări. Programe de formare a specialiștilor, care pregătesc copiii supradotați în diverse domenii, funcționează în Spania, Canada, SUA, Portugalia, Rusia, Brazilia, China. Activități educaționale pentru copiii supradotați și pentru profesorii lor sunt organizate și în Cuba, și în Africa de Sud, țări cu o situație social-economică diferită de a celor menționate.

Educația copiilor supradotați în Republica Moldova, realizările și problemele în domeniu vor fi tema unui studiu separat pe care ni-l propunem să-l realizăm.

Bibliografie:

1. Benito Yolanda. Copii supradotați. - Iași: Polirom, 2003.
2. Banolura Ludwik. Elevii dotați și dirijarea instruirii lor. Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Berar I. Orientarea în problemă a copiilor supradotați // Studii și cercetări din domeniul științelor socioumane. - Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2000, p.84-93.
4. Berar I. Strategii și metode de identificare a copiilor supradotați // Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane. Vol. 8. - Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2001, p.16-20.
5. Cucoș Constantin. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. - Iași: Polirom, 2005.
6. Stănescu Maria-Liana. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați. - Iași: Polirom, 2002.
7. Cristea Sorin. Dicționar de pedagogie. Litera Internațional, 2000.

Prezentat la 04.12.2009

UNELE ASPECTE TEORETICE ȘI ETICE ALE CONFLICTELOR ȘI COMUNICĂRII FAMILIALE ADOLESCENȚI-PĂRINȚI

Daniela RĂDUȚ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The article contains some research results about the efficiency of family education actions, which are applied to teenagers, and the syntheses achieve in teenagers' and parents' communication, which are decisive for one balanced education inside the family.

În contextul cercetării noastre am stabilit că acțiunile educative familiale pot fi eficiente dacă părinții cunosc particularitățile de personalitate și de vârstă ale copiilor, inclusiv ale adolescenților, specificul comunicării și construirii relațiilor cu aceștia și partenerul adult, posedă competențe de preîntâmpinare-soluționare și *dirijare a conflictelor familiale* [1].

Această constatare ne-a orientat spre examinarea unor aspecte ale comunicării familiale și mai cu seamă ale conflictelor care pot apărea în relația cu adolescenții.

Majoritatea savanților din domeniul științelor educației analizează conflictul din punct de vedere dinamic și motivațional, arătând că o stare de conflict se prezintă ca o situație în care două forțe mai mult sau mai puțin echivalente și de direcții opuse sau incompatibile acționează asupra subiectului. Prin urmare, conflictul presupune o ciocnire între tendințe, impulsuri, dorințe, cerințe, nevoi, care apar simultan și sunt contrarii [1, 3, 5, 7, 8, 9].

J.Nuttin consideră că sursa conflictului se poate stabili ușor, aceasta este prezentă chiar în structura complexă a personalității, având obiecții la modul de concepere și rezolvare a conflictului abordat de S.Freud, care îl reduce la plăcere. „În realitate, menționează cercetătorul, conflictul se desfășoară în interiorul aceluiași efort uman de autoactualizare, în și prin dinamismul și procesul dezvoltării personalității însăși, ceea ce îl face pe individ să perceapă o tensiune psihologică internă”. În baza celor afirmate, devine evident faptul că și conflictele pot să-și facă apariția la nivelul cunoașterii de sine și la nivelul cunoașterii și integrării în socium, atunci când individul face alegerea între intimitate sau social. Adică, conflictul se poate declanșa dacă individul, care are o necesitate mare de intimitate pentru a se cunoaște, a medita, a se înțelege mai bine, pe sine este nevoit să facă un efort de prezență sau integrare socială. Acest lucru nu creează probleme pentru o personalitate matură, bine pregătită, ceea ce nu putem afirma despre adolescent [apud 5].

R.S. Lazarus abordează conflictul în baza analizei stării individului, în fața căruia sunt expuse un șir de cerințe. Conflictul apare când se constată că dificultatea ține de realizarea a două cerințe, care sunt percepute de persoană ca incompatibile. Autorul clasifică aceste conflicte după 3 indici, care permit observarea sursei:

- a) conflictul se dezvoltă dacă apare o contradicție între cerințele interne ale persoanei și cele externe;
- b) conflictul apare când două cerințe externe sunt contradictorii;
- c) conflictul se dezvoltă din cauza ciocnirii a două cerințe/exigențe interne.

Aceste trei surse de conflict sunt prezente pe întreg parcursul vieții omului, ele pot fi frecvent observate în perioada copilăriei și adolescenței [8].

Referitor la perioada adolescenței, se cunosc preocupări și cercetări experimentale, mai ales în ceea ce privește raportul dintre conflict și criză.

M.Debesse arată că adolescența este o perioadă de conflicte, iar *criza adolescenței* presupune dezadaptări trecătoare. Elementele crizei respective au caracter organic, ca de exemplu, maturizarea sexuală suprimată de regulile morale. Elementele crizei pot avea și caracter social, ca de exemplu, dificultăți provocate de anturaj, care au caracter spiritual sau moral-etic de tipul conflictelor de valori. Dezvoltarea afirmării de sine la vârsta adolescenței favorizează opoziția și conflictele. Savantul admite, însă, că nu toți adolescenții trec prin această criză, dar că adolescența favorizează conflictele, adaptarea fiind mai fragilă, iar însăși perioada adolescenței joacă un rol de adaptare și depășire a crizelor interne, trecerea la realitatea relațională [apud 8].

Pentru statutul de adolescent, societatea *prescrie roluri diferite și chiar contradictorii*. În toate situațiile când este vorba de emanciparea acestuia, de unele libertăți ale generației în creștere, suntem tentați să-i pretindem

roluri de supunere, de ascultare, considerându-l încă un copil. În condițiile comiterii unor greșeli sau când abordăm obligațiile sale, i se pretind roluri mature, amintindu-i că nu mai este copil. Analiza literaturii de specialitate ne permite să stabilim un fapt negativ: manipularea relațională în funcție de contextul concret, astfel adolescentului prescriindu-se anumite roluri când abordăm aspirațiile sale și altele, când examinăm efectele acțiunilor sale, ceea ce poate conduce la conflicte intra- și interpersonale [3].

Asupra conflictelor de rol la adolescenți atrage atenția, pentru prima dată în psihologie, cercetătoarea Margaret Mead, care a descris rolurile unui adolescent ca fiind diferite: unul aprobat sau dezaprobat de părinți, altul așteptat sau nu de semenii. De aceea, este dificil pentru adolescent să aleagă între aceste două modele: cel tradițional și cel modern. Transferul de la un model la altul, de la un grup la altul creează anumite incoerențe și distorsiuni care provoacă conflicte de diferită intensitate și durată. Evidentă și constructivă va fi poziția adolescentului de a găsi *un limbaj comun* cu reprezentanții ambelor grupuri: cu părinții și cu prietenii. În același timp, individul este obligat să aleagă între două conduite, ceea ce este foarte dificil pentru adolescentul care a fost educat greșit în cadrul familiei.

Un alt reputat cercetător, P. Popescu-Neveanu, consideră că și caracterul, și cauza conflictelor în perioada adolescenței cuprinde 3 stadii:

- a) adolescența primară (10-14 ani) cu dominantă *căutarea de sine, a eu-lui* / imaginea de sine;
- b) adolescența propriu-zisă (14-18 ani) cu dominantă *afirmarea de sine / a eu-lui*;
- c) adolescența târzie (18-20 -25 ani) cu dominantă integrare socioprofesională.

Aceste dominante, prin subordonarea stadială, reprezintă modul conceptual, esențial, de dezvoltare și manifestare a personalității, care se realizează genetic și social, situațional și după evenimente, prin subdominante și elemente constitutive [apud 3].

Stadialitatea cea mai explozivă, din punct de vedere a reacțiilor conflictuale, este adolescența secundară propriu-zisă (14-18 ani). De fapt, noi situăm reacțiile conflictuale în adolescență în jurul dominantelor formării personalității cu toate extremele și oscilațiile subdominantelor și elementelor constitutive, care pot deveni forme principale reactive, de perturbare și dezorganizare trecătoare, sub formă, în unele cazuri, *de criză de adaptare și integrare*. Odată realizată, integrarea socioprofesională, în funcție de durata școlarității și a integrării în profesie, o considerăm drept trecere de la faza conflictului adolescentin la cea adultă, susține savantul [apud 5].

În teoria difuziunii identității, E.Erikson susține că aspectele conflictuale în adolescență sunt rezultatul definitiv sau temporar al inabilității *Eu-lui* în stabilirea identității sale. Adolescentul poate avea o identificare negativă sau pozitivă față de normele sociale și valorile etice, ceea ce poate crea impresia unei instabilități a personalității sale.

Dacă admitem apariția și diferențierea conflictului ca proces inerent în formarea și dezvoltarea unitară și, totodată, contradictorie a personalității, corespunzător stadiilor sale evolutive, trebuie să precizăm care sunt sursele de formare și declanșare a conflictului, tipurile cele mai frecvente, precum și modalitățile de rezolvare a acestuia.

În concluzie, sursa conflictului trebuie căutată în raportul: ereditate–organism–mediu, în care valoarea cea mai mare o are mediul social, cel familial, instructiv-educativ și de referință. Nucleul afectiv, în dezvoltarea ierarhică a stadiilor personalității, este factorul fundamental de echilibrare și armonizare cu mediul intern și extern al adolescentului. Prin urmare, originea conflictelor cu părinții, la fel, trebuie căutată în raportul dintre excitație și inhibiție, în constituirea tipului de sistem nervos, în temperament și caracter, în care afectivitatea are rol directiv de adaptare și inadaptare, în strânsă dependență de mediul sociocultural și educativ, în care pe parcursul formării și dezvoltării personalității/faza copilăriei și adolescenței, apar motivații, interese, aptitudini, aspirații ce țin de dezvoltarea conștiinței de sine și specificul comunicării și relaționării cu părinții și semenii. Contextul dat demonstrează că acțiunile educative familiale trebuie să fie competente și conștiente. În această ordine de idei, este foarte importantă și sugestivă teoria raporturilor neurofiziologice de excitație și inhibiție, descrisă de savantul rus К.П. Анохин. Raporturile neurofiziologice de excitație și inhibiție pot fi:

- a) *conflictuale, care derulează în conformitate cu regula exclusivității la nivel neurofiziologic*, ce presupune de fapt o alegere în favoarea unei situații, acțiuni etc., în funcție de vârstă, sex și profesie. Apoi raporturile se pot diversifica, complica în activitatea conștientă în baza diferitelor cauze biologice, psihologice și sociale;
- b) *de asimilare*, determinate de aferența de sancționare prin valorificarea acțiunilor de așteptare, aspirație, anticipare, la nivel neurofiziologic;

- c) *de dominare ascunsă*, care explică selectivitatea sistemului nervos central prin apariția unui focar de excitație în creier ce atrage toate celelalte excitații apărute în același timp și datorită acestui fapt le domină și mai mult.

Din punct de vedere neurofiziologic, originea conflictului poate fi explicată prin *particularitățile raporturilor dintre excitație și inhibiție ale sistemului nervos central, prin actele reflexe necondiționate și condiționate în planul activității conștiente, individuale și sociale* [apud 9]. Prin urmare, educația copilului și a adolescentului trebuie să aibă la bază niște acțiuni parentale care ar contribui la formarea unor abilități și deprinderi de conduită adecvate vârstei, genului și mediului sociocultural, care devin reflexe condiționate, stereotipuri morale.

Pentru a elabora o concepție integră asupra acțiunilor educative familiale, trebuie să stabilim o tipologie a conflictelor familiale adolescenți-părinți în intercondiționarea tuturor factorilor biopsihosociali. În baza a trei criterii, selectate din literatura de specialitate, încercăm prezentarea unui tablou al conflictelor care trebuie să fie cunoscut de părinți:

- 1) *conflicte ce apar în baza criteriului psihogenetic* (acestea țin de formarea personalității în funcție de manifestarea stadialităților de evoluție);
- 2) *criteriul somatogenetic* (avem în vedere raportul dintre sănătate și boală, dintre normal și anormal);
- 3) *criteriul situațional* (avem în vedere sursele și menținerea reacțiilor conflictuale ale mediului de existență și activitate, relații).

Cunoașterea și conștientizarea criteriilor nominalizate de către adulți asigură înțelegerea și aplicarea unui ansamblu echilibrat de acțiuni care vor exclude conflictele cu caracter distructiv. **Acțiunile parentale la vârsta adolescenței se cer a fi structurate astfel:**

- de intercomunicare și schimb de opinii, informații/feedback la nivel de comunicare;
- de relaționare și colaborare/feedback la nivel de construire și menținere a relațiilor;
- de susținere morală și stimulare a responsabilității/subtilă, delicată, la necesitate;
- de implementare a unui regim stabil de viață și promovare a valorilor moral-etice și a modelelor comportamentale pozitive/sistematic, prin exemplul propriu și modul de viață al familiei.

Profunzimea și frecvența conflictelor adolescenți-părinți este variată și diferă de la o familie la alta, de la o particularitate a caracterului la alta, dar experimentul pedagogic realizat recent ne-a demonstrat că, dacă adulții/pedagogii, părinții și însăși adolescenții posedă anumite competențe, este posibilă atenuarea acestora și profilaxia lor, iar acțiunile educative familiale devin mult mai eficiente, moment important, evidențiat de 83% de adolescenți.

Linia strategică pe care am urmat-o ne-a permis să stabilim următoarele:

- acțiunile educative familiale trebuie să fie flexibile și conștiente din ambele părți (și mama, și tata);
- important este ca părinții să fie conștienți de necesitatea explicării și argumentării acțiunilor sale;
- construirea unor relații familiale axate pe colaborare, parteneriat și complementaritate în scopul preîntâmpinării conflictelor cu caracter distructiv;
- orientarea familiei spre autoeducație și implicarea activă a părinților în procesul de educație și cultivare, organizat de instituțiile de învățământ, reprezintă strategia comportamentală esențială a acesteia, dacă membrii adulți tind spre eficientizarea acțiunilor sale educative, echilibrarea procesului de influențare asupra generației în creștere și armonizarea relațiilor adolescenți-părinți;
- axarea pe respectarea drepturilor copilului și respectarea principiilor educației de gen în elaborarea sau selectarea acțiunilor educative familiale;
- completarea și aprofundarea educației adulților în direcția formării la aceștia a competențelor parentale privind acțiunea educativă familială în situații obișnuite și dificile și inițierea adolescenților în procesul de autoeducație și pregătire pentru o viață axată pe valorile morale.

La baza comunicării și educației familiale stau diverse mecanisme neuropsihice și pedagogice. Mecanismele respective sunt supuse unor legități naturale complicate, legi ale cunoașterii, legi ale comunicării, ale educației și învățării, legi ale comportamentului uman, ale dezvoltării individuale, ale relațiilor interpersonale etc.

Pentru ca acțiunea acestor legi să contribuie la obținerea rezultatelor pozitive în conformitate cu obiectivele educației, trebuie să fie respectate anumite cerințe, reguli care cu timpul sunt sintetizate în exigențe cu caracter generalizat, devenind esențiale pentru diferite laturi ale procesului educațional.

Analizând literatura de specialitate, am desprins un ansamblu de principii de optimizare a intercomunicării familiale *adolescenți-părinți* (Larisa Cuznețov, 1998) pe care le-am aplicat în experimentul formativ, completându-le în conformitate cu particularitățile comunicării cu adolescenții. Primul lucru, cel mai important pe care l-am efectuat în cadrul experimentului formativ, a fost familiarizarea familiei cu aceste principii:

1. Principiul orientării intercomunicării familiale spre formarea personalității adolescentului și a capacității lui de autoeducație;
2. Principiul individualizării intercomunicării și formării conduitei empatice;
3. Principiul asigurării ajutorului în direcția autocunoașterii și conștientizării particularităților fiziologice și psihologice;
4. Principiul formării atitudinii pozitive față de viață;
5. Principiul creării unui mediu familial favorabil pentru un dialog sincer și deschis cu adulții;
6. Principiul sprijinirii pe calitățile pozitive ale personalității și interesul sincer al adulților față de problemele adolescentului;
7. Principiul asigurării continuității, consecvenței, unității cerințelor în procesul intercomunicării familiale;
8. Principiul evitării atitudinilor extreme în intercomunicarea familială.

Fiecare principiu reflectă anumite cerințe și se află într-o interdependență funcțională [2].

Noi am completat principiile date încă cu opt principii de comportare a adultului cu adolescentul în cadrul familiei sau în procesul de învățământ. În cadrul realizării programului psihopedagogic complex de educație și inițiere a părinților într-o comunicare eficientă cu adolescenții am actualizat cunoștințele acestora și i-am antrenat în acțiuni de preîntâmpinare a conflictelor familiale. Principiile au fost elaborate în baza studierii unor repere teoretice [1-4, 8] și practice [5-7, 9]. Acestea sunt:

- principiul comunicării echilibrate și confidentiale;
- principiul individualizării/personificării enunțurilor;
- principiul antrenamentului sistematic și continuu cu privire la luarea deciziilor (de analiză a situațiilor conflictuale);
- principiul tratării obiective a situațiilor din viață;
- principiul accesibilității discuției;
- principiul axării pe responsabilitate și activismul consecvent;
- principiul intercomunicării sincere și deschise;
- principiul axării pe evidențierea rezultatelor pozitive în comunicare și comportament.

Desigur, unele dintre ele repetă unele cerințe esențiale dintre cele citate, dar aceasta am făcut-o intenționat în scopul accentuării însemnătății lor.

Asimilarea și conștientizarea de către părinți și adolescenți a principiilor enumerate sporește eficiența intercomunicării familiale *adolescenți-părinți* ce înlesnește realizarea întregului program.

Obiectivele și conținutul programului complex de profilaxie și soluționare a conflictelor familiale adolescenți-părinți:

Obiective generale:

- formarea unui sistem de cunoștințe, competențe și deprinderi de comunicare verbală și nonverbală;
- formarea culturii conduitei și a competențelor de comunicare empatică;
- formarea trebuințelor, capacităților și competențelor de autocunoaștere, autoperfecționare și autoeducație;
- formarea atitudinii pozitive față de viață; dezvoltarea și cizelarea sentimentelor; responsabilității, optimismului și demnității;
- formarea și echilibrarea culturii dorințelor, a competențelor de colaborare și a traiului în comun.

Conținuturi

<i>Pentru părinți</i>	<i>Pentru adolescenți</i>
- Principalele calități ale personalității: temperament, caracter, aptitudini, voință, emoții etc.	- Personalitatea adolescentului și a individului adult. Autoeducația și responsabilitatea umană. Temperament, caracter, aptitudini, voință, emoții etc.
- Echilibrul psihologic al individului și comunicarea umană. Comunicarea eficientă în variate medii socioculturale. Accentuările de caracter și comunicarea empatică.	- Particularitățile anatomo-fiziologice și psihologice de vârstă și comunicarea cu părinții. Accentuările de caracter și autoeducația.

- Strategii de comunicare eficientă cu semenii și copiii/adolescenții.	- Strategii de depășire a dificultăților de intercomunicare cu adulții și cu semenii.
- Preîntâmpinarea și dirijarea conflictelor familiale.	- Autocunoașterea și autoactualizarea în contextul educației permanente.
- Preîntâmpinarea și dirijarea conflictelor familiale adolescenți–părinți. Ieșirea din conflict.	- Preîntâmpinarea și dirijarea conflictelor în cadrul familiei. Ieșirea din conflict.

Referințe:

1. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
2. Cuznetov Larisa. Intercomunicare familială. Modalități de soluționare a conflictelor adolescenți–părinți. - Chișinău, 1997.
3. Dumitrescu I. Adolescenții, lumea lor spirituală și actualitatea educativă. - Craiova, 1980.
4. Ghebos A. Psihologia însușirilor personalității. - Chișinău, 1986.
5. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. - București: EDP, 1992.
6. Mândăcanu V. Etica pedagogică. - Chișinău, 1998.
7. Silvestru A. Vârsta barierelor. - Chișinău, 1984.
8. Wendy Grant. Rezolvarea conflictului. - București, 1998.
9. Карташев С. Конфликтология. - Кишинев, 1997.

Prezentat la 03.12.2008

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧЕТОМ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ УЧАЩИХСЯ

Светлана КОНСТАНТИНОВА

Кафедра педагогических наук

În acest articol este analizată literatura psihopedagogică, fiind generalizată experiența acumulată privind utilizarea caracteristicilor psihodinamice ale persoanei. Aceste caracteristici îl ajută pe profesor să reducă la minim eșecurile și erorile, care sunt inevitabile în procesul de instruire. Luarea în considerație a calităților mintale, și anume a temperamentului, permite a face procesul de instruire al elevilor mai eficient.

The account of specific features helps the teacher to reduce to a minimum failure and error, which are inevitable in the course of training.

In our work, on the basis of the analysis of the psychological-pedagogical literature and generalization of available experience of use in training of psychodynamic properties of the person, we have come to a conclusion that the account of qualities of mentality, namely temperament, allows to make the process of training of pupils more efficient.

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации обучения. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъектно-субъектных отношений, когда ученик рассматривается не как объект для педагогического воздействия, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными способностями. Общение между учеником и учителем рассматривается не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга. Это отражает потребность в новом типе связей и отношений между людьми, характеризуется не господством и подчинением, не подавлением и враждой, не соперничеством, а сотрудничеством, открытостью, доверием. Нацеленность обучения на поддержку и развитие индивидуальности (уникальной неповторимости личности) ученика принято называть личностным (личностно-ориентированным) подходом. Индивидуальный подход – это нечто иное, чем развитие индивидуальности ребенка, это учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения.

Известно, что проблема оптимизации обучения – центральная для педагогики. Многочисленные школы и концепции обучения отражают непрерывный поиск и усилия, предпринимаемые педагогами и психологами в этом направлении. Чаще всего к особенностям учащихся, которые в первую очередь следует учитывать при индивидуализации учебной работы, относят обучаемость, т.е. общие умственные способности, а также специальные способности; учебные умения; обученность, которая состоит из знаний, умений, навыков; познавательные интересы. Однако существует и психофизиологический аспект решения данной проблемы (например, особенности эмоциональной сферы: темперамент, чувствительность, возбудимость и др; склонности, интересы, направленность личности, акцентуация характера и т.д.) В настоящее время управление процессом обучения осуществляется главным образом с учетом результатов успеваемости, на основе тестирования успешности обучения. При этом вне поля зрения остается вопрос о том, является ли выбранный педагогом режим обучения оптимальным с точки зрения индивидуальных критериев школьников.

Мы считаем, что интересы, сферы потребностей и мотивы овладения познавательной деятельностью ученика во многом связаны с его индивидуально-психологическими особенностями – индивидуальными свойствами нервной системы и индивидуальными свойствами личности.

Свойства нервной системы являются врожденными, стойкими признаками индивидуальности, которые на протяжении всей жизни остаются относительно неизменными. Они занимают ведущее место в структуре природных предпосылок способностей обучаемых.

Подвижность нервной системы у одних учеников характеризуется быстрой перестройкой ее реакции на меняющееся раздражение. Это свойство позволяет им быстро реагировать на действия партнера и находить наиболее эффективные для текущей ситуации решения. Для них характерна быстрая реакция на реплики и вопросы партнеров по общению, на решение поставленных задач. Они предпочитают сами составлять сценарий и лидировать в беседе.

Для других учеников характерна динамичность нервной системы – скорость образования временных нервных связей, что способствует более быстрому образованию формируемых навыков. Они быстрее других ориентируются в новом языковом материале, быстрее запоминают его.

Поскольку контингент одной учебной группы может быть самым разнородным как по уровню знаний, так и по индивидуальным психологическим данным, важно учитывать такие свойства личности, как тревожность, эмоциональную стабильность, экстра-/ интровертированность, а главное – основные особенности психических функций, проявляющихся во внимании, памяти, мышлении.

Такое индивидуальное свойство личности, как тревожность, отрицательно сказывается на результатах общения. В состоянии тревожности ученики испытывают чувство неполноценности, дискомфорта на занятиях, не могут преодолеть барьер боязни говорения, теряются даже тогда, когда знают, как нужно ответить. В этом случае требуется индивидуальный подход к таким ученикам и постепенное снятие у них скованности.

Учеников с высокой эмоциональной стабильностью отличает выдержка, эмоциональная зрелость, постоянство интересов и потребностей. Таких учеников целесообразно (как показывает практика преподавания) привлекать к написанию развернутых рефератов по нескольким зарубежным источникам с отражением собственной оценки информации, к выступлениям на научных конференциях, к выполнению роли лидера в деловом общении. Что же касается учеников с низкой эмоциональной устойчивостью, для которых характерны непостоянство интересов, импульсивность, неуравновешенность, невнимательность, то преподавателю важно привлекать их к выполнению таких заданий, которые будут им интересны в данный момент конкретного занятия, что, безусловно, создает определенные сложности в процессе обучения.

В зависимости от типа нервной системы ученики по-разному проявляют себя в процессе обучения. Лабильный тип, так называемые «экстраверты», соотносимый с интуитивно-чувственным способом мышления, успешно проявляет себя в устной речевой деятельности. Инертный тип – «интроверты» – с рационально-логическим способом мышления тяготеет к логико-грамматическому аспекту языка.

Экстраверты характеризуются общительностью, импульсивностью, оптимистичностью. Они моторные, более одарены, легче и быстрее приобретают любые коммуникативные навыки, в процессе речевого общения чувствуют себя раскованно, редко теряются, если допускают грамматические и лексические ошибки, охотно идут на партнерское общение. Их высокая экстравертированность дает возможность преподавателю реализовывать на занятиях ситуативные игры и коммуникативные задачи, требующие интенсивной речевой деятельности.

Интроверты отличаются замкнутостью, сдержанностью, пессимистичностью, обладают большей устойчивостью при выполнении письменных языковых заданий, предпочитают выполнять индивидуальные или коллективные упражнения, переводить тексты со словарем. При партнерском общении они испытывают некоторую растерянность, скованность. Их высокая интровертированность требует от преподавателя составления для них заданий для самостоятельного индивидуального поиска требуемой информации, для составления аннотаций и рефератов.

Успешность общения связана, в основном, с экстравертированностью, так как обучаемые, обладающие данными свойствами, более способны к речевому общению, больше склонны к коммуникативной деятельности, у них лучше развито творческое мышление и воображение. Они эмоциональны, легко общаются, обладают высокой интуицией, быстро анализируют ситуацию.

Наблюдения за учебным процессом, результаты опытного обучения позволили установить, что при постоянном доброжелательном отношении к обучаемым степень скованности становится ниже, но при этом значительно повышается коэффициент взаимодействия друг с другом и с преподавателем, наступает удовлетворенность от партнерского общения (независимо от уровня обученности), формируется мотив учения.

Чтобы подтвердить предположение о том, что процесс обучения будет более эффективным, если учитывать психодинамические свойства учащихся, мы экспериментально апробировали нашу идею. Для диагностики психодинамических свойств личности учащихся был использован опросник Айзенка на выявление типа темперамента, определены величины показателей экстраверсии и невротизма. А для оценки надежности этих показателей подсчитали величину показателя искренности. Величина показателей измеряется в баллах, подсчитываемых как количество совпадений ответов испытуемого с вопросами шкал.

Представление результатов по шкалам *экстраверсии* и *нейротизма* осуществляется при помощи системы координат. Интерпретация полученных результатов проводится на основе психологических характеристик личности, соответствующих тому или иному квадрату координатной модели с учетом степени выраженности индивидуально-психологических свойств и степени достоверности полученных данных.

Привлекая данные из физиологии высшей нервной деятельности, *Айзенк* высказывает гипотезу о том, что сильный и слабый типы, по *Павлову*, очень близки к экстравертированному и интровертированному типам личности. Природа интроверсии и экстраверсии усматривается во врожденных свойствах центральной нервной системы, которые обеспечивают уравновешенность процессов возбуждения и торможения.

Таким образом, используя данные обследования по шкалам экстраверсии, интроверсии и нейротизма, можно вывести *показатели темперамента* личности по классификации Павлова, который описал четыре классических типа: *сангвиник* (по основным свойствам центральной нервной системы характеризуется как сильный, уравновешенный, подвижный), *холерик* (сильный, неуравновешенный, подвижный), *флегматик* (сильный, уравновешенный, инертный), *меланхолик* (слабый, неуравновешенный, инертный).

Следующий этап нашей работы заключался в моделировании учебных ситуаций, максимально ориентированных на сотрудничество и взаимодействие. Проанализировав фрагмент предметного куррикулума по психологии, мы пришли к выводу, что раздел «Межличностные взаимоотношения» позволяет применить в качестве одной из методик активного обучения на уроках коммуникативные ситуативно-ролевые игры.

При проведении игровых занятий были учтены сформулированные А.А.Вербицким психолого-педагогические принципы: 1) имитационное игровое моделирование; 2) проблемность содержания; 3) совместная деятельность участников в условиях ролевого взаимодействия; 4) диалогическое общение и взаимодействие партнеров по общению; 5) двуплановость игровой деятельности, когда достижение цели служит средством развития личности обучаемых [1].

Кратко охарактеризуем технологию игры. Ситуация может быть взята из литературы, практики. Может быть искусственно сконструирована. Четкость изложения обязательна. В конце не ставится вопросительный знак. Участники должны вычленив вопрос из контекста ситуации и принять решение. Именно «живая» ситуация больше всего подходит для разыгрывания ее по ролям [2].

В игре можно выделить несколько основных этапов ее подготовки и проведения:

1. Разработка модели ситуации.
2. Ознакомление участников игры с ситуацией (сценарием) и материалом (лингвистическим и поведенческим).
3. Раскрытие цели.
4. Распределение ролей (ролевые портреты) и заданий.
5. Подготовка материального оснащения игры.

Разыгрывание ролей – один из самых сложных этапов в реализации, так как бывает сложно заставить человека, не актера, перевоплотиться в другой образ и играть роль. Причем, это не только индивидуальная деятельность. Необходимо войти в общую разыгрываемую ситуацию, понимая поставленные цели, идеи, особенности других действующих лиц. Поэтому ролевая игра – это почти всегда коллективное творчество. Каждый разыгрывающий роль зависит от импульсов других. Количество ролей должно примерно соотноситься с числом игроков в малой группе (7- 10 игроков – 7-10 разных ролей). В каждой игровой группе должны быть так называемые управленцы: или лидер, или главный менеджер по персоналу, или организатор и т.п., т.е. игроки, которые занимаются управленческими функциями, коммуникацией между игроками, распределением ролей, регламентом и т.п. Возможно, что у лидера должен быть помощник или заместитель, которому он передает часть своих функций. Должна быть роль консультанта- посредника, который берет на себя взаимодействие с игротехниками по тем вопросам, которые могут возникнуть у игроков группы. Кроме того, неплохо разыграть такую роль, как визуализатор, или оформитель, или художник, или дизайнер. Обязательна такая роль, как эксперт, или аналитик, или член жюри, или арбитр и т.п. Неплохо бывает вводить в сюжет игры «отрицательных персонажей». Исполнители этих ролей частично идентифицируют себя с ними, вытесняя из своего подсознания собственный негатив: слабости и др.

Важным также является не только создание комплекса ролей, но и написание четких инструкций или портретов к ним. Желательно выявить очередность выступлений, права и обязанности.

На **предварительном этапе** в результате диагностики темперамента учащиеся были распределены нами по четырем основным группам параметров: холерики, сангвиники, флегматики, меланхолики. Это позволило соотнести предлагаемые роли с индивидуальными характеристиками учащихся.

Дифференциация при распределении ролей

А. Для экстравертов.

1. Роли, позволяющие создать комфортные условия для формирования навыков.

Желательна частая смена ролей, требующих одинаковых текстовых характеристик. В этом случае проигрывание новых ролей способствует поддержанию интереса экстравертов к выполняемой деятельности. Исполнение же закрепленных за учащимися ролей (проигрывание однотипных текстов) позволяет формировать гибкие и прочные навыки.

2. Роли, позволяющие при необходимости корректировать отрицательные проявления индивидуальных характеристик в общении (стремление к доминированию).

Необходимо сбалансировать распределение ролей, требующих повелительных конструкций и интонаций, а также ролей, содержащих выражение просьбы, согласия, неуверенности и т.п., для экстравертов, стремящихся к повышенному доминированию в общении. Первые необходимы данной группе учащихся для ощущения комфорта, вторые, очевидно, помогут им посмотреть на себя со стороны, потренироваться в использовании приемов общения (которые они редко применяют в естественных условиях), лучше понимать своих партнеров.

Б. Для интровертов.

1. Роли, позволяющие создать комфортные условия для формирования навыков.

Роли персонажей, особенности поведения которых хорошо известны ученику, не являются для него сложными, вызывают положительное отношение к ним.

2. Роли, позволяющие при необходимости корректировать отрицательные проявления индивидуальных характеристик в общении (интровертированность).

Дифференциация при моделировании контекста деятельности

Здесь особое внимание необходимо уделять “необщительным флегматикам”, меланхоликам с низкой коммуникативной компетенцией. Наиболее комфортно, как указывалось выше, они чувствуют себя в ситуациях предметно-ориентированного общения, когда речевые действия сопровождают неречевые и доля первых невелика.

Дифференцированное распределение

1. Учащимся, испытывающим личностные затруднения при общении, на начальных этапах ситуативного обучения следует предлагать ситуации, в которых они ощущают наименьший дискомфорт. Например, интроверты и ученики с невысокой самооценкой увереннее чувствуют себя в том случае, если их партнер – близкий друг.

2. На следующем этапе ситуативного обучения можно предлагать ученикам такие ситуации, в которых они учились бы постепенно преодолевать проявления темперамента, мешающие общению в учебных условиях.

Экстравертам, которые стремятся к повышенному доминированию в общении и имеют завышенную самооценку, можно предлагать учебно-речевые ситуации, в которых им нужно “умерить свой пыл”, прислушиваться к мнению других, выполнять их просьбы и требования, предлагать свою помощь.

Следующий этап – **основной**, проигрывание ролей.

Третий этап – подведение итогов и выводы по результатам игры.

В качестве примера покажем методику организации и проведения игры «Ярмарка идей», целью которой является создание «банка новых идей». Игра имитирует деятельность, которой надо заняться как-то по-новому [3].

На *подготовительном этапе* была проведена диагностика темперамента учащихся десятого класса, продуманы ролевые позиции участников, выделены основные группы-команды. Состав каждой из

команд: 3 сангвиника, 2 флегматика, 4 холерика, 1 меланхолик. Затем распределяются роли в соответствии с индивидуальными особенностями учеников. *Основной этап:* Представьте себе, что вы из другой школы или даже инопланетяне, понимающие жизнь людей. Вам надо осмотреть «чужую» территорию и решить, что в ней не для вас, что просто не нужно, что устарело или нуждается в усовершенствовании. Итак, вы – общественная комиссия и прибыли сюда для экспертной проверки. Но учтите, заметив что-то, с вашей точки зрения, ненужное, придумайте тут же, чем это можно заменить. Экспертная группа включает дизайнеров, художников, редакторов, аналитиков, менеджеров. Экстравертам (холерики и сангвиники) предложены роли менеджера, капитана, директора (название выбирается), дизайнера, художника, редактора; интровертам (меланхолики и флегматики) – роли секретаря, аналитика, ассистента. Делим учеников на команды: первая группа – это те, у кого глаза зеленого и серого цвета; вторая группа – блондины и шатены (по цвету волос); третья группа – те, у кого фамилия и имя начинаются на букву «к» и т.д. Так можно разделить и на пять групп, в зависимости от количества ребят. Каждой группе дается перечень критериев для «экспертизы», например, отношения в группе между мальчиками и девочками, организация досуга, общение, учеба и др. После того, как учащиеся, поставленные в позицию исследователей, провели «экспертизу», переходим к следующему этапу игры. Ребята публично защищают свои «акты» осмотра и проекты изменений, необходимых в группе. Завязывается дискуссия, в ходе которой задаются друг другу вопросы, подбираются аргументы в защиту своего проекта, выдвигаются новые идеи. В результате вырабатывается общее решение и намечается стратегия взаимодействия внутри учебной группы.

Итак, обучающие и воспитывающие возможности ролевого общения могут быть реализованы в полной мере лишь при условии правильного отбора и распределения ролей, яркого и экономного способа презентации роли, правильной ориентировки учащихся в особенностях роли, а также при условии применения эффективного комплекса упражнений, посредством которых школьники тренируются в исполнении тех или иных ролей, и т. д. [2,7].

Учет индивидуальных особенностей помогает педагогу свести к минимуму неудачи и ошибки, которые неизбежны в процессе обучения.

В нашей работе на основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения имеющегося опыта использования в обучении психодинамических свойств личности мы пришли к выводу, что учет особенностей психики, а именно темперамента, позволяет процесс обучения учащихся сделать более эффективным. Опрашивание для выявления типа темперамента в процессе подготовки ролевой игры и моделирование учебных ролевых игр с учетом полученных результатов послужило подтверждением тому, что учет личностных особенностей учащихся позволяет преподавателю, в зависимости от потенциальных возможностей каждого, создавать комфортные условия на занятиях, что качественно повышает уровень обучения.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Учебно-ролевая игра // Современная высшая школа. - 1982. - №3(39).
2. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр. - Москва, 1988.
3. Психолого-педагогический практикум / Под ред. В.А.Сластенина. - Москва, 2006.
4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. - Москва, 2000.
5. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения). - Москва, 1983.

Prezentat la 23.06.2009

RELEVANȚA MANUALULUI ȘCOLAR ÎN CONTEXTUL CIBERNETICII PEDAGOGICE

Nina BÎRNAZ

Catedra Științe ale Educației

À une époque où l'on assiste à une véritable explosion des informations apparaît la contradiction entre les possibilités de l'homme et le traitement de grandes quantités d'informations. Dans la solution de ce problème intervient la cybernétique, dont l'objet d'étude sont les lois universelles caractéristiques pour la gestion de tous les systèmes: la loi de codage, la transmission, le stockage d'informations, d'élaboration et de transformation d'algorithmes, ce qui permet le traitement de l'information d'une manière efficace.

Dans ce contexte, pour élaborer un manuel scolaire de qualité, on doit prendre en compte les acquis de la cybernétique.

În sec.XIX și XX apare o știință nouă – cibernetica, care studiază legi universale caracteristice pentru toate sistemele de gestionare: legi de codificare, de transmitere, de păstrare/stocare a informației, de elaborare și transformare a algoritmilor, ce efectuează prelucrarea informației cu ajutorul mijloacelor tehnice specifice. Unul dintre pionierii ciberneticii din anii 1930, Louis Couffignal, considera cibernetica drept „arta de a realiza eficiența acțiunii” [1, 2, 3].

Pe baza științei cibernetica se dezvoltă cibernetica pedagogică (tabelul 1).

Tabelul 1

Dezvoltarea ciberneticii pedagogice

Nr. etapei	Perioada	Știința	Obiectul de studiu	Direcția cercetării
1	1948-1952	Cibernetica	Legi universale de gestionare	N. Wiener N. Rozenblat N. Amosov V. Gluška
2	1950-1990	Cibernetica pedagogică (inițială)	Instruire programată	B. F. Skinner G. Pask L. Kube V. Talizina etc.
3	1990-2000	Cibernetica pedagogică (modernă)	Sisteme intelectuale de gestionare a proceselor cognitive, instructive și formative	G. Vorobiev

În anul 1980, odată cu declanșarea mării revoluții informaționale, a computerelor, în procesul de învățământ școlar apare contradicția dintre posibilitățile omului și prelucrarea unui volum mare de informație. În prezent, volumul informației de care dispune omenirea se dublează o dată în 5 ani, iar în 2020 – se va dubla o dată în 72 de zile [4].

Această problemă a încercat s-o rezolve medicul bulgar Gh. Lozanov, propunând o nouă pedagogie – sugestopedia. În cercetările sale, Gh. Lozanov a demonstrat că apelarea la pauze de relaxare în procesul de învățare contribuie la eficientizarea acestuia [5, 6, 7].

În ultimii ani, cibernetica are o influență tot mai mare asupra pedagogiei și psihologiei și contribuie la perfecționarea manualului școlar – mijloc informațional de bază în procesul didactic.

Formarea PERSONALITĂȚII elevului, concepută prin perspectiva aplicării ciberneticii, reprezintă un proces pedagogic complex în care se recurge la modelarea matematică, larg practică în știința modernă. Apelarea la sistemul de tip cibernetic dă posibilitate a utiliza analiza procesului de modelare pentru a determina structura acțiunilor mintale, a urmări evoluția perfecționării intelectului și a găsi, din acest punct de vedere, soluții optime de elaborare a manualului școlar.

H.Zidov consideră că printre orientările teoretice dominante, cele mai potrivite pentru exprimarea gândirii umane complexe sunt modelele de percepție și de prelucrare a informației. În procesul de învățare, inclusiv la alegerea metodelor de predare, apar însă dificultăți care se datorează unui mecanism de percepție, gândire și comportament al intelectului reflectate insuficient în manual [8].

Pentru a analiza procesul de percepție a informației în diverse situații de învățare este necesar a fi selectate modelele intelectului. Drept exemplu de modele ale intelectului pot fi cele propuse de E.A. Alexandrov și N.M. Amosov. Modelul lui E.A. Alexandrov reflectă procesul de percepție a cerințelor sarcinii și rezolvării acesteia, iar cel al lui N.M. Amosov – interiorizarea informației și prelucrarea ei [9].

Utilizarea mecanismului de activitate a intelectului în manual omite „necesitatea de a împărți învățarea în două etape - „asimilarea” cunoștințelor și „aplicarea” cunoștințelor. „Cunoștințele se asimilează prin acțiune, astfel ele devin mai trainice, iar asimilarea lor se produce ușor și repede” [10].

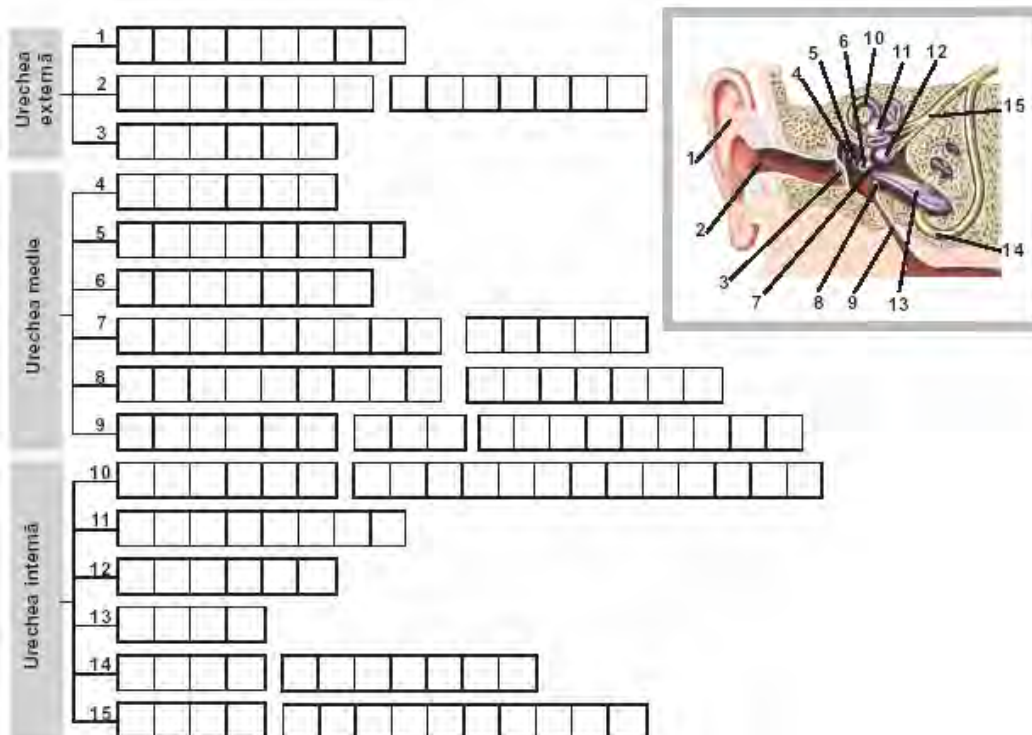
Conexiunea cibernetică-pedagogie este reflectată în orientarea filozofică – hermeneutica, care elucidează înțelegerea textului și interpretarea acestuia. Interpretarea se realizează prin prisma propriei culturi. „Înțelegerea textului reprezintă activitatea interioară a cititorului” [11].

În acest context se evidențiază *principiul comunicativității* care presupune exprimarea clară a gândului în formă scrisă, posedarea tehnicilor de comunicare în scris, respectarea normativelor cibernetic-psiho fiziologice reflectate în manualul școlar. Un exemplu de realizare a principiului comunicativității în manualul școlar este prezentat în tabelul 2.

Tabelul 2

Realizarea principiului comunicativității în manualul școlar modern

Principiul	Principiul comunicativității
Esența principiului reflectată în manual	<i>Principiul comunicativității presupune exprimarea clară a gândului în formă scrisă, posedarea tehnicilor de comunicare în scris, respectarea normativelor cibernetic-psiho fiziologice</i>
Exemple	<p>NB! În continuare, sunt prezentate sarcini didactice la biologie, rezolvarea cărora contribuie la dezvoltarea capacităților de comunicare în scris</p> <p style="text-align: center;">Ciclul gimnazial, clasa a VI-a</p> <p style="text-align: center;">Tema: <i>Plante și animale pe cale de dispariție</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Alcătuiește un album cu titlul: Plante și animale din Republica Moldova ocrotite prin lege. Inserează în album fotografii, desene și informații despre plantele și animalele pe cale de dispariție din Republica Moldova. Citește fraza din chenarul de mai jos. Alcătuiește cu ajutorul expresiilor evidențiate o poezie, o povestioară sau o ghicitoare prin care să argumentezi sensul acestor expresii. <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><i>Poate că aș fi mulțumit de mine, dacă aș avea tăria stejarului, răcoarea nucului și răbdarea salcâmului.</i></p> </div> <p style="text-align: center;">Ciclul gimnazial, clasa a VII-a</p> <p style="text-align: center;">Tema: <i>Urechea și auzul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Completează careurile de mai jos cu denumirea părților componente ale urechii corespunzător cifrelor din imagine.



Ciclul gimnazial, clasa a VIII-a

Tema: *Funcția sistemului nervos. Reflexe condiționate și necondiționate*

- Scrie un eseu la temă în care să folosești noțiunile: *integrare, excitație, inhibiție, stimuli, adaptare etc.*
Intitulează eseu.

Ciclul liceal, clasa a X-a

Tema: *Încrângătura Gimnosperme*

- Gimnospermele mai sunt numite *conifere* sau *rășinoase*.
Formulează și scrie definiții pentru aceste două noțiuni.

Ciclul liceal, clasa a XI-a

Tema: *Digestia la om*

- Elaborează o schemă a absorbției compușilor rezultați din consumarea unui prânz care a inclus: ciorbă de legume, pireu de cartofi, carne grasă de porc, fructe proaspete.

Ciclul liceal, clasa a XII-a

Tema: *Legile lui Gregor Mendel*

- Rezolvă problema:
La om miopia și culoarea căprui a ochilor sunt caractere dominante autozomale neînlănțuite, iar vederea normală și culoarea albastră sunt caractere recisive. Un bărbat miop cu ochi căprui, tatăl caruia avea vedere normală și ochi albaştri, s-a căsătorit cu o femeie cu vedere normală și ochi albaştri. Care este probabilitatea nașterii în această familie a unui copil cu ochi căprui și vedere normală?

În psihologie, se cunosc un șir de concepții care tratează sinteza informație–procese psihice.

- Conform primei concepții, dezvoltarea gândirii reprezintă nu numai acumularea experienței personale, dar și însușirea unui sistem de cunoștințe social-pedagogice și, ca urmare, formarea capacității de administrare și activizare a proceselor de gândire [12, 13].

- Esența celei de a doua concepții constă în faptul că în urma analizei minuțioase a operațiilor logice participante la procesul de învățare pot fi evidențiate un șir de operații algoritmice [14]. De aceea în procesul de învățare este importantă axarea pe formarea metodelor generale de implicare a gândirii logice, care facilitează rezolvarea unui șir întreg de sarcini.
- A treia concepție se bazează pe faptul că elementul principal în dezvoltarea intelectuală a celui care învață îl constituie conținutul învățării, dar nu metoda de învățare [15].
- A patra concepție examinează posibilitatea gestionării sistemului [16]. Această concepție presupune utilizarea unui algoritm strict în procesul de învățare.

B.F. Lomov consideră că „procesele psihice de bază implicate în asimilarea informației sunt: senzația, percepția, imaginația și gândirea”. Dar senzația nu este altceva decât percepția informației prin organele de simț: auz, văz, miros etc. [12, p.15-21].

S.I. Arhanghelski susține: „...gândirea reprezintă forma superioară de cunoaștere... Cu ajutorul gândirii omul generalizează experiența senzorială care reprezintă baza cunoașterii”. Așadar, pe de o parte, gândirea reprezintă procesul psihic de dobândire a informației, iar pe de alta - forma superioară a cunoașterii [13, p.318].

Deocamdată nici una dintre concepții nu poate fi luată drept bază la organizarea procesului de învățare prin intermediul manualului. Dar, folosind elemente din aceste teorii, se poate elabora un manual care ar include o gamă amplă de *metode și procedee* ce ar activa procesul de învățare. Printre acestea am menționa: *expunerea laconică a informației, structurarea acesteia și expunerea ei sub formă de scheme* [6, 17].

Așadar, cele expuse mai sus evidențiază următoarele cerințe față de manualul școlar modern:

- ✓ să reflecte pedagogia cibernetică - legile codificării, transmiterii, păstrării și gestionării informației;
- ✓ să țină cont în expunerea materiei de rigorile față de informația prezentată și de particularitățile psihofiziologice ale elevilor;
- ✓ să orienteze prezentarea unității didactice spre formarea unui model psihic de acțiune;
- ✓ să reflecte funcția de autoorganizare a învățării;
- ✓ să reflecte funcția gnoseologică în procesul de învățare.

Referințe:

1. Neacșu I. Motivație și învățare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p.97-112.
2. Robert A. Systeme educatif et reformes. - Paris: Nathan, 1993.- 254 p.
3. Ștefan R. Inovarea în învățământ // Tribuna învățământului. - București. - 1994. - Nr.263. - P.6-7.
4. Управляешь знаниями - управляешь миром. [ТЕКСТ] // Методы менеджмента качества. - 2006. - №4. - С.20-24; № 5, с.34-38.
5. Nutin R. Theorie de la motivation humaine. Une besoin d'un projet d'action. - Paris: PUF, 1980, p.127-137.
6. Рудик Г.А. Интенсивная педагогика обучения рабочей профессии. - Санкт-Петербург: Всероссийский институт повышения квалификации инженерно-педагогических работников, 1994. - 156 с.
7. Таланчук Н.М. Введение в непедагогику.- Москва: Академия, 1991. - 327 с.
8. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Учебное пособие для вузов. - Москва: Кн. дом «Университет», 1999, с.71-85.
9. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - Киев: Издательство Вища школа, 1985, с.14-27.
10. Казакова А.Г. Организация самостоятельной работы студентов. - Москва: Педагогика-Пресс, 1995, с.5-9.
11. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Hermeneutica>
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - Москва: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - Москва: Издательство Московского Университета, 1972. - 573 с.
14. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. - Воронеж: Издательство "Институт практической психологии", НПО "МОДЭК", 1998. - 480 с.
15. Давыдов В.В. Философско-психологические проблемы развития образования. - Москва: Педагогика, 1991. - 356 с.
16. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - Москва: Издательство МГУ, 1984. - 346 с.
17. MBA, handbook, London, 1997, p.47-53.

Prezentat la 03.12.2009

INFORMAREA ÎN PROCESUL DE INOVARE

Victoria COJOCARU

Universitatea de Studii Politice și Economice Europene

The article presents aspects related to the use of the innovation process. First of all, it is necessary to inform each individual about the role of information to the teaching staff, young researchers, etc. The analysis is made of literature related to the topic, also it is proposed to form an innovation bank for the teaching staff.

Informarea este o acțiune realizată, în mod conștient, de colectare și de prelucrare a informațiilor cu caracter tehnic și științific, în vederea unei utilizări eficiente a acestora, într-un viitor apropiat sau mai îndepărtat.

Existența unui minimum de informație este absolut necesară pentru orice proces de inovare.

Inovarea, ca proces, constă în extragerea unor valori sociale și economice din cunoaștere, generează și dezvoltă noi idei și, drept urmare, are nevoie nu numai de utilizare, ci și de diseminare.

Cercetătorii și inovatorii în științe și tehnologii largesc continuu frontierele cunoașterii numai în condițiile unei bune și rapide informări.

În acest sens, este necesar ca fiecare individ să posede un bagaj minim de cunoștințe și abilități care să-i permită a descifra noul context informațional, să se adapteze și să se integreze în noua formă de manifestare a comunicării sociale, să fie eficient în noua societate informațională.

Școala, învățământul la toate nivelurile, trebuie să asigure elevilor și studenților o alfabetizare informațională, o cultură informațională, abilități necesare utilizării resurselor informaționale.

A ști să te informezi eficient înseamnă a înlătura posibilitatea investirii unui consum important de timp, de bani, de materiale și de energie psihică pentru a inventa ceva ce se cunoaște și care s-ar putea să fie și ușor accesibil. Se consideră că eficiența informării este dependentă de viitorul general al cunoștințelor în domeniul de interes și în domeniile conexe, de preocuparea pentru autoinstruire, de spiritul de observație al persoanei antrenate în informare [1].

Pentru cadrele didactice cunoașterea elementelor de bază și a celor mai noi realizări din domeniu poate favoriza apariția unor sugestii utile în formarea inițială, în extinderea ariei de competențe necesare practicii educaționale, în utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale.

Informația științifică, într-o economie bazată pe cunoaștere, are un rol determinant în dezvoltarea societății. Activitatea științifică se bazează pe mai mulți vectori ai comunicării, vectori ce au obiective specifice. Astfel, la începutul unei cercetări sunt necesare:

- documentarea, discuțiile, vizitele, schimbul de opinii;
- comunicarea orală ce se desfășoară la seminare, conferințe etc. și are rolul de contact direct cu alți cercetători, cu parteneri, editori, beneficiari ai cercetării ș.a.;
- recunoașterea articolului publicat, ce corespunde unuia dintre scopurile finale ale cercetării, de către comunitatea științifică.

Publicațiile științifice în care apare informația sunt de mai multe feluri: brevete, comunicări științifice, lucrări, publicații în reviste, rapoarte, teze. Revistele periodice sunt clasificate după mai multe criterii (cele mai citate în valoare absolută, cele ale căror articole sunt mai citate în medie, global sau pe discipline, cele care publică un mai mare număr de articole) și pot fi evaluate după criterii obiective.

În măsura în care cercetarea științifică tinde către domenii prioritare, devine tot mai dificil schimbul de idei dintre diferite ramuri ale științei. În același timp, oamenii de știință au nevoie să-și dezvolte abilitățile de a comunica idei nu numai între ei, specialiști din aceeași ramură, ci și către forurile de decizii de la orice nivel, precum și publicului larg. Datorită faptului că sectorul public este principalul finanțator al cercetării științifice, apare ca o necesitate alocarea unui timp suplimentar de către cercetători pentru prezentarea rezultatelor sale și dezbateră în public, prin intermediul mass-media, a descoperirilor făcute.

Difuzarea informației științifice, diseminarea rezultatelor cercetărilor s-a realizat până nu demult, în exclusivitate, prin revistele de specialitate, fiecare având indicele propriu de impact. Difuzarea informației științifice implică un factor de timp, determinat de viteza de difuzare, dar și de un factor spațial reprezentat de spațiul de difuzare. Revistele științifice, instrumente privilegiate ale circulației cunoștințelor, sunt, pe de o

parte, elemente indispensabile ale vizibilității și notorietății unui cercetător, iar pe de altă parte, o sursă de profit deloc neglijabilă pentru editori. Piața mondială a publicațiilor științifice este estimată azi la cca 7-9 miliarde de euro, cu creștere anuală a prețurilor de cca 15%.

Revistele savante au devenit din ce în ce mai scumpe și, din punct de vedere economic, ele devin tot mai greu accesibile bibliotecilor, instituțiilor care efectuează cercetarea. Astfel, o universitate nu se poate abona la mii de reviste din diferitele domenii ale cunoașterii și, ca urmare, apare o vizibilitate mai redusă a științelor în general și o informare pe măsură. Există părerea că sistemul bazat pe abonamente la mii de reviste nu funcționează în cel mai bun interes al cercetătorilor, ci mai mult în interesul editorilor care urmăresc în principal îmbunătățirea poziției pe piață.

Ca urmare a noilor cerințe impuse de realitate a apărut o nouă inițiativă privind diseminarea rezultatelor cercetărilor.

Conceptul „open access” [2] a fost lansat printr-o declarație, la Budapesta, la 14 februarie 2002, din inițiativa Open Society Institute și se bazează pe noua tehnologie denumită Internet, urmărind difuzarea informației științifice pe cale electronică la scară mondială. Accesul liber a fost definit de către semnatarii Inițiativei de la Budapesta pentru acces liber, ca fiind punerea la dispoziție on-line, gratuit și fără restricții, a rezultatelor cercetării. Conform acestei inițiative, cercetătorul și lucrările sale capătă o nouă vizibilitate, un nou impact, cât și un public interesat.

Inițiativa de la Budapesta menționează: „Literatura care trebuie să fie accesibilă on-line gratuit este aceea pe care savanții o dau lumii fără să se aștepte la o remunerare”.

Prin acces liber la această literatură se pune la dispoziție gratuit pe Internetul public, permițând fiecăruia să citească, să descarce, să copieze, să transmită, să imprime, să caute, să facă o legătură către textul integral al acestor articole, să le fragmenteze pentru a le indexa, să utilizeze date pentru calculator sau pentru alt scop legal fără bariere financiare, legale sau tehnice, altele decât cele legate de accesul și utilizarea Internetului. Singura constrângere asupra reproducerii și distribuției este determinată de copyright în acest domeniu, fiind necesar a garanta autorilor un control asupra integrității lucrărilor și dreptul de a fi corect recunoscuți și citați [2].

Conceptul „open” aplicat lumii academice și publicațiilor științifice presupune două principii: accesibilitate și perenitate, cu alte cuvinte, a face accesibil și ușor un cât mai mare număr de documente pentru o perioadă cât mai lungă.

Al treilea principiu al conceptului este subînțeles și se referă la gratuitatea accesului, gratuitate dorită de comunitatea științifică.

Rezultatele cercetării se pun la dispoziția întregii comunități științifice, în linie, gratuit și fără restricții, prin următoarele metode:

Autoarhivarea – constă în stocarea rezultatelor cercetării (articole) în arhive electronice deschise. Prima preocupare a arhivării este de a convinge cercetătorii să stocheze în arhive deschise articole științifice care nu au fost publicate și vor fi supuse criticii comunității științifice într-o formă interactivă.

Articolele citite, criticate și comentate de către cercetători, adică supuse examenului public, vor fi publicate sau retrase.

Arhivele pot conține și articole deja publicate și care au acordul de difuzare electronică al editorului.

Revistele științifice electronice cu acces liber sunt revistele la care accesul este gratuit și nu trebuie confundate cu revistele electronice la care accesul este cu plată.

Conceptul de acces liber pare a fi azi singura variantă de gestionare a enormei mase de informații științifice.

Cercetătorii pot publica on-line, deci, se pot face cunoscuți în comunitatea științifică prin publicarea:

- pe pagina personală, fapt simplu de realizat, compatibil cu clauzele de proprietate intelectuală;
- pe site-ul instituției, cu punere on-line imediat;
- în arhive specializate, cu avantajul perenității și al indexării, asigurând impactul științific.

Motivarea tinerilor pentru a studia și a lucra în domenii legate de știință și tehnologie este mult influențată de modul în care știința este prezentată în mass-media. Deși tinerii sunt mai receptivi la ideile noi, este importantă creșterea interesului pentru informația științifică destinată publicului larg.

Multe organisme europene s-au implicat activ în dezvoltarea conceptului de comunicare a informației științifice la nivelul comunității europene. Printre acestea amintim Comisia Europeană, EUROSCIENCE (Asociația Europeană a Oamenilor de Știință), Fundația Europeană pentru Știință. Astfel, grupul de lucru al ESF destinat comunicării informației științifice a efectuat un studiu privind comunicarea la nivel european și

național a producerii de cunoaștere. În urma acestui studiu au fost propuse o serie de recomandări pentru organizațiile care fac cercetări privind strategiile de comunicare la nivel național:

- Toate instituțiile de cercetare și organismele finanțatoare trebuie să-și definească strategia de comunicare ca parte a obiectivelor și activităților lor. Un minim de 1% din banii obținuți pentru cercetări vor trebui destinați activităților de comunicare și educare, oferind în acest fel o bază pentru activitatea coerentă. O modalitate de a lega cercetarea efectivă de comunicare ar putea fi oferită de adăugarea unui procent care poate varia între 1-10% din cheltuielile de acest gen în bugetele granturilor, integrând comunicarea informației științifice în aplicații și proceduri de evaluare.

- În funcție de dimensiunea lor, instituțiile de cercetare vor trebui să înființeze unități pentru comunicare sau să angajeze specialiști pentru a dezvolta activitatea de comunicare din instituția lor. În ultimii 5 ani, un număr din ce în ce mai mare de instituții de cercetare și universități europene au angajat profesioniști în domeniul comunicării.

- Departamentele de comunicare trebuie să gândească strategii prin care să devină proactive în relațiile cu media; în acest fel ar trebui să se implice alături de media de orice tip în momentul în care există o temă științifică de interes. Mobilizarea cercetătorilor pentru a participa la dezbateri publice vor face instituțiile respective și cercetările lor mult mai vizibile publicului.

- Pentru îmbunătățirea comunicării la nivelul publicului va fi necesară organizarea de cursuri de comunicare și media (cunoștințe de bază) pentru cercetători și cursuri de informare științifică pentru jurnaliști. Cercetătorii care sunt în atenția dezbaterilor media vor avea nevoie de asistență profesională din partea instituției din care fac parte.

- Legăturile mai bune cu media de orice fel sunt un element-cheie pentru comunicarea informației științifice. În unele țări europene, companiile media au legături directe cu departamentele de comunicare din universități, unele din ele având pagini web în care au integrat programele științifice de interes public și unde rețeaua de specialiști răspunde întrebărilor publicului. În alte țări există intenții de a crea portale Internet pentru prezentarea tuturor cercetărilor existente, care să includă și forumuri de discuții pe anumite teme de interes.

- Un pas important pentru creșterea interesului în cercetările curente este de a crea materiale media profesionale disponibile pentru ziariști și companiile de televiziune. Un sistem eficient de distribuție a informației poate crește interesul publicului pentru o cercetare; o agenție de presă științifică sau site-ul AlphaGalileo [3] pot servi acestui scop.

A ști să te informezi corect înseamnă a găsi acele modalități care să-ți permită mai târziu, uneori după intervale mari de timp, să regăsești cu relativă ușurință o anumită informație. Se afirmă că școala superioară nu are drept obiectiv numai pregătirea viitorului specialist pentru a rezolva un anumit lucru corect, ci trebuie să-l învețe cum se abordează o anumită temă și unde să caute atunci când își propune să rezolve respectiva problemă.

Raliindu-ne ideilor lui L. Slătineanu, P. Dușa, identificăm următoarele subetape ale informării [4]:

- clarificarea obiectivelor informării;
- identificarea surselor utile de informații;
- identificarea documentelor disponibile pe Internet;
- identificarea documentelor în cadrul unei biblioteci;
- ierarhizarea lucrărilor selectate după probabilitatea de a conține un volum maxim de informații utile;
- procurarea lucrărilor;
- consultarea propriu-zisă a lucrărilor;
- trierea informațiilor;
- sistematizarea finală a informațiilor.

Prin urmare, o componentă esențială a unui proces inovativ este promovarea unei bune informări. Cunoștințele dobândite de societate într-un anumit domeniu se pot găsi în anumite categorii de documente. Identificarea acestor documente, consultarea lor și obținerea informațiilor utile necesită stăpânirea unor tehnici adecvate de lucru.

Iar valoarea informației colectate depinde de [5]:

- analiza nevoilor;
- relevanța și calitatea surselor;
- calitatea analizei;

- difuzare și feedback;
- securitatea.

Dar mai ales valoarea informației depinde de modul în care este prelucrată ea. Prelucrarea informației obținute trebuie făcută imediat, chiar în ziua colectării, altfel unele detalii se uită. De asemenea, clasarea ei trebuie făcută foarte repede pentru a fi ulterior regăsită cu ușurință.

Prelucrarea informației primare urmărește, pe de o parte, să o facă ușor accesibilă destinatarilor, iar pe de altă parte, să elimine informația inutilă. Prin prelucrare se obține adesea și o confirmare a informației, prin concordanța mai multor surse.

Prelucrarea se poate face în felul următor:

- completarea informației prin accesul la sursele primare;
- selectarea informației pertinente de cea inutilă;
- evaluarea, stabilirea gradului de interes pentru informație;
- verificarea, prin compararea mai multor surse;
- sinteza, din mai multe articole la o temă dată se face un raport de două pagini care să ofere o nouă direcție de dezvoltare.

Activitatea de prelucrare trebuie privită ca o activitate ce sporește valoarea informației inițiale, ideea trebuie tratată cu maximum de seriozitate și încurajată de către factorii responsabili.

Activitatea de prelucrare a informației este reprezentată în figura 1.

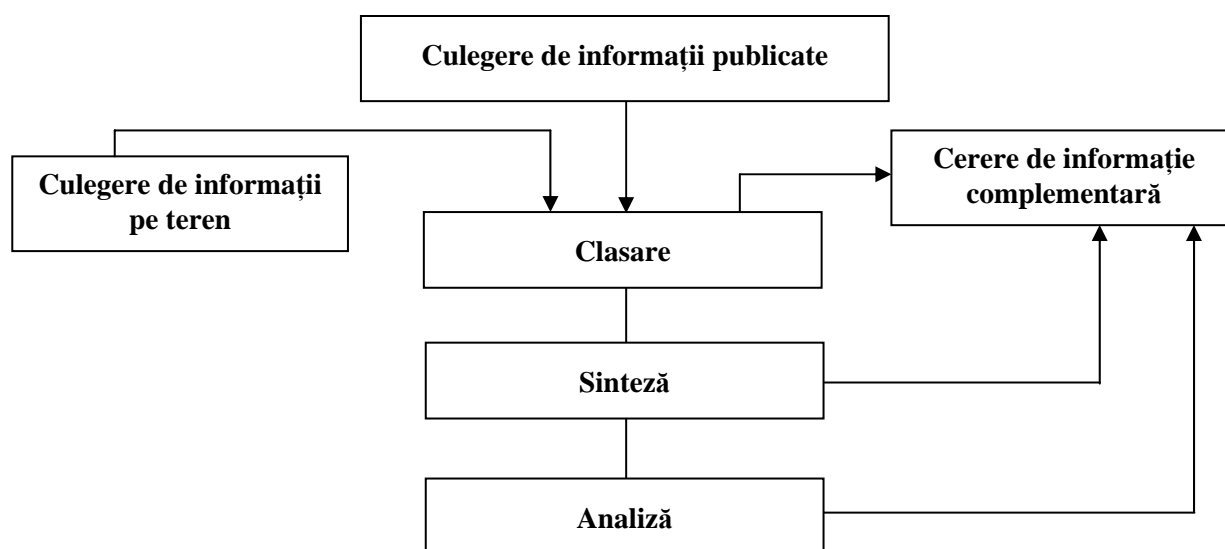


Fig.1.

Informația trebuie să fie transmisă, difuzată către toți cei interesați. Soluția pe care se merge acum este cea a stocării informației considerate interesante. În instituțiile de învățământ trebuie să se formeze bănci de inovații. Pentru fiecare inovație se alcătuiește o hartă specială.

Recomandările propuse pentru completarea ei:

1. *Problemă*

A găsi contradicții în practica învățământului și a educației, ce impun a refuza cursul tradițional pentru a găsi căi noi. Problema se înscrie ca o contradicție.

De exemplu, e necesar a folosi o diferențiere pe etape pentru a depista la pedagogi lipsa de cunoștințe necesare și tehnologii pedagogice privind aplicarea teoriei în practică.

2. *Scopul inovațiilor*

Pentru a reuși formularea scopurilor, vom atrage atenția asupra părții a doua a problemei (confruntările), răspunzând la întrebarea „Ce așteptăm în final?”

Fiecare scop se formulează în mod verbal. De exemplu: a elabora și a însuși tehnologia pedagogică diferențiată la diferite etape de învățământ.

3. Caracterul inovațiilor – complex de probleme care cer rezolvare pentru obținerea calității.

4. Prognoza rezultatelor în inovații – orice rezultat prognozat implicând indicii succesului realității și dimensiunii. Se pot prognoza rezultate posibile pozitiv așteptate, pierderile posibile, măsurile ce ar compensa aceste pierderi. Aici sunt prezentați parametrii după care se caracterizează eficacitatea inovațiilor.

5. Clasificarea inovațiilor în domeniul folosirii cunoștințelor – de accentuat sau de completat cu întrebări, ce țin de inovații, sferile de cunoștințe.

6. Novatorul – date despre persoana care dispune de informații (elaboratorul, propagatorul).

7. Inovațiile au trecut prin etapele...

De încercuit numărul etapelor care au trecut prin inovații, inclusiv nivelul la care se află.

8. Inovația a trecut controlul experimental

Sumarea se face la sfârșit de an școlar.

9. Caracterul procesului inovator:

- stabil – stabilirea rezultatelor;
- de precizare – precizarea ipotezei în conformitate cu rezultatul;
- de formare – descrierea tehnologiei pedagogice și a rezultatelor așteptate;
- experimentarea activă are caracter de laborator și productiv;
- experimentarea pasivă – urmărirea pedagogică.

10. Piedicile în introducerea inovațiilor

Sunt probleme ce împiedică introducerea inovațiilor în orice domeniu: social, juridic, tehnic, financiar, la fel și probleme pedagogice generale (de conducere, didactice, personal – metodice, educative, din domeniul psihologiei, igienei).

11. Controlul experimental

În calitate de experți pot servi colegii, managerii instituțiilor de învățământ cu experiență de muncă, metodiștii ș.a. Controlul obștesc este efectuat de către comitetele părintești și sindicate. Pentru elaboratori, propagatori în inovații este caracteristic autocontrolul.

12. Aprecierea inovațiilor – se apreciază și părerea experților în inovații.

13. Ce probleme vor fi rezolvate – decodificarea piedicilor întâlnite în realizarea inovațiilor. De exemplu: bariera psihologică dintre pedagogi și părinți, lipsa metodelor personale pentru a efectua controlul la diferite etape.

14. Însemnări deosebite

Harta – caracteristică a inovațiilor

1. Problema.
2. Scopul inovației.
3. Esența inovației.
4. Rezultatul-prognoză al inovației.
5. Clasificarea inovațiilor în domeniul folosirii cunoștințelor.
6. Novatorul (numele, prenumele, vârsta, studiile, specialitatea, stagiul de muncă).
7. Inovația a parcurs etapele:
 - formularea ideii;
 - considerarea;
 - prelucrarea;
 - însușirea la etapa inițială sau experimentală;
 - realizarea, difuzarea;
 - rutinizarea, realizarea în structuri complexe.

Inovațiile au fost supuse controlului experimental (o dată, de mai multe ori) – de subliniat.

8. Caracterul procesului inovator:

- a) constant, de formare, de precizare (de subliniat);
- b) activ (de producere, de laborator);
- c) pasiv (cercetare experimentală) (de subliniat);
 - piedicile la introducerea inovației;
 - controlul experimental se efectuează de către specialiști, membri... (de subliniat);

- aprecierea inovațiilor – critică, acceptabilă, optimală (de subliniat);
- problemele care necesită rezolvare;
- mențiuni cu privire la aprecierea inovațiilor și părerile alternative.

9. Autorul (fondatorul).

Așadar, putem afirma că amplificarea nivelului de informare a cadrelor didactice despre procesele inovative ce se desfășoară în diferite instituții de învățământ, noutățile valorice contribuie la schimbarea și sporirea tezaurului lor, le permite să se orienteze în problemele de renovare a instituției de învățământ, creșterii posibilităților lor de percepere semantică a informației, a mecanismelor de reforme a activității instituției de învățământ în care activează ei.

Referințe:

1. Tîrziman E. Informația și formarea universitară. - București, 2003.
2. <http://www.sosos.org/openaccess>
3. (www.AlphaGalileo.org)
4. Slătineanu L., Dușa P. Managementul inovării. - Iași, 2003.
5. Frăsineanu I. Managementul inovației. - Ploiești, 2004.

Prezentat la 03.12.2009

PARADIGMA HOLISTICĂ – REPER METODOLOGIC ÎN STUDIAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE

Valentina BOTNARI

Universitatea de Stat din Tiraspol

The necessity of centring professional education on competences is a present-day problem of great concern. At present professional competences are approached from different perspectives, each of them having as a starting point a different paradigm. This paper comes with a new interpretation of competences through the filter of the holist paradigm. The essential features of this paradigm are minutely presented in a way which makes possible the tracing of a parallel between the holist paradigm, the theory and the model. At first the main concepts regarding holism are presented, and afterwards its advantages for the study of professional competence are insisted upon.

Complexitatea fenomenului de competență profesională pedagogică, solicitând actualmente o analiză deosebită din variate perspective, apelează la identificarea unei paradigme optime, fapt care ar facilita formarea acesteia. În contextul unor atare discuții se conturează, evident, în mod normal, variate abordări a însăși noțiunii *paradigmă*, a rolului și locului ei în metodologie (teoria pedagogică).

Analiza evoluției conceptelor științifice permit a contura două interpretări ale noțiunii nominalizate. Abordarea îngustă desemnează paradigma ca o schemă conceptuală inițială de elaborare a teoriei științifice, pe de altă parte, tratarea extinsă rezumă paradigma la o filosofie internă, la nucleul conceptual al teoriei științifice.

În spiritul lui Thomas S.Kuhn, paradigma este un univers coerent de idei și de principii acceptate de o comunitate științifică care intenționează să ofere o explicație globală, exhaustivă asupra unui fenomen științific. Pe de altă parte, cercetătorii ruși percep paradigma drept o grilă generală de observare și de interpretare a unui fenomen științific. Deși cele două puncte de vedere nu sunt în esența lor diferite, paradigmei îi este atribuită o dimensiune normativ-axiologică (în sensul că evoluția științei este determinată de apariția unor stări de criză care, prin soluționare, permit reorganizări superioare, atât științifice, cât și din punct de vedere psihosocial) în sensul consolidării unei culturi științifice de comunicare [apud.3, p.164].

Așadar, paradigma epistemologică reprezintă un cadru general de referință ce articulează între ele conceptele, categoriile și teoriile care orientează gândirea și activitatea cercetătorilor preocupați de construcția, achiziția și dezvoltarea cunoștințelor; ea asigură coerența unei comunități științifice în raporturile pe care le întreține cu obiectele cunoașterii.

Interpretarea paradigmei științei pedagogice ca o anumită schemă conceptuală inițială, ca model de identificare și soluționare a problemei, ca metodă conceptuală de cercetare ce domină în societatea științifică o anumită perioadă istorică, permite a înțelege și a cerceta mai profund caracterul evoluției cunoașterii științifice. Totuși, odată cu acumularea cunoștințelor științifice, aprofundarea cercetărilor științifice și căutarea legăturilor fundamentale dintre variate direcții științifice devine necesară o altă interpretare a paradigmei – cea extinsă.

Interpretarea extinsă a paradigmei își înaintea scopul de a restabili dialogurile interdisciplinare, cât și a variatelor ramuri ale științei pedagogice. În acest context, ea corespunde sfârșitului timpului nou când are loc tranzația de la cunoștințe la cunoaștere (co-naștere), cât și globalizarea teoriei și practicii.

În ultimele decenii știința pedagogică a înregistrat un șir de abordări, concepții, poziții și variate puncte de vedere cu referire la diverse aspecte ale sistemului de învățământ în care au intervenit schimbări, problema formării competențelor fiind una stringentă pentru școala superioară. Ca rezultat se atestă o prevalare extensivă a anumitelor concepte izolate, precum și a preocupărilor despre realizările pedagogice în detrimentul cunoașterii profunde a lor. În acest context, sistematizarea elementelor cunoașterii științifice cu referire la competențe, stabilirea conexiunilor dintre ele și manifestările externe ale competențelor actualizează soluționarea problemei paradigmei.

Caracterul conceptual al oricărei teorii pedagogice determină abordarea filosofică în elaborarea ei. În afara unei atare abordări, explicarea esenței paradigmei e de neconceput. Precum se știe, întrebarea de bază a

filosofiei clasice este relația dintre gândire/rațiune și existență ori altfel zis, relația dintre metodă și obiectul cercetării. De aceea paradigma științei pedagogice poate fi determinată numai pe calea corelării particularităților obiectului ei și particularităților metodei aplicate de ea. Paradigma prezintă în sine un rezultat al soluționării contradicției dintre obiect și metodă. În procesul rezolvării contradicției date metoda asimilează obiectul, iar obiectul se expune metodei sau, vorbind metaforic, are loc o adaptare reciprocă a posibilităților instrumentale de cunoaștere și a particularităților obiective ale obiectului de cercetare.

Adaptarea reciprocă menționată mai sus se referă nu doar la cunoaștere, dar și la asimilarea practică a lumii obiectuale. În acest sens, paradigma este ambiguă (dualistă) – altă latură a ei fixează atitudinea, raportul metodei de transfigurare a realității obiective și obiectul reorganizat. Dualitatea cognitivă și practică a paradigmei este reflectată și într-o serie de surse recente [5].

Teoriile pedagogice, elaborate în urma cunoașterii științifice, la rândul lor influențează realitatea pedagogică – obiectul cunoașterii. De fapt, variabilitatea realităților pedagogice parțial izvorăsc din influența inversă a teoriilor pedagogice asupra comportamentelor pedagogice.

Concluziile teoriilor pedagogice devin accesibile pedagogilor cu impact asupra formării expectanțelor lor. În această ordine de idei, e binevenită analogia cu principiul filosofic al nedeterminării, proces în care cunoașterea influențează obiectul cognoscibil.

E de menționat și faptul că nu orice poziție științifică, cu atât mai mult un punct de vedere particular, pot pretinde la statutul de paradigmă proprie. Orice teorie științifică serioasă își impune nucleul său conceptual într-un mod anevoios și îndelungat. Multe teorii se descompun în elemente, nefiind antrenate într-un sistem calitativ, care le-ar converti în paradigmă.

Structuri apropiate ca epistemologie logico-științifică paradigmei sunt teoria și modelul. Deși între ele există multe tangențe, nu mai puține sunt și discrepanțele, fapt care impune necesitatea de a prezenta esența și a celora din urmă. Compararea lor ar releva mai transparent esența paradigmei. Noțiunea de teorie presupune o abordare mai restrictivă, în sensul normativității științifice, prin intermediul acesteia, relatându-se, cu apelare la legitățile specifice, raporturile dintre unele fenomene științifice. În afară de acestea, teoria are atât o valoare explicativă, cât și una predicativă, fiind generatoare de calificări într-un câmp epistemologic determinant, în timp ce, paradigma poate asocia teorii complementare și diverse într-o „ambianță disciplinară dată” [Palop, apud.3, p.164].

În acest context analitic, modelul poate să devină un mediator între realitate și teorie, care se îndepărtează atât de paradigmă, acceptată ca un parametru de interpretare globală a realității, cât și de teorie, abordată ca o explicație ideală și abstractă a unui fenomen științific. Respectând o materie și un fenomen concret, „modelul operează cu o aproximare în sensul stabilirii unei intenții de conceptualizare, de simbolizare, de reprezentare selectivă și parțială a unor tendințe identificate” [Sequent Escudero, apud.3, p.164].

Alte definiții mai apropiate științelor educației [Geulen, apud.3, p.164] abordează modelul ca pe o „construcție simplificată a unei realități, a unui fenomen științific ce are ca finalitate delimitarea celor mai importante variabile care permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică în scopul verificării relațiilor dintre variabilele care contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei”.

Paradigma științei pedagogice moderne corespunde caracterului ei integral:

- Se atestă intercalarea proceselor diferențierii și integrării obiectelor diverselor ramuri ale științei pedagogice, precum și a însăși relațiilor pedagogice.
- Procesul axiologic are loc și în ramura metodologiei. Pe de o parte, metodele de cercetare utilizate în diverse ramuri ale științei pedagogice se diferențiază, adâncindu-se discrepanțele dintre ele. Pe de altă parte, are loc un împrumut activ de metode și instrumente de cercetare anterior aplicate în raport cu alte aspecte ale cercetării pedagogice. Mai mult decât atât, are loc un schimb intens de metode și instrumente din variate domenii ale cunoașterii științifice. În așa fel se dezvoltă substanțial direcțiile de cercetare care tind să cunoască lumea în integritatea sa, să capteze esențialul comun în sferele independente. Astfel, are loc formarea conceptelor fundamentale care constituie nucleul științific al percepției tabloului modern al lumii.
- În plan metodologic pare efectiv a aborda problema esenței, evoluției și formării competențelor profesionale din perspectiva paradigmei holistice. Interesul vis-à-vis de paradigma nominalizată a fost ate-

stat în diferite contexte, dar nu și în raport cu fenomenul de competență profesională. Reflecțiile asupra paradigmei holistice ne-ar oferi noi posibilități de interpretare a competențelor profesionale.

- Actualitatea paradigmei holistice (de la grec. holos – întreg, integru) în abordarea competențelor profesionale este determinată de progresele paradigmatică în procesele integrării cunoașterii științifice ce caracterizează gândirea umană modernă.

Holismul, conform Enciclopediei de filosofie și științe umane [4], este o concepție potrivit căreia organismul biologic sau social ca totalitate organizată nu echivalează cu simpla sumă a părților înțelese ca elemente discrete. Termenul a fost introdus de J.C. Smuts și reluat apoi de A.Mayer și B.Durken [apud. 4] pentru a indica o perspectivă epistemologică aplicată biologiei care, răsturnând ipotezele mecaniciste, consideră fenomenele fizico-chimice ca fiind dependente de cele biologice și, potrivit metodei „simplificării holistice”, deduce grade de realitate mai puțin înalte, analizând întregul pentru a ajunge la componentele sale și studiază astfel părțile numai în relația cu întregul, analizând modul în care părțile se inserează în întreg potrivit unei perspective finaliste.

Holismul și-a găsit o aplicație și în științele umane. K.Popper [apud. 4] numește holismul tendința de a susține ideea că organismul social e ceva mai mult decât suma membrilor și a relațiilor existente între ei. În psihologie, demersul epistemologiei holiste și-a găsit multiple aplicații, căci a acceptat să depășească sferile disciplinelor specializate. Direcțiile care au adaptat în diferite moduri conceptul de holism sunt psihologia analitică a lui C.G. Jung, unele orientări cu privire la teoria personalității (G.Goldstein, A.Maslow) și teoria câmpului a lui K.Lewin [apud. 4]. Așadar, holismul s-a cristalizat de multă vreme ca un sistem de principii filosofice pozitiv-afirmative ce este mai mult decât actual și în contemporaneitate. Importante sunt tezele holistice ce remarcă prioritatea firească a întregului în raport cu părțile sale, precum și neechivalarea întregului cu suma componentelor proprii. E mult valoric în contextul cercetării competențelor profesionale principiul conexiunii și determinării reciproce a fenomenelor naturale și sociale, precum și semnificația procesualității în formarea unei complexități organizate. Integrul este conceput ca patern (de la lat.pater – tată), model, ce reprezintă începutul organizațional al elementelor. Conceptul holistic a fost valorificat de către științele umaniste mai ales în abordarea problemelor corelației dintre integral și multiplu, totalitate și parțialitate. Tema unității diversității poate fi coraportată la competența profesională.

Noțiunile de întreg și parte fiind cruciale, exprimă relațiile dintre ansamblul elementelor, caracterul relațiilor dintre ele și tipurile de totalități, ce rezultă în legități și însușiri integrale. Atributele integrității desemnează caracterul tangențelor și discrepanțelor dintre părți și întreg. Părțile elementare sunt marcate ca elemente, iar din interacțiunea elementelor se compun părțile complexe. Întregul, integralul și părțile sunt noțiuni corelative, reflexive și interdependente din punct de vedere al logicii. Interconexiunea dintre ele exprimă, într-un mod specific, relația dintre singular și multiplu, complex și simplu, general și unic, calitate și cantitate. În conformitate cu legitățile dialecticii, totalul și parțialul se generează reciproc: întregul este produsul integrării părților, iar părțile – rezultatul diferențierii întregului.

Așadar, întregul este forma de existență a părților, iar părțile reprezintă segmente constitutive ale întregului. Încă Aristotel explica efectul integrității, vorbind despre legătura și poziția părților ca generatoare ale apariției diferitelor întreguri.

Diferențele în caracterul unității întregului și a părților sale servesc drept bază pentru clasificarea întregurilor, și anume: finite și în devenire, totalitare (în care părțile sunt reprimite) și partitive (în care părțile posedă o libertate semnificativă). Întregul, într-o anumită măsură, își subordonează părțile și, într-o anumită modalitate, se reflectă în ele. Totodată, fiecare parte are particularități individuale și e capabilă, într-un anumit fel, să se opună presiunii întregului, iar uneori chiar să conflicteze cu el.

În momentul în care interpretăm competența ca un întreg, iar cunoștințele, abilitățile, atitudinile etc. ca părți, putem percepe competența ca pe o modalitate de existență, de manifestare, actualizare a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor personalității.

Holismul proclamă principiul conform căruia întregul e primar în sens ontologic, temporal ori logic și are o prioritate evidentă asupra părților sale.

Heraclit confirmă că „Unitarul, dezmembrându-se, singur cu sine se întrunește”, „din tot unul, și din unul – tot”. Analogul gnoseologic al unitarului – Logosul, permite cunoașterea realității în dinamica ei ca formă imanentă a Unitarului. Pentru a concepe competența în profunzime și a determina condițiile facilitatoare ale manifestării ei, putem interpreta competența ca fenomen imanent, care există și acționează prin sine însăși.

Astfel, gândirea holistică se prezintă ca o cunoaștere vie, multiaspectuală și evoluționistă. Ansamblul holistic presupune integritatea totală a lumii, deoarece integritatea fenomenelor separate este posibilă doar în condițiile mediului integrat, așa-numitului întreg mare. În consecință, se impune problema creării acestei integralități.

Ea vine să deșablonizeze paradigmele prin filtrul cărora se definește univoc competența profesională ca rezultat al învățării. În contextul paradigmei holistice, competența întruchipează dezirabilitatea și posibilitatea, conduita ce se așteaptă de la cei formați. Chiar dacă acesta are mai mult un caracter teoretic, precum afirmă C.Cucoș [1], ea „forțează” ca aspectul practic să fie configurat conform „zării” proclamate de „înălțimea” valorii anunțate de competență și are funcționalitatea unui model comportamental, care exprimă nu ceea ce este, ci ceea ce se speră a fi. Competența este realitatea dinamică și flexibilă greu de surprins și cuantificat, altfel-zis un proces prin care se ajunge la invocatele rezultate-performanțe, ultimele fiind competența interiorizată, concretizată, întruchipată în acte expresive.

Așadar, se poate afirma cu certitudine că holismul poate oferi o nouă direcție a cercetării ce ține de problema formării competențelor profesionale. Paradigma holistică permite științei să identifice noi aspecte ale fenomenului de competență profesională.

Astfel, competența profesională poate fi definită nu doar ca o caracteristică integrală a calităților profesionale și personale ale specialistului ce reflectă nivelul cunoștințelor și deprinderilor, suficiente pentru atingerea scopului unui anumit domeniu de activitate, ci o integralitate imanentă din moment ce personalitatea acceptă și își propune să atingă un scop în activitatea profesională.

Referințe:

1. Cucos Constantin. Teoria și metodologia evaluării. - Iași: Polirom, 2008.
2. Dicționar enciclopedic ilustrat / coord. N.Guțanu. - București: Editura Cartier, 2000.
3. Păun Emil, Potolea Dan. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. - Iași: Polirom, 2002.
4. Enciclopedie de filosofie și științele umane. - București: ALL Educațional, 2007.
5. Смирнов В.Л. О современных подходах к содержанию экономической теории, применению научной методологии инновационных технологий в подготовке специалистов. <http://mgsa-smirnov.narod.ru/public/public-3.htm>.
6. Философский словарь / Под.ред. И.Т. Фролова. - Москва, 1991.

Prezentat la 27.11.2009

**PSIHOLOGIA SĂNĂTĂȚII CA DOMENIU ȘTIINȚIFIC DE FUNDAMENTARE
ȘI VALORIFICARE A CONDUITELOR PRO-SĂNĂTATE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI
PENTRU SĂNĂTATE A LICEENILOR**

Larisa CUZNEȚOV, Liliana APOSTOL STANICA*

Catedra Științe ale Educației

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The present article reflects a scientific study applicative nature of analyzing conditions, life style and principles of health education for high school students. Defining personal goals, beliefs about health training models have been undertaken in the formative experiment. The authors stated and defined concepts: healthy lifestyle and healthy style. The article contains an analysis of health psychology principles in the context of finding experimental results compared with the preliminary experiment, focused on the analysis and interpretation of Health Study and Youth Development (2005). Here are elucidated strategies and methods of health education for teenagers in conjunction with family education.

Sănătatea, în esența sa, reprezintă un fenomen sociouman complicat, multiaspectual, ce necesită o abordare sistemică. În studiul ei sunt implicate multe domenii, instrumentarii metodologice și discipline științifice. Printre acestea se evidențiază astăzi *psihologia sănătății*. În 1986, OMS definește conceptul de *promovare a sănătății*, determinându-l ca un concept de redare a *unui proces complex în care individul are posibilitatea să se dezvolte, să-și controleze și să-și perfecționeze sănătatea* [18, p.199].

Specialiștii din domeniul ecologiei, medicinei, psihologiei, sociologiei, managementului sănătății au definit conceptul de *sănătate*, care este înțeles și explicat în mod diferit în culturi și tradiții diverse în Europa, Asia, Africa, identificând și caracterizând *factorii care influențează balanța sănătate-boală* [ibid.18, p.199].

Pornind de la conștientizarea importanței comportamentelor pro-sănătate, dar și a factorilor care înclină balanța spre boală sau spre sănătate, a sănătății ca mod de viață, specialiștii din medicină au delimitat un domeniu nou ce abordează cultura prevenirii bolilor, pe care l-au numit psihologia sănătății. Acest domeniu, fiind axat pe aplicarea cunoștințelor psihologice și a tehnicilor de optimizare a sănătății, prevenirea bolilor și ocrotirea sănătății, este de tip interdisciplinar [2, 6, 13, 14, 16, 17, 18, 23].

În ultimul deceniu au apărut mai multe definiții ale psihologiei sănătății, elaborate de cercetătorii americani, europeni, însă dacă analizăm istoricul apariției acestei științe, observăm că pionieratul în definirea acesteia îi aparține totuși savantului rus B.M. Бехтеев (1857-1927), care a elaborat fundamentele teoretice și a conturat conținutul psihologiei sănătății în referatul său științific *Personalitatea. Condițiile dezvoltării acesteia și sănătatea*, prezentat la al *II-lea Congres al psihiatrilor ruși / IX – 1905*, or. Kiev.

Problema sănătății psihice a poporului rus, profilaxia maladiilor, viciilor sociale ce subminează sănătatea poporului, condițiile ce ar putea îmbunătăți sănătatea acestuia este abordată de savant chiar de la începutul carierei sale medicale. Numeroasele sale cercetări și publicații științifice reflectă variate aspecte ale medicinei, psihologiei, pedagogiei, psihologiei copilului, psihologiei medicale, psihiatriei, psihologiei personalității și morfologiei creierului, pe care cercetătorul le corelează cu ocrotirea și promovarea sănătății. Postulatul de bază cu privire la dezvoltarea personalității și ocrotirea sănătății ei, promovat de B.M. Бехтеев, redă clar ideea despre *necesitatea studierii și abordării holistice a personalității umane în integritatea sa intelectuală, spirituală, acțională și relațională, aptă de a dirija conduita și activitatea de menținere și fortificare a sănătății. Ideea cu privire la libertatea personalității, în viziunea cercetătorului, înseamnă lupta pentru dezvoltarea ei sănătoasă* [21, p.29].

Pentru a ne convinge de poziția fermă a savantului în ceea ce privește dezvoltarea personalității și promovarea sănătății, formarea culturii pro-sănătate, vom face o trecere în revistă a tezelor esențiale expuse în referatul nominalizat și publicațiile științifice ale lui B.M. Бехтеев. Acestea sunt formulate concis, dar au un sens profund, după cum urmează:

- Prima și cea mai importantă condiție a dezvoltării personalității o percepem la nivelul naturii organismului, moștenirii genetice a părinților sau particularităților antropologice, care reprezintă baza/terenul pentru

dezvoltarea personalității individului. Prin ereditate/factorul biologic se transmite din generație în generație forma exterioară, procesele biochimice, care determină organizarea interioară a individului ce se manifestă prin trăsături specifice ce țin de temperament și caracter.

- Un alt factor important depinde de condițiile conceperii gravidității și dezvoltării organismului uman. Condițiile nefavorabile ale concepției și dezvoltării fătului provoacă procese degenerative în codul genetic al urmașilor care conduc în final la dezintegrarea și degradarea personalității. Cauzele acestea pot fi: ereditatea negativă a părinților, îmbolnăvirea mamei, alcoolismul sau handicapurile fizice și psihice ale părinților, dificultățile de ordin fizic sau psihologic care au apărut în timpul gravidității.

- Condițiile economice reprezintă un factor hotărâtor în dezvoltarea personalității. Politica economică nefavorabilă a statului impune poporului o viață grea, plină de lipsuri, axată pe lupta pentru existență. Toate acestea, inclusiv conduitele nocive și subnutriția, contribuie la apariția epuizării și dereglărilor fizice și psihice, involuția și degradarea personalității.

- Alcoolismul este factorul cel mai periculos, deoarece reprezintă o amenințare reală pentru degradarea personalității. Alcoolul influențează negativ sfera emoțională și sentimentele, diminuează și dereglează trăsăturile intelectuale, morale și volitive ale omului; subminează esența personalității, provocând variate îmbolnăviri psihice care produc degradarea acesteia. Lupta cu alcoolismul nu va fi eficientă până când bugetul statului se va completa din veniturile consumului de către popor a băuturilor alcoolice.

- Viața activă, echilibrată, axată pe respectarea normelor igienice este scopul spre care trebuie să tindă omul. Viața conform regulilor igienice reprezintă un mijloc de realizare a idealurilor morale, deoarece numai ea asigură posibilități de autoperfecționare intelectuală și morală pentru care sănătatea fizică este una dintre condițiile esențiale. Fără sănătate nu poate fi armonie între corp și suflet. Societatea e datoră să creeze condiții favorabile, sănătoase pentru viața și dezvoltarea personalității. Statul trebuie să asigure controlul asupra creării condițiilor sănătoase de viață, să asigure promovarea modului sănătos de viață prin desfășurarea acțiunilor de ocrotire a sănătății, cele mai importante fiind acțiunile axate pe respectarea igienei sufletului și profilaxia maladiilor psihice.

- Fundamentul viitoarei personalități se plămăiește încă la vârsta preșcolară și depinde de îngrijirea și educația rațională a copilului, începând de la vârsta fragedă. Educația corectă joacă un rol decisiv nu numai în formarea caracterului, dar și în consolidarea sănătății fizice și psihice a acestuia. Educația trebuie să cultive o personalitate independentă, creativă, ce posedă inițiativă și sentimentul autocriticii și criticii raționale, constructive față de alte persoane. Educația morală a personalității presupune dezvoltarea sentimentului iubirii sociale și compasiunii, dreptății și stimei față de tot ce este valoros din punct de vedere uman, simțul datoriei și responsabilității.

- Dezvoltarea mintală, la fel, cere o atenție deosebită. Astfel, cum dezvoltarea fizică a corpului are nevoie de o alimentație corectă, așa și dezvoltarea mintală a personalității are nevoie de o hrană spirituală. Indiscutabilă pentru om este importanța formării deprinderii de a munci, a fi ordonat, a respecta igiena personală și a practica cultura fizică. Educația fizică contribuie nu numai la fortificarea corpului, ci și la dezvoltarea potențialului energetic al omului, curajului, bărbăției și voinței [ibid.21, p.36-37].

Secolul XX se caracterizează prin psihologizarea mai multor domenii, rolul psihologiei crește și devine determinant în asigurarea sănătății, în schimbarea viziunilor privind conexiunea psihic-corp [19].

În anii '30 ai secolului trecut cercetătorii au observat interdependența dintre sfera emoțională a individului și procesele fiziologice, ceea ce a contribuit la studierea relației emoție-sănătate-boală și la apariția unei științe noi – *medicina psihosomatică*.

În 1938 apare revista cu același nume, iar peste un an este creată *Asociația psihosomatică americană*, care funcționează până în prezent. Pe parcursul a 25 de ani Asociația explică maladiile prin prisma concepției psihanalitice, iar începând cu 1960 în medicina psihosomatică se conturează noi abordări, care evidențiază interrelația dintre factorii psihologici și sociali, pe de o parte, și cei fiziologici, pe de altă parte. Se demonstrează influența acestor factori asupra apariției și decurgerii bolii. Astfel, către 1970 se delimitează un nou domeniu, care se ocupă de studiul etiologiei bolii prin prisma psihologiei, denumit medicină comportamentală/behavioristă. Domeniul vizat și-a concentrat atenția nu numai asupra tratării bolii, ci și asupra preîntâmpinării acesteia. Știința dată are un evident caracter interdisciplinar, ce se manifestă în conlucrarea eficientă cu psihologia, pedagogia, sociologia, igiena și fiziologia omului.

În cadrul ei se aplică metodele terapiei comportamentale axate pe schimbarea conduitei bolnavului. Se aplică cu succes tehnica terapeutică definită drept *conexiune inversă biologică* la tratarea hipertensiunii, migrenei și altor boli. Către sfârșitul anului 1970 apare revista științifică și asociația medicinei comportamentale, concomitent cu apariția unui nou domeniu – *psihologia sănătății*. Secția *Psihologia sănătății* a fost întemeiată în cadrul Asociației psihologice americane în 1978, iar din 1982 se editează revista științifică *Psihologia sănătății*. În pofida abordării diferențiate a unor aspecte, *medicina psihosomatică și psihologia sănătății* sunt pe poziții identice privind sănătatea și boala. Ambele consideră că atât starea de sănătate, cât și starea de boală reprezintă rezultatul interacțiunii factorilor biologici, psihologici și sociali.

Această opinie este reflectată în *modelul biopsihosocial*, propus de D.Endjelom (1977), care a fost completat mai târziu (1980) și care răspunde la cele mai importante interogații de tipul: ce reprezintă cauzele îmbolnăvirii; cine este responsabil de apariția, decurgerea și finalul ei; cum trebuie tratată și cine este responsabil de tratament; ce legături există între sănătate și boală; ce legături există între psihic și corp.

În statele europene dezvoltate, Rusia, România și la noi în țară, psihologia sănătății ca domeniu independent științific se află încă în plină dezvoltare. În domeniul psihologiei sănătății sunt cunoscute cercetările lui D.F. Marks (1995), M.Murray, B.Evans, C.Willig (2000) etc.

În Rusia, începând cu anul 1999, apar numeroase lucrări științifice axate pe cercetarea variatelor aspecte și probleme ale psihologiei sănătății într-un context social larg și unul particular ce ține de conduita sănătoasă a omului. Sunt valoroase și cunoscute mai cu seamă două lucrări: monografia profesorului И.Н. Гурвич *Социальная психология здоровья* (1999) în care autorul a efectuat o sistematizare a experienței avansate a cercetărilor din lume cu privire la promovarea modului sănătos de viață, a elucidat studiile proprii privind problema dată, și monografia colectivă, elaborată de colaboratorii Universității de Stat din Sankt-Petersburg *Психология здоровья* (2000), care include istoricul dezvoltării domeniului, concepția abordării sistemice a sănătății, aspectele de bază ale sănătății fizice, psihice și sociale, modul de viață și sănătatea, psihologia îmbătrânirii omului și longevitatea etc.

În România este cunoscută cercetătoarea R.Râșcanu, care abordează unele aspecte teoretice ce țin de psihologia sănătății, strategiile, programele, mijloacele și tehnicile de modificare a atitudinilor și conduitei pro-sănătate [18, p.199-230].

În Republica Moldova se cercetează variate aspecte ce țin de formarea modului sănătos de viață, însă cea mai amplă și profundă investigație a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor ce țin de psihologia sănătății au fost inițiate de UNICEF și s-au realizat în cadrul proiectului *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor* (2002-2005).

În consens cu cele expuse, observăm că psihologia sănătății în termene foarte restrânse se transformă dintr-un domeniu practic în unul științifico-aplicativ ce inițiază și menține o arie vastă de cercetări.

SUA, în acest context, deține întâietatea, ceea ce se poate observa comparând cercetările realizate: dacă în 1975 au fost elaborate 200 de programe axate pe asigurarea ocrotirii sănătății psihice a populației, apoi în 1999 numărul acestora a crescut până la 5000. În prezent, în SUA fiecare al zecelea psiholog se ocupă de variate aspecte ale psihologiei sănătății, iar fiecare a treia publicație/articol în revistele științifice din domeniul psihologiei reflectă diferite aspecte ale psihologiei sănătății.

În Marea Britanie este adoptat în document de stat *Sănătatea națiunii*, iar în Europa este adoptat programul *Sănătate pentru toți*, axat pe cultivarea modului sănătos de viață [15, p.19] a fiecărui om.

Așadar, am realizat acest excurs istoric scurt ca să înțelegem obiectul de studiu, importanța, evoluția domeniului vizat și interdisciplinaritatea lui.

Pentru a elabora instrumentele de cercetare, formare și verificare a educației pentru sănătate în liceu vom analiza fundamentele teoretice, metodologice și praxiologice ale psihologiei sănătății, dar mai întâi vom decide asupra definiției cu care vom opera în continuare.

Astfel, definiția oficial adoptată de Secțiunea *Psihologia sănătății* / Societatea Psihologică Britanică și de alte organizații științifice și profesionale similare din lume este cea formulată de J.Matarazzo [17], care are următoarea configurație: *psihologia sănătății reprezintă un ansamblu de contribuții în plan educațional, științific și profesional, inclusiv a disciplinelor psihologice în scopul promovării și menținerii sănătății, prevenirii, tratamentului bolilor; identificarea diagnosticelor etiologice, precum și a relațiilor dintre etiologie, sănătate, boală și disfuncțiile respective* (1984).

Definiția este considerată de mulți cercetători [2, 5, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18] ca una cuprinzătoare și concludentă, care încearcă să pună în echilibru sistemul de ocrotire a sănătății și sistemul de politici pentru

sănătate. După cum am stabilit, psihologia sănătății este un fenomen relativ nou, major al vieții și studiilor psihosociale, de aceea teoriile și cercetările recente includ variate aspecte, ca de exemplu:

- dorințe, credințe și explicații ale sănătății umane;
- comunicare: mesaje și semnificații în domeniul medico-sanitar;
- flexibilitate/complianță și autoritate;
- imunizarea și apărarea organismului;
- promovarea sănătății [16, 17].

Obiectul de studiu al psihologiei sănătății este axat pe patru direcții importante:

1. Promovarea și menținerea sănătății;
2. Prevenirea și tratarea bolilor;
3. Identificarea cauzelor și corelativelor sănătății, a bolilor și altor disfuncții;
4. Îmbunătățirea sistemului medico-sanitar și conștientizarea/consolidarea interesului pentru sănătate [18, p.200-201].

Una dintre ideile esențiale ale psihologiei sănătății este că sănătatea nu reprezintă doar o problemă medicală, ci și o stare biopsihosocială a individului. După cum am menționat anterior, în conformitate cu modelul biopsihosocial, starea de sănătate a unei persoane este rezultatul unei interacțiuni complexe a factorilor biologici, psihologici și sociali, iar obiectul de studiu al psihologiei sănătății este *comportamentul sănătos* al omului.

Acest concept subsumează acțiunile oamenilor sănătoși al căror scop este îmbunătățirea sau menținerea stării de sănătate. Acțiunile respective includ: consumul de alimente și mâncăruri sănătoase, exercițiile fizice, evitarea folosirii substanțelor dăunătoare precum tutunul, alcoolul sau drogurile; somnul și odihna suficiente; folosirea centurilor de siguranță; folosirea cremelor de protecție solară, a prezervativelor; controlul greutatei și utilizarea programelor de protejare a sănătății ca oportunități ce trebuie implementate împotriva bolilor grave și utilizarea testelor de preîntâmpinare sau diagnosticare timpurie împotriva unor tulburări serioase cum sunt cancerul de sân sau bolile cardiovasculare [ibid.18, p.201-202].

Importanța modului de viață sănătos a fost reflectată într-un studiu clasic elaborat în 1972 de Belloc și Breslow. Cercetătorii au definit *șapte deprinderi sănătoase* mai importante pentru organismul uman: a dormi 7-8 ore pe noapte; a nu fuma; a lua micul dejun zilnic; a practica un sport în mod regulat; a nu mânca între mese; a nu adăuga mai mult de 10% în greutate; a nu folosi băuturi alcoolice decât 1-2 pahare pe zi [apud 18].

Experimentul realizat pe un lot de 6.000 persoane (ținutul Alameda/California) cu durata de 6-12 luni a demonstrat că atunci când oamenii respectau aceste șapte reguli, practic, nu se îmbolnăveau sau se îmbolnăveau foarte rar. Concluzia cercetătorilor este una pozitivă în favoarea respectării celor șapte deprinderi sănătoase, însă s-a stabilit că deși majoritatea subiecților continuau să le practice, totuși foarte frecvent se încălcau două: asigurarea somnului de 7-8 ore și practicarea exercițiilor fizice. Populația care încalcă cel mai frecvent aceste reguli sunt elevii de 15-18 ani / liceenii, deoarece consideră că cu probleme grave de sănătate se confruntă populația mai în vârstă [18, p.202], ei susținând că vor avea încă destul timp să respecte regulile modului sănătos de viață (64% – eșantionul nostru).

Un alt aspect metodologic important a fost elaborat de către *Departamentul American de Sănătate* (1970) sub conducerea lui P.Harris, care conține un set de 15 obiective și moduri de îmbunătățire a sănătății, după cum urmează:

A. Metode și tehnici de prevenire a bolilor:

1. Determinarea oamenilor să-și controleze tensiunea arterială / TA.
2. Implementarea programelor efective de planificare familială/planning familial.
3. Elaborarea unor programe de îmbunătățire a serviciilor sanitare pentru femeile însărcinate și copii.
4. Elaborarea unor programe de imunizare pentru copiii și adulții predispuși la boli.
5. Educarea adolescenților și adulților privind controlul bolilor sexual-transmisibile.

B. Protecția sănătății:

6. Controlul chimicalelor toxice și al deșeurilor.
7. Dezvoltarea și implementarea sistemelor de asigurare și securitate la locul de muncă și a standardelor medicale.
8. Dezvoltarea unor acțiuni de reducere a accidentelor de circulație.
9. Fluorizarea apei și îmbunătățirea sistemului stomatologic.
10. Monitorizarea și controlarea răspândirii bolilor infecțioase.

C. Promovarea sănătății:

11. Reducerea fumatului.
12. Reducerea consumului de alcool și droguri.
13. Dezvoltarea unor programe de obișnuințe alimentare corecte.
14. Îmbunătățirea și înmulțirea locurilor amenajate pentru sport, activități fizice.
15. Dezvoltarea unor tehnici efective pentru controlul stresului și al comportamentului violent [ibid.18, p.203].

Desigur, obiectivele nominalizate sunt actuale și astăzi, însă cei aproape 40 de ani de la elaborarea lor au contribuit la includerea unui șir de completări în privința diverselor aspecte legate de ecologie; procreare și controlul acesteia la vârsta adolescenței; de promovare a educației pentru timpul liber; de evitare a stresului și a conflictelor interpersonale în cadrul familiei, la serviciu etc.; de comportare în orașele mari și armonizarea relațiilor omului cu sine, cu semenii, cu natura, universul etc.

În contextul cercetării noastre este extrem de important faptul să conștientizăm și să stabilim ce presupune *un comportament sănătos, unul nociv sau de risc și ce reprezintă atitudinile individului față de sănătate și cum pot fi ele modificate.*

Studiind literatura de specialitate [1, 2, 3, 4, 7, 13, 15, 17, 19, 20], am determinat esența comportamentului sănătos și am stabilit că acesta include acțiuni conștiente, concrete orientate spre menținerea și fortificarea sănătății. Acțiunile persoanei cu privire la sănătate, de fapt, reflectă cinci tipuri de credințe/atitudini (A.Bandura, 1986; N.Weinstein, 1988; O.C. Васильева, Ф.Л. Филатов, 2001; R.Râșcanu, 2001 ș.a.):

1. Valori generale cu privire la sănătate;
2. Percepția conform căreia *amenințarea sănătății* de către o dereglare sau boală este un fenomen grav;
3. Credința în *vulnerabilitatea* organismului față de o anumită boală;
4. Credința că propriul organism este destul de puternic/eficient pentru a răspunde la amenințare;
5. Credința că răspunsul organismului va fi eficient și va elimina amenințarea sau va opri/lupta privind cauzele, deoarece deține *reactivitate* personală.

Numeroase cercetări demonstrează că cele nominalizate au avut rezultate pozitive în ceea ce privește reducerea/renunțarea la fumat; practicarea exercițiilor fizice; manifestarea comportamentelor sexuale adecvate pentru prevenirea SIDA; controlul greutatea corpului [apud 18, p.204].

O altă componentă atitudinală care dezvoltă un anumit comportament a fost descrisă de Fisbein și Ajzen, fiind definită de aceștia ca *model de acțiune motivată*. În conformitate cu *teoria acțiunii motivate, un anumit comportament al individului este rezultatul direct al unei anumite intenții, iar când omul intenționează să facă o schimbare în regimul său de viață, atunci putem evalua obiectiv atitudinile sale de perspectivă privind propria sănătate* [apud 18, p.204].

Prin urmare, pentru a orienta oamenii spre intenția de a-și controla și a-și consolida permanent sănătatea, este nevoie de o muncă asiduă, permanentă de iluminare sanitară, psihologică, paralel cu crearea condițiilor ce facilitează comportamentele sănătoase care pot fi variate și stimulatoare, ca de exemplu: un muncitor sau un alt profesionist nefumător să fie salarizat mai bine decât unul care fumează; persoanele care fac teste profilactice pentru preîntâmpinarea unor maladii sau practică fitnessul, gimnastica să fie încurajați asigurându-li-se o consultație gratuită a unui specialist etc.

Studiul cu privire la schimbarea atitudinilor față de sănătate realizat de un șir de cercetători americani demonstrează că apelurile mass-media produc modificări în atitudinile legate de sănătate, dar nu și în comportamentul propriu-zis. Studiul realizat în cadrul **Minesota Heart Health Program** (1983) cu privire la combaterea fumatului, consumului de alcool, conducerea automobilului în stare de ebrietate, consumul de marijuană printre adolescenți etc. a demonstrat că informarea asupra riscurilor și convingerea de schimbare a comportamentului produc schimbări doar de scurtă durată.

Cercetările în direcția modificării comportamentelor nocive continuă în marea majoritate a statelor europene, în SUA, Rusia și în alte state, inclusiv Republica Moldova. Strategia de bază care se arată eficientă în ultimii 10-12 ani rezidă în *promovarea sănătății*, concept pe care savanții și specialiștii din domeniul științelor educației, medicinei îl consideră sinonim cu *educația pentru sănătate*, care are drept scop determinarea oamenilor să învețe și să cunoască mai multe despre cauzele bolilor și despre factorii care contribuie la menținerea sănătății (R.R., p.227). Specialiști și cercetătorii din domeniul psihologiei sănătății lucrează asupra redimensionării acțiunilor ce țin de promovarea sănătății. Procesul dat, susțin ei, este reprezentat de fenomene,

acțiuni și activități care facilitează protejarea, asigurarea sau optimizarea stării de sănătate individuală, a grupurilor, comunităților populațiilor. Scopul promovării sănătății este unul tranșant – prelungirea vieții și îmbunătățirea calității ei [16, 17, 19].

În acest context, considerăm oportună o completare importantă: este necesar să promovăm sănătatea permanent, pe toate căile și mijloacele posibile (mass-media, biserică, școală, instituții medicale, sportive, de fitness etc.). Ar fi ideal ca medicii, pedagogii de educație fizică să poată servi drept model de respectare a modului sănătos de viață, a unui aspect exterior robust, sănătos, cu o ținută fizică adecvată, să nu fumeze, să nu accepte deprinderi nocive, să-și mențină masa corpului.

Promovarea sănătății include un ansamblu de intervenții la nivel de mediu și la nivel comportamental. Implicată în viața cotidiană, promovarea sănătății include numeroase servicii medicale, dezvoltarea abilităților/competențelor de acordare a primului ajutor, de igienă, consiliere cu privire la provenirea conduitelor de risc, formare și perfecționare a conduitelor pro-sănătate/de prevenire a unor boli, terapii cognitiv-comportamentale, educație și avertizare/informare.

În contextul celor relatate și în conformitate cu scopul cercetării noastre, vom analiza tehnicile și mijloacele de modificare a conduitelor pro-sănătate.

Studierea literaturii de specialitate [9, 11, 13, 14, 16, 19], analiza rezultatelor variatelor proiecte de evaluare a atitudinilor, practicilor pro-sănătate și a experienței acumulate în procesul educațional ne-a permis să stabilim modalitățile eficiente de modificare a comportamentelor și formarea unor conduite pozitive ce contribuie la consolidarea sănătății.

În virtutea faptului ca cercetarea are caracter pedagogic, iar tehnicile, mijloacele, factorii, strategiile abordate sunt descrise în literatura de specialitate, dar nu sunt structurate și clasificate strict din punct de vedere psihopedagogic, am decis să facem noi acest lucru.

Clasificarea metodelor, tehnicilor și schema pedagogică de formare/schimbare a conduitelor pro-sănătate la adolescenți reperedă pe tipurile de credințe/atitudini față de sănătate [18] analizate anterior, cele cincisprezece moduri de îmbunătățire a sănătății [16], modelul biopsihosocial ce ne orientează spre determinarea factorilor biologici, psihologici și sociali ce interacționează [16, 18], teoria acțiunii motivate [17], particularitățile de vârstă ale adolescenților [8, 10, 11], condițiile, conținuturile, formele generale ale educației și particularitățile actului educativ (S.Cristea, 2003; Călin Mărin, 2003).

Prin urmare, clasificarea a fost posibilă nu numai în baza fundamentării efectuate, ci și în consens cu stabilirea criteriului principal care va permite delimitarea metodelor de formare – schimbare a conduitelor pro-sănătate conform *componentelor constitutive ale atitudinilor față de sănătate*, pe care trebuie să le formăm sau să le schimbăm.

Astfel, *componenta cognitivă* se caracterizează prin cunoștințele pe care le posedă individul despre sănătatea sa, despre factorii ce contribuie la menținerea și consolidarea ei; cauzele apariției bolilor, profilaxia acestora și organizarea/respectarea modului sănătos de viață.

Componenta emoțională reflectă sentimentele, trăirile omului legate de starea sănătății și particularitățile stărilor emoționale cauzate de variate îmbolnăviri.

Componenta volitivă și motivațional-comportamentală determină acțiunile individului, efortul depus pentru a-și menține și optimiza sănătatea în ierarhia valorilor personale, conduita acestuia în viața cotidiană și în caz de îmbolnăvire [21]. Aici facem o precizare pe care o considerăm principială: aspectul *volitiv* l-am introdus noi, deoarece comportamentul în afara actului volitiv nu este posibil și suntem convinși că a fost necesar să evidențiem acest lucru.

Drept criteriu de clasificare a metodelor de formare/schimbare a conduitelor pro-sănătate au servit componentele descrise. În continuare prezentăm metodele/procedeele, tehnicile ce le-am structurat în două grupuri: I – *metode ce asigură informarea și influențează formarea atitudinilor/sentimentelor* și II – *metode de stimulare/formare a conduitelor pro-sănătate*.

- I. *Metodele ce asigură informarea și influențează formarea atitudinilor/sentimentelor* includ: prelegerea, lectura, portofoliul, povestirea, explicația, conversația, discuția, proiectul, demonstrația, modelarea teoretică, studiul de caz, observația, referatul etc.
- II. *Metodele de stimulare/formare a conduitelor pro-sănătate* includ variate tipuri de exerciții, metodele real-active și euristice de modelare, analiză, diagnostic, pronostic a situației/cazului; metoda controlului sistematic; metoda de aprobare/dezaprobară; opinia publică; metoda exemplului propriu (a adulților, semenilor) etc.

De componenta emoțională ne conducem, mai cu seamă, atunci când selectăm metodele, stabilim mijloacele, elaborăm și implementăm strategia de influențare asupra adolescentului.

În contextul precizat, ne vom axa pe factorii schimbării de atitudine descriși în literatura de specialitate (A.Neculau, 2004, p.136-138; A.Eagly, S.Chaiken, 1975; M.Boza, 2004 ș.a.), caracterizați succint în continuare. Pentru ca metodele aplicate în educația pentru sănătate a adolescenților să fie eficiente, este necesar să conștientizăm influența factorilor schimbării de atitudine. Extrem de importantă este *persuasiunea*, care se definește ca un act de comunicare ce are drept scop schimbarea mentalității individului prin crearea impresiei de libertate totală, concomitent asigurând acordul acestuia și interiorizarea acțiunilor lui (Corneille, 1992); credibilitatea, atractivitatea, harisma și sexul sursei, inteligența, capacitatea argumentării și stilul comunicării și interrelaționării subiecților cu actorul educativ. Aici contează totul: felul de a fi, de a prezenta comunicarea, ținuta, claritatea mesajului, utilizarea procedeelelor retorice, fluența verbală, îmbinarea variatelor forme și metode, iscusința și măiestria de comunicare și aplicare a strategiilor educative. În conformitate cu faptul că vârsta adolescenței este o perioadă complicată și controversată, bogată în evenimente stresante, decisivă pentru orientarea personalității, integrarea ei socială și asimilarea cunoștințelor, elaborarea și aplicarea strategiilor *coping*, am analizat unele aspecte ce țin de problema stresului, abordate de teoreticieni și practicieni din domeniul psihologiei sănătății.

Cercetătorii din domeniul vizat au ajuns la concluzia că stresul are urmări grave asupra sănătății [1, 2, 3, 12, 17]. El reprezintă o experiență emoțională negativă, însoțită de schimbări psihologice, biochimice și comportamentale de anihilare sau adaptare la stresor fie prin manipularea situației pentru a-l modifica, fie prin reducerea sau aplanarea efectelor.

Orice eveniment care atrage după sine adaptare, reglări, schimbări sau cheltuirea resurselor interioare și fizice poate fi considerat stresant. În prezent, se studiază detaliat și profund cauzele stresului, modalitățile de depășire cu succes a acestuia, modurile de a face față sau a evita problemele, resursele interne ale personalității, mai cu seamă, optimismul, cutezanța și mecanismele de coping în adolescență și vârsta matură.

Cercetările realizate în SUA pe un eșantion stabil, începând cu preadolescența cu o durată de 50 ani, au demonstrat că persoanele conștiințioase, supuse, optimiste trăiesc mai mult, cei impulsivi, imprevizibili, mor mai devreme. Indivizii conștiințioși sunt mai atenți, evită consumul substanțelor și alimentelor nesănătoase, fumatul și alte acțiuni/comportamente dăunătoare [apud 18, p.213], pe când persoanele care manifestă un comportament neconștiințios sunt mai fragile, mai vulnerabile, inconsecvente, mai des nimeresc în situații dificile, de risc.

Există cercetări care demonstrează că religia le insuflă multor oameni tărie de caracter și îi consolează în cazul unor evenimente dificile care le provoacă stres (Silver, Wortman, 1993).

Optimismul are la bază credința și gândirea de tip pozitiv, iar cutezanța include încrederea în sine, răspunsul pozitiv la provocări, controlul/autocontrolul. Acestea au fost definite ca un set de atitudini, care protejează individul de efectele negative ale stresului, considerându-se și ca elemente eficiente ale copingului.

În contextul schimbării atitudinilor și promovării comportamentelor pro-sănătate, a cercetării balanței sănătate-boală, în ultimii 20-25 de ani, au devenit actuale și se dovedesc a fi funcționale două *modele explicativ-interpretative*, definite ca *perspectiva cognitivă* (H.Leventhal, 1999) și *perspectiva psihosocială* (S.Moscovici, 1984).

Studiind nivelul fricii și al amenințării ca mesaje ale subiectului bolnav, H.Leventhal și colaboratorii săi au construit (1999) un model dual de procesare a explicațiilor individuale, care are la bază autoreglarea prin procedurile de tip coping (figura 1).

Forța și funcționalitatea perspectivei cognitive în aprecierea balanței sănătate-boală constă în faptul că opiniile privind etiologia bolilor, au la bază un plan de acțiuni coping, orientat spre depășirea acestora.

Perspectiva psihosocială implică și factorul social, pe lângă cel psihologic. Specialiștii din domeniul psihologiei sănătății au revenit la ideile lui S.Moscovici (1984) despre importanța credințelor/reprezentărilor privind sănătatea, care este abordată prin prisma factorilor psihologici și sociali, în care examinarea subiecților se va efectua în baza analizei discursive, demersului narativ și analizei reprezentărilor sociale [14, 18, p.218].

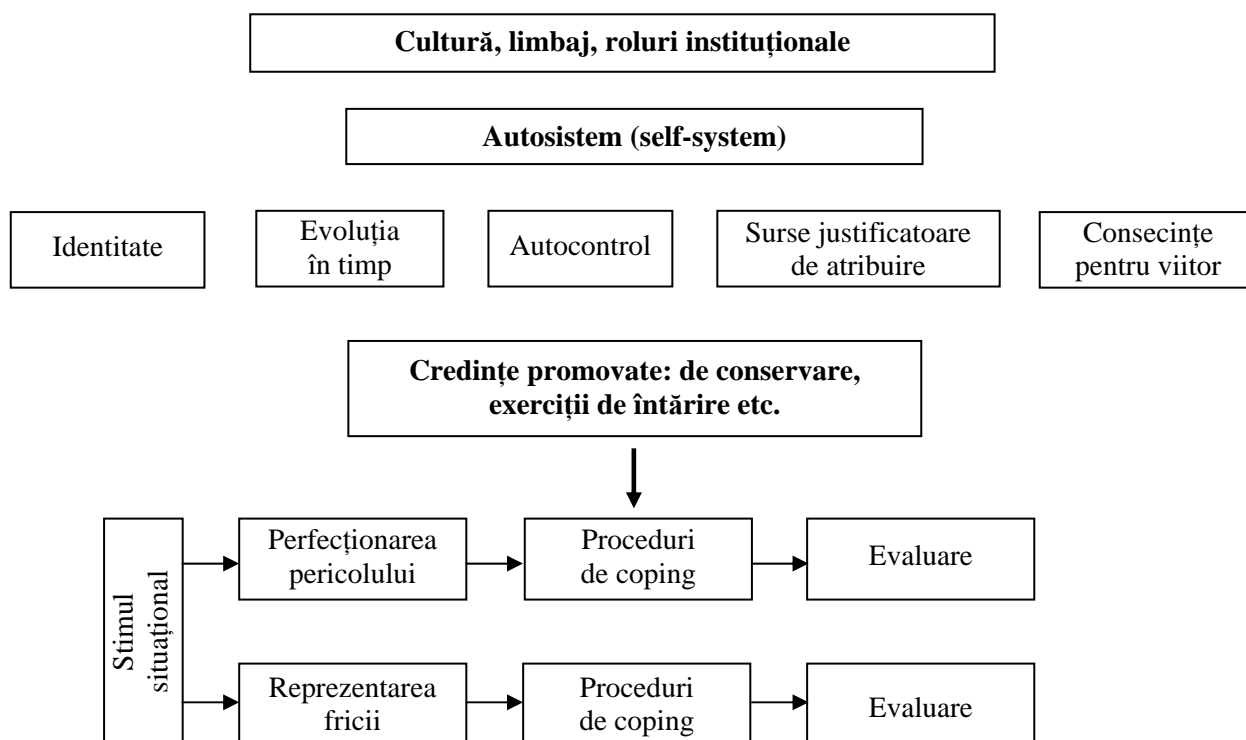


Fig.1. Modelul de autoreglare privind adaptarea la boală (H.Leventhal, 1999).

Sintetizând aspectele teoretice și cele praxiologice ale psihologiei sănătății, conținutul și esența cărora sunt redată explicit în principiile *Codului Sănătății* am tras concluzia că educația pentru sănătate a liceenilor trebuie să aibă un punct de reper în configurația unei scheme pedagogice de formare/reechilibrare a conduitelor pro-sănătate (figura 2), care ar ghida acțiunile părinților și pedagogilor. În concluzie, ținem să menționăm că atitudinile/credințele despre sănătate, modul sănătos de viață, educația pentru sănătate și formarea conduitelor sănătoase nu sunt fixe ori separate de cultură, de viața socială, ci se află într-un proces continuu de schimbare și o legătură, mai precis, o interconexiune strânsă cu gândirea umană și cu activitățile practice fiind rezultante ale influențelor culturale. Așadar, este evident că oamenii își construiesc statuturile sociale, imaginea sa, inclusiv pe cele privind sănătatea, modul de viață în conformitate cu sistemele de reprezentări, credințe și atitudini, la formarea sau schimbarea cărora o importanță deosebită revine culturii. Conceptul de cultură, fiind unul larg, cuprinde nu numai totalitatea valorilor spirituale, cunoștințele, valorilor materiale, tradițiile, obiceiurile unui popor, dar și relațiile individului cu lumea, deci, cu variați actori sociali: familia, școala, mass-media, sistemul ocrotirii sănătății, instituțiile și centrele de culturalizare, care la rândul lor, au funcția de promovare a sănătății care, la fel, este o parte componentă a culturii.

În contextul cercetării noastre este important a menționa că abordarea științifică a sănătății sau discursul biomedical este cel mai apreciat, dominant și parvine de la specialiștii din domeniul medicinei și psihologiei sănătății, apoi de la specialiștii ce propun terapii alternative.

În aspectul parteneriatului educativ privind educația pentru sănătate a adolescenților a apărut necesitatea ca adulții/părinții și pedagogii să cunoască programele TV, radio și site-urile specializate din Internet pentru a fi în stare să orienteze și să ghideze copilul în accesarea și studiarea conținuturilor acestora.

În virtutea faptului că trebuie cultivați adolescenții și părinții ar fi eficientă colaborarea acestora cu variate centre de sănătate și specialiști, iar școala să inițieze și să mențină conlucrarea particulară cu fiecare elev, consolidând relația părinte–medic–psiholog–elev/pacient.

Modalitățile/formele de organizare–desfășurare a activității de iluminare/implementare a conduitelor sănătoase se vor completa adecvat dacă se vor îmbina organic politicile și practicile ce țin de nivelul macrostructural cu cele de la nivelul microstructural, ceea ce ar asigura calitatea procesului de educație sanogenă și formarea unei culturi a sănătății în societate.

Un ultim aspect pe care îl considerăm foarte important este necesitatea abordării științifice și praxiologice a *bolilor, excesului* de toate felurile: de tip alimentar; de urmare a variatelor diete, de utilizare necontrolată a medicamentelor etc.

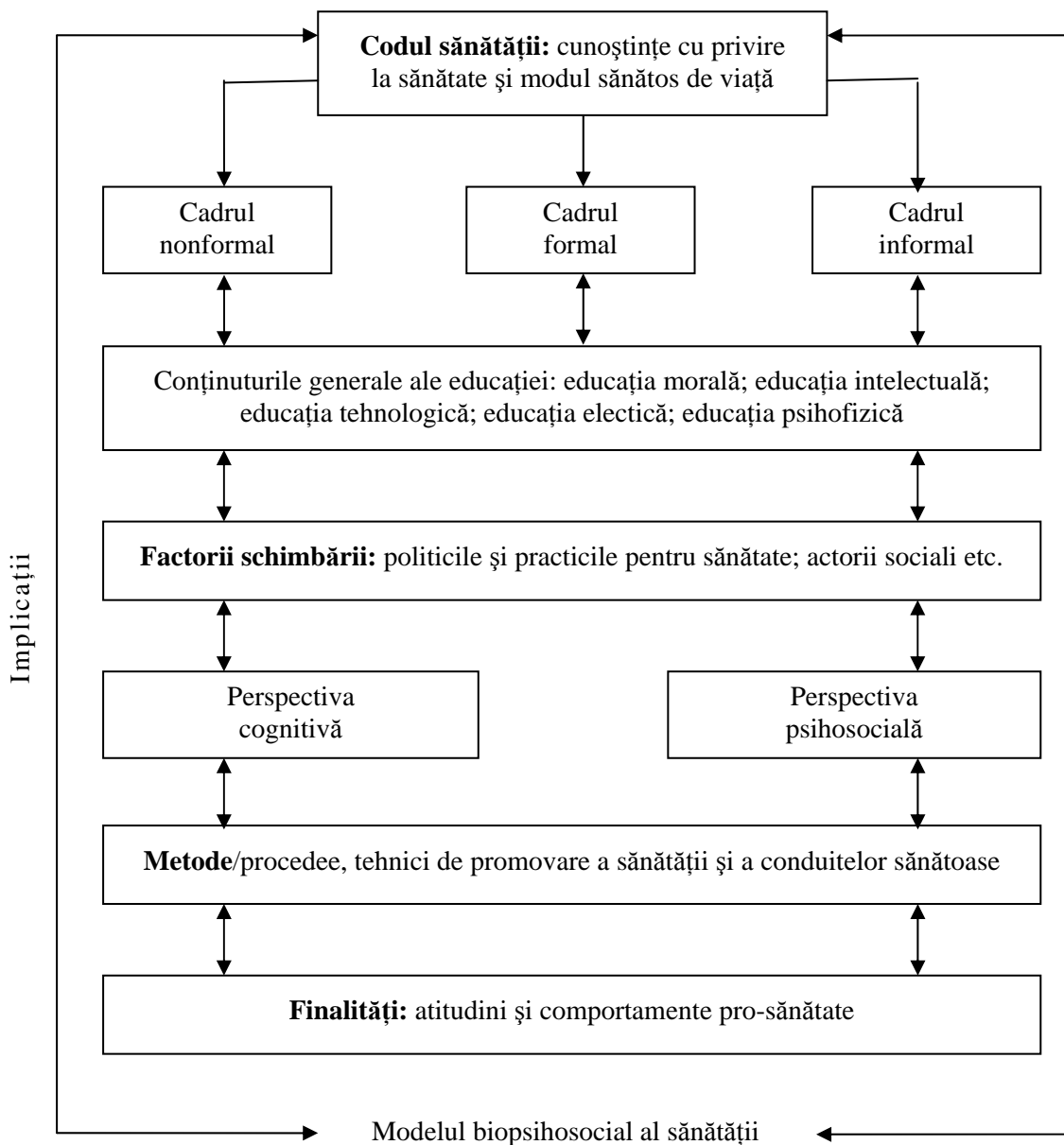


Fig.2. Schema pedagogică de formare/reechilibrare a conduitei pro-sănătate.

Schimbările survenite în societățile industrializate în ultimii 200 de ani au avut atât efecte pozitive, cât și consecințe negative asupra naturii, omului și întregii societăți. Se observă nu numai poluarea mediului natural, ci și o poluare a moralității, o conduită ce are la bază standarde duble, false, când gândul, fapta și cuvântul nu au puncte de coincidență. Pornind de la cele relatate, psihologia sănătății trebuie să contribuie la conturarea și consolidarea unei pedagogii a sănătății, care va studia profund educația pentru sănătate și va elabora strategii și tehnologii eficiente de formare a modului sănătos de viață.

Adolescența este una dintre cele mai fascinante vârste, dar și cele mai dificile și importante etape ale vieții omului, perioadă când tinerii își asumă responsabilități noi și experimentează variate conduite. Adolescenții sunt în căutarea identității de sine, stabilirea identității emoționale și psihologice, învață să aplice valorile asimilate în copilărie, să-și înțeleagă și să-și dirijeze sexualitatea, să-și analizeze rolul lor în societate. Adolescența este timpul realizării posibilităților, dar și al vulnerabilității expunerii la comportamente riscante,

uneori deviante. În lumea adolescenților lipsită de siguranță, experiență, stabilitate psihoemoțională și socială, incapacitate de a opune rezistență la *plăcerile de moment ale vieții*, aceștia sunt deseori lăsați să facă alegerile dificile pentru un stil sau altul de conduită, în mare parte, independent. Majoritatea riscurilor pe care și le asumă adolescenții nu întotdeauna sunt o reflectare a atitudinilor și dorințelor lor personale, ci, mai degrabă, consecințele presiunilor exercitate asupra lor de către unii adulți sau persoane de aceeași vârstă din grupul de referință. Este evident faptul că nu există soluții simple, intervenții absolut eficiente și rapide ce ar putea răspunde la multiplele provocări cu care se confruntă adolescenții. Ei au nevoie de acces la informație, diverse servicii sociale, juridice, psihologice; de ajutor calificat în dezvoltarea competențelor și a capacităților de organizare, respectare și automonitorizare a unui mod sănătos de viață. Experiența avansată a unor state arată că perfecționarea factorilor de protecție este la fel de importantă ca și reducerea riscurilor ce subminează sănătatea omului, mai cu seamă a tinerilor. Prin urmare, este necesară elaborarea strategiilor, politicilor pro-sănătate pe termen scurt, mediu și de durată cu privire la consolidarea capacității familiilor și comunităților de a proteja copiii și adolescenții, de a susține dezvoltarea lor sănătoasă și viața de calitate.

Pentru a promova cât mai eficient o cultură a sănătății, trebuie să se implice întreaga societate: părinții, școala, mass-media, medicii, pedagogii, savanții, autoritățile legale și asociațiile comunitare nonguvernamentale. Acești actori trebuie să conlucreze armonios pentru a promova mesaje și modele valoroase, accesibile și convingătoare pentru generația în creștere. În contextul dat, familia și școala joacă un rol important și decisiv în activitatea educativă de cultivare a comportamentelor sănătoase. Tinerii se află majoritatea timpului în familie sau în școală, de aceea, mai cu seamă la vârsta adolescenței, instituția de învățământ are o influență prioritară în transmiterea tezaurului de cunoștințe, norme, modele și principii moral-etice, care stau la baza conduitei adecvate a omului. Anume instituția de învățământ în colaborare cu medicii și părinții este în stare să contribuie la consolidarea eforturilor de formare a culturii adolescentului nu numai prin prezentarea informațiilor exacte, dar și prin dezvoltarea și aplicarea unor strategiei educative conștiente și sistematice, care ar dezaproba comportamentele dăunătoare pentru sănătatea comunității și ar promova activ modul sănătos de viață. Instituția de învățământ în colaborare cu medicii de familie are misiunea de a educa generațiile în creștere, de aceea trebuie să-și asume rolul de instituție comunitară fundamentală cu inițiative care ar întemeia și ar dirija parteneriate educative de cooperare, ce ar dinamiza mișcarea pro-sănătate și ar dezvolta cultura sănătății în societate. Școala poate fi inițiatorul unor programe de parteneriat cu instituțiile specializate de ocrotire a sănătății, ce ar urmări sporirea calității educației pentru sănătate, ar promova valorile autentice: onestitatea, familia, responsabilitatea, transparența, conlucrarea, sănătatea, autoperfecționarea, toleranța. Educația este eficientă, dacă cei implicați direct sau indirect în acest proces nu sunt indiferenți față de problemele cu care se confruntă societatea. Școala și familia, fiind susținute la nivel macrostructural de abordarea și valorificarea unei politici de consolidare și promovare a culturii pro-sănătate în cadrul societății la nivelul ministerelor de resort, va crea și va menține permanent habitusul primar al individului ce posedă competențe și deprinderi de a-și păstra și fortifica sănătatea.

Datorită faptului că profesorii dețin rolul prioritar în predarea cunoștințelor și că elevii se află mai mult timp împreună cu ei, aceștia au un rol decisiv în calitate de model pentru elevii lor. Astăzi parteneriatul profesor-elev presupune o relație ce are menirea să formeze personalitatea copilului pe bază de înțelegere și încredere reciprocă, învățare prin dialog, prin schimb de idei, prin intermediul tehnologiilor avansate. Această colaborare necesită exersarea responsabilității din ambele părți, ceea ce ar corespunde cerințelor educației postmoderne și ale societății contemporane care se află într-o schimbare continuă. Relațiile profesor-elev-părinți astăzi necesită revitalizarea esenței sale umaniste, desfășurarea cercetărilor în comun; realizarea unor proiecte în care este implicată familia și adolescentul pentru a promova valorile modului sănătos de viață în rândurile copiilor mai mici dintre instituțiile preșcolare, taberele de odihnă, orfelinate etc. Este cunoscut faptul că una din cele mai eficiente strategii educative în formarea conduitelor pozitive la adolescenți rezidă în valorificarea cunoștințelor lor pentru a-i proteja pe cei mai mici. Comunicarea deschisă, liberă, relația de cooperare în care profesorul cultivă la adolescenți responsabilitatea pentru sine și apropiații săi îl învață pe acesta a fi gentil și mărinimos, a fi exemplu pentru copiii mai mici, a se axa pe valorile cunoașterii, contribuie la formarea personalității, a capacităților și abilităților de comportare demnă. Orientarea elevului în multitudinea de surse informaționale pentru a-și forma un suport axiologic adecvat ca adolescentul să nu se atașeze de nonvalori, oferirea mai multor puncte de vedere referitoare la o problemă pusă în discuție, elucidarea și dirijarea procesului de formare a unui mod sănătos de viață, sunt elementele constitutive ale strategiei educative pro-sănătate.

Conținutul programei pro-sănătate a medicilor de familie nu ar trebui să se limiteze la acordarea ajutorului special în caz de îmbolnăvire, ci să fie unul polifuncțional de prevenire a maladiilor sau a comportamentelor nocive, să fie axat pe o activitate de consiliere și iluminare sanogenă. Lecțiile și activitățile organizate în instituția de învățământ trebuie să ajute elevii a înțelege că ei sunt o parte a naturii și a comunității și că un comportament responsabil exclude situațiile de risc. Totul ce dăunează mediului și propriei persoane, ca de exemplu folosirea drogurilor, fumatul, alcoolismul, nerespectarea normelor sanitare etc., necesită explicații sistematice, accesibile, convingătoare și aplicarea variatelor modalități, strategii și tehnologii.

Tema conduitei pro-sănătate încurajează formarea conștiinței de sine, de cetățean și a necesității atingerii unor idealuri etice, morale, psihofizice, estetice, intelectuale demne.

Educația pentru sănătate promovează activități–discuții despre modul în care se dezvoltă copiii și în același timp cultivă calități pozitive de caracter, valori general-acceptate, cum sunt luarea de decizii, stabilirea unor scopuri și capacitatea de a spune *nu* în cazul confruntării cu o presiune negativă din partea unui anturaj neadecvat. Elevii, odată cu creșterea și maturizarea lor, sunt expuși din ce în ce mai mult la consumul de tutun, alcool, droguri și alte influențe nocive. De aceea, ei au nevoie de o informație științifică, logic justificată, susținută de modele pozitive și exemple din viața persoanelor care au consumat tutun, droguri, dar prin efort volitiv, moral, susținere din partea specialiștilor s-au debarasat de deprinderile nocive. De asemenea, adolescenții au nevoie de o motivație puternică pentru a le evita. Au nevoie și de o pregătire psihologică prin care să-și dezvolte încrederea în sine, simțul apartenenței, fără a recurge la un comportament de risc, iresponsabil. Adolescenții învață mai bine într-un mediu care le permite să gândească critic și să ia decizii în baza dezvoltării valorilor și credințelor. Ei au nevoie de tratare echilibrată, axată pe respectul opiniilor și personalității lor din partea tuturor actorilor educativi: familie, școală, mass-media. Adolescenților li se vor oferi ocazii să demonstreze că devin din ce în ce mai responsabili printr-o implicare a lor în educația pro-sănătate a elevilor mai mici din gimnaziu și învățământul primar. La această vârstă elevii sprijină ordinea și regulile, dar pentru a respecta regulile ei au nevoie să știe cum funcționează ele și de ce au fost stabilite. Elevii din liceu pot fi implicați în variate proiecte de promovare a culturii fizice, sportului și sănătății. Metoda cea mai eficientă în acest caz este de a prezenta informații, a le analiza împreună și a accentua efectele nocive ale unui mod nesănătos de viață asupra organismului uman, asupra creierului, asupra tuturor sistemelor vitale și, desigur, asupra relațiilor umane și a mediului. Adolescenții posedă un volum destul de bogat de cunoștințe și pot înțelege rolul educației, propriile lor opțiuni comportamentale și importanța sănătății pentru om [1, 11]. Sprijinirea adolescenților în a înțelege și a învăța cum să ia decizii și cum să-și organizeze conduitele sănătoase reprezintă o componentă esențială a educației pentru sănătate. Grupul de referință, anturajul are aici o influență deseori dominantă. Prietenia se dezvoltă prin schimbul de experiențe, interese, valori, convingeri și apropierea în petrecerea timpului liber. Relația de prietenie este importantă pentru sprijinirea adolescenților în a-și alege un drum în viață, de aceea părinții trebuie să știe cine sunt prietenii copiilor lor, pentru a încuraja relațiile oneste, sănătoase și interesante, pentru a-i îndemna pe copiii lor să se ferească de prietenii dăunătoare. Părinții și profesorii vor conlucra pentru a-i sprijini pe adolescenți să-și facă prieteni care tind spre o dezvoltare armonioasă, sănătoasă și responsabilă.

Căutarea identității și autoafirmarea de sine în perioada adolescenței cere timp, multă energie, dar și cunoștințe cu privire la dezvoltarea anatomo-fiziologică, ocrotirea sănătății și dezvoltarea personalității umane. Fără o supraveghere și o îndrumare atentă, asiduă ea poate lua o direcție destul de periculoasă. Adulții trebuie să ofere modele de comportament sănătos și responsabil. De asemenea, adolescentul trebuie să fie conștient de faptul că trebuie să cunoască părinții cu colegii, prietenii cu care își petrec timpul liber.

Începând cu anul 2002, UNICEF a inițiat unele proiecte și programe de lucru cu copiii și tinerii privind formarea deprinderilor de viață, comportamentelor sănătoase, în cadrul cărora au fost efectuate sondaje și studii de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor tinerilor cu privire la păstrarea sănătății sub genericul *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor*.

Scopul studiului realizat a fost axat pe evaluarea cunoștințelor, atitudinilor și practicilor tinerilor, care influențează sănătatea și dezvoltarea acestora, cu accent deosebit pe HIV/SIDA și IST, în vederea elaborării și monitorizării unui ansamblu de acțiuni pro-sănătate [20].

Studiul nominalizat a fost unul amplu, de durată, efectuat de specialiști din domeniul ocrotirii sănătății (S.Ștefăneț, V.Moșin, G.Leșco, San Patten, A.Capcelea), din domeniul psihologiei și pedagogiei (I.Caunenco, L.Gasper, S.Rîjicova), din domeniul sociologiei și statisticii (A.Ocerednîi, O.Bulgaru, C.Jucovschi ș.a.).

Pe parcursul a trei ani au fost investigate următoarele aspecte:

- cunoștințele, atitudinile și practicile tinerilor referitoare la starea generală a propriei sănătăți;
- cunoștințele, atitudinile și practicile tinerilor referitoare la educația pentru sănătate;
- cunoștințele, atitudinile și practicile tinerilor referitoare la accesul la servicii;
- cunoștințele, atitudinile și practicile tinerilor despre violență;
- cunoștințele, atitudinile și practicile tinerilor privind migrația la muncă a membrilor din familiile tinere;
- valorile tinerilor ce țin de adaptarea lor în societate;
- consumul de substanțe toxice și droguri;
- sănătatea reproducerii și comportamentului sexual;
- infecții sexual-transmisibile și HIV/SIDA;
- contracepția și sarcina la tineri.

Studiul reprezintă un exemplu de parteneriat, colaborare eficientă între mai mulți actori sociali cu variat statut și posibilități. Astfel, Reprezentanta UNICEF Moldova și Agenția Canadiană pentru Dezvoltare au oferit suport financiar, Asociația Canadiană de Sănătate Publică a asigurat asistența tehnică, Asociația Obștească *Sănătate pentru tineri* a realizat și a implementat studiul, ministerele Educației și al Sănătății au asigurat asistența organizatorică. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N.Testemițeanu”, USM, AȘM, Centrul Național Științifico-Practic în Sănătatea Reproducerii, Genetica Umană și Planificarea Familială, Centrul Național Științifico-Practic de Medicină Preventivă au oferit asistență consultativă și metodică.

Eșantionul investigat a fost stratificat, cuprinzând copii și tineri de la 10 până la 24 de ani din instituții de învățământ, tineri aflați în serviciul militar, adolescenți neînmatriculați în instituții de învățământ, copii ai străzii. Straturile sondajului includeau trei vârste: 10-14 ani; 15-18 ani; 19-24 ani. Eșantionul compus din 3.405 tineri în vârstă de 10-24 ani a fost unul reprezentativ pentru Republica Moldova și din considerentele caracteristicilor sociodemografice (tabelul 1).

Tabelul 1

Repartizarea eșantionului conform caracteristicilor sociodemografice în proiectul SDT

Categorii demografice	Subcategorii					
Genul	Fete – 58,6%			Băieți – 41,4%		
Așezarea geografică	Urbană – 57,8%			Rurală – 42,2%		
Vârsta	10-14 ani/42,7%		15-18 ani/37,6%		19-24/19,7%	
Instituția de învățământ	Școli medii – 63%	Licee – 9,5%	Colegii – 4,9%	Școli de meserii – 3,1%	Instituții rezidențiale – 0,7%	Învățământ superior – 18,5%
Condițiile de trai	Locuiesc cu ambii părinți – 7,5%	Locuiesc cu bunicii – 9,3%	Locuiesc cu mama vitregă – 1,7%	Locuiesc cu tatăl vitreg – 5,6%	Locuiesc cu rudele – 5%	
Locuințe urbane	Case pe pământ – 30,1%		Apartamente – 57,1%		Cămine – 12,8%	
Domiciliul în proprietate	Domiciliul aparține părinților sau tinerilor – 66,1%		Închiriază o cameră sau un apartament – 25%		Domiciliul aparține prietenilor sau rudelor – 5,6%	

Datele obținute în acest studiu ne-au servit drept motiv, argument decisiv și punct de reper în inițierea cercetării noastre.

Pentru a cunoaște situația reală, a determina condițiile și a elabora reperele psihopedagogice ale educației pentru sănătate a liceenilor prin prisma parteneriatului educativ, vom analiza rezultatele obținute de UNICEF privind aspectele de bază investigate și rezultatele obținute de noi în procesul experimentului pedagogic și al studierii literaturii de specialitate.

În contextul dat, ținem să menționăm că copiii și tinerii în vârstă de 10-24 de ani constituie 20% din populația întregii lumi, iar 85% dintre ei locuiesc în țările ce sunt în curs de dezvoltare [25].

Copiii și tinerii în vârstă de 10-24 de ani reprezintă 27% din populația Republicii Moldova. Urbanizarea rapidă, telecomunicațiile, posibilitățile de a călători și migrația oferă tinerilor oportunități noi care, în același timp, implică un șir de riscuri noi. Mulți dintre factorii care contribuie la formarea comportamentului riscant al tinerilor își au originea în mediul lor social cum ar fi: sărăcia, șomajul, investițiile reduse în sectorul social, accesul redus la educație și servicii medicale, precum și calitatea joasă a acestora, migrația sporită, inclusiv traficul de ființe umane, posibilitățile scăzute de a-și continua studiile, de a găsi un serviciu după specialitate și de a petrece timpul liber [20, p.11]. La această tranșantă constatare realizată de autorii și experții studiului asociem și câteva considerații cu privire la specificul/particularitățile psihopedagogice ale vârstei adolescente.

Adolescența, pe lângă multiplele caracteristici date de cercetători, mai reprezintă o perioadă și un proces de trecere a copilului de la pubertate la o etapă nouă care, deși oscilează din punct de vedere al conduitei, între copilărie și maturitate, este o vârstă deosebită, orientată mai mult spre viața adultului. Locul adolescentului în relațiile sociale este mai clar și precis decât al puberului. Adolescența presupune ieșirea individului din *societatea de tip tutelar familial și școlar* și integrarea în generația sa, căpătarea independenței în planul aspirațiilor, ideilor, pe prim-plan trece trebuința de autoinstruire, autodescoperire, autovalorificare și autoimplicare în viața socială [11, 20].

Maturizarea intelectuală și afectivă îl va ajuta pe adolescent să poarte dialoguri cu sine, pentru a se defini atât în raport cu sine, cât și în raport cu alții. Satisfacerea nevoilor de autodeterminare și autoeducare care sunt evidente se datorează maturizării psihice și sociale a adolescentului, conștientizării de către acesta a responsabilităților ce-i revin, implicării directe în alegerile vocaționale, moral-etice și, desigur, opțiunii pentru un anumit mod de viață.

Psihopedagogul francez M. Debesse, analizând adolescența, a evidențiat două funcții centrale ale acesteia: *funcția de adaptare la mediu, de integrare la viața socială și funcția de depășire* care-i va ajuta să facă anumite alegeri pentru viitorul său. Psihologii contemporani [1, 8, 10, 21] adaugă la acestea o a *treia funcție*, și anume, *funcția de definire a personalității*, căci numai definindu-se pe sine ca personalitate, adolescentul se va putea adapta la mediu și se va putea autodepăși [11].

Dacă facem un rezumat al cercetării noastre, ținem să evidențiem trăsăturile și nevoile adolescentului pentru a-l orienta în controlarea sănătății sale și formarea conduitei pro-sănătate, punctând aspectele esențiale de care vom ține cont în cercetare.

Adolescentul devine *foarte personal*, el descoperă valorile materiale și spirituale pe care le însușește și le transfigurează în modele și idealuri de viață, își elaborează sisteme de reprezentări, idei și concepții care depășesc egocentrismul copilăriei, dar încă diferă de cele ale adultului matur și reprezintă punctul de reper în fixarea unei linii personale de conduită, în acord cu ceea ce simte, gândește și vrea. Autodeterminându-se, adolescentul își formează treptat criterii apreciative, valorizatoare, își susține și argumentează punctele de vedere, își formează o poziție a sa. Printre amalgamul de nevoi pe care le percepe adolescentul, *nevoia de originalitate* este cea mai mare, anume ea făcându-l creativ, inventiv, interesant, dar totodată și dificil în unele manifestări sociale.

Prin urmare, trecerea de la tutela și controlul adulților la independență, autocontrol, de la educația propriu-zisă la autoeducație, căutarea formelor proprii de realizare și afirmare socială, manifestarea esenței sale creatoare, orientarea spre nou și valorificarea autonomă a timpului liber, manifestarea spiritului de contradicție sau a unei rigidități intelectuale, nevoia de originalitate – reprezintă trăsăturile specifice adolescentului, care în condițiile organizării unor influențe pozitive se vor consolida, luând configurația unei personalități armonioase, axate pe un mod sănătos de viață, și invers, în cazul unui mediu distorsionat și influențelor nocive pot avea un rezultat negativ, dând naștere apariției unui adolescent cu o conduită deviantă, de risc sau chiar delincventă.

Pentru a realiza cât mai eficient experimentul pedagogic, am decis să efectuăm o analiză a situației, adică să observăm care este atitudinea adolescentului față de propria sănătate, ce comportamente, practici pro-sănătate și ce conduite de risc urmează aceștia în Republica Moldova. Datele au fost obținute în urma studiului de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor, definit *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor* (2005).

Analiza, compararea și interpretarea datelor acestui studiu ne-au servit drept bază preliminară pentru elaborarea metodicii, strategiei și instrumentarului cercetării noastre. Concomitent cu reliefaarea unor direcții strategice, analiza conținutului și a rezultatelor obținute a contribuit la cunoașterea mediului în care cresc și se dezvoltă adolescenții și dificultățile ce țin de cultivarea unui mod sănătos de viață.

Participanții și experții studiului nominalizat au evidențiat următoarele probleme majore cu care se confruntă adolescenții și tinerii în Republica Moldova:

- sărăcia/lipsa banilor – 52% de subiecți;
- imposibilitatea continuării studiilor din cauza lipsei banilor, vestimentației, rechizitelor școlare (s. de 15-16 ani);
- imposibilitatea încadrării în câmpul muncii și șomajul (19-25 ani);
- neînțelegerea cu părinții și violența în familie (în special „copiii străzii” de 10-14 ani);
- comunicarea cu semenii și integrarea în societate;
- abuzul de alcool, fumatul, drogurile (subiecții școlarizare de la 14 ani – eșantion urban și rural);
- oportunități reduse de agrement/petrecere a timpului liber accesibil (2005).

Majoritatea tinerilor și-au apreciat starea sănătății ca bună (55,7%) și satisfăcătoare (18,9%), excelentă o consideră 8,6% de subiecții, pe când 3,4% o consideră rea, iar 13,3% de subiecți nu știu/nu sunt în stare s-o evalueze.

Tinerii și adolescenții din mediul rural au considerat că au o sănătate excelentă (10,5%), bună (59,2%), satisfăcătoare (11%) în comparație cu cei din zonele urbane (excelentă – 7,3%; bună – 53,2%; satisfăcătoare – 24,7%). Acest lucru se poate explica prin faptul că sunt mai activi, mai căliți, consumă mai puține alimente rafinate și se află într-un mediu mai puțin poluat.

Experții au semnalat un șir de momente importante pentru organizarea și realizarea educației pro-sănătate. Astfel, subiecții de vârstă preadolescentă și-au evaluat mai frecvent sănătatea pozitiv decât adolescenții și tinerii, ceea ce denotă o capacitate mai puțin dezvoltată de evaluare a propriei sănătăți. La adolescenți și tineri se observă o atitudine mai critică și realistă față de sănătatea lor. Fetele au lăsat impresia că sunt mai critice și mai informate decât băieții cu privire la problemele de sănătate.

Rezultatele cercetării acestui aspect nu au indicat existența unei corelații între fumat, consumarea alcoolului, drogurilor și evaluarea stării de sănătate, ceea ce indică faptul că adolescenții/tinerii încă nu sunt conștienți de consecințele negative ale comportamentelor de risc și nu le iau în considerație atunci când își apreciază sănătatea. Opinia adolescenților și tinerilor referitoare la responsabilitatea pentru propria sănătate s-a repartizat în felul următor:

- 62,2% de subiecți consideră că ei sunt responsabili pentru propria sănătate;
- 44,2% consideră că familia lor este responsabilă;
- 36,2% de subiecți consideră că lucrătorii medicali.

Tinerii din zona urbană se simt mai responsabili pentru sănătatea lor (68,7%) față de cei din zona rurală (53,6%). Responsabilitatea personală pentru sănătate crește odată cu vârsta și nivelul culturii. Tinerii din colegii (73,2%) și instituțiile superioare de învățământ (77,2%) sunt mai conștienți și responsabili pentru sănătatea lor.

Practicile tinerilor în caz de boală demonstrează că în sistemul de ocrotire a sănătății există un șir de probleme. Astfel, 52,5% de adolescenți/tineri nu au consultat medicul din mai multe motive printre care:

- consideră că medicii așteaptă numai bani – 60% de subiecți;
- 41% de subiecți cred că medicii sunt insuficient de competenți;
- 7% cred că nu poți avea încredere în medici;
- 6% nu sunt satisfăcuți de comunicarea cu medicul;
- 4% consideră că medicii nu au echipament suficient.

Opiniile date oglindesc necesitatea de a promova servicii de sănătate calitative, accesibile și competente, iar pentru generația în creștere și gratuite, axate pe respectarea deontologiei profesionale, a confidențialității și promovarea culturii medicale prin exemplul propriu la nivelul manifestării comportamentului sănătos. Observațiile noastre și rezultatele studiului realizat de UNICEF demonstrează că și cunoștințele, și practicile tinerilor cu privire la alimentație sunt alarmante. Mai precis, dacă cunoștințe elementare despre o alimentație rațională au circa 57,4% de tineri, apoi practicile alimentare lasă de dorit. Astfel, 1/3 din lotul investigat au relatat că ei consumă produse lactate, carne și fructe doar o dată pe săptămână/sau chiar mai rar; aproximativ 1/4 de subiecți consumă legume o dată pe săptămână sau mai rar; 91,7% de tineri știu că trebuie să consume fructe în fiecare zi, însă doar 42,2% dintre ei au posibilitatea aceasta. Procentul tinerilor, adolescenților și copiilor care se alimentează mai variat și mai adecvat vârstei, la fel, este diferit:

- 56,9% dintre subiecții investigați consumă pește o dată în 2 săptămâni sau mai rar;
- tinerii din localitățile rurale au relatat că ei consumă frecvent fructe, legume, produse lactate;
- 52% de subiecți consumă sare iodată, ceilalți nu știu ce fel de sare consumă;
- 52,9% de tineri au declarat că nu știu ce importanță are iodul pentru sănătatea omului;
- 75,9% de subiecți din zonele urbane și cele rurale au confirmat că se alimentează de 2-3 ori pe zi, iar 2,9% dintre tineri au afirmat că mănâncă o dată pe zi.

Nivelul insuficient de nutriție a fost cel mai frecvent în eșantionul de vârstă mai mare (19-24 de ani), iar băieții au dat dovadă de mai puține cunoștințe și disciplină în ceea ce privește alimentația rațională.

Cunoștințele cu privire la igiena personală sunt mai calitative și constituie 80% din lotul investigat. Practicile respective, însă, sunt ignorate, ceea ce demonstrează lipsa deprinderilor și neseriozitatea tinerilor față de respectarea normelor igienice. În ceea ce privește igiena intimă, 84,1% de subiecți au demonstrat că ei cunosc regulile vizate, însă le respectă sistematic doar 75,8% de subiecți. Un nivel scăzut de cunoștințe și respectarea episodică a practicilor de igienă intimă s-a constatat la băieți, mai cu seamă la cei din zonele rurale și la cei din școlile de meserii/ vârsta de 15-18 ani. Semnificația și înțelegerea reperelor de conținut al modului sănătos de viață (MSV) în opinia adolescenților/tinerilor în distribuție procentuală este următoarea:

- 83,9% de subiecți consideră alimentația rațională drept un component important al MSV;
- 98,3% optează împotriva fumatului;
- 54% optează împotriva folosirii alcoolului;
- 98,4% optează pentru practicarea sportului;
- 77,5% optează pentru respectarea regulilor de igienă;
- 60% consideră că trebuie să respecte regimul zilei;
- 98,9% de subiecți optează împotriva utilizării drogurilor.

După cum observăm din datele expuse mai sus, tinerii cunosc ce înseamnă mod sănătos de viață, sunt conștienți de importanța respectării acestuia, însă ne pune în gardă atitudinea lejeră față de folosirea alcoolului, ceea ce presupunem că vine din tradiția națională de consumare a vinului. Sursele de informare a adolescenților/tinerilor privind modul sănătos de viață au fost ierarhizate în felul următor:

- 86,9% au indicat că i-au inițiat părinții;
- 72,4% au indicat mass-media (TV, radio, Internet, reviste, ziare);
- 44,7% subiecți au indicat școala;
- 40,6% au aflat de la medici.

Interesant și foarte valoros pentru cercetarea noastră este faptul că grupurile de vârstă mai mici (10-16 ani) au manifestat o preferință mai pronunțată pentru obținerea informațiilor în cadrul școlar. Tinerii din zonele urbane sunt predispuși mai mult să capete informații despre sănătate din mass-media, cărți (38,1%) față de cei din zonele rurale (29%), dar, în schimb 50,4% dintre subiecții vizați au exprimat preferința de a fi informați de către părinți, în comparație cu cei din zonele urbane (31,2%).

Deși în ultimii 10-12 ani unele elemente de educație pentru sănătate au fost incluse la toate nivelurile de învățământ, începând cu cel preșcolar, acestea de regulă sunt predate la cursurile opționale, module și teme în cadrul altor discipline de studiu sau a unor activități extracurriculare.

În cadrul sondajului au fost colectate opțiuni despre subiectele de sănătate care prezintă interes pentru adolescenți/tineri. Anticipând lucrurile, menționăm că de aceste rezultate și opțiunile eșantionului nostru am ținut cont la elaborarea curriculumurilor opționale și nonformale pentru adolescenți și părinți. Astfel, cele mai solicitate subiecte au fost: drepturile omului (21,7%); prevenirea infecțiilor sexual-transmisibile și HIV/SIDA (16%); aspecte axate pe relațiile dintre sexe, sexualitatea și sexul protejat (15,6%), igiena personală (15,1%); dezvoltarea personalității (12%); relațiile interpersonale, comunicarea (8,7%); consumul de droguri, alcool, fumatul (2,6%). Se observă anumite diferențe în opțiunile tinerilor din zonele rurale, aceștia preferând subiectele ce țin de igiena personală (22,2%), prevenirea infecțiilor sexual-transmisibile (17,8%), alimentația rațională (9,2%), iar cei din zonele urbane optau pentru subiectele legate de dezvoltarea personalității (15,8%), relațiile interpersonale (15,8%) și sexualitate (17,1%).

Ne miră faptul că tinerii n-au manifestat interes pentru subiecte axate pe elucidarea problemelor legate de reproducere, planificarea și crearea familiei, contracepție, tehnici concrete de combatere a deprinderilor nocive.

Conform studiului realizat la inițiativa UNICEF, practic în toate localitățile sunt instituții medicale (100%) și de învățământ (99,1%). Mai sunt răspândite barurile și cafenelele (92,1%), însă acestea nu promovează conduitele sănătoase, ca de exemplu: sala în care nu se fumează sau sala în care nu se folosește alcool. Spre regret, serviciile de consiliere/consultații psihosociale sunt puține (24,5%), centre/cabinete de planificare a familiei, la fel, sunt puține (28,5%). Sigur, este evident decalajul în ceea ce privește accesul adolescenților/tinerilor din mediul rural la serviciile medicale, psihosociale, juridice. Astfel, prezența serviciilor de consiliere în mediul rural constituie 9,1% și 35,7% – în mediul urban; de planificare a familiei în mediul rural – 8%, pe când în cel urban – 44%. Sunt în stare, adică au posibilități financiare să frecventeze Internet-cafe în mediul rural 23% și 74% de tineri din oraș. Numai în 20% de localități rurale sunt centre pentru tineret, pe când în zonele urbane prezența acestora a fost relatată de 42,2% de tineri.

Atât adolescenții, cât și tinerii au optat pentru a avea mai multe centre de tineret, cluburi sportive, secții de fitness, cultură fizică accesibile. De asemenea, a fost expusă propunerea de a amenaja mai multe localuri de agrement pentru petrecerea timpului liber: discoteci, variate cercuri, cluburi pe interese. În localitățile rurale au optat pentru case de cultură, cluburi, cercuri de sport, de dans etc. Serviciile utilizate de adolescenți/tineri mai frecvent s-au dovedit a fi barurile (75,8%), secțiile de sport (46,9%), instituția medicală (73,2%), Internet-cafe (39,3%).

Aprecierea valorilor prioritare de către adolescenți/tineri ne-au bucurat mult. În general, au fost ierarhizate valorile în felul următor:

- I. Viața de familie fericită; sănătatea.
- II. Prieteni buni și loiali, situație financiară stabilă; dragoste.
- III. Cunoștințe; libertate.
- IV. Viață interesantă; încredere în sine; creativitate; frumusețea naturii și a artei; activitate interesantă.

Un alt aspect important al modului sănătos de viață – cunoștințele adolescenților/tinerilor despre violență, răspândirea și preîntâmpinarea agresiunii fizice și a violenței sexuale – reprezintă o mare problemă socială ce necesită aplicarea unor politici consecvente de tip juridic, economic, politic și psihopedagogic.

Studiul realizat a demonstrat că adolescenții confundă noțiunea de violență cu abuzul sexual (79,2%) și agresiunea fizică (78,9%). Aproximativ 30% de subiecți au asociat violența cu amenințările verbale; 15,4% – cu distrugerea bunurilor materiale și doar 7,5% au definit-o mai precis. 16,2% de adolescenți din zonele rurale și 17% dintre subiecții din zonele urbane/vârsta de 10-14 ani, nu cunosc și nu pot explica acest fenomen. Îngrijorător este faptul că 78,3% de respondenți au relatat că ei cunosc persoane care au fost victime ale violenței fizice. Majoritatea cazurilor de violență (58,6%) care au fost relatate de adolescenți au avut loc la club/discotecă, 56,9% – în stradă, 48,2% – în instituția de învățământ. Violența era manifestată atât din partea colegilor (31,2%), cât și din partea profesorilor (17%).

Alarmant este și faptul că 19,9% de tineri au menționat violența la domiciliu, 19,2% – în mijloacele de transport public, iar 15,4% – în piață.

Violența în familie a fost menționată de 23,6% de tineri/adolescenți din zonele urbane și 15,1% de subiecți din zonele rurale. Se observă abuzul fizic mai des față de tinerii ce locuiesc în cămine (37,9%). Abuzul sexual a fost relatat de tinerii din zonele urbane și rurale în proporție egală. În total 38,3% dintre respondenți au arătat că cunosc persoane ce au fost supuse violenței sexuale. Fetele care cunosc persoane ce au fost abuzate sexual au fost mai numeroase (27%), probabil că fenomenul vizat este mai răspândit printre fete.

Ceea ce considerăm foarte grav, este faptul că adolescenții practic n-au putut răspunde la întrebarea *cum ar trebui să evite violența și abuzul sexual*. Doar tinerii după 20 de ani au fost mai siguri pe sine și au identificat niște condiții de preîntâmpinare ale acestor fenomene negative, care, de fapt, demonstrează că societatea are foarte multe de realizat pentru ca drepturile omului/copilului să fie respectate în realitate de membrii societății.

Consumul de alcool, substanțe toxice, droguri, fumatul reprezintă un comportament riscant, nociv, care poate fi asociat cu variate accidente, traumatisme, probleme ale sănătății fizice și mintale, infecții sexual-transmisibile, HIV/SIDA, hepatită „C” etc. În virtutea faptului că fumatul, consumul de alcool, droguri devin vicii sociale, vom face o comparație a datelor studiului realizat în 2005 [20] cu datele obținute de noi, deoarece acestea sunt mai recente. Conform datelor OMS, aproximativ 70% dintre decesele premature printre adulți sunt cauzate de comportamente riscante în adolescență, cum ar fi fumatul, consumul de alcool, droguri, sexul neprotejat. După cum a arătat studiul nominalizat, situația în Republica Moldova la acest capitol este

alarmantă, astfel 82,1% de subiecți au raportat că cel puțin unul dintre prietenii lor fumează; cei din zonele urbane (87,7%) au prieteni ce fumează în comparație cu 74,4% din zonele rurale.

Cu toate că 98,7% de tineri sunt conștienți de faptul că fumatul dăunează sănătății, iar modul sănătos de viață nu presupune fumatul, totodată, nu renunță la acest obicei periculos.

Răspândirea fumatului crește odată cu vârsta: 3,4% de copii de 10-14 ani fumează; 14,3% de adolescenți de 15-18 ani fumează și 24,6% de tineri între 19-24 de ani, la fel fumează.

Opiniile adolescenților/tinerilor cu privire la motivele care îi fac să fumeze sunt variate, dar cele mai frecvent întâlnite sunt:

- pentru a arată ca un adult – 48,3%;
- pentru a se calma – 46,6%;
- pentru a părea mai modern – 43%;
- pentru a se afirma printre semenii – 39,8%;
- pentru că sunt dependenți de fumat – 26,1%.

Pe lângă motivele indicate, în sondaj au mai fost selectate și altele, ca de exemplu: relaxarea, pentru distracție, influența părinților și prietenilor, însoțește consumul alcoolului, influența mediului social, plictiseala, curiozitatea, pentru a-i impresiona pe ceilalți, lipsa de informații despre consecințe.

În acest context, 94,5% de tineri consideră fumatul dăunător sănătății și dezvoltării lor; 4% nu știu dacă este dăunător și doar 1,5% nu cred că fumatul este dăunător.

A fost investigată atitudinea față de tinerii care fumează din partea părinților, profesorilor, semenilor și, desigur, cea personală. Astfel, atitudinea negativă personală față de tinerii ce fumează este stabilită la 69,3% de subiecți, atitudine negativă față de fumători la semenii au încă 62,4% de tineri. Atitudine negativă față de tinerii ce fumează au 61,5% de profesori și 87,9% de părinți.

Datele acumulate și prezentate demonstrează că în societate nu-i formată o atitudine negativă față de fumători și față de modul de viață fără țigări.

Evidentă și foarte dăunătoare este legătura dintre fumat și consumarea băuturilor alcoolice. Tinerii fumători consumă alcool de 1,3 ori mai frecvent decât nefumătorii, datele fiind repartizate astfel: 98,2% pentru zona urbană și 74,2% pentru zona rurală. S-a stabilit că fumatul și consumul de alcool încep la aceeași vârstă, de regulă, la 15-18 ani. Studiul, apoi și experimentul nostru de constatare a arătat că dacă adolescenții au început a fuma la o vârstă mai mică de 10 ani, au început, de asemenea, să consume și băuturi alcoolice. Printre motive figurează următoarele:

- pentru a se relaxa – 42%;
- pentru a uita de probleme – 54,4%;
- urmează exemplul prietenilor – 39,8%;
- pentru a fi curajoși – 32,9%;
- respectă tradiția familială – 31,8%;
- pentru a arăta ca un adult – 31,3%;
- pentru a se afirma printre semenii – 29,5%;
- pentru a părea mai moderni – 21,2%;
- dependența de alcool – 19,9%.

Desigur, motivele de a consuma alcool au fost diferite în funcție de vârsta respondenților. Cei care au 15-18 ani mai des au invocat motivul ce ține de *urmarea exemplului prietenilor* (42,9%), cei care au 10-14 ani cel mai des au invocat motivele: pentru a arăta ca un adult (38,6%); pentru a părea modern (25,5%).

Tinerii din zonele urbane mai des decât cei din zonele rurale au afirmat că ei consumă băuturi alcoolice *pentru a se calma* (49,6% versus 31,5%); *pentru a se afirma printre semenii* (32% versus 26%) și *pentru a fi curajoși* (38,8% versus 24,8%).

Pentru a înțelege atitudinea societății față de cei ce consumă băuturi alcoolice, tinerii chestionați au fost rugați să-și exprime atitudinea personală și să redea atitudinea semenilor lor, a profesorilor și a părinților. În total au avut o atitudine personală negativă 71,5% dintre respondenți. 89,3% din subiecți au menționat că părinții au o atitudine negativă față de persoanele care consumă alcool și 69,8% de profesori, la fel, au o atitudine negativă. Cel mai alarmant moment al acestui sondaj este că mulți tineri (62,3%) sunt indiferenți față de semenii lor care consumă băuturi alcoolice.

Interesante și, totodată, alarmante sunt opiniile adolescenților și tinerilor, participanți la activitățile speciale a focus-grupurilor, privind problema vizată. Aceștia au atitudine pozitivă față de alcool, justificând-o prin faptul că alcoolul are efecte pozitive, ca de exemplu creșterea puterii fizice; efecte curative; îmbunătățește pofta de mâncare. Opiniile cu privire la cantitățile admisibile de alcool au fost indicate în limitele de la 2-3 pahare pe zi până la 2-3 litri [20, p.45].

Considerăm îmbucurător și mobilizator pentru formarea unui mod sănătos de viață faptul că adolescenții și tinerii care discută cu părinții, profesorii problemele consumului de alcool mai des au o atitudine negativă față de alcool și consumatorii de alcool (79,3%).

Una dintre cele mai actuale probleme, utilizarea drogurilor de către mulți tineri, a fost în centrul atenției autorilor proiectului și executorilor studiului *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor* (2005).

La întrebarea *care este cel mai răspândit drog în Moldova*, adolescenții/tinerii au răspuns astfel: cânepa (14,6%), marijuana (4,7%), macul/opiumul (2,8%), cocaina (1,3%).

Tinerii din zonele urbane sunt mai informați (81,5%) decât cei din zonele rurale (71%) privind tipurile de droguri. Băieții sunt mai informați decât fetele. Dintre subiecții investigați au răspuns că *nu știu care este cel mai răspândit drog* 65% de băieți și 82,7% de fete.

Tinerii cu comportamente nocive au putut identifica cel mai răspândit drog în Moldova: 54,5% dintre fumători, 42% dintre cei care consumă băuturi alcoolice în fiecare zi și 87,4% dintre cei care consumă droguri 1-2- ori pe lună [20, p.47].

Cu cât mai mare a fost vârsta respondenților, cu atât mai bine tinerii au putut identifica cel mai răspândit drog (de la 12,2% la vârsta de 10-14 ani, la 26,5% la 15-18 ani și 47% la vârsta de 19-24 ani). Ne-a trezit interes și credem că persoanele care conduc statul trebuie să cunoască un moment important: tinerii șomeri, copiii străzii posedă cunoștințe vaste despre varietatea și nivelul de utilizare a drogurilor. Participanții focus-grupurilor din zonele urbane au menționat cocaina, marijuana și opiumul, iar cei din zonele rurale consideră că cele mai frecvent utilizate sunt macul și cânepa.

Tinerilor din zonele urbane li s-au propus să utilizeze droguri de 3,7 ori mai des decât celor din zonele rurale, iar băieților de 3,5 ori mai frecvent decât fetelor. Fumătorii și consumatorii de alcool au relatat că li s-au propus droguri, la primii 55,4% și 47,7%, la cei ce nu folosesc băuturi alcoolice, de 16 ori mai rar li s-a propus utilizarea drogurilor.

Locurile unde au fost oferite drogurile sunt: discotecile/barurile (49,6%), în stradă (39%), la școală (17,9%), acasă (12,3%) și alte locuri (9,4%).

În general, 5,3% dintre respondenți (169 s.) au recunoscut că au experiență de utilizare a drogurilor. Ne par foarte importante pentru efectuarea investigației noastre motivele utilizării drogurilor, care au fost identificate în cadrul proiectului respectiv.

Ierarhizarea acestora este următoarea:

- pentru a încerca senzațiile – 56,3%;
- dependența de droguri – 46,5%;
- urmează exemplul prietenilor – 42,1%;
- pentru a se relaxa – 42%;
- pentru a uita de probleme – 39,3%;
- au fost impuși – 26%;
- pentru a părea mai moderni – 19,5%;
- pentru a fi mai curajoși – 18,9%;
- pentru a se afirma printre semenii – 18,7%;
- e mișto – 6,9%;
- nu știu – 16,4%.

În baza studiului efectuat, 72,5% din tineri sunt conștienți de dauna consumului de droguri, deoarece acesta a fost motivul principal de a renunța la folosirea lor. 68% au renunțat la consumul de droguri din motivul că nu le-a plăcut; 12,7% sub influența prietenului; 2,4% – e prea scump; 2,3% – au fost convinși de către părinți; 1,7% – din frica că va fi arestat și 0,5% – au fost convinși să renunțe la droguri de către profesori [20, p.49].

O atitudine negativă față de tinerii care consumă droguri au 90,7% de adolescenți/tineri care nu utilizează droguri și doar 53% dintre cei care consumă droguri au o atitudine negativă față de acest fenomen.

Aspectul sănătății reproducerii și comportamentul sexual printre tineri a fost cercetat în cadrul proiectului dat foarte minuțios. S-a pus accent pe vârsta de informare, sursele, atitudinea tinerilor față de educația sexuală în școală, comportamentul sexual riscant, crearea și planificarea familiei, începutul experienței sexuale, metode de contracepție, infecțiile sexual-transmisibile, HIV/SIDA etc.

Rezultatele obținute au demonstrat că unul dintre cele mai vulnerabile aspecte atât din punctul de vedere al posedării anumitelor cunoștințe, cât și al utilizării practicilor/conduitelor pro-sănătate este reproducerea și profilaxia maladiilor sexual-transmisibile.

În continuare vom prezenta rezultatele experimentului preliminar efectuat de noi în câteva instituții de învățământ din mun. Chișinău/clasele de liceu.

Eșantionul a fost unul stratificat, compus din clasele a X-a, a XI-a (3) și a XII-a (2), în total 210 subiecți de 16-19 ani.

Experimentul preliminar ne-a ajutat să stabilim următoarele:

- 62% au identificat componentele de bază ale sănătății;
- 50% au numit factorii ce influențează sănătatea omului;
- 64% au identificat corect condițiile unui mod sănătos de viață;
- 64,7% au făcut o caracteristică succintă a stării de sănătate;
- 81% de adolescenți discută cu mama despre starea sănătății; 33% – cu tata; 21% – cu prietenul; 37% – cu dirigințele;
- 72,3% de adolescenți sunt conștienți că fumatul, consumul de alcool, a drogurilor, relațiile sexuale întâmplătoare sunt practici negative, de risc;
- la 43,3% de adolescenți în familie se respectă un regim de viață relativ stabil; la 45,6% se respectă somnul 7-8 ore; alimentația rațională se respectă la 62% de adolescenți; igiena personală se respectă în familie la 51% de adolescenți;
- 37,6% de adolescenți consideră că părinții le încurcă să respecte un mod sănătos de viață, 44,5% de adolescenți consideră că prietenii, 31,4% – școala;
- 37,4% de adolescenți au elaborat un plan simplu de acțiuni pentru a-și îmbunătăți sănătatea, în care adolescenții s-au axat mai mult pe respectarea regulilor de igienă personală; pe practicarea sportului – 36,5%, 23,4% de adolescenți și-au planificat să renunțe la fumat;
- 19,6% de adolescenți au decis să nu se implice în consumul drogurilor, iar 26,8% – să nu folosească alcool.

După cum se observă, în esență adolescenții de 16-19 ani cunosc destul de bine aspectele generale, componentele sănătății de care cel mai mult le vorbesc adulții/părinții și pedagogii.

Spre regret, nici un adolescent n-a indicat alte tipuri de excese și conduite de risc. Se confundă cultura fizică cu sportul, nu se abordează problema hipodinamiei, anorexiei sau obezitității, a consumului corect de apă, a conduitelor axate pe profilaxia bolilor etc.

Discuțiile cu adolescenții pe care le-am desfășurat în grupuri a câte 12-17 persoane au arătat că adolescenții din cl. XI-XII sunt conștienți de faptul că ar trebui să depună eforturi morale, intelectuale, fizice pentru a-și îmbunătăți sănătatea, dar 74% dintre ei consideră că au încă mult timp înainte și vor reuși.

Pentru a observa mai clar dinamica schimbărilor în atitudinile și comportamentele adolescenților, experimentul pedagogic l-am desfășurat pe un eșantion de tipul *înainte și după*, tehnica cercetării before-and-After-Method. Eșantionul a fost constituit din 110 s., elevi ai cl. X și părinții acestora. În continuare vom prezenta sinteza rezultatelor studiului de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor adolescenților/proiectul *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor* (2005), experimentului preliminar și al celui de constatare, efectuat de noi.

Situația generală privind sănătatea și conduitele pro-sănătate a adolescenților este următoarea:

- Internetul, urbanizarea rapidă, posibilitățile de a călători, migrația oferă adolescenților oportunități noi de dezvoltare, însă, în același timp, implică riscuri noi;
- mulți factori ce provoacă comportamente nocive/riscante la adolescenți își au originea în condițiile nefavorabile și mediul social: șomajul sau plecarea părinților peste hotarele țării la muncă pe o durată mare; accesul redus la servicii medicale de calitate; oportunități scăzute/redușe de educație eficientă privind cultivarea modului sănătos de viață: lipsa unor activități accesibile și interesante de tipul taberelor sportive/creative, de sănătate, a proiectelor respective etc.;

- nivelul ridicat al infecțiilor sexual-transmisibile (IST), inclusiv HIV/SIDA. Numai în perioada 1987-2002 în republică au fost diagnosticate cu HIV 1.688 de persoane, 16% dintre aceștia fiind tineri; 18% dintre cazurile de IST, cum ar fi sifilisul și gonoreea, sunt înregistrate în grupul de vârstă 15-19 ani, ceea ce indică practicarea sexului neprotejat și un risc mai mare de îmbolnăvire cu HIV [25];
- a crescut rata sarcinilor la adolescente și constituie 14% din numărul total de sarcini (rata medie în Europa este de 7%), iar rata avorturilor este de aproximativ 11%. Numărul de nașteri a crescut de la 11,1% în 1989 până la 16,9% în 2000. Conform datelor *Studiului sănătății reproductive* (Șerbănescu, 1997), 67,5% de fete necăsătorite din R. Moldova nu au folosit nici un fel de contracepții în timpul primului raport sexual și doar 8,3% au relatat că au folosit prezervative;
- consumul de droguri și alcool printre tineri și adolescenți în ultimii 10 ani în republică a crescut, iar vârsta primei experiențe de consumare continuă să se micșoreze. 20% de persoane care consumă droguri sunt studenți;
- în 2002, 87,3% dintre toți consumatorii de droguri aveau o vârstă mai mică de 25 ani;
- în ianuarie 1999 au fost înregistrați 521 adolescenți dependenți de alcool (Situția copiilor și a familiei în Republica Moldova. Evaluare și analiză, UNICEF, 2000-2001);
- numărul infractorilor minori înregistrați în R.Moldova cu vârsta de 14-17 ani, începând cu 1997, a crescut cu aproximativ 40%;
- proporția copiilor care frecventează școala primară și medie a scăzut de la 95% în 1989 până la 76% în 2000 (Proiectul MONEE);
- conform datelor Ministerului Educației, în fiecare an aproximativ 18.000 de elevi, care absolvec școala medie, nu-și continuă studiile;
- instituțiile de învățământ din republică nu sunt axate pe promovarea sistematică a modului sănătos de viață, activitățile respective sunt episodice și neinteresante;
- nu se valorifică potențialul parteneriatului familie-școală-comunitate cu privire la promovarea conduitei pro-sănătate;
- conținutul curriculumurilor la disciplinele din gimnaziu și liceu rămân axate pe asimilarea cunoștințelor din domeniile: limbă și literatură, matematică, istorie, geografie etc. Insuficient se valorifică aspectele ce țin de fortificarea sănătății (care se pot realiza la orice disciplină);
- cadrele didactice care predau biologia, educația fizică nu au o pregătire suficientă pentru a promova sistematic și argumentat conduitele pro-sănătate;
- se simte insuficiența de literatură accesibilă în domeniul vizat și o atitudine inconsecventă a adulților, care se poate defini ca lipsa responsabilității: părinții consideră că *școala trebuie să-i învețe, iar aceasta se bazează pe ideea că familia trebuie să aibă grijă de sănătatea copiilor lor*;
- experimentul preliminar și cel de constatare ne-a permis să stabilim că parteneriatul școală-familie trebuie să capete un conținut mai variat și consecvent în privința implicării mai multor actori, care au implicații directe asupra fortificării sănătății adolescenților și promovării conduitei pro-sănătate (medici, sportivi, antrenori etc.);
- se observă că proporțional vârstei crește și interesul pentru cunoștințele și competențele pro-sănătate, dar se intensifică, totodată, și comportamentele de risc (fumat, consumul băuturilor alcoolice, drogurilor, sex neprotejat etc.);
- cele mai interesante și active în formarea modului sănătos de viață sunt în cadrul familiei – mama; în instituțiile de învățământ – diriginții și administrația;
- adolescenții reprezintă contingentul cel mai activ și creativ de elevi din liceu, care sunt orientați și capabili să se implice în activitățile de cultură fizică desfășurate în afara propriei instituții, preferând turismul, competițiile sportive, antrenamentele la fitness-cluburi etc.;
- adolescenții sunt înclinați să participe la proiecte interesante, iar marea majoritate dintre ei (97,7%) conștientizează necesitatea depunerii unui efort sistematic în fortificarea sănătății, plasând-o ca valoare și fenomen social pe primul loc.

Referințe:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București, 1981.
2. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice Hall. Englewood Cliffe. - New Jersey, 1986.
3. Bajag M., Fondafan L., Frank K. Model de ghid pentru profesorii de educație pentru sănătate. - Chișinău: Ed. Corpul Păcii SUA în R. Moldova, 2001.
4. Boian Ion, Șipilov Svetlana. Educația fizică și metodică predării ei la cl.I. - Chișinău, 1996.
5. Borundel C. Manual de medicină internă pentru cadrele medicale. - Iași: Ed. Viața și sănătatea, 2000.
6. Borundel C. Tablete de stil de viață. - Iași: Ed. Viața și sănătatea, 2000. - 234 p.
7. Căligăru D. Dreptul la educație și sănătate. Seminarul național de educație pentru sănătate, 2003.
8. Cosmovici A. Psihologia școlară. - Iași: Polirom, 1999.
9. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2006.
10. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
11. Debesse M. Psihologia copilului. - București, 1970.
12. Dragomir P., Scarlat E. Educația fizică școlară, repere noi – mutații necesare. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2004.
13. Laplanche I., Pontalis J. Dicționar de psihanaliză. - București: Ed. Humanitas, 1994. - 234 p.
14. Leventhal H., Leventhal E.A., Scaffer P. Vigilant Coping and Health Behaviour: A. Lifespan Problem; State University of New Jersey, Rutgers. - New Jersey, 1989.
15. Manual de educație pentru sănătate. Fundația Soros (Shapiro S., Flaherty-Zonis C.). Design and Print Idea. - Cluj.
16. Marks D.F., Myrrey M., Evans B., Willig C. Health Psychology (theory, Research and Practice), sage Publication. - London, 2000.
17. Matarazzo J., Weiss S. Behavioral Health: A Handbook of Health Enhancement and.
18. Râșcanu R. Psihologia sănătății: de la credințe și explicații la sisteme de promovare a ei // Psihologia la răspântia mileniilor / coord. M. Zlate. - Iași: Polirom, 2001.
19. Sarafino E.P. Health Psychology. Biopsychosocial interaction. N.Y.J. Ogden. Health Psychology. Buckingham-Philadelphia, 1998.
20. Sănătatea și dezvoltarea tinerilor. Studiu de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor tinerilor. UNICEF – Asociația „Sănătate pentru tineri”, 2005. - 151 p.
21. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности, т.2 // Личность и условия ее развития и здоровья / Под ред. Никифоровой Г.С. - Санкт-Петербург, 1999.

Bibliografie:

1. Bivolaru G. Alimentația și terapia naturistă cu cereale. - București: Ed. Dakini, 2001.
2. Borundel C. Rețete pentru familia noastră. - Iași: Ed. Viața și sănătatea, 2000. - 144 p.
3. Brega V.M., Grimalski I. Bazele dirijării procesului instructiv-educativ și de antrenament la educația fizică. - Chișinău, 1995.
4. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău, 2003.
5. Cuznețov L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. - Chișinău, 2002.

Prezentat la 30.10.2009

COMPETENȚE ȘI ACȚIUNI PARENTALE APLICATE ÎN EDUCAȚIA FAMILIALĂ A ADOLESCENȚILOR CU ACCENTUĂRI DE CARACTERE

Larisa CUZNEȚOV, Daniela RĂDUȚ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

The theoretical and applied study contains characteristics of family educational activities, strategies to optimize their particular family intercommunication between parents and adolescents. Origins reflected the specific communication bottlenecks occurring in the relationship of parents with adolescents that have an emphasis on the character, methods and procedures to mitigate them. There have been tested and validated strategies and conditions to implement effective family education activities in adolescents.

Cultura umană începe și se reconstituie cu fiecare individ, grup sau societate. Mecanismul complex al acțiunilor și comportamentelor umane în procesul cultivării individului îl reprezintă educația, arealul pedagogic de transformare a omului. Trecerea de la copilărie la maturitate are loc în baza acțiunilor educative, care se învață, se transmit, se conservă, formând personalitatea acestuia și cultura lui concretă. În contextul educației omul se prezintă ca o ființă multidimensională, ceea ce necesită de la pedagogi deschidere spre abordarea acestuia ca ființă biologică, psihologică, culturală și istorică. Astfel, la fiecare moment al cunoașterii și educației în procesul de devenire a personalității se efectuează variate acțiuni cu caracter formativ. Acțiunile orientate spre un obiect anumit, ce au intenționalitate/scop, se efectuează în conformitate cu obiectivele proiectate, prin conținuturile/valorile determinate în virtutea unor condiții și norme special stabilite, valorificându-se prin intermediul unor metode, mijloace, agenți ce contribuie la cultivarea omului, acestea fiind definite ca educative. De aceea, îmbunătățirea calității acțiunilor educative asigură calitatea educației în complexitatea structurii ei și contribuie la formarea competențelor parentale.

Cercetarea noastră a fost impulsionată de conștientizarea faptului că transformările social-economice din țară au o influență directă asupra acțiunilor educative realizate în cadrul familiei, aceasta fiind abordată ca instituție socială unică, care stă la baza formării habitusului primar al individului și integrării lui sociale.

Examinând familia din această perspectivă, iar vârsta adolescenței din optica orientării sale spre auto-cunoaștere, autodescoperire, autoidentificare și autoperfecționare, constatăm că acțiunea educativă realizată în cadrul familiei necesită o redefinire și fundamentare pedagogică din mai multe motive și anume:

- schimbările socioeconomice din republică provoacă unele fenomene ce țin de lipsa unui sau a ambilor părinți și implicarea tot mai activă a bunicilor sau a altor rude în educația copiilor;
- în condițiile democratizării societății se schimbă calitatea relațiilor și acțiunilor educative familiale;
- se declară insistent, dar se promovează insuficient principiul respectării drepturilor copilului;
- se observă necesitatea fundamentării pedagogice a acțiunilor educative familiale, orientate spre formarea personalității adolescentului.

Pentru a stabili specificul acțiunilor și competențelor educative familiale aplicate la vârsta adolescenței este necesar a caracteriza succint această perioadă.

Anticipând detaliile, în mod sintetic, putem face o precizare: *vârsta adolescentină este etapa conturării definitive a personalității, a stabilizării principalelor structuri psihice, a proiectării și construirii liniilor de perspectivă ale vieții, acestea constituind începutul formării fazelor adulte de comportare.*

Dezvoltarea psihicului și formarea personalității sunt determinate nu numai de procesele de maturizare biologică, ci și de noua situație socială a adolescentului, de relațiile lui cu adulții, atitudinea acestora.

Acțiunile educative în familie, relațiile adolescenților cu părinți, ca parte integrantă a intercomunicării dintre adolescenți și adulți, merită o atenție deosebită și o examinare minuțioasă la nivel interdisciplinar. Astfel, tendința spre independență, autoafirmare și sentimentul crescând de stimă față de sine, pe de o parte, îl fac pe adolescent să se detașeze de familie, iar pe de altă parte, neîncrederea în forțele sale, nesiguranța, neliniștea și frământările căutării *eu*-lui îl fac să găsească în persoana părinților un ajutor, o susținere. Această situație produce un conflict interior în sufletul adolescentului. Dacă conflictul este însoțit de o totală neînțelegere, neatenție sau de izbucniri afective din partea părinților, plus incompetența sau un stil nefast al educației

familiale (de dominare, despotice, de neamestec etc.), necunoașterea, nerespectarea particularităților individuale, accentuările caracteriale și a celor mai elementare *principii de educație*, putem deveni martori ale celor mai grave consecințe și devieri comportamentale [5, 6, 7, 10, 18, 21]. Diapazonul lor poate fi destul de vast, începând cu încăpățânarea, negativismul, fuga de acasă până la conduitele delincvente sau chiar tentative de suicid.

În relație cu aceste momente, menționăm că o mare parte de adolescenți, în procesul detașării de familie, riscă a nimeri sub influența grupurilor antisociale. De aceea, grija și responsabilitatea părinților poate influența benefic asupra lor, dar poate fi și o cauză a relațiilor tensionate și a conflictelor familiale.

Problema acțiunilor educative aplicate în adolescență nu poate fi reflectată obiectiv fără a analiza un alt aspect important, coeziunea familiei.

Coeziunea familiei se caracterizează, în special, prin prezența următoarelor elemente:

- ajutorul părinților acordat copiilor sau altor membri ai familiei, care poate fi atât material, cât și spiritual, mai cu seamă în timpul efectuării studiilor;
- traiul în comun cu respectarea unui regim de viață, tradiții, obiceiuri etc.;
- intercomunicarea și relațiile familiale se dezvoltă tot mai mult, bazându-se pe acțiuni de colaborare, cooperare, însă pot persista și unele acțiuni negative de tipul celor de dominare, tutelare excesivă, de neamestec ș.a.;
- atașamentul față de părinți, mai ales față de mamă (părinții, în esență, rămân pentru adolescenți persoane de încredere).

Printre cauzele păstrării coeziunii familiale, care este extrem de importantă pentru adolescent, savanții menționează: transformările social-economice și modificările ce au loc în structura internă a familiei, schimbarea nivelului intelectual și cultural al membrilor familiei, starea sănătății acestora, noile concepții și tendințe ce țin de domeniul educației copiilor (K.Allerbeck, 1979; I.Dumitrescu, 1980; U.Engel, 1989; E.H.Erikson, 1965; K.Hurelmann, 1989; Larisa Cuznețov, 2008).

Studiile teoretice [2; 5; 6; 7; 8; 10; 14; 20 ș.a.], observările generalizate asupra vieții familiei, comportării adolescentului și experiența de consiliere psihopedagogică ne permite să abordăm un aspect foarte important și dificil, care deseori influențează coeziunea familiei și calitatea educației adolescentului în cadrul familiei. În acest context, vom analiza și vom descrie diverse tipuri psihologice ale adolescenților, axându-ne pe deosebirile ce țin de personalitate și comportament, care se manifestă pregnant la vârsta dată, când caracterul individului în fond este format, însă mai poate fi corectat, iar conduita reechilibrată. Pentru a crea un tablou clar, veridic și coerent, am apelat la cercetările savanților cum ar fi *E.Kretschmer, W.Scheldon, K.Leonhard, A.E.Личко* [apud 20].

Îndeosebi A.E.Личко propune tipologia sa descrisă suficient de amplu și complet a caracterelor pronunțate sau accentuate ale adolescenților. Atenția sa pentru această vârstă cercetătoare a motivează prin faptul că la vârsta adolescenței particularitățile caracterului pot fi mai ușor corectate decât la o vârstă mai matură sau acestea se acutizează în prezența acțiunii unor factori perturbatorii de ordin psihogen, care afectează *zonele cu cea mai mică rezistență*. În cazul dat, adolescentul poate manifesta dereglări temporare ale adaptației, devieri de la normele etice de comportament și negativism excesiv, părinții și pedagogii fiind persoanele care sunt, pur și simplu, datoare să cunoască manifestările accentuărilor de caracter, deoarece eficiența acțiunilor educative depinde de corelarea cu acestea, pentru a fi corectate, substituite cu comportamente adecvate, echilibrate din punct de vedere pedagogic, psihologic și social.

În continuare propunem clasificarea accentuărilor de caracter observate la adolescenți, efectuată de A.E.Личко, care scoate în evidență specificul comportării acestuia în îmbinare cu o interpretare a noastră privind caracterul acțiunilor familiale ce pot fi aplicate în educația adolescenților.

1. Tipul hipertimic. Adolescenții de acest tip se deosebesc prin mobilitate, comunicabilitate, sunt năzbâțioși. Posedând aptitudini generale bune, ei manifestă lipsă de asiduitate, de disciplină, au o reușită instabilă. Acest tip de adolescenți, totdeauna, sunt bine dispuși, gălăgioși, veseli, optimiști. În relațiile lor cu părinții și pedagogii deseori apar conflicte din cauza atitudinii neserioase ce îi irită pe adulți. Acești adolescenți au numeroase pasiuni care, însă, de regulă, sunt superficiale și trecătoare. Adolescenții de tip hipertimic de cele mai multe ori își supraestimează aptitudinile, sunt prea încrezuți în forțele proprii, tind să se autodemonstreze, sunt lăudăroși, vor să producă impresie asupra celor din jur. *Acțiunile educative din partea adulților* trebuie să se axeze pe unitatea cerințelor, să fie bine gândite, logic argumentate, orientate spre exersarea trăsăturilor de voință și formarea capacităților de autocontrol și autoeducație.

2. Tipul cicloid. Adolescenții de acest tip au o iritabilitate sporită și înclinare spre apatie, preferând să stea singuri acasă în loc să comunice cu prietenii și colegii. Ei tolerează cu mari dificultăți chiar și cele mai

mici neplăceri, iar la observațiile celor din jur reacționează foarte emoțional. Dispoziția lor se schimbă periodic, *de la foarte bună până la starea de deprimare*, cu perioade de aproximativ două-trei săptămâni. De aici vine și denumirea acestui tip. *Acțiunile educative din partea adulților* trebuie să fie calme, echilibrate în îmbinare cu manifestarea unei conduite demne. Mai eficiente în acest caz vor fi următoarele metode: explicația, conversația, exemplul adulului, implicarea adolescentului în activități interesante și practicarea sportului, autotreinului, yoga etc.

3. Tipul labil. Acestui tip îi sunt proprii schimbări foarte rapide și imprevizibile de dispoziție. Motivele pentru schimbarea bruscă a dispoziției pot fi cele mai neînsemnate. De exemplu, un cuvânt de ocară auzit întâmplător la adresa sa ori o privire neplăcută a cuiva. Adolescenții de acest tip se pot pomeni în mrejele indispoziției și depresiei chiar și în lipsa unor neplăceri și insuccese serioase. De dispoziția de moment depinde comportamentul și acțiunile lor. În corespundere cu această dispoziție, prezentul și viitorul lor poate căpăta culori ba luminoase, ba sumbre. *Acțiunile educative ale adulților* trebuie să fie orientate spre formarea voinței adolescentului, capacităților de comunicare și preîntâmpinarea stărilor depresive prin antrenarea acestora în variate activități interesante. Când sunt în dispoziție deprimată aceștia au foarte mare nevoie de ajutorul și susținerea apropiaților care ar putea să-i sustragă de la gândurile negative, să-i încurajeze.

4. Tipul astenonevrotic. Adolescenții de acest tip se deosebesc prin anxietate exagerată, sunt capricioși, obolesc repede, se irită ușor. Oboseala lor se manifestă mai ales când trebuie să îndeplinească o activitate intelectuală intensă și complicată. *Acțiunile educative ale adulților* trebuie să se manifeste în organizarea și menținerea unui mod sănătos, stabil de viață și răbdare. Familia se va axa pe respectarea regimului de viață în îmbinare cu educarea voinței tactului, comunicarea empatică.

5. Tipul senzitiv. Acestui tip de adolescenți îi este proprie o sensibilitate sporită în toate: și în cele ce îi bucură, și în cele ce îi întristează, le insuflă nesiguranță, teamă. Ei nu preferă companii mari, jocuri pasionate, mobile, vesele și năzbătioase, de obicei, sunt timizi în prezența străinilor și din această cauză produc impresia de firi închise. De fapt, adolescenții senzitivi sunt deschiși, sinceri și predispuși la comunicare, însă cu acei pe care îi cunosc bine. Cea mai plăcută și eficientă comunicare pentru ei este cu micuții și maturii. Adolescenții de acest tip sunt ascultători și manifestă un mare atașament pentru părinți. Odată cu maturizarea, ei pot întâmpina anumite dificultăți în cadrul adaptării la mediul semenilor, dar pot manifesta și unele complexe de inferioritate. În același timp, adolescenții respectivi sunt educabili, de timpuriu manifestând posibilități de formare a sentimentului de responsabilitate, dau dovadă de exigență morală față de sine și față de persoanele din jurul lor. Neajunsurile aptitudinilor ei deseori le compensează prin acceptarea unor tipuri de activitate complicată și printr-un grad înalt de asiduitate. Adolescenții senzitivi sunt exigenți în alegerea prietenilor, țin foarte mult la relațiile cu ei, îi admiră, mai ales pe cei în vârstă. *Acțiunile educative ale adulților* vor fi axate pe o comunicare și colaborare sistematică echilibrată, de tip stimulat și empatic. Dacă se vor observa eforturi intelectuale sau psihofizice prea mari din partea adolescentului, îl vom învăța să le planifice, să le alterneze și să se odihnească.

6. Tipul psihastenic. Acest tip de adolescenți se caracterizează printr-o dezvoltare intelectuală timpurie, sunt axați pe reflecții, cugetare, au înclinație spre autoanaliză și evaluarea comportamentului altor persoane. Psihastenicii își manifestă mai frecvent forța prin cuvinte, dar nu și în fapte. Încrederea în forțele proprii se îmbină cu nesiguranța, neîncrederea în sine, iar caracterul categoric al judecăților – cu nechibzuința și luarea deciziilor pripite. *Acțiunile educative ale adulților* vor fi orientate spre formarea unor trăsături volitive de caracter prin exersarea bunăvoinței, a autoanalizei și autoeducației în îmbinare cu respectul pentru alte persoane și pentru sine.

7. Tipul schizoid. Cea mai esențială trăsătură de caracter a acestui tip de adolescenți este firea lor foarte rezervată, închisă. Ei, de obicei, nu preferă compania semenilor lor, le place să rămână singuri sau să se afle în compania celor maturi. Singurătatea spirituală în nici o măsură nu-l incomodează pe adolescentul schizoid, care trăiește în lumea sa, cu interesele sale, ce sunt neobișnuite pentru copiii de aceeași vârstă. Asemenea adolescenți deseori manifestă indiferență exterioară față de alți oameni. Ei nu înțeleg stările de spirit ale altor oameni, trăirile lor, nu sunt în stare să manifeste empatie. Lumea lor internă de cele mai multe ori este ocupată de variate fantezii și pasiuni. Sentimentele le manifestă cu multă rezervă și din acest motiv rămân neînțeleși de cei care îl înconjoară, mai ales de semenii lor, care, de obicei, nu-i agreează. *Acțiunile educative ale adulților* vor fi concentrate asupra formării sentimentului realității, adecvantei la mediu, capacitatea de a asculta și a înțelege alte persoane.

8. Tipul epileptoid. Acești adolescenți deseori plâng, îi tachinează pe părinți, sunt capricioși, mai ales în fragedă copilăria. A.E. Личко menționa că epileptoizii sunt înclinați să chinuie animalele, să irite și să-și bată joc de cei mai mici și mai slabi care nu le pot riposta. Trăsăturile lor tipice sunt cruzimea, egoismul și autoritarismul. În grupul de copii în care este lider un asemenea adolescent se instaurează o ordine agresivă, tacită, aproape teroristă, iar autoritatea lor personală se sprijină în fond pe supunerea benevolă a altor copii sau pe frică. În condițiile unui regim disciplinar rigid acest tip de adolescenți se simte bine, pricepându-se să fie *atent cu șefii, maturii*; să obțină anumite avantaje, să ocupe posturi care le oferă putere pentru a instaura dictatura lor asupra subalternilor. *Acțiunile educative ale adulților* trebuie să fie echilibrate și stricte, dar, totodată, să se îmbine cu educarea compasiunii, înțelegerea durerii altor persoane, săvârșirea faptelor bune, empatie.

9. Tipul isteroid. Principala trăsătură de caracter a adolescenților de acest tip este egocentrismul, setea de atenție, acceptare permanentă. Isteroizii au o foarte pronunțată înclinație spre efecte teatralizate, spre pozare, evidențiere a unicității lor. Acești copii se simt lezați și suportă greu situația când cineva aprobă și apreciază în prezența lor faptele și comportamentul colegului, când altora li se acordă o atenție mai mare. Dorința de a atrage atenția tuturor, de a auzi în permanență la adresa sa cuvinte pline de entuziasm și laudă devine pentru acest tip de adolescenți o idee fixă. Ei manifestă pretenții pentru poziția sa de exclusivitate în mijlocul semenilor, tendința de a fi lideri, dar, totodată, sunt inapți de a fi adevărați organizatori, de a cuceri o autoritate nonformală. *Acțiunile educative ale adulților* trebuie să fie echilibrate, logic argumentate, axate pe dezvăluirea obiectivă a punctelor tari și slabe a personalității adolescentului în paralel cu educarea modestiei, atenției față de alte persoane și a cordialității în relații.

10. Tipul instabil este deseori apreciat și caracterizat greșit ca fiind lipsit de voință, care se lasă în voia soartei. Acești adolescenți manifestă un interes sporit pentru distracții, pe care le acceptă fără alegere, le place trândăvia și lenevia. Ei nu au nici un fel de interese serioase, inclusiv pentru profesia sa viitoare, *trăiesc cu ziua de azi*. *Acțiunile educative ale adulților* necesită perseverență, răbdare, stabilitate și forță de convingere. Ambii părinți vor implica adolescentul în activități social-utile în care acesta ar putea aprecia importanța sa.

11. Tipul conformist. Adolescenții de acest tip sunt prea docili, manifestă o supușenie oarbă, necritică, iar deseori chiar conjuncturistă față de oricare autorități, față de majoritatea din grup. Conformiștii, de obicei, sunt înclinați spre moralizări și conservatorism, iar principalul său crez se reduce la ideea: *a fi ca toată lumea*. Acest tip este întruchiparea conformisului, care pentru a-și realiza propriile interese este gata să-și trădeze prietenii, dar orice faptă ar comite un asemenea adolescent, el întotdeauna găsește o justificare morală comodă. *Acțiunile educative ale adulților* trebuie axate pe formarea calităților morale și dezvoltarea sentimentului demnității [20].

Așadar, aspectul teoretic al investigației include particularitățile vârstei adolescente, specificul accentuărilor de caracter, al acțiunii educative, esența abordării acesteia și marchează strategia de fundamentare a acțiunilor pedagogice familiale, tacticile operaționale care vor asigura monitorizarea eficientă a acestora.

În contextul dat și în baza analizei structural-funcționale a actului educativ [12], a stilului și modalităților de comunicare adolescenți-părinți, a toleranței și respectării principiilor democratizării relațiilor familiale [7] putem afirma că acțiunile educative familiale se vor baza pe cunoașterea de către adulți a particularităților maturizării copilului și a atitudinilor acestuia față de sine și de părinți; cunoașterea cauzelor conflictelor adolescenți-părinți și a strategiilor de soluționare/dirijare a acestora; conștientizarea de către părinți a reprezentărilor și așteptărilor adolescenților și ale sale; cunoașterea importanței și a specificului detașării de familie a adolescentului; cunoașterea și aplicarea variatelor forme de conciliere cu adolescentul; capacitatea de a se axa pe coeziunea familiei în relaționarea cu adolescentul; cunoașterea și conștientizarea accentuărilor de caracter și orientarea spre corectarea acestora.

Toate momentele-cheie definite și evidențiate ne orientează spre analiza intercomunicării și aplicării acțiunilor educative în relația cu adolescenții obișnuiți, dar mai cu seamă, cu cei ce posedă accentuări de caracter.

În temeiul celor relatate, vom reliefa următoarele poziții:

- Vârsta adolescenței este deosebită și complicată, deoarece procesul de formare și structurare a identității personale intră în faza accelerării, iar palierele identității de sine, a celei de orientare morală, socială, profesională se desfășoară în același plan, fiind încă în curs de definitivare. Cogniția este axată pe dezvoltarea gândirii formale, se consolidează abilitățile de operare mentală și conținuturile abstracte, se observă tendința de a gândi principiile și regulile de conduită ca înțelegeri mutuale și de context; dezvoltarea morală are la bază o cooperare etică convențională.

• În esență, adolescenții ating parametrii maturizării fizice, dar continuă să crească și să se dezvolte, mai cu seamă băieții. Crește interesul pentru cultura fizică/sport, la fete în baza motivației de a avea corp frumos, la băieți – pentru a fi vigoșoși și puternici.

• Părinții reprezintă o autoritate înaltă în ceea ce privește planurile adolescentului pe termen lung și în cazul a trei categorii de opțiuni: politice, morale și profesional-ocupaționale, iar grupul de referință, colegii rămân importanți pentru comportamentul imediat, planurile pe termen scurt și indicii formali ai statuturilor sociale.

• Educația familială a adolescentului, atât în abordare pedagogică, psihogenetică, cât și în cea sociogenetică, cu excepția unor nuanțe neînsemnate, pun accentul pe esența biologică, socială/ de mediu, psihologică și acțională a crizei normative de identitate în complicatul proces de structurare, maturizare și formare a personalității adolescentului, orientând adulții spre cunoașterea specificului manifestării acesteia la adolescenți în general, și la cei cu accentuări de caracter, în special.

• Cunoașterea și înțelegerea de către părinți a particularităților de vârstă, de personalitate, a accentuărilor de caracter, a reprezentărilor, așteptărilor și temerilor adolescentului va asigura elaborarea și aplicarea optimă a strategiilor comportamentale și acționale ale acestora, contribuind la armonizarea relațiilor, eficientizarea comunicării familiale adolescenți – părinți și la anihilarea și corectarea accentuărilor de caracter, formarea unor atitudini pozitive față de sine, viitorul său, față de părinți și alte persoane.

În virtutea faptului că atitudinile psihologice ale personalității reprezintă un sistem integrat de fenomene individuale, selective, conștiente, despre diverse aspecte ale realității, acestea sunt într-o strânsă interdependență cu caracterul individului. *Caracterul*, abordat ca o structură amplă, importantă, *un subsistem relațional-valoric și de autoreglaj al personalității ce se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de atitudini-valori* [3, p.62], de fapt, determină conduita omului. Atitudinea exprimă o modalitate de raportare a individului față de anumite obiecte și aspecte ale realității, implicând reacții afective, comportamentale și cognitive. În contextul dat este necesar a specifica faptul: caracterul nu poate fi definit prin atitudinile circumstanțiale, variabile, ci prin atitudinile stabile și generalizate, proprii persoanei care se întemeiază pe convingeri puternice [ibidem 3].

Din diversitatea atitudinilor personalității pot fi evidențiate câteva dominante ce caracterizează orientarea individuală și socială a omului. Analizând atitudinile dominante, cercetătorii din domeniul științelor educației [1, 2, 11, 14, 18, 19] evidențiază următoarele:

- a) atitudinea omului față de alți oameni;
- b) atitudinea omului față de sine;
- c) atitudinea față de obiectele și fenomenele lumii exterioare.

În adolescență sunt importante toate cele trei tipuri de atitudini. Categoria atitudinii individului față de alte persoane este decisivă și determinantă, purtând un caracter de corelație. Sistemul corelațiilor cu cei din jur determină situația obiectivă a individului în mediul social ambiant, atitudinea și rolul lor diferit în cadrul lui.

Personalitatea, formându-se în interacțiune cu alți indivizi, nu numai își satisface trebuințele, ci își reglează și comportamentul (G.Allport, 1937; A.Berghe, 1967; E.Berne, 1962; Л. Л.Вожович, 1986; A.G.Kovaliov, 1991; S.L.Rubinștein, 1986) prin implicarea atitudinilor și sferei volitive.

Noi mai insistăm și asupra faptului că atitudinile și comportamentul personalității sunt interdependente și fiind determinate de adecvanța sistemului de reprezentări ale individului, se formează și se consolidează pe parcursul maturizării lui sub influența decisivă a educației și mediului. Din aceste considerente și în virtutea faptului că am elucidat anterior esența particularităților de vârstă, a relațiilor adolescenți – părinți, accentuările de caracter posibile, vom analiza specificul intercomunicării, a acțiunilor familiale aplicate în adolescență și la adolescenții cu accentuări de caracter. Pornind de la observațiile noastre și caracteristica propusă de А.Е.Личко, am stabilit următoarele.

În comunicarea familială cu adolescentul de *tipul hipertimic* deseori se observă dificultăți din cauza instabilității, supraaprecierii, neseriozității, superficialității și a tendinței de autodemonstrare. Conflictele adolescenți – părinți decurg spectaculos. De regulă, încep brusc și deseori la fel de prompt se aplanează. Principalul moment de care este necesar să ținem cont: *acești adolescenți nu sunt răutăcioși și agresivi, ceea ce permite utilizarea eficientă a strategiilor de consiliere și explicare, acțiunile adultului necesitând o argumentare convingătoare.*

Tipul cicloid este mai complicat în comunicare, deoarece posedă o iritabilitate excesivă în îmbinare cu o înclinare spre apatie, izolare de semenii, părinți și schimbări periodice de dispoziție. La situațiile conflictuale

acești adolescenți manifestă mai frecvent două tipuri de reacții: *intrapunitivă*, axată pe o închidere în sine sau autocritică excesivă, și *extrapunitivă*, urmată de explozii de mânie și reproșuri la adresa adulților. *În situația dată adultul trebuie să manifeste răbdare și înțelegere, iar acțiunile educative să fie echilibrate, coerente și optimiste, ceea ce ar consolida un comportament mai stabil, controlat și calm.*

Tipul labil reacționează asemenea celui cicloid, însă este mult mai sensibil la schimbările mediului ambiant, fiind mai imprezvizibil în acțiunile sale. Conflictele cu părinții pot fi mai acute, dar pot fi și mai tacite. *Acțiunile educative eficiente în cazul respectiv sunt axate pe empatie, susținere, încurajare, aprobare în îmbinare cu exigențe obiective. Nu se admit acțiunile coercitive, notațiile, etichetările și derâderea unor comportamente neadecvate.*

Tipul astenonevrotic se deosebește evident, fiindcă acești adolescenți sunt foarte anxioși, capricioși și vulnerabili. Aici sunt binevenite aceleași acțiuni ca la tipul labil.

Tipul senzitiv al adolescenților nu creează părinților mari dificultăți în comunicare. Dacă aceștia îi cunosc bine și-i stimulează, le insuflă încredere în propriile forțe, practic nu sunt atestate conflicte. Unicul neajuns constă în timiditatea sporită, deseori acești adolescenți întâmpină dificultăți de adaptare la diverse micromedii sociale (grădiniță, școală etc.).

Situațiile de conflict și conflictele cu senzitivii nu sunt distructive, se aplanează ușor și repede atunci când părinții îi susțin, îi înțeleg și țin cont de sensibilitatea lor, provocându-i la confidențe, discuții, decizii curajoase. Dificultățile principale în comunicarea familială cu adolescenții de *tipul psihastenic* apar din cauza timidității, nehotărârii sau invers, din cauza hotărârilor pripite și categorice, maximaliste.

Foarte greu și anevoios decurge intercomunicarea cu adolescenții de *tipul schizoid* din cauza caracterului lor rezervat și închis. Ei sunt orientați spre trăirile sale interioare, foarte puțin comunică cu alte persoane, nu sunt afectivi, nu denotă înțelegere și compasiune/empatie. Aceasta creează mari probleme în comunicarea cu semenii și părinții, care nu-i cunosc suficient considerându-i străini.

Cele mai mari dificultăți atât în comunicarea cu părinții, cât și cu semenii săi o observăm la adolescenții de *tipul epileptoid*. Conflictele interpersonale cu acești copii au caracter distructiv, de lungă durată cu acutizări frecvente din cauza cruzimii, agresivității, egoismului, vicleniei ipocriziei exagerate.

Părinții trebuie să le creeze condiții și un regim strict, sever, în educație va fi eficientă strategia de îmbinare a exigenței cu calitatea, bunăvoința și controlul sistematic.

Tipul isteroid tinde să fie permanent în centrul atenției spre a câștiga o atitudine deosebită din partea părinților și semenilor; se caracterizează prin egocentrism, gelozie și rivalitate în relații și comunicare. În cazul dat, părinții denotă obiectivism, răbdare, forță de convingere, îmbinând în educație metodele aprobării, formării opiniei publice, manifestarea stimei față de alte persoane.

Tipul instabil creează dificultăți de comunicare și conflicte din cauza leneviei, distracțiilor. Semenii nu-i pot agreea, deoarece observă lipsa intereselor serioase, instabilitatea și superficialitatea lor. Strategia esențială de educație a acestor adolescenți va fi axată pe formarea intereselor cognitive și implicarea activă a adolescentului de tip instabil în variate forme de activități responsabile.

Tipul conformist manifestă o supunere oarbă, necritică, tendința de a îndeplini absolut tot ce i se cere. Acești adolescenți nu creează conflicte serioase și mari dificultăți de comunicare. De regulă, la adulții autoritari acești copii se bucură de stimă, deoarece sunt ascultători. Părinții și pedagogii trebuie să le ofere posibilități pentru a-și dezvolta spiritul de inițiativă și creativitatea.

După cum se poate observa, accentuările de caracter la adolescenți se manifestă în conduita și relațiile cu semenii și adulții, dar savanții susțin că acestea nu sunt rigide și stabile, prea intensive ca în cazul psihopatiilor, care se consideră anomalii de caracter și de care trebuie să le delimităm. Psihopatiile determină întreaga imagine a individului, deregând integrarea socială a acestuia și manifestându-se stabil în școală, familie, în relațiile sale cu colegii, adulții, pe când accentuările de caracter pot fi situative, acutizându-se în perioadele de criză. Însă, principalul rezidă în faptul că adolescenții se supun educației, accentuările se diminuează dacă organizăm și dirijăm sistematic, competent și adecvat educația adolescentului, dacă planificăm și aplicăm acțiunile educative în funcție de conduitele proprii și conduitele adolescentului, temerile adolescenților, în general, și de specificul, conduitei adolescenților cu accentuări de caracter.

Ca urmare a apariției noilor formațiuni în structura psihicului și personalității lui, adolescentul este capabil a manifesta diverse conduite. La toți adolescenții, dar mai cu seamă la cei cu accentuări de caracter, se disting mai frecvent următoarele tipuri de conduită:

- **conduita exaltării și afirmării** ce se caracterizează prin confruntarea deschisă cu anumite persoane în scopul valorificării potențialului intelectual, creativ, prin căutări permanente, indiferență pentru viitorul material, orientare spre afirmarea spirituală pleneră;
- **conduita izolării sau închiderii în sine** constă într-un strict examen de conștiință, în introspecție, autocontrol cu scopul autodeterminării sale;
- **conduita de verificare a demnității** constă într-o analiză și comparație a acțiunilor și comportamentului său și a altor persoane;
- **conduita revoltei** se întâlnește când sunt prea tutelați sau dominați de adulți și nu-și pot realiza de sine stătător ideile proprii;
- **conduita de modernizare** – prin intermediul ei adolescentul își realizează tendința de a schimba și a moderniza totul: exteriorul, coafura, vestimentația, manierele, comportamentul, activitatea etc.;
- **conduita de imitație** constă în reproducerea de către adolescent a unui act sau comportament observat;
- **conduita de nonconformism** la adolescenții preocupați de artă se manifestă în atitudinea de rezistență, de opoziție în raport cu anumite prescripții, norme și modele sociocomportamentale sau prin atitudinea critică față de „presiunile” externe;
- **conduita de experimentare** în ultimii ani se întâlnește foarte frecvent. Adolescentul își construiește „modelul” său și începe a experimenta [6, 7, 10].

La acești adolescenți se pot observa frecvent și conduitele deviate, cum ar fi cea de revizuire a conștiinței morale sau de erotizare, nu numai a sexualității, a conduitei sexuale, ci și a fanteziei sexuale. Cu părere de rău, nu poate fi exclusă nici conduita de suicid. Conchidem că demersurile pedagogice, acțiunile educative trebuie să pornească nu numai de la particularitățile individual-psihologic ale personalității și de la comportamentul adolescenților, conduitele lor, ci și de la dificultățile pe care aceștia le întâmpină, de la temerile pe care le trăiesc și a căror soluționare o caută în scopul evitării conflictelor interne și externe (Tabelul 1).

Tabelul 1

Principalele temeri ale adolescenților cu accentuări de caracter

Nr. d/o	Tipul adolescentului	Principalele temeri	Conținutul temerilor	Acțiuni educative
1	<i>Hipertimic</i>	Teama de a nu fi înțeles și prețuit, de a nu produce impresie	Adolescentul se teme să nu fie luat în râs, minimalizat, brutalizat	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogul deschis și sincer cu adolescentul – Observarea și cunoașterea intereselor adolescentului – Studiarea minuțioasă și stabilirea unui contact în baza formării unei atitudini serioase față de o activitate; susținerea unui hobi – Sprijinirea confidențelor astfel, încât adultul să devină un aliat în educație
2	<i>Cicloid</i>	Teamă de a nu fi luat în seamă (de a fi desconsiderat)	Tot timpul se teme că nu va fi suficient apreciat, consideră că „nimănui nu-i trebuie”, că toți îl obijduiesc	<ul style="list-style-type: none"> – Antrenarea adolescentului în propria lui formare – Susținerea inițiativelor și stimularea dispoziției pozitive în perioadele de deprimare – Crearea unor modalități practice prin care adolescentul se va afirma (sport, artă etc.)
3	<i>Labil</i>	Teama de depresie, de schimbarea bruscă a dispoziției	Nu este sigur în forțele proprii, consideră că este lipsit de careva aptitudini; deseori viitorul îi pare sumbru	<ul style="list-style-type: none"> – Tratarea calmă și echilibrată – Susținerea pasiunilor (hobi) – Dezvoltarea calităților volitive prin intermediul însărcinărilor, antrenării în activitatea de menaj casnic – Încurajarea sistematică prin analiza rezultatelor obținute
4	<i>Astenonevrotic</i>	Teama de a nu-și realiza potențialul său intelectual	Anxietate exagerată, capricii fără temei; frica că nu va fi înțeles și nu va fi apreciat	<ul style="list-style-type: none"> – Încurajarea creativității – Dezvoltarea calităților moral-volitive – Discutarea și analiza acțiunilor și faptelor proprii și a semenilor – Aprobarea și stimularea

				– Demonstrarea necesității de organizare rațională a vieții și activității sale
5	Senzitiv	Adolescentul se teme de banal, obișnuit, de dezaprobare; de persoane necunoscute sau puțin cunoscute	Acești adolescenți nu se simt bine în companii mari, nu preferă jocuri pasionate, sesizează acut falsul, banalul, nedreptățile	– Antrenarea adolescentului într-un grup de referință de egali, binevoitori, cordiali – Stimularea activităților în grupuri de colegi agreabili – Aprobarea asiduității și reușitelor adolescentului – Susținerea activităților de a face ceva în colectiv, de a practica sportul în echipe etc.
6	Psihastenic	Adolescentul se teme de a nu-și realiza potențialul creativ	Este înclinat mai mult spre autoanaliză, introspecție decât spre fapte și acțiuni concrete	– Stimularea faptelor și acțiunilor concrete – Antrenarea în diverse activități importante pentru întreaga familie – Dezvoltarea autocriticii și formarea capacităților de analiză și luare a deciziilor
7	Schizoid	Teama de anturajul semenilor, de glumele lor, viața în afara familiei	Evită semenii, preferă anturajul adulților, cunoscuții. Nu înțeleg oamenii, lipsește interesul pentru aceștia, compasiunea, deseori manifestă agresivitate, ipocrizie	– Includerea treptată într-un grup de semeni echilibrați, binevoitori – Stimularea interesului pentru studierea altor persoane, pentru dezvoltarea empatiei – Antrenarea adolescentului în pregătirea sărbătorilor, seratelor etc.
8	Epileptoid	Teama că nu i se vor supune colegii, că nu va fi „stăpân” pe ei	Trăsăturile tipice: cruzimea, agresivitatea, ipocrizia, egoismul, autoritarismul, chiar despotismul; se teme că se va găsi altul mai „puternic” decât el	– Un regim de viață strict, dar o atitudine calmă, echilibrată, obiectivă din partea adulților – Antrenarea acestor adolescenți în îngrijirea animalelor, plantelor – Stimularea activităților artistico-plastice, care l-ar înnobila – Activități de îngrijire și educație a copiilor mai mici (în îmbinare cu un control sistematic) – Educarea altruismului
9	Isteroid	Teama de a nu fi iubit, de a nu fi „micul” în relații	Se teme că nu va fi în de ajuns iubit de alte persoane, că nu va fi observat, că nu va fi lăudat ca și colegul său etc.	– Tratare calmă, echilibrată și exigentă – Axarea pe învățarea tehnicilor <i>coping de depășire a dificultăților</i> – Educarea altruismului, compasiunii prin diverse forme de activitate (ajutorare, de îngrijire a altora etc.) – Antrenarea adolescenților în analiza propriei activități și aprobarea activității semenilor
10	Instabil	Teama de viitor, de greutățile vieții	Manifestă înclinații spre distracții, se teme de greutăți, exagerează dificultățile sale, evită să se gândească la viitor	– Dezvoltarea orientării de principiu și a perseverenței – Axarea pe învățarea tehnicilor <i>coping de depășire a dificultăților</i> – Antrenarea copilului în diverse activități în scopul învingerii anumitelor dificultăți – Orientarea profesională timpurie și consecventă
11	Conformist	Teama de a se evidenția prin ceva în grupul de semeni	Idealul lor este „de a fi ca toată lumea”, caută să se omogenizeze cu grupul, se supune orbește, se teme de responsabilități	– Antrenarea copilului în organizarea diferitelor festivități – Antrenarea adolescentului în monitorizare, control și elaborarea unor decizii și <i>planuri originale</i> pentru sine și apropiații săi – Stimularea creativității și susținerea inițiativelor – Încurajarea responsabilităților și individualității

K.Leonhard în monografia sa *Personalitățile accentuate* menționează că deosebirile individuale ale oamenilor sunt condiționate nu numai de trăsăturile congenitale, ci și de trăsăturile dobândite în cursul vieții. Doi oameni cu caracter inițial asemănător pot ulterior să aibă puține puncte comune între ei, și invers, circumstanțele vieții le formează trăsături și reacții asemănătoare la persoane absolut diferite. O anumită situație și condițiile de viață își lasă amprenta asupra modului de viață, formând așa-numitele *tipuri de viață*. Totodată, Leonhard K. și alți savanți subliniază ideea conform căreia accentuările de caracter se pot corecta, ceea ce se observă chiar începând cu vârsta de 6-7 ani, acutizându-se în pubertate și adolescență. Savanții ne avertizează că multe accentuări de caracter sunt provocate și de factorii externi, pe care adulții/ părinții și pedagogii trebuie să-i cunoască. Este important să conștientizăm sferile în care pot apărea accentuările de caracter. În legătură cu aceasta, K.Leonhard [apud. 20] evidențiază următoarele sfere, în care se manifestă trăsăturile individuale ale omului. Acestea sunt:

1. **Sfera orientării intereselor și înclinațiilor** în care se disting interese și înclinații altruiste și egoiste cu diferit grad de exprimare;

2. **Sfera sentimentelor și voinței** se referă la procesul derulării emoțiilor, profunzimea sentimentelor și tipurile reacțiilor volitive;

3. **Sfera asociativ-intelectuală** în care putem distinge trăsăturile ce țin de interiorizarea cunoștințelor, creativitate, dragostea față de ordine, disciplină, curiozitate etc.

Pentru a determina trăsăturile sferelor psihice enumerate e necesar să ni le imaginăm clar, privind la om din interior, adică nu-i suficient să cunoaștem faptele și acțiunile exterioare ale acestuia, ci trebuie să studiem minuțios motivele interioare care le provoacă.

Concomitent cu descrierea și analiza sferelor în care se manifestă trăsăturile individuale ale individului, K.Leonhard subliniază că nu întotdeauna poate fi făcută o delimitare strictă între trăsăturile ce formează personalitatea accentuată și trăsăturile ce determină variațiile personalității.

În funcție de gradul de exprimare, distingem accentuări evidente și ascunse/latente de caracter, care pot trece una în alta sub influența diferiților factori pe care le putem observa deja la adolescenți. Prin urmare, trebuie să ținem cont în mod deosebit de caracterul educației în familie, principiile și acțiunile educative aplicate, de influența relațiilor familiale, a anturajului social din grădiniță, școală, liceu, grupul de referință și de particularitățile individual-tipologice ale adolescentului. Practica de consiliere psihopedagogică denotă că în condițiile favorabile ale vieții și activității, trăsăturile accentuate ale caracterului adolescenților pot să se atenueze și să se compenseze, însă deseori pot să apară reacții afective acute (P.B.Ganușkin, K.Leonhard, A.E.Личко, K.Schnaidere ș.a.).

Dacă comparăm clasificarea tipurilor de personalități cu accentuări de caracter a lui K.Leonhard cu tipurile psihologice ale caracterelor accentuate observate la adolescenți a lui A.E.Личко, stabilim multe puncte de tangență, ceea ce ne-a permis să utilizăm în experimentul preliminar metoda cercetării elaborată de K.Leonhard–G.Cselimieschek–A.E.Личко, pe care am adaptat-o pentru a evalua adolescenții de 15-17 ani, comportarea lor.

În acest context, am chestionat, am observat și am testat 7 clase (a 8-a, a 9-a, a 10-a) cu 200 de subiecți și am depistat 54 de adolescenți cu caracter accentuat (27%).

Dintre cei 54 de adolescenți am stabilit următoarele tipuri psihologice:

- 7 hipertimici (13%);
- 3 cicloizi (16%);
- 6 labili (11%);
- 5 astenonevrotici (9%);
- 7 senzitivi (13%);
- 4 psihoastenici (7,4%);
- 2 schizoizi (3,7%);
- 1 epileptoid (1,9%);
- 5 isteroizi (9%);
- 3 instabili (6%);
- 11 conformiști (20%).

Au fost cercetați și cei 146 de subiecți la care nu am stabilit accentuări de caracter. Observația și conversația ne-au permis să adunăm date suplimentare privind comportamentul, însușita, comunicarea și relațiile adolescenților respectivi cu semenii și adulții, în special, cu părinții, reacțiile acestora la acțiunea educativă. Interesantă, dar previzibilă a fost stabilirea aceluiași temeri și conduite la adolescenții obișnuiți și la cei cu

accentuări de caracter. Diferențe s-au manifestat doar la nivelul temperamentelor. Originală și destul de autocritică a fost informația obținută prin intermediul compunerilor tematice *Eu și educația mea în familie*, alcătuite de către adolescenți în baza unui plan special întocmit de noi. Informația obținută am folosit-o în elaborarea instrumentelor de cercetare a relațiilor și acțiunilor familiale și formarea competențelor parentale în experimentul pedagogic.

Experimentul preliminar l-am realizat în trei etape:

- la prima etapă am chestionat 200 de subiecți prin metoda descrisă anterior pentru a stabili diferențele tipologice ale adolescenților;
- la etapa a doua am realizat testul *celor 20 de propoziții* și compunerile tematice *Eu și educația în familie*;
- la etapa a treia am aplicat metodele: observația, convorbirea, analiza și comparația rezultatelor obținute, lucrând în focus-grupuri a câte 10-15 s.

Am studiat opiniile adolescenților selectați, a colegilor de clasă și a adulților (părinți, profesori, diriginți). Astfel am verificat obiectivitatea datelor selectate.

Experimentul preliminar l-am finalizat cu determinarea blocajelor de comunicare în relațiile adolescenți-părinți ce influențează acțiunea educativă. Apoi am repartizat subiecții selectați în 5 focus-grupuri, axându-ne pe următoarele criterii:

- conținutul temerilor și accentuărilor de caracter;
- caracterul conflictelor interpersonale;
- blocajele de comunicare cu adulții ce diminuează acțiunea educativă.

- În prima grupă au fost incluși cei mai dificili adolescenți (*tipurile: epileptoid și isteroid* – 6 persoane).

Majoritatea conflictelor interpersonale aveau caracter distructiv.

- În grupa a II-a am inclus adolescenți de *tipul ciclod, labil, instabil* (12 persoane).
- În grupa a III-a am inclus adolescenți de *tipul schizoid și hipertimic* (9 persoane).
- În grupa a IV-a am inclus adolescenți de *tipul astenonevrotic, senzitiv, psihastenic* (16 persoane).
- În grupa a V-a am inclus 11 adolescenți de *tipul conformist*, care nu denotă conflictualitate intensivă în comportament.

Această diferențiere am efectuat-o în scopul sporirii eficienței experimentului formativ de mai târziu, determinării structurilor de gândire, a acțiunilor distorsionate a adultului și elaborarea grilei **Blocajele de comunicare adolescenți – părinți care diminuează eficiența acțiunii educative** (Tabelul 2).

Tabelul 2

Blocajele de comunicare adolescenți-părinți care diminuează eficiența acțiunii educative

Nr. d/o	Tipul blocajului	Structuri de gândire/ acțiuni distorsionate ale adultului	Conținutul acțiunilor educative, relația adolescenți – părinți
I	Opiniile preconcepute ale adulților despre vârsta adolescentină	De tipul: – adolescenții sunt „de nedirijat...” – vârstă a negației și a devierilor de comportament – adolescenții sunt încăpăținați și resping universul adulților	În majoritatea cazurilor blocajele enumerate sfârșesc cu relații de tip autoritar, dominant, impunător, cu un nivel exagerat de exigențe – în acțiunile educative nu se ține cont și nu se stimulează experiența pozitivă a adolescentului
II	Incompetența parentală	– gândirea categorică de tipul „tot sau nimic” – părinții noștri ne-au educat fără a cunoaște psihologia, pedagogia – respingerea experiențelor pozitive – axarea pe experiența prietenilor, vecinilor, colegilor etc. – rigiditate și acțiuni coercitive, autoritare	– adolescentul nu este susținut moral, nu-i încadrat în procesul luării unor decizii familiale importante, fiind considerat încă mic – părinții nu-s înclinați spre încercarea strategiilor constructive, de consiliere în intercomunicarea cu adolescentul etc. – acțiunile educative sunt incoerente, distorsionate, uneori sunt lipsite de logică
III	Dereglări comportamentale ale adulților	– afirmații categorice de tipul: „nu este bun de nimic”, ... „este un pierdut”, ... este un tip încăpăținat, „este straniu”... etc. – etichetarea și etichetarea eronată, reproșuri, înjosiri etc. – exagerarea sau minimalizarea eforturilor depuse de adolescent; agresivitate, violență	– acțiunile educative nu au scop bine determinat, sunt accidentale și incoerente, deseori agresive; nu se respectă drepturile copilului

Experimentul preliminar ne-a permis să evidențiem blocajele de comunicare care diminuează eficiența acțiunii educative și să determinăm particularitățile acesteia.

În scopul identificării specificului acțiunilor educative familiale vom preciza și achizițiile psihologice ale identității sexuale a adolescentului. Perioada maturizării sexuale se caracterizează printr-o înțelegere conștientizată a apartenenței fizice și psihice la un anumit sex. În plan biologic, maturizarea sexuală include, în primul rând, creșterea și dezvoltarea glandelor endocrine sexuale și a organelor sexuale; în rândul doi, apariția și dezvoltarea la maximum a semnelor sexuale; în rândul trei, schimbările indicilor maximal apropiate de indicele tipic al sexului masculin și feminin; în rândul patru, schimbările vădite în activitatea tuturor organelor și sistemelor organismului legate de schimbările în sfera sexuală și apropierea particularităților anatomo-fiziologice ale adolescentului de particularitățile maturului [8, p.27].

În concluzie, dezvoltarea sexuală și maturizarea adolescenților este un proces multilateral complicat, influențat de acțiunea factorilor interni și externi, proces ce determină direcțiile principale și metodele educării moral-sexuale a generației în creștere. Prin urmare, pentru a proiecta și a realiza eficient acțiunile educative familiale, părinții trebuie să cunoască achizițiile psihologice ale identității de sine și identității sexuale ale adolescentului, pe care le-am sintetizat și le prezentăm concis. În consens cu cele expuse, efectuăm următoarea precizare.

Identitatea de sine a adolescentului se constituie din două componente de bază după cum urmează: prima - *orientarea psihosocială* ce include conștientizarea eu-lui, alegerea rolului social, formarea conștiinței de grup, aprecierea adecvată a capacităților personale, aprecierea traseului său moral/comportamental și ocupațional; și a doua componentă, care este definită ca *autoconștiința sexuală*, ce include conștientizarea apartenenței la un anumit sex, orientarea de rol-sex, accentuarea particularităților comportamentale, caracteriale, volitive specifice sexului, viziunea personală privind sexul și conduita respectivă.

Investigația realizată a scos în evidență necesitatea cunoașterii de către părinți nu numai a particularităților psihofiziologice ale adolescenților, ci și accentuările de caracter, temerile, blocajele posibile în relația și comunicarea cu adolescentul; principiile și strategiile de planificare desfășurare și monitorizare ale acțiunilor educative familiale. Acest fapt odată în plus ne convinge de acuta necesitate a adulților de a-și cizela continuu, competențele parentale de a iniția și a întreține relații stabile de colaborare cu școala și comunitatea.

În consens cu cele relatate, sinteza literaturii de specialitate [1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21], experimentul pedagogic preliminar realizat și cercetarea cadrului experimentat, am stabilit și am precizat accentuările de caracter observate la adolescenți, temerile și conduitele acestora, blocajele de comunicare adolescenți-părinți și achizițiile psihologice ale identității de sine și identității sexuale a adolescenților și conținutul acțiunilor educative familiale.

Aspectele analizate prin prisma reperelor teoretice și praxiologice cu privire la acțiunea educativă familială ne orientează spre elaborarea unui model pedagogic operațional de proiectare-realizare-monitorizare a acțiunilor educative familiale aplicate la vârsta adolescenței în cadrul familiei. În această ordine de idei, evident că primul pas în elaborarea modelului este cunoașterea specificului, a particularităților acțiunii educative familiale, în general, și a celei aplicate, în special, la complicata vârstă adolescentină. Următorii pași, consecutivi, ar fi *stabilirea caracteristicilor, condițiilor de aplicare și a criteriilor de evaluare a calității/eficienței acțiunilor educative familiale* în formarea și cultivarea adolescentului.

Aspectele psihopedagogice expuse anterior, abordate prin prisma a două concepții din psihologia socială, care ne orientează spre conștientizarea *presiunilor ce vin din partea mediului, pe care le-am abordat în interacțiune cu nevoile personalității* (H.Murray, R.Moos, I.Jude, 2002) și *teoria reprezentărilor sociale* (S.Moscovici, 1994), au permis să determinăm elementele nominalizate. Înainte de a le prezenta și a le descrie vom expune chintesența concepțiilor date. Astfel, *dimensiunile mediului* (ecologică, de structură organizațională, cadru comportamental, caracteristici personale și comportamentale ale locuitorilor unui mediu dat, caracteristici psihologice și climat organizațional, aspecte funcționale și de întărire a mediului) și *presiunile mediului*, fiind de natură fizică și psihică, cu caracter pozitiv sau negativ, interacționează cu nevoile persoanei, constituind structura dinamică a corelației dintre natura influențelor externe și condițiile interne ale persoanei, au un impact relevant asupra conduitei acesteia, mai cu seamă la vârsta adolescenței, și nu pot fi neglijate [13, p.256] în procesul aplicării acțiunilor educative atât în cadrul familial, cât și în cel școlar.

Conform accepțiunilor *teoriei reprezentărilor sociale*, în fiecare cultură și fiecare societate se formează și se explorează un ansamblu de reprezentări sociale, care sunt interiorizate de membrii acestui socium, urmând a fi aplicate în înțelegerea și în abordarea vieții sociale de către individ [17]. Reprezentările sociale se transmit

de la om la om prin intermediul comunicării de diferite tipuri la nivel formal, nonformal sau informal. Acestea reprezintă fundamentul acțiunilor sociale. Ele se schimbă treptat, odată cu maturizarea individului și evoluția societății, fiind testate/actualizate permanent de către individ în procesul vieții sale. Asupra reprezentărilor influențează descoperirile din domeniul științelor, economiei, modului de viață, însă cea mai importantă sursă a acestora, după cum menționează S.Moscovici, este *discuția/comunicarea* cotidiană [13] dintre oameni.

În acest context, devine clar faptul interrelației *reprezentare* ↔ *acțiune*; importanța feedbackului *familie* ↔ *cultură*, a interdependenței caracteristicilor, condițiilor de aplicare și a criteriilor de evaluare a acțiunilor educative familiale, utilizate în formarea și cultivarea adolescentului. În cercetare urmărim **axa ideatică principală: transformarea obiectului educației în subiect și actor al propriei formări–dezvoltări și autoformări–auto-dezvoltări**, preluată din științele educației, pedagogia postmodernă [4, 7, 8, 18, 21].

Pornind de la reperele teoretice și experimentale elucidate, evidențiem următoarele caracteristici esențiale ale acțiunii educative familiale aplicate la vârsta adolescenței:

1) **caracterul sistematic și sistemic al acțiunilor educative** care orientează adultul spre respectarea unor principii și metode raționale, a unui plan chibzuit în realizarea funcțiilor educației, în conformitate cu abordarea interdependenței dintre toate elementele componente ale acestora (actori, condiții, posibilități, norme, finalități, conținuturi, metode și mijloace, genuri de activitate și evaluare);

2) **caracterul axiologic al acțiunilor educative** reperează pe cunoașterea și valorificarea resurselor fundamentale necesare pentru realizarea activității de formare–dezvoltare a adolescentului. Aceste resurse concentrează ansamblul valorilor general-umane (binele, adevărul, frumosul, sacralul, sănătatea etc.) cu cele naționale de origine culturală (limbă, tradiții, norme moral-etice etc.);

3) **caracterul prospectiv al acțiunilor educative** relevă capacitatea și competența adultului de a raporta permanent acțiunea educativă nu numai la prezent, în context concret, ci și la variate situații de viitor; aici sunt necesare ajustările acțiunilor educative la tendințele de viitor ale adolescentului. Părinții trebuie să fie atât de competenți, încât să fie în stare a analiza profund educația, formarea personalității adolescentului în prezent și viitor;

4) **caracterul creativ și dialectic al acțiunilor educative familiale** scoate în evidență necesitatea de selectare, inovare, creare a variatelor strategii și conștientizarea schimbării treptate, continue a **personalității adolescentului, a acțiunilor familiale și a întregului proces educativ**.

În conformitate cu cele menționate anterior și în baza analizei factoriale am stabilit **condițiile de aplicare eficiente a acțiunilor educative familiale la adolescenți**, după cum urmează:

- respectul și aprecierea sinelui/personalității adolescentului;
- respectarea drepturilor omului/copilului;
- tratarea individuală a fiecărui adolescent (particularități de personalitate, ritm de dezvoltare, interese, motive etc.);
- unitatea cerințelor din partea membrilor adulți ai familiei;
- comunicarea deschisă, empatică, sinceră în poziția *alături*;
- orientarea spre colaborare, parteneriat (excluderea dictatului, strategiilor coercitive etc.);
- susținerea morală și materială a adolescentului cu privire la cariera școlară, orientarea profesională etc.;
- acordarea unui ajutor adecvat în formarea imaginii de sine și explicarea interdependenței imaginea adolescentului și imaginea părinților/familiei;
- crearea unor condiții familiale favorabile în corelație cu respectarea modului sănătos de viață și modelele pozitive de comportare a părinților;
- axarea familiei pe autoperfecționare continuă, monitorizare–echilibrare–reechilibrare a modului de viață (părinți, adolescenți).

Criteriile de evaluare a eficienței acțiunilor educative familiale aplicate la vârsta adolescenței vor fi axate pe determinarea calității strategiei și rezultatul obținut, fiind analizate după conținuturile generale ale educației:

- educația morală;
- educația intelectuală;
- educația tehnologică;
- educația estetică;
- educația psihofizică [3, 4, 7].

În concluzie, un adolescent educat ar trebui să posede o conduită morală stabilă, să fie preocupat de cariera sa școlară și/sau profesională, de perfecționarea intelectuală, estetică, tehnologică și psihofizică.

Aceasta, desigur, nu exclude anumite dificultăți, crize, eșecuri temporare, variate conflicte, însă este observabilă tendința fermă a adolescentului de a se corecta, autoeduca, autoestima și a se cizela permanent.

Definirea și analiza conceptului de acțiune educativă realizată în cercetare va contribui la determinarea și descrierea particularităților acțiunii educative familiale, care se prezintă ca o problemă de cercetare și discuție epistemologică și morală majoră.

Aspectul epistemologic, prin faptul că denotă necesitatea definirii, precizării conceptelor ce țin de aria cercetării, mai presupune și o analiză logică a acțiunii educative familiale la nivel funcțional-structural, contextual și metodologic.

Aspectul moral este susținut de faptul că cercetarea acțiunii educative familiale centrează atenția asupra unei probleme de fond a pedagogiei, care se află la baza formării conduitei morale și a aplicării eficiente a strategiilor educative pe termen scurt, mediu sau lung.

În virtutea faptului că definirea și analiza educației, deci și a acțiunilor educative, se realizează din perspectivă axiomatică ce presupune valorificarea datelor acumulate, interpretabile simultan ca fapte sociale, care confirmă evoluția cunoașterii științifice, ca fenomene psihologice și educaționale semnificative pentru formarea personalității, și, în raport cu caracterul probabilistic al normativității specifice științelor pedagogice, am luat ca bază praxiologică a analizei și elaborării acțiunilor educative familiale cele patru criterii axiomatice [4, p.73] propuse de S.Cristea, prin care vom determina:

- 1) tipologia activității/acțiunii de educație;
- 2) funcțiile și finalitățile activității/acțiunii educative;
- 3) structura de bază a activității de educație și a acțiunilor educaționale subordonate acesteia;
- 4) contextul intern și extern în care se desfășoară activitatea de educație, acțiunile educaționale subordonate activității de educație [ibidem 4, p.73].

După cum observăm, *primul criteriu axiomatic* delimitează tipul specific de activitate, care rezultă din interdependența permanentă existentă între latura psihologică și sociologică a educației. Acest moment-cheie poate soluționa conflictul lansat în modernitate dintre abordarea psihologică și abordarea sociologică a educației, susține cercetătorul.

Cel de-al doilea criteriu axiomatic evidențiază corelația existentă dintre *dimensiunea obiectivă a educației*, concentrată la nivelul funcției generale a educației/formarea–dezvoltarea personalității și *dimensiunea subiectivă* a acesteia exprimată prin orientările valorice/finalități, proiectate pentru realizarea întregului proces.

Al treilea criteriu axiomatic punctează structura de bază la nivelul funcției generale a educației, la nivelul corelației educator–educat, indispensabilă pentru proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de educație în orice sistem de referință, în cazul nostru – în familie.

Cel de-al patrulea criteriu explică variabilitatea educației, condiționată *obiectiv* (sistemul educației, timpul, spațiul educației) și *subiectiv* (stilurile educației), exprimată la nivel de *context extern* (societate, sistem de învățământ, familie) și *intern* (proces de învățământ, proces educativ familial, activitate concretă de educație, climatul familiei).

Așadar, criteriile axiomatiche reprezintă punctele de pornire în explicarea și înțelegerea educației atât la nivel de maximă generalitate a acesteia, cât și la nivelul acțiunii concrete educative. Dincolo de formarea și educația permanentă a adulților, care rămâne incontestabilă pentru familie și școală, educația familială valorizează conținuturile culturale ale sociumului, care necesită o corelare cu problematica lumii contemporane, particularitățile familiei, copilului, și, dacă ne centram pe acțiunea educativă familială aplicată la vârsta adolescenței se cere o ajustare a acesteia la cadrul formal–nonformal–informal al educației, interesele și particularitățile de personalitate ale adolescentului.

Referințe:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București: E.D.P., 1981.
2. Berge A. Defectele copilului. - București: E.D.P., 1968. - p.7-39.
3. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. - Iași: Collegium. Polirom, 2008.
4. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Educațional, 2003.
5. Cuznețov Larisa. Intercomunicarea familială. Modalități de soluționare a conflictelor adolescenți–părinți. - Chișinău, 1997.

6. Cuznețov Larisa. Etica educației familiale. - Chișinău: CEP ASEM, 2000.
7. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
8. Deutsch H. Problems de l'adolescente. - Paris: Pazoyt, 1970.
9. Dumitrescu I. Adolescenții, lumea lor spirituală și actualitatea educativă. - Craiova, 1980.
10. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. - București: EDP, 1992.
11. Lewin K. Feldtheorie in den Sozial-Wissenschaften. Ausgewahlte theoretische Schriften. - Bern: Huber, 1963.
12. Marin C. Călin. Teoria și metateoria acțiunii educative. - București: Aramis, 2003.
13. Moscovici S. La psychanalyse, sou image et sou public. - Paris: P.U.F., 1976.
14. Piaget J., Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - București: E.D.P., 1970.
15. Remschmidt H. Adoleszenz. Gerg Thiemoverlarg. - Studgart, New York, 1992.
16. Spangher E. Psychologie des Judendalters. 6. Aufl. Quelle. Meyr. - Leipzig, 1926.
17. Stănculescu E. Sociologia educației familiale. - Iași: Collegium. Polirom, 2002.
18. Zlate M. Psihologia la răspântia mileniilor. - Iași: Collegium. Polirom, 2001.
19. Кон И.С. Психология юношеского возраста. - Москва: Просвещение, 1979.
20. Личко А. Е. Мысли о воспитании / Пер. с англ. Пед. соч. - Москва., 1939.
21. Хайес Ник, Сью Оррелл. Введение в психологию. - Москва, 2002.

Prezentat la 30.10.2009

CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

(Cadru teoretic)

Maria ZĂCULEȚU

Catedra Științe ale Educației

Le sujet étudié est très actuel et correspond au concept du développement de l'enseignement dans la République de Moldova, qui stipule la formation des compétences comme une priorité éducationnelle. Nous avons formulé et établi le but et les conceptions-clés dans la formation des compétences.

Învățământul a fost întotdeauna expresia perioadei ce l-a generat. Astăzi comunitatea dorește să formeze personalități, specialiști, profesioniști care ar putea să se adapteze la condițiile vieții externe.

Astfel, școlii îi revine rolul de formare a personalității capabile să se integreze plenar în societate, să reacționeze adecvat la schimbările ce se produc. Aceasta presupune plasarea învățământului pe o treaptă mai eficientă și transformarea lui din beneficiar pasiv în agent activ al progresului, care trebuie să pregătească omul corespunzător exigențelor viitoarei societăți. Deci, se optează tot mai insistent în favoarea optimizării învățământului pentru sporirea ritmului de asimilare de către elevi a unor cunoștințe profunde, printr-un efort propriu, cu folosirea unor procedee de investigare și descoperire a adevărilor. Se pledează tot mai mult pentru utilizarea unor metodologii bazate pe folosirea într-o nouă manieră a metodelor clasice de instruire, prin orientarea lor euristică, precum și prin introducerea unor noi mijloace și tehnici didactice.

În *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* se menționează că una din prioritățile educației este aplicarea unor tehnologii, orientate spre formarea, dezvoltarea competențelor. Acest domeniu este declarat drept unul dintre domeniile fundamentale ale școlii moderne, fiind, în același timp, unul deficitar sub aspectul conceptualizării și implementării în practica educațională.

În consecință, la nivelul practicii educaționale, formarea competențelor este o problemă actuală, dar destul de dificilă pentru majoritatea profesorilor. De aceea, îmbunătățirea calității educației prin orientarea spre formarea competențelor de facto încă nu s-a produs.

În ultimii ani, în mediul educațional european se abordează tot mai insistent problematica formării competențelor la elevi, studenți, angajați ș.a. În contextul sincronizărilor de divers ordin, din perspectiva asigurării calității, în învățământul preuniversitar și universitar din Republica Moldova apar multe întrebări în plan conceptual, dar și practic:

- Care este relația dintre obiective și competențe?
- Cum se pot forma competențe concrete în cadrul lecțiilor?
- În ce măsură curriculumul și manualele actuale favorizează formarea competențelor, în general, și a celor de bază/cheie, în special?

Cât de pregătiți sunt profesorii noștri să dezvolte competențele necesare la elevi și studenți pentru încadrarea cu succes în societatea cunoașterii, inclusiv în viața profesională?

Aceste situații generează **problema cercetării** care rezidă în profilarea și promovarea activă în practica educațională a procesului de formare a competențelor de autoevaluare.

Scopul cercetării constă în stabilirea reperelor psihopedagogice sistematizate într-un model educațional de formare și dezvoltare a competențelor de autoevaluare la elevi.

Știm că componenta standard de competență școlară vizează formarea-dezvoltarea la elevi și respectiv, evaluarea a trei tipuri de competențe școlare: competențe transversale-cheie pe sistemul de învățământ, competențe transdisciplinare pe trepte de învățământ și competențe specifice sau disciplinare.

Ca punct de plecare, în majoritatea dezbaterilor se propune definiția extrasă din documentele elaborate de Comisia Europeană:

Competențele transversale-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție interprofesională.

Aceste competențe au cel mai înalt grad de generalitate, ele se definesc pe toată durata școlarității și se formează prin toate disciplinele de învățământ.

Competențele transdisciplinare au și ele un grad înalt de generalitate și complexitate, definindu-se și formându-se pe durata unei trepte de învățământ.

Competențele specifice sau disciplinare se definesc pe obiecte de studiu. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

În continuare enumerăm competențele-cheie/transversale și competențele transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ stabilite de către Comisia Europeană:

- **competențe de învățare/de a învăța să înveți;**
- **competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat;**
- **competențe de comunicare într-o limbă străină;**
- **competențe de bază în matematică, științe și tehnologie;**
- **competențe acțional-strategice;**
- **competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC);**
- **competențe interpersonale, civice, morale;**
- **competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori);**
- **competențe antreprenoriale;**
- **competențe de autocunoaștere și autorealizare.**

Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățare pe parcursul întregii vieți.

În calitate de subiect al articolului am pledat pentru cercetarea procesului de formare a competențelor de autoevaluare din mai multe considerente. În primul rând, este un aspect al evaluării puțin cercetat, dar foarte necesar. Trebuie de menționat că prin dezvoltarea la elevi a competențelor de autoevaluare se dezvoltă și competențele-cheie de **autocunoaștere și autorealizare**. Un alt argument în favoarea acestei alegeri ar fi și faptul că prin dezvoltarea competențelor de autoevaluare la elevi s-ar atinge și o evaluare obiectivă.

Autoevaluarea este într-o legătură directă cu noile orientări din didactica contemporană, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției prin implicarea tot mai evidentă a elevului în a reflecta asupra proceselor sale de învățare și, implicit, asupra obstacolelor care o obstrucționează.

În privința definirii autoevaluării, R. Legendre o consideră „*a fi procesul prin care un subiect este determinat să realizeze o judecată asupra calității parcursului său, a activității și achizițiilor sale, vis-à-vis de obiective predefinite, acest demers făcându-se după criterii precise de apreciere*”.

Analizând definiția, rezultă cu claritate că autoevaluarea conține două caracteristici fundamentale care, în fond, condiționează realizarea ei, și anume:

- a) necesitatea ca elevul să cunoască în mod evident obiectul evaluării, care poate fi un obiectiv, o competență sau un element specific;
- b) necesitatea ca aceste criterii distincte să-i fi fost comunicate anterior.

Aceste două cerințe specifice autoevaluării pot fi onorate dacă elevii beneficiază de grile de evaluare concepute în mod special pentru a facilita realizarea autoevaluării, în structura acestora delimitându-se și obiectul evaluării, dar și criteriile care trebuie respectate când se desfășoară acest proces.

Raportând această modalitate la funcțiile evaluării, mai mulți specialiști (M. Laurier, L. Allal, R. Legendre, I. Radu, Stoica) susțin că autoevaluarea se constituie într-un mijloc foarte important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia, prin introducerea unor modificări în felul ei de desfășurare.

În privința formelor prin care se poate realiza autoevaluarea, M. Laurier consideră că acestea pot fi destul de diferite, și anume:

- a) un elev face analiza greșelilor pe care profesorul său le-a încercuit într-un text și trage concluzia că va trebui să acorde atenție sporită unei categorii specifice de erori gramaticale;
- b) un elev din ciclul primar colorează o figură pe foaia sa potrivit unui cod de culori dat pentru a indica faptul că este mai mult sau mai puțin satisfăcut de activitatea pe care o prestează în rezolvarea unui exercițiu la matematică;
- c) un elev face bilanțul contribuției sale la un proiect de echipă pe o foaie (pagină) care însoțește documentul final;
- d) un elev aflat la sfârșitul ciclului secundar se referă (face un raport) la grila de evaluare a probei ministeriale de franceză scrisă pentru a reexamina textul argumentativ pe care îl va preda;

e) un stagiar în științe medicale face un retur reflexiv asupra experienței sale din ultimele zile, comențând intervențiile sale cu ocazia unui seminar de stagiu;

f) un elev a cărui atitudine în clasă este negativă se întâlnește cu profesorul său pentru a-i spune ce ar putea face pentru a ameliora situația.

Desigur, exemplele ar putea continua, dar ceea ce trebuie reținut este faptul că, prin aceste forme de autoevaluare, elevul este pus în situația de a reflecta asupra unor aspecte care sunt circumscrise învățării și, în consecință, în urma acestui demers metacognitiv învățarea însăși are șanse să fie ameliorată și să determine performanțe mai semnificative.

Ca notă generală, se poate concluziona că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje care au fost deja identificate de mai mulți autori, de mai mulți specialiști în evaluare.

În acest sens, L. Allal susține că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele:

a) în planul personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;

b) în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor săi;

c) în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită a împărtăși aprecierea propriei sale performanțe.

Admițându-se faptul că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje pentru evoluția cognitivă ulterioară a elevilor, trebuie să se conștientizeze totuși că această metodă de evaluare alternativă nu se dezvoltă de la sine, dacă profesorul nu creează situații care s-o favorizeze și, evident, în cazul în care elevii nu au nici motivația necesară pentru a se implica într-un demers autoevaluativ.

În consecință, cadrul didactic trebuie, pe de o parte, să-i inițieze pe elevi în activități de autoevaluare, astfel încât aceasta să devină tot mai rafinată de la o etapă la alta a instruirii, iar, pe de altă parte, să identifice și pârgurile prin intermediul cărora elevii să devină tot mai motivați pentru acest gen de activitate.

Bibliografie:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. - Iași: Polirom, 2006.
2. Competențe-cheie. Studiul 5. Eurydice, 2002.
3. Cucos C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2002.
4. Danciu E. Strategii de învățare prin colaborare. - Timișoara, 2004.
5. Goras-Postică V. Parteneriatul profesor-elev – abordare psihopedagogică pragmatică // Didactica Pro..., nr. 2-3, 2006.
6. Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău: Cartier, 2003.
7. Roegiers H. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. - Chișinău, ianuarie, 2001.
8. în: www.proeducation.md
9. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis, 2006.
10. Cartaleanu T., Cosovan O., Sclifos L. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău, 2008.
11. Cucos C. Teoria și metodologia evaluării. - Iași: Polirom, 2008.
12. Lisievici P. Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. - București: Aramis. 2002.
13. Allal L. Recherche sur les interactions aptitude – traitement. Implication pour l'évaluation formative. Education et recherche, 1999.
14. Legendre R. Concevoir, évaluer, utiliser. Education, 2003.
15. Laurier M. Vers une pratique de l'évaluation formative. Education, 2005.

Prezentat la 23.11.2009

UNELE PRECIZĂRI ASUPRA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ ȘCOLARĂ

Ludmila URSU, Angela TELEMAN*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

*Universitatea de Stat din Tiraspol

In this article the concept of competence and the indicators are analyzed. In the result, there have been motivated some characteristics and definitions of the competence.

Învățarea centrată pe competențe este una dintre cele mai semnificative orientări ale teoriei și practicii educaționale în secolul XXI.

Ierarhia clasică a obiectivelor educaționale până nu demult era următoarea: *cunoștințe–priceperi și deprinderi–atitudini și aptitudini*. Răspunzând la modificarea cerințelor sociale, pedagogia postmodernă a restructurat această ierarhie și a redirecționat-o spre integrarea atitudinilor superioare față de cunoaștere cu aptitudinile creative. În consecință, s-a conturat necesitatea de a crea un nou sistem de referință pentru stabilirea finalităților la nivelul unui ciclu de învățământ. Conceptul de *competență* a fost cel care a venit să satisfacă această necesitate.

De la lansarea conceptului de competență în științele educației (Noam Chomsky, 1965) și până în prezent, conceptul *competență* s-a delimitat de genul *capacitate* și a căpătat proprietăți specifice proprii, care s-au construit din două perspective: psihologică și pedagogică. În continuare, vom etala câteva dintre multiplele definiții din cadrul fiecărei perspective.

- Din perspectiva psihologică, competența poate fi înțeleasă astfel:
 - „sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care conduc la acțiuni eficiente și de performanță” [1, p.98];
 - „rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice de care dispune individul în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit” [2, p.17];
 - „subsumează capacități intelectuale, psihomotorii, creând posibilitatea unui larg evantai de transferuri de cunoștințe, deprinderi, abilități, ca o condiție a învățării permanente, a depășirii actualei stări” [3, p.49].
- Din perspectiva pedagogică, competenței i se conferă semnificații de:
 - „sistem de capacități, abilități, deprinderi, priceperi și cunoștințe prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei” [4, p.29];
 - „interacțiunea a 3 C: Competența = Cunoștințe, Capacități, Comportament (C=CCC)” [5, p.154];
 - „un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini, bine structurate și temeinic însușite, care asigură elevului posibilitatea de a identifica și de a rezolva în mod eficient problemele dintr-un anumit domeniu al activității umane” [6, p.57].

Așadar, constatăm că în abordările psihopedagogice ale conceptului de competență sunt prezente și diferențe, și elemente comune. Acest fapt denotă că noțiunea de competență încă nu este pe deplin cristalizată în plan științific și nu se bucură actualmente de o definiție exhaustivă.

În continuare ne vom centra în investigația noastră asupra *competențelor școlare* care „vizează nemijlocit elevul, personalitatea lui și se manifestă, se verifică, preponderent, în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe. Ele se formează prin conținuturile de învățământ și sunt orientate spre realizarea scopurilor educaționale” [7, p.10].

În literatura de specialitate sunt elucidate elementele comune ale semnificațiilor noțiunii de competență în științele educației, care reprezintă indicatorii unei competențe școlare:

- V.Mîslîțchi și V.Botnari [8] evidențiază 3 indicatori:
 - apariția unei situații care necesită rezolvare;
 - prezența subiectului care trebuie să acționeze pentru a rezolva situația dată;
 - existența unui ansamblu de resurse (capacități, priceperi, deprinderi, obișnuințe, abilități, aptitudini, atitudini) pe care subiectul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

- Ph. Perrenoud [9] menționează 5 indicatori:
 - mobilitatea unui ansamblu de resurse;
 - caracterul finalizat;
 - relația cu ansamblul de situații;
 - caracterul disciplinar;
 - evaluabilitatea.
- B. Rey [10] înaintea 5 indicatori:
 - mobilizarea unui ansamblu de resurse;
 - caracterul finalizat;
 - apartenența la un ansamblu de situații;
 - caracterul disciplinar/intertransdisciplinar;
 - evaluabilitatea.

Contrapunând și analizând aceste liste de indicatori, am cercetat elementele comune și deosebirile în vederea cristalizării unei opinii asupra listei de indicatori ai competenței școlare.

✓ Așadar am observat că în toate listele este prezent un indicator referitor la resursele interne. Însă diferă poziția lui în ierarhia indicatorilor (la Mîslițchi&Botnari este ultimul, la ceilalți este primul) și starea precizată („existență” la Mîslițchi&Botnari, „mobilitate” la Perrenoud, „mobilizare” la Rey).

Deoarece resursele interne constituie izvorul competenței, plasăm indicatorul corespunzător pe locul întâi.

Resursele interne mobilizate în cadrul unei competențe școlare nu sunt dispersate, dar se integrează interconționat într-un cuantum unitar.

Competența nu rezidă în resurse, dar în mobilizarea acestora, deci, nici starea de existență, nici cea de mobilitate nu este suficientă.

Mîslițchi&Botnari propun indicatorul de prezență a unui subiect. Considerăm că prezența subiectului se subînțelege prin referire la resursele interne, de aceea este rațional a integra aceste două indicatoare.

✓ În toate listele este prezent indicatorul referitor la situații. Diferă poziția lui în ierarhia indicatorilor (la Mîslițchi&Botnari este primul, la ceilalți este al treilea). Diferă starea precizată („existență” la Mîslițchi&Botnari, „relație” la Perrenoud, „apartenență” la Rey) și aspectul cantitativ (unitar la Mîslițchi&Botnari, ansamblu la Perrenoud și Rey).

Situațiile de învățare vin să mobilizeze resursele interne ale subiectului, deci, le vom plasa ierarhic pe locul doi.

Aceeași competență poate constitui rezultanta mobilizării resurselor interne în cadrul diferitelor situații, care au în comun trăsătura de a fi semnificative pentru competența dată. Deci, nu este suficient să indicăm o situație unitară, trebuie să indicăm un ansamblu de situații semnificative.

Însă nici existența situațiilor semnificative nu este suficientă, ele trebuie să joace rolul unor agregate transformatoare care funcționează în baza „forței” de mobilizare a resurselor interne în vederea obținerii de competențe. Nici starea de apartenență sau relație nu este cea mai potrivită, deoarece competențele nu aparțin situațiilor, nu doar se află în relație cu situațiile. Situațiile au un rol mai mare – ele modelează cadrul generativ pentru mobilizarea resurselor.

În cazul unei competențe școlare, situațiile semnificative sunt pedagogic intenționate, dar pot fi și spontane. Ansamblul situațiilor corespunzătoare unei competențe este delimitat, adică poate genera o anumită disciplină sau pot purta un caracter intertransdisciplinar, de aceea susținem formularea propusă de Rey.

✓ Caracterul disciplinar este indicat la Perrenoud și Rey în aceeași poziție ierarhică, la Rey fiind integrat cu caracterul intertransdisciplinar.

Problemele ridicate de situațiile în cadrul cărora se generează o competență pot ține de o anumită disciplină sau pot purta un caracter intertransdisciplinar, de aceea susținem formularea propusă de Rey.

Deoarece caracterul disciplinar/inter-transdisciplinar ține de sarcinile semnificative, vom plasa indicatorul corespunzător pe locul trei.

✓ Caracterul finalizat și evaluabilitatea sunt prezente la Perrenoud și Rey în aceeași poziții ierarhice.

Mobilizarea resurselor interne în cadrul situațiilor semnificative de învățare este o activitate intenționată pedagogic, deci, este ghidată teleologic, preconizând urmărirea unor obiective prestabilite și atingerea unor finalități bine determinate. Din aceste considerente, competența școlară este posibilă evaluării, în urma căreia

îmbracă haina materializată a performanțelor școlare. Cadrul evaluativ se compune din situații de evaluare, semnificative pentru competența dată, care au caracter pedagogic intenționat. Obiectivele evaluării urmăresc măsurări calitative și cantitative ale rezultatelor efectuării sarcinilor evaluative și ale eficienței activităților de realizare a acestor sarcini de către subiect.

Sintetizând rezultatele contrapunerii și analizei întreprinse, obținem o listă de indicatori ai competenței școlare, pe care o vom considera drept reper pentru cercetarea noastră (tabelul 1).

Tabelul 1

Indicatori ai competenței școlare

INDICATORUL		DESCRIEREA EXPLICATIVĂ
1	Mobilizarea unui cuantum de resurse interne ale subiectului	Resursele interne constituie izvorul competenței, dar competența nu rezidă în resurse, ci în mobilizarea acestora.
2	Generarea într-un cadru delimitat de situații pedagogic intenționate, care solicită mobilizarea unui cuantum de resurse interne ale subiectului	Situațiile joacă rolul unor agregate transformatoare care funcționează în baza „forței” de mobilizare a resurselor interne în vederea obținerii de competențe. Situațiile modelează cadrul generativ pentru mobilizarea resurselor. În cazul unei competențe școlare, situațiile semnificative sunt pedagogic intenționate, dar pot fi și spontane. Ansamblul situațiilor corespunzătoare unei competențe este delimitat, adică poate genera o anumită competență școlară și nu poate genera alte competențe.
3	Caracterul disciplinar/intertransdisciplinar	Problemele ridicate de situațiile în cadrul cărora se generează o competență pot ține de o anumită disciplină sau pot purta un caracter intertransdisciplinar.
4	Caracterul finalizat	Mobilizarea resurselor interne în cadrul situațiilor semnificative de învățare este o activitate intenționată pedagogic, direcționată prin obiective precise spre finalități determinate.
5	Evaluabilitatea	Competența școlară este pasibilă evaluării prin măsurări calitative și cantitative, în cadrul unor situații de evaluare semnificative și intenționate. Măsurările vizează rezultatele efectuării sarcinilor evaluative și eficiența activităților de realizare a acestor sarcini de către subiect. În cadrul evaluativ, competența școlară se materializează prin performanța școlară.

Componentele unei competențe se consideră a fi următoarele.

- **Componenta declarativă** (*savoir-dire*) permite: formarea unor modele mintale care se bazează pe reprezentări ale obiectelor, evenimentelor și legăturilor dintre acestea; gândirea și comunicarea despre lumea înconjurătoare, având posibilitatea articulării în limbaje formalizate. Este o componentă de tip static, legată de senzațiile, percepțiile și reprezentările referitoare la obiectele, fenomenele și persoanele din lumea înconjurătoare.

- **Componenta procedurală** (*savoir-faire*) răspunde la întrebarea „a ști cum...”, permite acțiunea asupra mediului și soluționarea cognitivă și motorie a unor probleme; poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicând mai multe simțuri și proceduri:

- *a ști să faci cognitiv* – presupune activități cognitive care permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă;
- *a ști să faci operațional* – presupune efectuarea unei modificări printr-o operație, un element;
- *a ști să faci relațional* – presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu, cu scopul de a realiza o activitate.

- **Componenta conativă** (*savoir-être*) ține de voință, afectivitate, emoții, motivații și include subcomponentele: *a putea să acționezi*; *a vrea să acționezi*; *a ști să acționezi*.

Este important să ne referim și la materializarea finală a competenței școlare, care se obține în urma evaluării. Această materializare se exprimă prin noțiunea de **performanță**: „rezultat care este obținut de elev în urma unei activități de învățare, ce atestă existența unei competențe câștigate” [11, p.269].

În urma concretizărilor efectuate, obținem următoarea definiție a competenței școlare: *o structură finalizată ce înglobează componentele declarativă, procedurală și conativă (savoir-dire, savoir-faire, savoir-être), generate prin mobilizarea unui quantum de resurse interne ale subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) într-un cadru delimitat de situații semnificative (pedagogic intenționate sau spontane, cu caracter disciplinar sau intertransdisciplinar), care se manifestă în situații de evaluare, semnificative și intenționate, printr-o performanță școlară.*

În figura 1 prezentăm o interpretare schematică a definiției formulate.

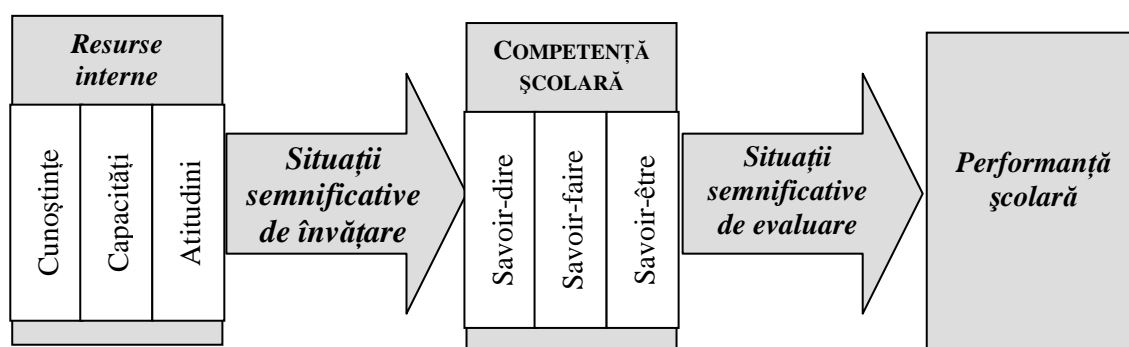


Fig.1. Competența școlară

Referințe:

1. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. - București: Albatros, 1987. - 280 p.
2. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică // Competența didactică: perspectivă psihologică. - București: ALL Educațional, 1999, p.11-23.
3. Crețu E. Psihopedagogia școlară pentru învățători. - București: Aramis, 1999. - 192 p.
4. Albulescu M., Albulescu I. Studiul disciplinelor socioumane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. - Cluj-Napoca: Dacia, 2002. - 120 p.
5. Copilu D., Copilu V., Dărăbăneanu I. Predare pe bază de obiective curriculare de formare. - București: E.D.P.R.A., 2002. - 184 p.
6. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis Print, 2006. - 384 p.
7. Sclifos L. Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2007. - 24 p.
8. Mîslîțchi V., Botnari V. Formarea competențelor verbale la copii: utilizarea formelor substantivului. - http://www.ices.ro/biblioteca/psihologie.../mislitchi_botnari_anuar_2007.doc
9. Perrenoud Ph. La formation des enseignants entre théorie et pratique. - Paris: L'Harmattan, 1994. - 148 p.
10. Rey B. Les compétences transversales én questio. - Paris: PUF, 1995. - 192 p.
11. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Litera, 2000. - 398 p.

Prezentat la 27.11.2009

ABORDĂRI TEORETICE ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIC AL TRIADEI RELAȚIONALE – OBIECTIVE /COMPETENȚE/ PERFORMANȚE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Maria ROMAN

Universitatea de Stat din Tiraspol

Nowadays it is becoming increasingly imperative to develop an updated approach to human education that would allow for the development of capacities and competencies in students in a comprehensive manner, leading in turn to performances. At the beginning of the new millennium, education is conditioned by behaviors and skills necessary for personal and professional achievements and ought to become anticipative, progress-oriented, creative and centered on personality development. The traditional education system, focused preponderantly on informative substance to the disadvantage of the development content, is outdated and needs to be replaced by an adequate education system focused on conditioning behavior changes. A holistic framework is needed, correlating formative education with assimilating information. The strategy of contemporary learning is to reach a balance between the two components, still leaning on the formative essence. A proper set-up for the education and learning process, in line with current developments, needs to begin with clearly-established goal, objectives, and process and defining key theoretical concepts.

În studiul de față ne-am focusat atenția asupra abordărilor teoretice ale componentelor învățării. Întrebările ce ne frământă: *Ce este învățarea? De ce are loc învățarea? Care sunt obiectivele învățării? Care sunt mecanismele instrumental-operatorii și resursele dinamico-energetice implicate în declanșarea și susținerea actului învățării?* etc. sunt doar unele dintre multiplele probleme care s-au aflat în vizorul multor cercetători din domeniul pedagogiei și psihologiei. Actualmente tot mai evident se impune un nou tip de educație și învățare umană.

Astfel, în opinia lui I.Bontaș, pe care o susținem, „**Învățarea este latura procesului de învățământ, intenționată, programată, organizată și conștientă de asimilare și dobândire a cunoștințelor teoretice și practice de către elev pe baza predării și a studiului independent (învățarea școlară). Învățarea umană este procesul calitativ deosebit de învățare ce asigură evoluția lumii vii, care se caracterizează prin modificări structurale și informaționale profunde, selective și stabile, obiectivate în achiziții cognitive (de cunoaștere), afective și acționale (comportamentale) ca răspunsuri (finalități) ale ființei umane la solicitările variate intenționate, active și conștiente ale mediului sociocultural și educațional**” [1, p.79].

La etapa actuală, psihologia învățării a dezvoltat numeroase tipuri de teorii de învățare, inclusiv:

- a) asociaționistă;
- b) behavioristă;
- c) condiționată;
- d) prin perspicacitate;
- e) pe baza acțiunilor mentale;
- f) prin instruire;
- g) prin descoperire (euristică);
- h) cibernetică;
- i) teoria matematică a învățării;
- j) teorii ipotetice ale învățării.

Teoria culturii materiale susținea că important în învățare este asimilarea unui cât mai mare volum de informații – caracterul informativ al procesului de învățământ. *Teoria culturii formale* susținea că în învățare importante sunt nu atât informațiile, ci aspectele formative, obiectivate în capacități și deprinderi intelectuale, profesionale etc. [1, p.81].

Desigur, trebuie ținut cont de faptul că elementele formative se dezvoltă în strânsă legătură cu asimilarea informațiilor. Iată de ce strategia învățării contemporane urmărește scopul să asigure un echilibru între caracterul informativ și cel formativ, accentul fiind pus pe caracterul formativ.

M.Mircescu susține că la început de mileniu, învățarea devine anticipativă, de progres, creativă și vizează cultivarea unor trăsături de personalitate cum sunt flexibilitatea și capacitatea de transfer a achizițiilor în domenii variate, disponibilitatea pentru asumarea riscului și a responsabilității, spiritul activ [2, p.15].

Psihologii învățării susțin că noul comportament se concretizează prin acte noi și vizibile („performanțele”) - aspect vizibil (de exemplu, elevul studiază substanțe noi, manevrează spirtiera, stativul de laborator etc.), dar și prin noi concepții ale celui ce învață („reprezentările”) – aspect mental (cum ar fi un nou concept despre substanțe, o nouă strategie de manipulare a spirtierei).

În opinia autorului, pe care o împărtășim, școala este instituția care are drept scop să modifice comportamentul. A educa un copil înseamnă a-l face să treacă de la o stare A la o stare A^I.

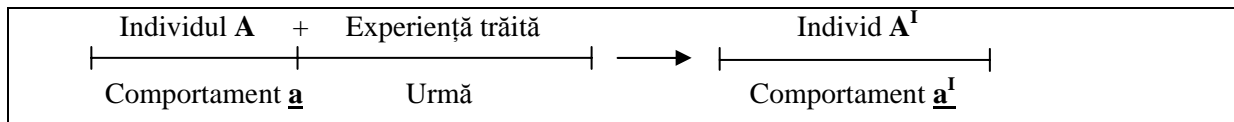
De ce este nevoie de educație? Reflecțiile asupra acestei întrebări ne permit să identificăm **scopul**.

Ce fel de adult dorim să promovăm? Laturile elucidate prin răspuns ne indică **obiectivele** învățării.

Ce factori ne vor permite să trecem de la o stare A la o stare A^I, astfel ca ea să fie progresivă? Această întrebare ne introduce în domeniul **reflecțiilor metodologice și tehnologice** ale procesului de educație, de modificare a comportamentului.

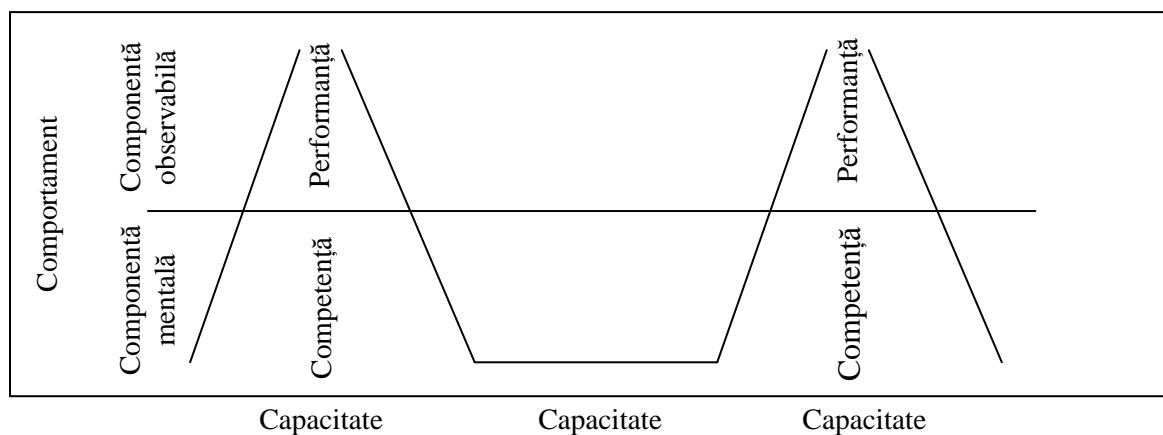
B.Skinner susține că profesorul este un specialist în comportamentul uman a cărui sarcină constă în a face schimbări extraordinar de complexe într-un material, care, el însuși este extraordinar de complicat [3]. În urma polemizării diferitelor curente în pedagogie în vederea educației s-a ajuns la concluzia că educația este dificilă, dar absolut posibilă. Ea nu se poate produce spontan, ci presupune o acțiune externă, o procedură definită și operantă. Evident, dacă educatorul este, într-adevăr, organizatorul schimbării, atunci el este obligat să cunoască condițiile și legile schimbării, trebuie să se intereseze de psihologia învățării. Orice instruire, ne reamintește M.Richelle, se reduce la un control al comportamentului și trebuie să se recurgă la psihologie, pentru a-i înțelege legile.

Modificarea comportamentului, susține M.Minder, înseamnă întotdeauna transformarea unei situații de pornire în una de sosire, înseamnă reorganizarea unor cunoștințe anterioare într-o structură finală modificată și mai bine adaptată [3, p.9]. În viziunea comportamentiştilor, a învăța înseamnă „a stabili conduite ale căror consecințe se revelează drept pozitive pentru subiect”. În opinia cognitiviștilor, a învăța înseamnă a-ți schimba sistemul de reprezentări, a-ți deconstrui cunoștințele pentru a le reconstrui altfel, a trece la un grad superior de înțelegere în urma reproducerii unei situații de disfuncție. Succint, s-ar putea susține că a învăța nu înseamnă neglijarea cunoștințelor anterioare, ci a le transforma, integrând în ele noi elemente prelevate din mediu în urma interacțiunilor pe care le trăim. Numeroase cercetări asupra procesului de învățare au condus la concluzia: faptul de a trăi o experiență lasă în organizarea psihică o amprentă, o „urme,” un „reziduu”, care se manifestă ulterior printr-o modificare a comportamentului, modificare însoțită de o reorganizare a structurii preexistente (schema 1).



Schema 1. (După M.Minder)

Pentru a comenta această schemă este necesar să definim comportamentul și să elucidăm componentele lui. Pentru M.Minder comportamentul este, în sens mai profund, o acțiune a subiectului asupra lumii pentru a se adapta mediului înconjurător și include mai multe componente care pot fi concretizate prin „metafora aisbergului” (schema 2).



Schema 2. (După M.Minder)

Prin urmare, comportamentul include componentele:

a) **competența și capacitatea**, fiind componente mentale care, în accepția lui M.Minder, sunt partea invizibilă a unui „aisberg”: a reflecta asupra unei probleme, a stabili un plan de acțiune etc. sunt numite de către cercetător **imersiune (interioritate)**;

b) **performanța**, drept componentă observabilă (când individul face ceva ce este vizibil (a desena, a manipula o eprubetă, a efectua o experiență etc.) este partea care se vede a „aisbergului”: **emersiunea (exterioritate)**.

În opinia lui M.Minder, procesul de învățare este o modificare a comportamentului: individul **A**, caracterizat prin comportamentul **a**, trăiește o experiență care lasă o urmă în organizarea sa psihică. Această urmă modifică comportamentul **a**, care se transformă într-un comportament **a¹**. Individul **A**, caracterizat de o nouă competență, este modificat în capacitățile sale adaptive și devine un individ **A¹**. Din acest punct de vedere, educația este un proces de modificări comportamentale cumulative, care reorganizează ansamblul comportamentelor anterioare (schema 1).

Numeroase cercetări în domeniul educației au stabilit că modificările în comportament pot fi operate în mod spontan (învățarea spontană) sau în mod organizat (învățare organizată) sub intervenția pedagogică (tabelul 1).

Tabelul 1

Etapele învățării (după M.Minder)

Învățarea spontană	Învățarea organizată
o.	o. Definirea obiectivului
1. Se pune o problemă care trezește și polarizează interesul	1. Se pune sau este pusă o problemă care trezește și polarizează interesul în funcție de obiectiv
2. Căutarea, descoperirea și emiterea spontană a soluției	2. Organizarea contingentelor soluției: căutarea, descoperirea și emiterea răspunsului într-un context orientat
3. Evaluarea răspunsului: readaptarea, consolidarea, învățarea (este atins un obiectiv comportamental necunoscut la început)	3. Evaluarea răspunsului: readaptarea, consolidarea, învățarea (este atins obiectivul comportamental definit în prealabil)

Este indiscutabil că atunci când se cunosc obiectivele devine posibil să deducem corect ce fel de competențe putem forma, ce capacități vor mobiliza aceste competențe, ce condiții externe și interne vor fi necesare pentru a realiza învățarea, ce performanțe putem atinge.

În opinia lui R.Mager, „un obiectiv este o intenție comunicată printr-o declarație, care descrie modificarea ce se dorește a fi provocată la cel ce studiază, declarație, care precizează în ce măsură va fi urmat cu succes un curs predat ori altul”. Din perspectivă mai actuală, M.Minder susține că un obiectiv este descrierea componentelor comportamentului care trebuie însușit:

- descrierea componentei mentale (reprezentarea):
 - noile cunoștințe care trebuie mobilizate (competența);
 - procesul mental care trebuie inițiat (capacitatea);
- descrierea componentei observabile: conduita manifestată de cel ce studiază (performanța).

S.Cristea denotă faptul că, după tipul de comportament așteptat, obiectivele angajează două criterii de referință: a) competența proiectată și realizată; b) performanța proiectată și realizată.

În viziunea cercetătorului, obiectivele de competență reflectă dimensiunea funcțional-structurală a procesului de învățământ. Taxonomia lui B.Bloom este un model al obiectivelor pedagogice de competență. În accepția autorului, obiectivele de performanță reflectă dimensiunea structural-operațională a procesului de învățământ, fiind situate între obiectivele specifice (incluse în curriculum) și obiectivele concrete (ale lecției). Taxonomiile tradiționale de clasificare a obiectivelor se referă la trei „domenii” decupate destul de artificial și puțin interactive: cognitiv, afectiv și psihomotoriu. Această repartitie rigidă nu ține cont de realitatea comportamentului, ale cărui componente interacționează.

M.Minder, reinstaurând conceptul „componentă” în interiorul analizei taxonomice, propune următoarea clasificare a taxonomiilor (tabelul 2) [3, p. 49].

Tabelul 2

Clasificarea taxonomiilor (după M.Minder)

Competențe	Capacități	Taxonomii
Componenta declarativă	Componenta „savoir-dire”	Bloom
Componenta procedurală Cognitivă Motorie	Componenta „savoir-faire cognitivă” Componenta „savoir-faire motorie”	Bloom Dave
Componenta conativă	Componenta „savoir-être”	Krathwohl

De corespondența teoretică dintre aceste taxonomii educatoarii, în special, profesorii trebuie să țină cont la proiectarea procesului de învățare. M.Minder o redă în modul următor (tabelul 3) [3, p.63].

Tabelul 3

Corespondența dintre taxonomii (după M.Minder)

COMPONENTA <i>Savoir-dire</i> <i>Savoir-faire cognitivă</i> TAXONOMIA LUI BLOOM	COMPONENTA <i>Savoir-faire motorie</i> TAXONOMIA LUI DAVE	COMPONENTA <i>Savoir-dire</i> <i>Savoir-être</i> TAXONOMIA LUI KRATHWOHL
1. A restitui, pur și simplu, ceea ce s-a predat A CUNOAȘTE	1. A reproduce un model A IMITA	1. A asculta, a primi, a se interesa A RECEPTA
2. A explica prin cuvinte proprii ceea ce s-a predat A ÎNȚELEGE	2. A urma o instrucțiune A MANIPULA	2. A constata, a vrea, a-i plăcea A RĂSPUNDE
3. A utiliza ce a fost învățat pentru a rezolva o problemă diferită, dar asemănătoare A APLICA	3. A reproduce o acțiune în lipsa modelului A PRECIZA	3. A adera, a se implica, a milita A VALORIZA
4. A găsi de sine stătător informația în documente A ANALIZA	4. A coordona o serie de acțiuni armonioase A STRUCTURA	4. A dezvoltă valori și convingeri A ORGANIZA
5. A produce ceva personal pornind de la niște date A SINTETIZA	5. A perfecționa până la automatism A NATURALIZA	5. A structura valorile proprii într-un sistem coerent A CHARACTERIZA
6. A da un aviz personal asupra unei chestiuni A EVALUA		

Vorbind despre formularea obiectivelor operaționale, V. și G. De Landscheer propun să se includă, în același timp, indicatori privind componenta mentală și componenta observabilă a comportamentului, idee la care aderăm totalmente.

De exemplu: „Pe parcursul lecției, elevul își va ameliora competența de rezolvare a unei probleme la tema: concentrația soluției: $\omega = \frac{m_s}{m_{sol}} \times 100 \%$, mobilizându-și capacitatea de reversibilitate a gândirii. La sfârșitul lecției el va atesta competența sa, fiind capabil să producă următoarea performanță: să rezolve cinci probleme de același tip (după algoritmul propus), să alcătuiască o problemă similară și s-o rezolve”.

Așadar, în urma analizei efectuate mai sus putem concluziona că a-ți schimba comportamentul înseamnă:

- a dobândi o nouă competență...
- prin utilizarea unei capacități...
- și a o manifesta printr-o performanță.

În aceeași ordine de idei, a defini comportamentul-obiectiv înseamnă a face descrierea competenței alese, a capacității selective și a performanței așteptate.

Noțiunea **competență** este definită de mulți cercetători în mod diferit. Inițial termenul **competență** a fost introdus de N. Chomsky (1965) cu semnificația „aptitudini de a produce și a înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de comportament, strategii preferențiale și stiluri productive în profesie”. Pe parcurs acest termen și-a lărgit arealul de aplicare și și-a îmbogățit semnificațiile.

În literatura științifică se întâlnesc o multitudine de definiții ale noțiunii competență:

- capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, de a realiza ceva concret [4, p.7];
- concordanța optimă dintre capacitatea individului, condițiile de lucru și rezultatele activității sale [5, p.181];
- capacitatea de a soluționa corespunzător o problemă, a lua decizii potrivite, a îndeplini o misiune sau a practica o profesie [6, p.77];
- capacități, care sunt puse în aplicare, utilizate în diverse situații, potrivit cu regulile atribuite asumate, pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acțiuni în mod rațional și creativ [7, p. 203-205];
- ansambluri structurale de cunoștințe în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu; „o categorie de caracteristici individuale, care sunt strâns legate cu valorile și cunoștințele acumulate”; „o aptitudine operațională validată” [8, p.35-37];
- ansambluri integrate de abilități și capacități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor în diferite contexte formale, nonformale și informale [9, p.98].

Sub aspect psihologic, **competența** reprezintă o stare de potențialitate psihică a unei persoane de a acționa adecvat, un sistem de însușiri acționale și operaționale care, împreună cu deprinderile cunoștințele, și experiența necesară, conduc la acțiuni eficiente și de performanță. Cercetătorul Ph.Meirieu face distincție între capacitate și competență: „O competență nu poate să se exprime decât printr-o capacitate, iar o capacitate nu poate niciodată funcționa în vid”.

Competența cuprinde cunoștințe, reprezentări de care dispune elevul („savoir”) pe când capacitățile se exprimă prin aceea ce francezii numesc „savoir-faire” [10, p.130]. În unele definiții **competența** este identificată cu **aptitudinea**, chiar dacă acestea au conotații diferite.

Termenul *competență* reunește dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare. **Aptitudinile** permit numai caracterizarea individului și exprimă diversitatea lui comportamentală, iar **competențele** pun integral în valoare, în orice moment și orice acțiune, aptitudinile acumulate, angajând în plus strategiile dobândite și universul cultural format. Aptitudinile fac parte din competențe specifice.

La o primă aproximație vom spune: competența reprezintă cunoștința din domeniul unei discipline care trebuie achiziționată. Astfel, competențele sunt „obiectele” comportamentului intelectual și reprezintă un savoir-faire disciplinar. E de menționat că competența nu este o simplă cunoaștere a noțiunilor, ci o cunoaștere dinamică, adică niște cunoștințe potențiale mobilizabile într-un mare număr de situații diferite de același tip.

E de menționat că și competența invocă organizări/reorganizări continui ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini. Aceasta înseamnă că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, dar în faza structurării/restructurării achizițiilor anterioare ale celui ce învață. Competența nu poate fi apreciată numai după volumul informației asimilate, ci și după gradul de înțelegere și măsura priceperii de a opera cu aceasta, de a o contextualiza într-un context anume.

Capacitatea este o activitate mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza competența [3], aptitudinea de a face ceva este o activitate pe care o exersăm.

Capacitatea este variabila „operațiune”, unealta care permite achiziționarea de cunoștințe.

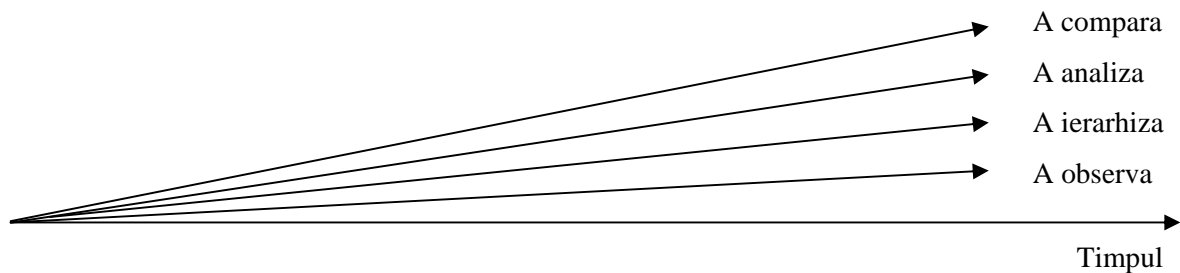
Ph.Meirieu caracterizează **capacitatea** ca un proces intelectual stabilizat și polyvalent „reproductibil” în diverse domenii ale cunoașterii cum ar fi: a identifica, a compara, a memoriza, a analiza, a sintetiza, a clasifica, a asculta, a găsi informație etc. Termenii „aptitudine” și „abilitate” sunt apropiați celui de capacitate. Autorul susține că „nici o capacitate nu există în stare pură și orice capacitate nu se manifestă decât prin utilizarea conținuturilor [10, p.181]. Capacitatea de a analiza poate fi exersată pe o infinitate de conținuturi: o substanță, o reacție chimică, o problemă, un proiect etc. F.Gerard clasifică capacitățile în capacități cognitive, capacități psihologice și capacități socioafective.

Cel mai bun mijloc pentru dezvoltarea unei capacități este învățarea exersării acesteia pe variate conținuturi și la discipline diferite. A forma o capacitate pe o singură categorie de conținuturi conduce doar spre un „savoir faire” limitat, îngust și mai ales netransferabil.

X.Roegiers [11, p.32-34] nominalizează caracteristicile principale ale unei capacități:

- 1) transversabilitatea;
- 2) evolutivitatea;
- 3) transformarea;
- 4) nonevaluabilitatea (neevaluabile).

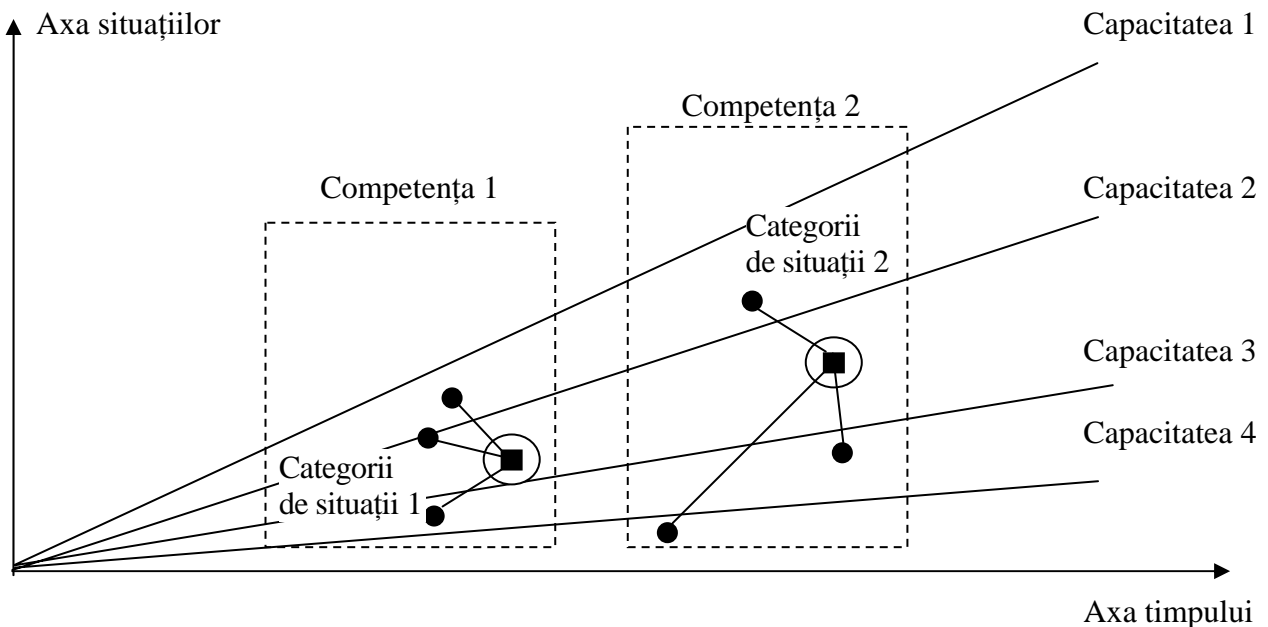
Conform viziunilor autorului, pe care le împărtășim totalmente, **caracterul transversal** al capacităților este determinat de faptul că ele pot fi mobilizate într-un ansamblu de discipline, la niveluri diferite. **Caracterul evolutiv** al capacităților denotă că acestea se dezvoltă pe parcursul vieții. Această evoluție poate fi reprezentată pe o axă a timpului (schema 3).



Schema 3. (După X.Roegiers)

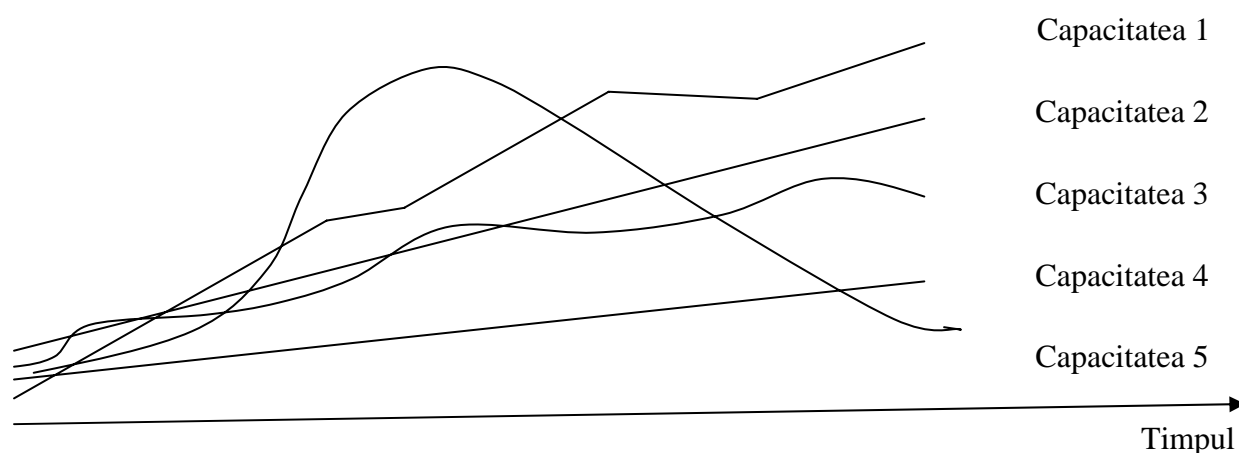
După cum este ilustrat în schema 3, o capacitate poate fi mai mult sau mai puțin prezentă la naștere, poate să se dezvolte cu timpul într-un mod mai mult sau mai puțin uniform sau să progreseze până la sfârșitul vieții sau, cu timpul, să degradeze (de exemplu, capacitatea de a memoriza).

Transformarea este cea mai importantă caracteristică ce ne face să înțelegem prin ce se deosebește o capacitate de competență; aceasta se dezvoltă pe axa situațiilor (schema 4).



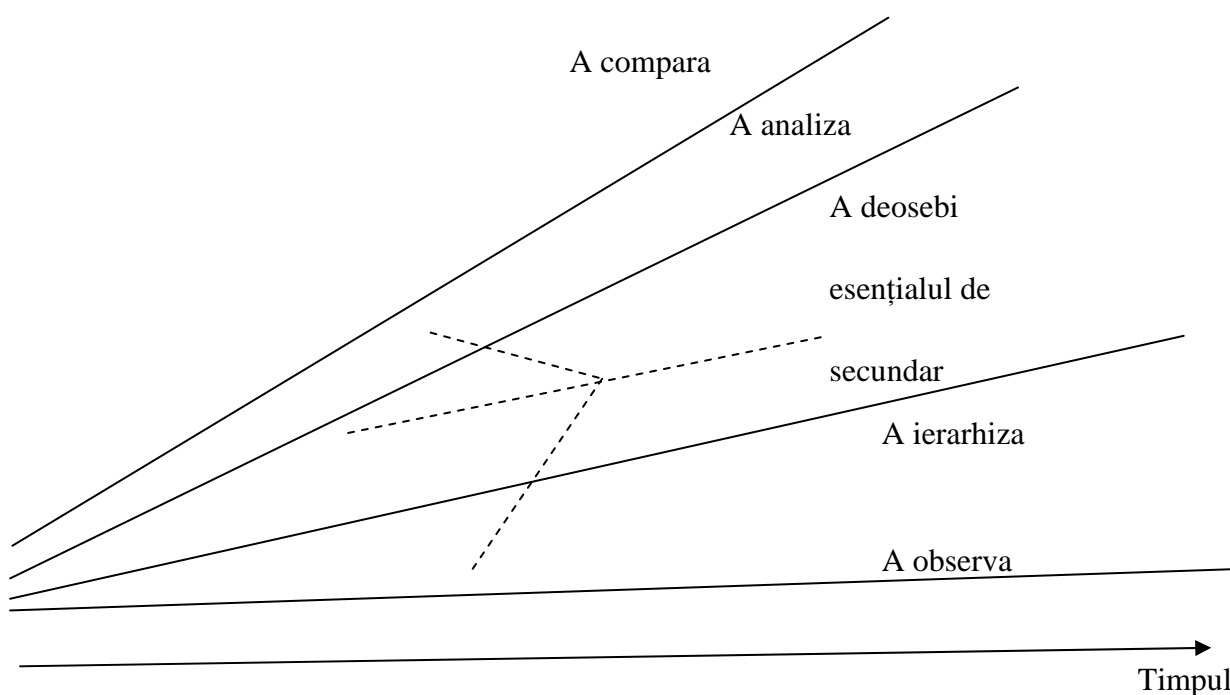
Schema 4. (După X.Roegiers)

Competența 1 ar putea fi, de exemplu, cea de a efectua o privire de ansamblu asupra literaturii, în baza unui subiect dat la o problemă apărută în cadrul unei discipline. Competența 2 este cea de a realiza un anumit tip de cercetare. Le deosebește, însă, faptul că diferă situațiile, capacitățile pe care le antrenează și nivelul de dezvoltare.



Schema 5. (După X.Roegiers)

La contactul cu mediul și conținuturile învățării, cu alte capacități și diverse situații, capacitățile interacționează, se combină între ele, generând în mod progresiv altele noi din ce în ce mai operaționale: a citi, a scrie, a calcula, a deosebi esențialul de secundar etc. (schema 6).



Schema 6. (După X.Roegiers)

De exemplu, după cum este demonstrat în schema 6, capacitatea de a deosebi esențialul de secundar rezultă din capacități fundamentale: a analiza, a compara, a ierarhiza.

A patra caracteristică a capacității ține de faptul că aceasta nu poate fi evaluată, deoarece este destul de dificil a obiectiva nivelul de posedare a unei capacități în stare pură.

Caracterele competențelor prin prisma corelației cu capacitățile

În literatura de specialitate competența este definită prin cinci caracteristici esențiale:

- 1) mobilizarea unui ansamblu de resurse;
- 2) caracterul finalizat;
- 3) relația cu un ansamblu de situații;

4) caracterul disciplinar;

5) evaluabilitatea.

După cum s-a menționat, competența face apel la **mobilizarea unui ansamblu** de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități etc., ceea ce le regăsim și la capacitățile menționate anterior. Prin urmare, această caracteristică nu este suficientă pentru a face deosebire dintre capacitate și competență.

A doua caracteristică denotă faptul că **competența este finalizată**: ea are o funcție socială, are un sens pentru elevi, o utilitate socială. Pentru rezolvarea unei probleme cu care se confruntă în practica școlară sau în viața cotidiană pentru efectuarea unei acțiuni, elevul mobilizează diverse resurse. Tocmai în aceasta constă, probabil, caracterul limitativ al competenței. Este important să se mențină un echilibru între învățământul „generalist”, axat pe acumularea de cunoștințe și capacități și învățământul mai specific, mai operațional, bazat mai mult pe acumularea de competențe, care abordează direct problema reinvestirii acestor cunoștințe și capacități în practicile sociale sau în practici purtătoare de sens pentru elevi.

Cea de-a treia caracteristică ține de faptul că mobilizarea are loc în **cadrul unui ansamblu de situații bine determinat**. De exemplu, competența de a lua notițe la cursuri în ultimul an de studii secundare și competența de a lua notițe în cadrul unei reuniuni nu sunt identice, deoarece ele răspund unor exigențe diferite, fiind diferiți parametrii situației (densitatea informațiilor, diversitatea surselor, gradul de stres al vorbitorilor etc.). O capacitate va fi dezvoltată doar cercetând o varietate mai mare de conținuturi, fără a cunoaște vreo limită; în cazul unei competențe, pentru formarea acesteia, este necesar a fi restrâns cadrul situațiilor de exersare a ei în care va fi implicat elevul. El este supus, desigur, unei varietăți de situații necesare; este vorba însă de o varietate limitată care se situează în interiorul unui ansamblu de situații în care elevul să-și exerseze competența, în caz contrar, această exersare ar constitui pur și simplu o reproducere.

Exemple de competențe:

1. „Rezolvarea unei probleme la chimie ce ține de aflarea concentrației soluțiilor, apelând la întreg sau la procente”. Situațiile sunt cauzate aici de diversele aspecte ale problemei (contextualizare, aranjament etc.).

2. „Alcătuirea unui proiect la chimie ce ar generaliza cunoștințele despre clasele de substanțe organice”. În acest sens pot fi evocate, de asemenea, competențe de un nivel mai înalt, printr-o reunire a acestora, de exemplu, competențele de a observa, a analiza, a sintetiza, a scrie, a defini etc.

A patra caracteristică (**caracterul disciplinar**) este în strânsă legătură cu cea precedentă. În timp ce capacitățile au un caracter transversal, competențele au, de regulă, un caracter disciplinar. Ea rezultă din faptul că competența este adeseori definită printr-o categorie de situații corespunzătoare unor probleme specifice disciplinei, provenite și ele direct din exigențele ei.

A cincea caracteristică a competenței este **evaluabilitatea**. În timp ce o capacitate nu poate fi evaluată, competența poate fi, deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii și calitatea rezultatului.

Competențele sunt și niște posibilități de înțelegere a cunoștințelor, a capacităților la o anumită etapă de formare a lor. Prin urmare, în cadrul etapelor de studiu, competențele vor fi formate prin activități de integrare, susține X.Roegiers.

În opinia lui X.Roegiers, *o activitate de integrare* este o activitate didactică, care are ca sarcină principală încurajarea elevului să-și integreze cunoștințele, priceperile și achizițiile. Drept activitate de integrare poate fi calificată activitatea ce întrunește următoarele caracteristici date de De Ketele ș.a.:

1. O activitate în care elevul este actor, după cum susținea Le Boterf.

2. O activitate care îl determină pe elev la mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi (savoir-faire) de diferite tipuri.

3. O activitate care are un caracter semnificativ, în măsura în care face, într-un mod sau altul, legătura dintre studiile și situațiile complexe care le justifică pe acestea, îndeosebi, dacă integrarea este orientată spre formarea unei competențe sau a unui obiectiv final de integrare (OFI). Anume acest caracter semnificativ conferă sens studiilor.

Caracterul semnificativ poate să apară într-o multitudine de forme, conform situației care:

- antrenează elevul în utilizarea unor cunoștințe care cer a fi explicate prin propria experiență;
- încadrează cunoștințele în contexte noi, scoate în evidență utilizarea diferitelor cunoștințe;
- explorează limitele unor domenii de aplicare a acestor cunoștințe;
- formează o gândire epistemologică, solicitând o structură a cunoștințelor; trimite, de asemenea, la o gândire antropologică care cere să precizăm întrebările fundamentale la care răspunde fiecare disciplină;
- permite reliefația distanței dintre teorie și practică; permite elevului administrarea unor idei parazite, date lipsă, date care urmează a fi prelucrate înainte de a fi utilizate, multiple soluții, probleme „incomode” etc.;

– permite elevului să determine ceea ce cunoaște și ceea ce va trebui să mai învețe.

4. O activitate care se articulează cu o situație nouă. Reproducerea implică altceva decât mobilizarea unor resurse diverse.

În viziunea lui X.Roegiers, activitățile ce urmează pot fi clasificate drept integratoare [12]:

– o situație de comunicare trăită de elevi;

– rezolvarea unei probleme ce implică o situație de explorare;

– o sarcină complexă realizată într-un anumit context (scrierea unui text destinat publicării);

– o activitate de cercetare, o locațiune, un memoriu, o teză de licență;

– lucrării practice de laborator care solicită elevilor aplicarea unor cunoștințe teoretice (emiterea de ipoteze, alegerea instrumentelor adecvate, colectarea de date etc.);

– colectarea de informații care necesită adunarea și prelucrarea unor date (ancheta, studiu documentar).

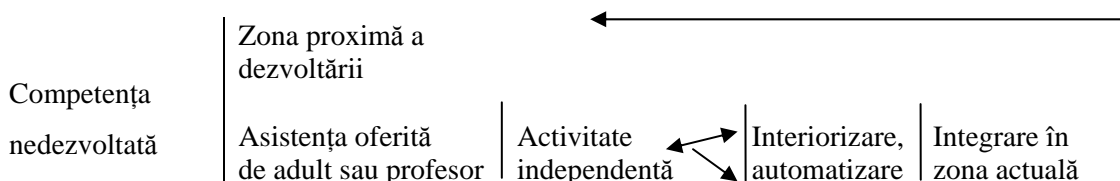
Un proiect de clasă negociat cu elevii, în care fiecare este chemat să-și mobilizeze cunoștințele.

Activitățile de integrare sunt utilizate adesea în clasă. Cu toate acestea, uneori este necesar a le reorienta în funcție de competențele stabilite pentru a fi formate, a le îmbogăți, a le diversifica.

E de menționat că în formarea diverselor competențe trebuie să se ia în considerare elementele structurale ale personalității: capacitățile, cunoștințele, deprinderile, priceperile, atitudinile anterioare.

În baza definițiilor date competențelor și a studierii interpretărilor din literatura de specialitate *prin competențe de rezolvare a problemelor înțelegem un sistem de cunoștințe, aptitudini cu caracter operant, care vizează capacitățile subiectului de a mobiliza și a integra un ansamblu de resurse cognitive, afective, psihomotorii, necesare realizării procesului rezolutiv*. În cadrul procesului de învățare de tip rezolutiv la diverse discipline școlare (matematică, fizică, chimie, biologie etc.) se formează competențele de rezolvare a problemelor, utilizând și formând diverse strategii adecvate abordării și rezolvării diferitelor tipuri de probleme [13, 14].

R. Galimore și R. Tharp descriu procesul de interiorizare a acțiunii de formare a competențelor în cadrul procesului de învățare în baza modelului stadial al **zonei proxime a dezvoltării** (schema 7), concept elaborat de psihologul L. S. Vygotski (1985). Acest concept reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare al elevului și nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins cu ajutorul adulților sau prin intermediul altor persoane mai experimentate.



Schema 7. (După M.Minder)

• În primul stadiu de dezvoltare a competenței, aceasta are loc sub îndrumarea unui adult, a unei persoane mai experimentate în acest domeniu. Ulterior, are loc monitorizarea copilului în însușirea unor scheme cognitive de rezolvare a sarcinilor specifice pentru o activitate integratoare. Natura și numărul ajutoarelor acordate copilului în acest stadiu depinde în mare măsură de natura cunoștințelor care trebuie însușite, de natura competenței ce trebuie formată în zona actuală a dezvoltării. Acest stadiu este considerat încheiat atunci când subiectul preia în întregime sarcinile și aplicarea independentă a acestora într-o situație-problemă concretă.

• Pe parcursul celui de-al doilea stadiu de accesare a zonei proxime a dezvoltării se realizează trecerea de la activitatea supravegheată de adult la cea de autocontrol. Elevul rezolvă problemele în mod independent, dar dacă este nevoie, are posibilitatea revenirii la monitorizarea activității, caracteristică stadiului anterior.

• Al treilea stadiu de dezvoltare a competenței de rezolvare a problemelor se caracterizează prin interiorizarea completă a cunoștințelor acumulate și automatizarea schemelor, algoritmilor de rezolvare specifice unor anumite tipuri de probleme. Cunoștințele și deprinderile intelectuale implicate se caracterizează prin stabilitate și nivelul funcțional ridicat, au loc remodelări, transformări ale cunoștințelor.

Reieșind din cele expuse mai sus, deducem că a forma competențe de rezolvare a problemelor înseamnă a realiza un proces complex de învățare structural-cognitivă în diverse domenii (fizică, matematică, chimie, biologie etc.). Acest proces presupune următoarele etape distincte:

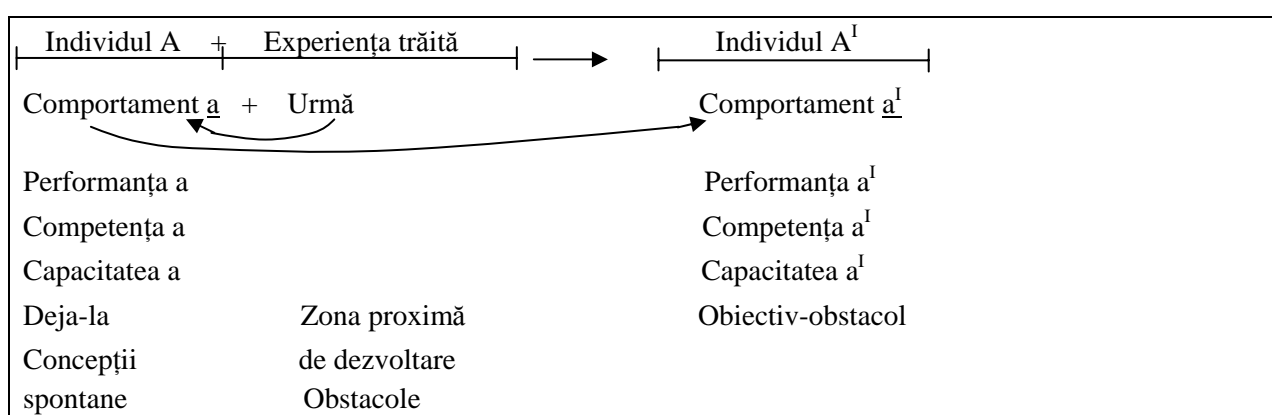
• formarea de capacități primare prin interiorizarea lor;

- construirea/reconstruirea structurilor mentale prin exersarea acestora în contexte și situații integratoare diferite.

În cadrul primelor contacte cu domeniul nou (în cazul nostru rezolvarea de probleme), accentul se pune pe interiorizarea, pe formarea primară a structurilor mentale și pe antrenarea lor în diverse situații simple. Ulterior, acest proces de interiorizare continuă, căci se învață mereu informații noi, dar accentul cade pe integrarea lor în noi structuri mentale și pe antrenarea acestora, astfel încât ele să fie mobile în trei direcții:

- să se poată multiplica (reproduce) la un nivel mai înalt de abstractizare;
- să se poată integra în structuri noi de aceeași natură sau de naturi diferite;
- să se poată mobiliza cu mare precizie atunci când sunt necesare în rezolvarea unor sarcini practice.

În concluzie, menționăm că modificarea competenței anterioare presupune ca un spațiu de dezvoltare psihică – o zonă proximală de dezvoltare – să fie disponibil și gata să accepte situațiile de învățare și obstacolele din calea acestora ce trebuie depășite. Numai în aceste condiții competența inițială se va putea transforma într-o competență finală, care concretizează obiectivul-obstacol și noile achiziții ale elevului (schema 8).



Schema 8. (După M.Minder)

În opinia cercetătorului, pe care o susținem, etapa prealabilă în formarea unei noi competențe este de a preciza, prin evaluări diagnostice, acele „pre-achiziții”, „deja-la” sau într-un mod mai global spus „variabila de intrare”. Tocmai mobilizarea acestor pre-cunoștințe va permite îmbogățirea lor. Obstacolele care trebuie depășite constituie, în acest caz, o finalitate prioritară a predării. Menționăm că într-un obiectiv-obstacol, noțiunea de obiectiv face referință la „reprezentările” elevului, centrând învățarea asupra elevului, permițând să se aleagă o alegere funcțională din abundența de conținuturi prevăzute de curriculum (programat).

Particularitățile componentei observabile – performanța

Performanța este o acțiune concretă manifestată. În opinia lui M. Minder, aceasta este variabila „produs”, adică rezultanta vizibilă a interacțiunii competenței și capacității. „Performanța este actul eficient care restabilește echilibrul individ–mediu și este revelatorul noii competențe, ba chiar al noii capacități rezultate din învățare, indicând, totodată, nivelul de stăpânire al acestei competențe/capacități”. Autorul teoriei cognitivismului operant subliniază caracterul compozit al comportamentului, indicând interacțiunea celor trei componente:

$$\text{Obiect} \times \text{Operațiune} = \text{Produs}$$

Guilford (1967) numește orice comportament cognitiv o operațiune care vizează un obiect, „conținutul” – elementul asupra căruia se va exercita operațiunea. Produsul este rezultatul operațiunii efectuate de individ.

Dacă la această ecuație se aplică conceptele de competență, capacitate și performanță, definite de M.Minder, această ecuație se exprimă astfel:

$$\text{Competență} \times \text{Capacitate} = \text{Performanță}$$

Astfel, în lucrările actuale de pedagogie performanța este definită în două sensuri de bază:

1. Performanța este rezultatul obținut de elevi în urma unei activități de învățare.

E de menționat că acest rezultat este observabil, constatabil și măsurabil. În acest caz performanța atestă existența unei competențe interiorizate (câștigate). M.Ștefan afirmă că, indicându-se gradele de performanță, elevul se informează despre nivelul competenței, care nu este un scop în sine, ci indicator al progresului său.

2. Rezultatele de excepție care depășesc nivelul atins în mod obișnuit.

În acest caz, termenul **performanță** se folosește pentru rezultatele elevilor cu o dotare superioară într-un anumit domeniu.

E de menționat că performanța joacă un rol primordial în motivație, fiind o sursă de informare.

A formula **obiectivul de performanță** înseamnă a pune o întrebare de tipul: „Prin ce acțiune va arăta elevul, la sfârșitul lecției, că el a achiziționat ceea ce dorea să i se dea spre a fi achiziționat, fapt care contribuie la o mai bună realizare a scopului urmărit de secvența didactică și la atingerea evaluării, care va fi mai reprezentativă în decursul lecției”. Pentru M.Minder, părerea căruia o susținem, formularea obiectivului de performanță este liantul spre evaluare. Dacă procesul de evaluare ar fi lipsit de formularea obiectivelor de performanță, am putea devia de la destinația corectă. Performanța este, de fapt, indicatorul competenței și al capacității ca efect.

Comportamentul observabil al performanței denotă faptul că aceasta se poate produce prin perceperea a cel puțin unuia din cele cinci simțuri ale omului.

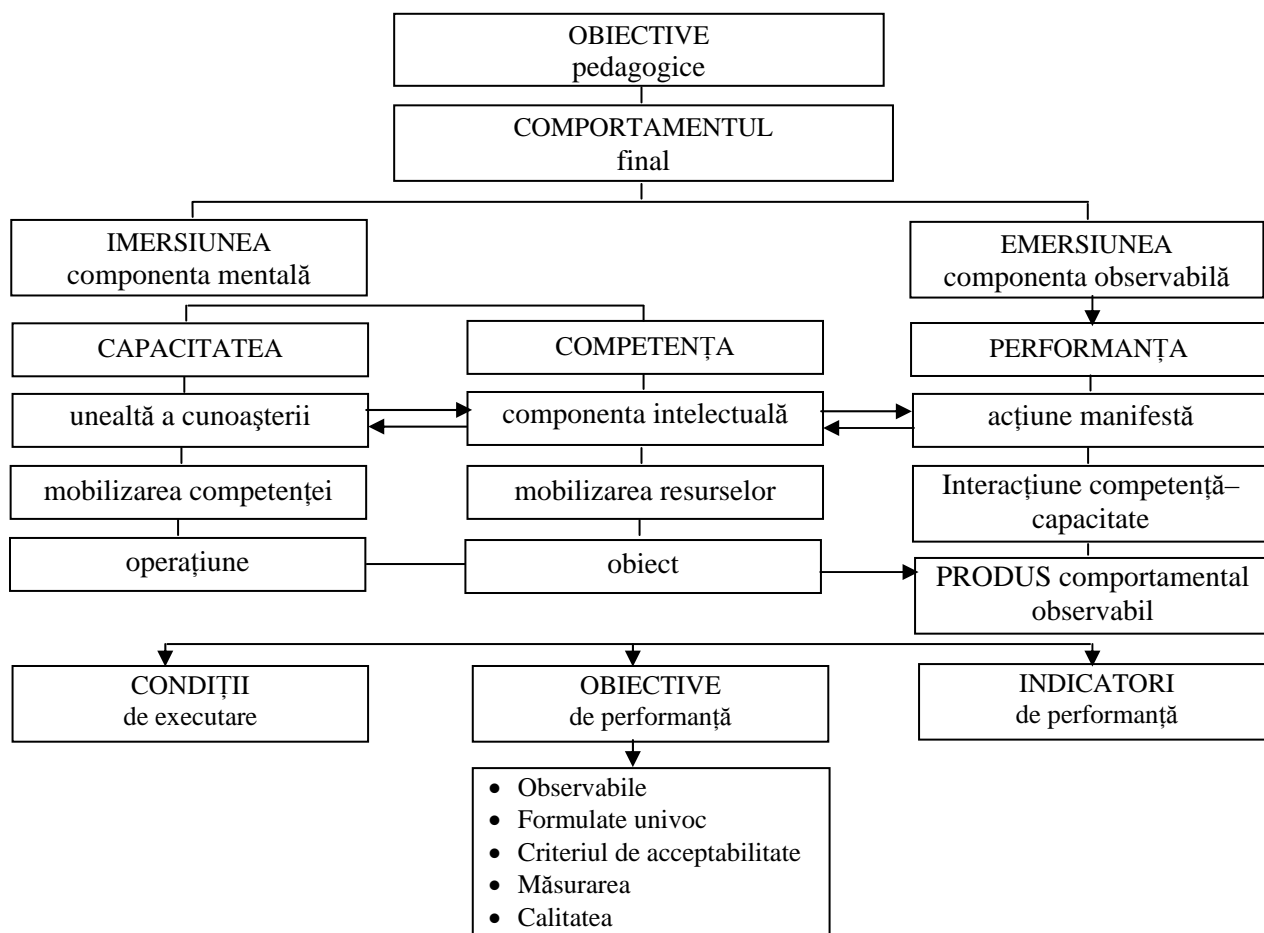
Menționăm că dacă obiectivul performativ este bine particularizat, atunci evaluarea nu mai este o problemă, deoarece va fi suficient să se ia act în ce măsură a fost atins obiectivul.

Prin urmare, coordonanta praxiologică a operaționalizării obiectivelor ce bazează pe:

a) precizarea comportamentului;

b) definirea criteriilor de reușită în termeni de produse ale învățării (sau performanțe) care se exprimă calitativ (competență, performanță).

Funcționalitatea obiectivelor pedagogice de performanță are o semnificație largă, care oferă un sens ce valorifică dimensiunea relației existente dintre performanța de învățare actuală, observabilă direct și competențele de instruire potențială, virtuală. Ideile expuse, sunt prezente sintetic în schema 9, care denotă relația obiective/competențe/performance.



Schema 9

Pentru a construi un set de date privind statutul competenței și al performanței, conform autorilor care au abordat aceste noțiuni, ele au fost relaționate în baza criteriului comparativ, fapt demonstrat în tabelul 4.

Tabelul 4

Specificul competenței și al performanței

Competența	Performanța
<ul style="list-style-type: none"> • comportament posibil • comportament vizat • elevul va ști să facă ceva • un rezultat așteptat • obiective definite operațional • are ca premisă capacitatea • cunoștințe dinamice • capacitatea, abilitatea de a realiza un scop (un standard) • condiționată de informație • se poate manifesta la diverse niveluri • învățare virtuală • mai puțin măsurabilă 	<ul style="list-style-type: none"> • comportament real • produsul comportamentului observabil • elevul va face (va produce) concret ceva • rezultat produs • obiective definite comportamental • are ca premisă comportamente • manifestare vizibilă a cunoștințelor • realizare nemijlocită a scopului (a standardului) • condiționată de competență (informație factuală) • se bazează pe criteriul de a fi • învățare actuală • măsurabilă cantitativ (debitul, intensitatea, durata, volumul, topografia, forța, nivelul etc.) și calitativ (zona de toleranță)

În concluzie putem menționa că preocupările cercetătorilor privind o caracteristică universalis concep performanța ca un produs real, ca un rezultat observabil în relația cu:

a) competența:

- ca o acțiune a competenței (M.Călin);
- ca o reflectare a competenței (A.Birch);
- ca o reflectare a competenței mobilizate de capacitate (M.Mirescu);
- ca produs al interacțiunii competenței cu capacitatea (M.Minder);
- ca traduceri ale unei competențe (A.Răileanu);
- o competență și capacitate măsurabilă (Vl.Guțu, A.Crișan).

b) capacitatea:

- ca o demonstrare a capacității (E.Joița);
- ca o expresie a potențialității capacității (R.Gange) ș.a.

c) comportamentul:

- ca o exteriorizare a comportamentului/alegere a comportamentului în diverse situații (R.Gagne, L.Briggs);
- ca produsul unui comportament final observabil (De. Landscheer);
- ca un comportament observabil (S.Cristea);
- ca o schimbare de comportament măsurabilă (Vl.Guțu);
- ca un component real (M.Călin).

Așadar, în studiul de față au fost analizate conceptele de învățare, competență, capacitate, performanță și corelațiile dintre ele în scopul elaborării reperelor integralității implicațiilor pedagogice ale acestora în formarea elevului ca personalitate integră. În același scop, a fost efectuată o analiză a diverselor teorii și concepții ale învățării din domeniul științelor educației și psihopedagogice.

În concluzia generală putem menționa următoarele: dacă se cunosc obiectivele, este posibil a deduce condițiile interne și externe care vor fi necesare pentru a realiza învățarea cu cea mai mare eficiență, întru dezvoltarea competențelor și capacităților pentru obținerea performanțelor.

Referințe:

1. Bontaș I. Pedagogie. - București: Editura ALL, 1995. - 299 p.
2. Mircescu M. Educația pentru performanță. - București: Editura Discipol, 1999. - 25 p.
3. Minder M. Didactică funcțională. Obiective, strategii, evaluare. - Chișinău: Editura Cartier, 2003. - 312 p.
4. Mureșan V. Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică. - Timișoara: Editura „Mitron”, 1997. - 121 p.
5. Salade D. Receptarea noului în practica școlară // Dezbateri de didactică aplicativă. - Cluj-Napoca: Editura Presa universității clujene, 1997. - 232 p.
6. Jinga I. Manual de pedagogie. - Timișoara: Editura ALL Educațional, 1998. - 463 p.
7. Neacșu I. Instruire și învățare. - București: EDP, 1999. - 281 p.
8. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații // Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2003. - 120 p.
9. Crețu D., Nicu A. Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice. - Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004. - 302 p.
10. Meirieu Ph. Apprendre ... oui, mais comment? - Paris: ESF, 1993. - 240 p.
11. Roegiers X. Une pédagogie de l'intégration. - Paris-Bruxelles: De Boeck Universite, 2008.
12. Roegiers X. Competences et situation d'intégration. - Paris: ESF, 1998.
13. Ерыгин Д., Шишкин Е. Методика решения задач по химии. - Москва: Просвещение, 1989.
14. Ерыгин Д., Грабовый А. Задачи и примеры по химии с межпредметным содержанием. - Москва: Высшая школа, 1989.

Prezentat la 23.11.2009

DIRIGENȚIA: UNELE ASPECTE PRAXIOLOGICE CU PRIVIRE LA OPTIMIZAREA ACTIVITĂȚII ȘI PERFECTIONĂRII COMPETENȚELOR DIRIGINTELUI**Carolina CALARAȘ***Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

This article presents a theoretical and applicative study in which are approached the teacher's personality, his functions and content of his work in the context of the optimization of initial and continuing forming. It has reflected the original structure of teacher's personality components and pedagogical synthetic *Algorithm of pupil class management*.

Reforma învățământului vizează și restructurarea managerială la toate nivelurile procesului educațional. Trecerea de la pedagogia restrictivă, autoritară la pedagogia umanistă, axată pe respectarea individualității și a drepturilor copilului necesită o reconsiderare și optimizare a managementului educațional.

Abordat ca sistem și pârghie de creare a condițiilor optime pentru asigurarea manifestărilor potențialului creativ uman, managementul educațional ocupă un loc central în organizarea și monitorizarea eficientă a activității desfășurate în unitatea de învățământ. Amploarea schimbărilor din cadrul societății și învățământului constituie o provocare cu referire la restructurarea managementului educațional în general și a managementului clasei de elevi, în special. Profesorii-diriginți reprezintă agenții cei mai eficienți ai transformărilor educative și actorii cei mai influenți ai schimbărilor comportamentale ale elevilor. În această ordine de idei, funcția esențială a dirigintelui se reliefează prin organizarea și desfășurarea unui ansamblu de activități cu caracter educativ ce asigură valorificarea și completarea influențelor care parvin din cadrul formal, nonformal și informal.

Astfel, problema investigației noastre rezidă în studierea activității dirigintelui, abordat în calitate de manager al actului educativ, pregătit pentru proiectarea conținuturilor generale ale activităților de formare/dezvoltare morală, intelectuală, estetică, tehnologică și psihofizică a personalității elevilor prin prisma valorificării noilor educații [4] și a managementului imaginii [1].

Demersul educațional modern, posibilitățile educației nonformale și formale, a tehnologiilor informaționale, deschiderea spre *noile educații* solicită de la pedagogi o perfecționare continuă a competențelor manageriale și a aptitudinilor speciale. Pentru a lichida decalajul dintre pregătirea teoretică a cadrului didactic și cea metodică, praxiologică, dintre tehnologie și măiestrie, cuvânt și faptă, formarea inițială profesională necesită o reactualizare și completare continuă, o orientare spre metodologia hermeneutică.

Cercetătorii din domeniul științelor educației [1, 4, 5, 7, 9, 10, 11] consideră că numai axarea pe metodologia hermeneutică va asigura depășirea limitelor pedagogiei experimentale, valorificarea dimensiunilor axiologice prin strategia analizei și interpretării permanente a fenomenelor educaționale, cunoașterea și înțelegerea esenței mecanismelor interioare ale acestora.

Sondajele efectuate pe câteva eșantioane stratificate (elevi, studenți, profesori-diriginți) ne-au permis să evidențiem punctele vulnerabile ce țin de managementul clasei de elevi.

Astfel, 71% dintre diriginții chestionați percep necesitatea unei pregătiri speciale pentru a îndeplini eficient funcțiile de manager al actului educativ; 53% de diriginți întâmpină mari dificultăți în colaborarea cu părinții; 44% de diriginți întâmpină dificultăți în formarea și consolidarea sintonității colectivului de elevi. Acute sunt și problemele legate de educația de gen a tinerilor (61%), formarea moral-civică (37%), educația copiilor din familiile dezintegrate – 49% (părinții plecați peste hotarele țării).

În urma sondajelor, observațiilor efectuate și a conversațiilor cu diriginții și managerii instituțiilor de învățământ se conturează foarte clar vacuumul ce s-a creat în formarea inițială și cea continuă a cadrelor didactice privind proiectarea și organizarea pedagogică neformalizată, elaborarea și aplicarea programelor flexibile, deschise spre interdisciplinaritate, care ar fi axate pe principiile educației permanente, cu profilarea conținuturilor, valorificarea la maximum a familiei, corelarea activității educative cu orientările științei contemporane, opțiunile elevilor și ale părinților.

Complexitatea factorilor și a influențelor care urmează a fi coordonate de profesorul-diriginte imprimă acestuia un statut deosebit în procesul de transformare a copilului într-un actor al propriei educații, cu o

anumită imagine și o poziție-cheie privind dirijarea relației elev–colectiv–școală–familie–comunitate. Exercițierea funcției de diriginte, în linii mari, include următoarele obiective principale:

- cunoașterea personalității elevilor, formarea și consolidarea sintonității colectivului de elevi;
- asigurarea integrării elevilor în colectivul semenilor;
- asigurarea formării identității de sine și a consolidării unei imagini pozitive a elevului, colectivului de elevi;
- colaborarea cu administrația instituției de învățământ și cadrele didactice în vederea optimizării procesului instructiv-educativ, orientării școlare și profesionale a elevilor;
- colaborarea cu părinții în vederea cunoașterii particularităților familiei și eficientizarea educației familiale;
- educarea, cultivarea unui mod demn și sănătos de viață prin prisma conținuturilor, dimensiunilor educației și a *noilor educații*;
- proiectarea–desfășurarea–coordonarea–evaluarea–prognozarea fenomenelor educative.

Experiența pedagogică, studiul realizat și analiza cadrului teoretic [9] ne-au permis să elaborăm o strategie generală a activității dirigintelui pe care am numit-o *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi*. Acesta poate fi aplicat ca suport metodologic de proiectare și desfășurare a educației elevilor din liceu, realizat prin prisma *noilor educații* într-o abordare sistemică, conceput ca strategie, dar totuși definit ca algoritm, pentru a evidenția succesiunea de operații necesare în proiectarea și desfășurarea activității dirigintelui [1, p.114-123]. Modul de orientare spre elaborarea modelelor în cercetare este următorul: spre deosebire de teorie, strategia are un caracter concret, mai puțin pretențios, asigură prezentarea și surprinderea variabilelor și a relațiilor dintre acestea, simplifică înțelegerea fenomenului investigat. Algoritmul dat ne orientează spre respectarea succesiunii acțiunilor educative și ne ajută să stabilim scopul și conținutul acestora.

Astfel, *algoritmul propus include șase componente: managementul organizatoric, managementul parteneriatului educațional, managementul formării sintonității colectivului de elevi, managementul conținuturilor generale ale educației, managementul problemelor disciplinare și managementul imaginii*. Componentele se structurează în subcomponente care sunt corelate cu funcțiile dirigintelui, obiectivele, actorii socioeducativi, strategia educativă, domeniile vieții elevului și ale familiei influențate de diriginte, feedbackul acțiunilor în relația elev–diriginte–familie.

Experimentul pedagogic efectuat a demonstrat că *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* poate fi aplicat chiar în calitate de proiect al activității dirigintelui cu condiția concretizării sau modificării unor subcomponente în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și completării obligatorii a acestuia cu rubricile: termene de realizare și note/însemnări.

Diriginții care au lucrat doi ani în baza algoritmului respectiv au apreciat caracterul lui operațional și au menționat următoarele avantaje:

- componentele și subcomponentele sunt ierarhizate logic și orientează activitatea dirigintelui – 87,5%;
- sunt exhaustiv structurate obiectivele și funcțiile dirigintelui – 75%;
- strategiile educative îi permit dirigintelui să selecteze și să aplice în educație forme și metode adecvate – 87,5%;
- domeniile vieții elevului și ale familiei influențate de diriginte îi asigură acestuia actualizarea, conștientizarea și evaluarea acțiunilor de parteneriat în relația diriginte–elev–familie – 100%;
- sunt indicați actorii socioeducativi și feedbackul acțiunilor, ceea ce contribuie la optimizarea parteneriatului educativ și asigură evaluarea, analiza acțiunilor, interacțiunilor, facilitând reflexivitatea pedagogică – 83%;
- dezideratele *noilor educații* sunt ajustate la conținuturile generale ale educației – 87,5%;
- considerăm foarte utile componentele – managementul problemelor disciplinare și managementul imaginii – 75%.

Implementarea algoritmului a generat eforturi cu privire la aprofundarea cunoștințelor și competențelor dirigintelui, a stimulat autoperfecționarea acestora.

Analiza celor expuse ne permite să **conchidem** următoarele:

- În calitate de manager al actului educativ dirigintele trebuie să cunoască în profunzime psihopedagogia și managementul educațional.

- Formarea inițială trebuie să se bazeze pe principiile și valorile pedagogiei postmoderne, iar formarea continuă să fie axată nu numai pe reactualizarea și consolidarea managementului organizatoric, managementului conținuturilor generale ale educației, ci să contribuie la cizelarea competențelor dirigintelui ce vizează formarea imaginii de sine a elevului, imaginii familiei și imaginii instituției de învățământ.
- Strategiile educative aplicate în managementul clasei de elevi sunt corelate cu componentele și sub-componentele algoritmului, rămânând totodată deschise pentru modificări și completări.

În contextul cercetării noastre ne-a interesat formarea inițială și formarea continuă a dirigintelui. În consens cu scopul dat am studiat opinia studenților-pedagogi și a cadrelor didactice. Aceștia optează pentru includerea în planul de învățământ a cursurilor speciale, axate pe pregătirea cadrului didactic în calitate de diriginte, opțiune explicit expusă de 94,6% de studenți, 88,4% de diriginți și 83,3% de directori-adjuncți responsabili de munca educativă.

Studenții din anul V, chestionați după practica pedagogică de licență, au menționat că cunoștințele și competențele asimilate de ei pe parcursul studiilor sunt insuficiente pentru a îndeplini eficient funcțiile de diriginte, mai cu seamă cele ce vizează organizarea și desfășurarea actului educativ.

Convorbirile, discuțiile cu studenții și cadrele didactice de la facultățile pedagogice ale instituțiilor superioare de profil denotă în esență aceleași neajunsuri și curențe. Se menționează că există foarte puțină literatură metodică specială, îndeosebi privind problema dirijării și exersării conduitei elevilor, formării conceptului de sine, tehnologiei de formare a colectivului de elevi etc.

Situația elucidată ne-a orientat spre conturarea a două linii strategice în organizarea experimentului pedagogic formativ.

I. Formarea inițială

A fost selectat un eșantion de 44 subiecți – studenți de la Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogie, și de la Facultatea Istorie și Etnopedagogie, specialitatea Pedagogie și Educație moral-spirituală, care, începând cu anul de studii 2004-2008 au studiat cursuri opționale cu privire la dirigenție. La studierea disciplinelor *Managementul educațional*, *Tehnologii educaționale*, *Etica profesională*, *Teoria și metodologia educației* au fost revăzute compartimentele ce reflectă activitatea pedagogului în favoarea aprofundării cunoașterii domeniului ce ține de activitatea profesorului-diriginte. Au fost renovate curriculumurile disciplinare, s-au elaborat obiectivele generale / standardele educaționale la nivel de cunoaștere, aplicare, integrare la cursurile nominalizate anterior, care urmau a fi implementate.

Vizavi de cursurile fundamentale, care au permis o abordare modulară și infuzională a temelor axate pe problema dirigenției, au fost elaborate și implementate curriculumurile opționale la trei cursuri disciplinare (câte 30 de ore fiecare):

- dirigenția – act complex managerial și educativ în contextul *noilor educații*;
- dirigințele – manager al actului educativ;
- dirigenția și consilierea în educație.

Pentru a dezvălui esența strategică a formării inițiale, vom prezenta analiza efectuată la disciplinele obligatorii, ce se studiază la UPS „I. Creangă”, care includ unele module ce vizează dirigenția.

Astfel, cursul de *Pedagogie* (60 ore) de la anul I include compartimentul III, *Teoria educației* (20 ore), axat pe studiul conținuturilor generale ale educației. Aici, modulul nr.16, *Profesorul-diriginte. Colectivul de elevi – factor educativ*, prevăzut pentru 4 ore teoretice și 2 ore practice, completează reușit modulul din compartimentul I – *Introducere în pedagogie*, care se numește *Competența profesională a educatorilor* – 2 ore [9].

Cursul de *Teorie generală a educației* (68 ore) de la anul II conține 16 module, care completează și aprofundează cunoștințele și competențele studenților cu privire la educația și formarea personalității elevului în cadrul formal–nonformal–informal. Aici sunt incluse următoarele module: *Finalitățile educației*; *Educabilitatea*; *Mediul – factor social și cultural*; *Raportul dintre educație și autoeducație*; *Omul – subiect al educației*; *Particularitățile de vârstă și individuale ale elevului*; *Profesorul – agent al activității educaționale*; *Dimensiunile competenței profesorului: de specialitate, psihopedagogică, managerială*; *Metode și forme de organizare ale activităților educative*; *Legitățile și principiile procesului educativ*; *Formarea colectivului de elevi*; *Sintalitatea colectivului de elevi* etc. [1, p.17-39].

În această ordine de idei, observăm că după perfecționarea curriculumurilor universitare la disciplinele obligatorii, elaborarea și implementarea curriculumurilor opționale la dirigenție, studenții mai au obiecții

esențiale doar cu privire la durata stagiilor de practică pedagogică, ce mai necesită o ajustare la realitatea școlii și exigențele pedagogiei postmoderne.

Curriculumul vizat a fost elaborat în baza principiilor și criteriilor de stabilire și de restructurare a conținutului învățământului universitar, elucidate în lucrarea „*Teoria și metodologia curriculumului universitar*”, elaborată de un colectiv de cercetători sub conducerea profesorului universitar VI. Guțu.

II. Formarea continuă

Pentru a studia și a urmări derularea procesului de formare continuă, a fost selectat un eșantion de 34 diriginți care au frecventat Școala dirigintelui (Liceul Teoretic „I. Hasdeu”) și unul de 46 diriginți de la instituțiile de învățământ din Chișinău care s-au încadrat activ în autoperfecționarea dirijată în ședințele și atelierile de formare continuă.

Paralel cu studierea opiniilor diriginților și formarea eșantioanelor au fost studiate și opiniile elevilor, părinților și ale managerilor din liceu. Ne-a interesat cum se poate ameliora formarea continuă a diriginților, cum aceasta ar influența activitatea lor și rezultatele obținute la dirijarea actului educativ, implicându-ne și în promovarea valorilor științifice la nivelul municipiului.

Pornind de la analiza și sistematizarea funcțiilor dirigintelui, componentelor *Algoritmului pedagogic sintetic al managementului clasei de elev*, am studiat, am descris și am identificat referențialul calităților și competențelor profesorului-diriginte, abordat în calitate de manager al actului educativ. În baza reperelor teoretice studiate [1, 2, 3, 7, 8, 9] am elaborat **Profesiograma/referențialul dirigintelui** ce a fost structurată astfel:

I. Obiectivele formării profesionale psihopedagogice/OFPP conform cadrului de referință: metaeducațional, profesional general, profesional special praxiologic.

II. Orientarea atitudinală a personalității dirigintelui și calitățile de personalitate.

III. Competența și măiestria profesională.

IV. Tehnica pedagogică și managerială.

V. Aptitudini pedagogice și manageriale.

VI. Carisma și stilul managerial.

Decizia de a include OFPP în profesiograma dirigintelui este argumentată prin problema și scopul cercetării, ce orientează spre stabilirea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ și investigarea acestora prin prisma concepției abordării sistemice de rol a procesului educativ.

În continuare prezentăm componentele profesiogramei dirigintelui – manager al actului educativ.

I. Obiectivele formării profesionale psihopedagogice (OFPP) sunt structurate în 4 module profesionale:

1. *Modulul metaeducației/cultura generală și filozofică* include cunoștințe în diverse domenii ale culturii umane: știință, artă, tehnică, economie, sociologie, învățământ, axate pe o bază filozofică menită să-i asigure dirigintelui o viziune de ansamblu asupra omului, lumii, inclusiv asupra activității profesionale.

În linii mari, la finele studiilor universitare studenții vor fi capabili:

La nivel de cunoaștere:

- să identifice conceptele filozofice mai importante cu privire la om, morală, existență;
- să reproducă conceptele-cheie din domeniul psihopedagogiei;
- să identifice aspectele culturii umane;
- să relateze despre valorile general-umane în corelație cu cele naționale;
- să evidențieze problemele lumii contemporane;
- să interpreteze conceptul de Om moral;
- să identifice organismele internaționale, menirea și funcțiile lor;
- să cunoască drepturile fundamentale ale omului și copilului.

La nivel de înțelegere și aplicare:

- să analizeze structura și tendințele dezvoltării politicii, economiei, ideologiei și religiei în societatea contemporană;
- să caracterizeze particularitățile societății civile democratice;
- să compare forțele politice dominante în societatea contemporană;
- să analizeze bazele statului și dreptului civil în Republica Moldova;
- să definească principiile conviețuirii și comunicării interculturale;
- să explice principiile fundamentale ale economiei de piață;

- să compare tipurile principale de cultură universală (occidentală-orientală);
- să aplice adecvat conceptele din domeniul educației, filozofiei, științei, culturii.

La nivel de integrare:

- să respecte normele de comportament moral-etic;
- să promoveze valorile general-umane în corelație cu cele naționale;
- să respecte principiile și normele stilului sănătos de viață;
- să comunice și să interacționeze adecvat cu copiii și semenii;
- să soluționeze diverse situații dificile de ordin moral, intelectual, ecologic, de gen, estetic etc.;
- să elaboreze coduri de norme și reguli privind organizarea vieții omului în societate, familie, de sănătate etc.;
- să promoveze valorile spirituale ale credinței creștine ortodoxe;
- să promoveze normele estetice ale culturii vestimentare, ale traiului.

2. *Modulul profesional general* are drept scop proiectarea–formarea capacităților pedagogice, psihologice și manageriale generale, necesare cadrului didactic, în general.

3. *Modulul profesional special* orientat spre formarea capacităților, competențelor profesionale speciale, necesare activității de predare a disciplinei alese, pe care, din considerente înțelese, nu le vom analiza. Vom dezvolta doar elementul al doilea al dublei profesionalizări – formarea competențelor și calităților dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

4. *Modulul praxiologic* care vizează proiectarea–realizarea–consolidarea–formarea profesională în instituția de învățământ, unde achizițiile acumulate în cadrul cursurilor teoretice sunt transformate în abilități, competențe complexe care vor asigura dirijarea acțiunilor/actului educativ.

II. Orientarea atitudinală a personalității dirigintelui și calitățile de personalitate rezidă în viziunea acestuia, valorile de care se conduce, idealul, motivele, interesele, convingerile și aspirațiile într-o îmbinare organică cu umanismul și dragostea pentru oameni, calitățile moral-spirituale: bunătatea, spiritualitatea, onestitatea, altruismul, demnitatea, modestia, răbdarea, stăpânirea de sine, curajul, fermitatea. Calitățile de personalitate își lasă amprenta asupra comportamentului dirigintelui în mediile culturale în care se află el, în relațiile cu discipolii, colegii săi.

Dacă dirigințele conștientizează responsabilitatea misiunii sale, el este conștiincios, dă dovadă de tact pedagogic, creativitate și empatie. Este important ca dirigințele să fie o personalitate ce se autoactualizează, orientată spre autocunoaștere și autoperfecționare.

III. Competența și măiestria profesională include cunoștințele, abilitățile, priceperile, deprinderile și obișnuințele. În literatura de specialitate din ultimii ani termenul *competențe* cunoaște un șir de abordări, printre care cele mai relevante par a fi ideile lui L.Paquay și H.Roegiers [apud 1] pe care le susținem. Deci, noțiunea de competență abordată prin prisma accepțiunilor acestora poate fi definită prin următoarele caracteristici:

- mobilizarea unui ansamblu de resurse de tipul cunoștințelor, experiențelor, reprezentărilor, schemelor, automatismelor, capacităților, diverselor *savoir-faire* (să știi): *savoir-faire* (să știi să faci), *savoir être* (să știi să fii), *savoir devenir* (să știi să devii) [apud 1];
- caracterul finalizat ce denotă utilitatea socială;
- relația cu un ansamblu de situații ce presupune mobilizarea individului în anumite situații legate de problematica dirijării elevilor;
- caracterul disciplinar ce rezultă din faptul că și competența este deseori definită printr-o categorie de situații corespunzătoare parvenite din specificul disciplinelor speciale sau a celor auxiliare, care includ module cu privire la formarea dirigintelui.

Pentru a diferenția competențele pe care le posedă studenții-absolvenți și cadrele didactice ce activează în calitate de dirigințe, am decis să aplicăm următoarele sintagme: *competențe primare* și *competențe complexe*.

Măiestria pedagogică este un rezultat al pregătirii de specialitate, a dublei profesionalizări, a muncii sistematice desfășurate în cadrul procesului de învățământ în calitate de dirigințe și a perfecționării/autoperfecționării competențelor, aptitudinilor pedagogice și calităților de personalitate.

Măiestria pedagogică a dirigintelui-manager al actului educativ se prezintă ca o totalitate de competențe complexe, obținute printr-o muncă asiduă intelectuală de cercetător, educator, animator, consilier, manager, agent motivator, formator, pedagog reflexiv și creativ, exteriorizându-se într-o experiență educațională de stăpânire eficientă și iscusită a tehnologiilor de dezvoltare–formare a elevului și colectivului de elevi.

IV. Tehnica pedagogică și managerială include ansamblul de competențe complexe ce vizează elaborarea, aplicarea, evaluarea tehnologiilor educaționale și manageriale pe care le vom diferenția în *tehnologii cu caracter instructiv* (predarea–învățarea–evaluarea), *tehnologii cu caracter educativ* (dezvoltare–formare), *tehnologii cu caracter managerial* (dirijare–coordonare), *tehnologii de autoperfecționare* (autoactualizare ca personalitate și specialist) și *tehnologii de autorelaxare, autoreglare și sănătate* (tehnică ce vor permite păstrarea sănătății).

V. Aptitudinile pedagogice și manageriale includ: comunicabilitatea, dinamismul, empatia/receptivitatea, echilibrul emoțional, creativitatea, tactul pedagogic, capacitățile didactice, capacitățile manageriale, optimismul pedagogic [1, 3, 4, 7, 9, 10].

Pentru a clarifica componenta respectivă vom apela la definiția lui P.Popescu-Neveanu, care menționează că *aptitudinile sunt subsisteme sau sisteme operaționale, superior dezvoltate, care mijlocesc performanțe supramedii în activitate. Aptitudinile constituie latura instrumentală și executivă a personalității, ele sunt cele care mijlocesc reușita în activitate. În limbajul curent specialiștii se folosesc de termenii aptitudini și capacități* [10, p.164].

Este evident că orice activitate profesională sau socială necesită o îmbinare de *aptitudini generale* (spirit de observație, memorare exactă, inteligență, imaginație etc.) și *aptitudini speciale*. În contextul vizat, este necesar a conștientiza următoarele trei momente: 1) există unele premise ereditare pentru tot ceea ce reprezintă existența și activitatea umană, dar pentru valorificarea acestora este necesară maturizarea organismului și a sistemului nervos central; 2) adaptarea la mediul natural și social în condițiile unei neconținute interacțiuni între subiect și ambianță, deosebit de importantă fiind 3) activitatea și învățarea, prin care sistemele operaționale se organizează progresiv și se construiesc la diverse niveluri calitative. Pe o bază ereditară, variabilă de la un individ la altul, aptitudinea se construiește prin exersările prilejuite de activitate și, deci, în bună măsură, se dobândesc [ibidem 10].

Dinamismul reprezintă capacitatea de a depune efort volitiv și a fi convingător în baza argumentelor logice, iar *receptivitatea* rezidă în capacitățile perceptive ale pedagogului, care-i oferă sensibilitate profesională, intuiție, imaginație pedagogică și posibilitatea de a se plasa în locul educatului. În cercetările actuale asertivitatea și receptivitatea pedagogică se analizează în raport cu empatia.

Echilibrul emoțional/afectiv se obiectivează în capacitatea individului de a se stăpâni, a-și controla emoțiile [4, 5, 7].

Dinamismul și echilibrul emoțional sunt interconexe, primul îi oferă pedagogului voință, forță de convingere, care, în primul rând, influențează propria personalitate a acestuia, manifestându-se în controlul și dirijarea situației, promptitudinea luării deciziilor adecvate, autoreglarea psihoemoțională.

Aptitudinile didactice se manifestă prin însușirea–aplicarea–transformarea rapidă și eficientă a instrumentarului tehnologic necesar în procesul de predare–învățare–evaluare.

Aptitudinile manageriale reprezintă capacitățile ce-i oferă individului posibilități de conducere, dirijare, organizare, coordonare, control eficient.

Optimismul pedagogic presupune capacitatea proiectării pozitive și prognozării optimiste a dezvoltării–formării elevului, capacitate pe care mulți cercetători o consideră determinantă a celorlalte, deoarece asigură promovarea, accentuarea pozitivului în formarea personalității, astăzi fiind o tendință prioritară a psihologiei pozitiviste [5, 6, 7, 8]. Cercetările în domeniul formării aptitudinilor pedagogice demonstrează că acestea se dezvoltă, se cristalizează, ajungând la înaltul nivel de *măiestrie*.

VI. Carisma și stilul managerial le-am îmbinat intenționat, deoarece am observat o coerență relevantă între aceste două calități.

Carisma reprezintă chintesența următoarelor calități: bunătate, onestitate, exigență, spiritualitate, empatie, capacități analitice, forță de convingere și contaminare prin propriul exemplu, creativitate, încredere în sine și elevi, deschidere, toleranță, artistism, farmec personal, responsabilitate, capacități de lider și un aspect morfofiziologic plăcut [6].

Procesul educativ și operațiile manageriale inițiate de diriginte, relația elev–pedagog, realizate de dirigințele de tip carismatic se bazează pe măiestria acestuia, forța lui de convingere, propriul exemplu și farmec, care îl evidențiază dintre ceilalți pedagogi.

Experiența pedagogică avansată ne convinge: carisma (fr. *charisme*), *acest ansamblu al unor trăsături spirituale deosebite* [1, 6], este strâns legată de stilul pedagogului, deoarece aceasta se explică prin *totalitatea particularităților specifice unui individ*.

În concluzie, dacă pedagogul își dă seama că deține o profesie extraordinară după potențialul și forța de influențare și contaminare, iar pe lângă aceasta este numit și diriginte, el este obligat să se autoperfecționeze permanent pentru a se forma ca un manager al actului educativ ce posedă un stil carismatic.

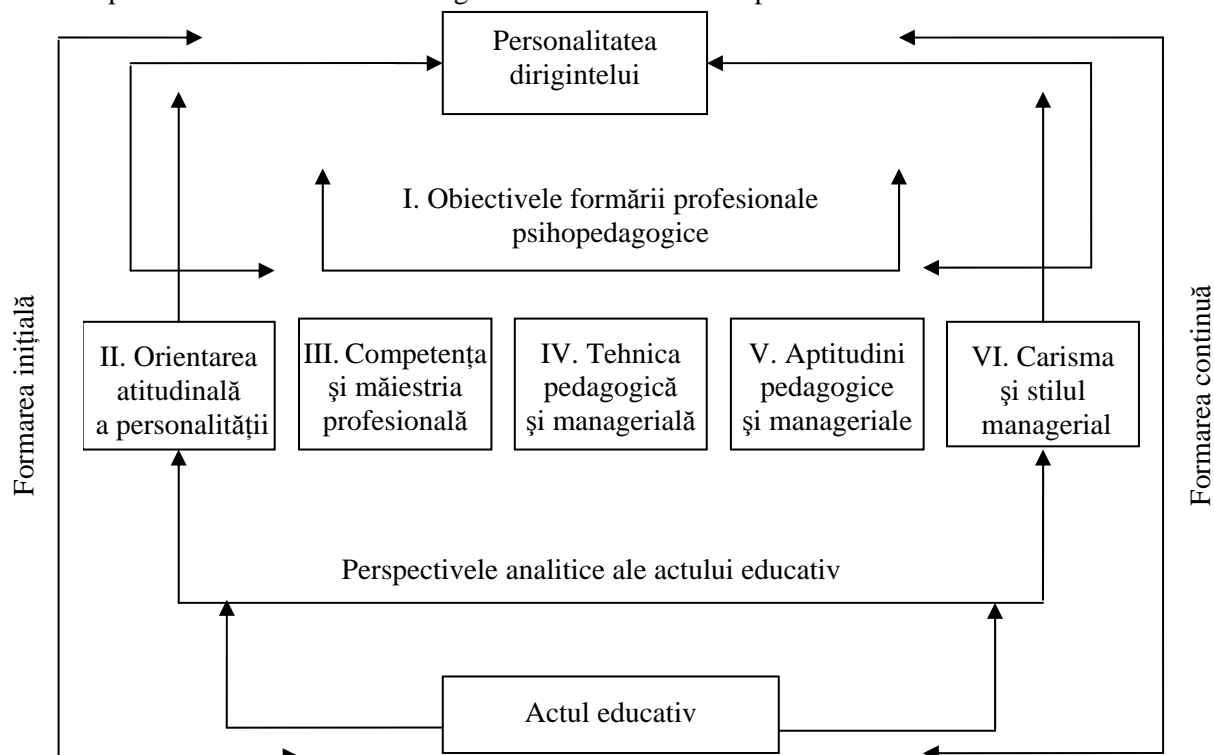


Fig.1. Profesiograma dirigintelui-manager al actului educativ

După cum am menționat, o persoană ce se autoactualizează, își construiește și își trăiește viața demn, activează conform vocației într-un mod competent și creator, are toate șansele să devină un tip carismatic.

Prin urmare, luând ca bază metodologică interpretările teoretico-analitice, am elaborat *schema profesiogramei / referențialului dirigintelui* – manager al actului educativ ce redă structura, feedbackul componentelor propuse în corelație cu axele-criterii de dirijare, analiză, evaluare a actului educativ și formare profesională, expuse ca elemente constitutive ale perspectivelor analitice ale actului educativ (figura 1).

Componentele profesiogramei dirigintelui pot fi completate, detaliate, perfectate în continuu, noi însă am urmărit scopul de a scoate în evidență trăsăturile de bază ale personalității după care se poate conduce un diriginte în calitate de manager al actului educativ, care dorește să fie conștient de ceea ce este, ceea ce face și ceea ce are de făcut pentru a fi mai eficient.

După cum observăm din schema profesiogramei, orice cadru didactic analizând-o se poate conduce de ea în planificarea și desfășurarea acțiunilor sale de autoevaluare și autoperfecționare a competențelor și calităților de personalitate.

Referințe:

1. Calaraș C. Dirigințele – manager al actului educativ. - Chișinău: CEP USM, 2009.
2. Călin Marin. Teoria și metateoria acțiunii educative. - București: Aramis, 2003.
3. Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. - Chișinău: Lumina, 2004.
4. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Ed., 2003.
5. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2006.
6. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Mândăcanu V. Arta comportamentului moral. - Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2004.
8. Mehedinți S. Trilogia științei. Cercetător. Erudit. Savant. - București: Impremeria națională, 1939.
9. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. - Chișinău: Tipografia centrală, 2005.
10. Popescu-Neveanu P. Psihologie. - București: EDP, 1993.
11. Schleiermacher F.D. Hermeneutica. - Iași: Polirom, 2001.

Prezentat la 13.11.2009

PROCESE ELEMENTARE ALE COMPORTAMENTULUI MANAGERIAL

Ana-Maria TOHĂȚAN

Universitatea de Vest “Vasile Goldiș”, Arad, România

The manager's performance is the major resource which makes an organization to be productive from an economic point of view and viable from a social point of view.

A company's efficiency depends, more and more, on the integration of manager's psychological and social necessities for organization's aims.

This way of analyzing the manager's work obliges to their examination of human resources, meaning a fundamental component in the economic process. Every person aims the professional competence maximizing due to the given efforts.

Procesul managerial are pe lângă știință, tehnică și o mare încărcătură psihosociumană care se propagă decisiv în performanțele activității.

Anume asupra acestui aspect vom insista în continuare.

Nivelul profitabilității și performanței organizaționale sunt influențate în mod direct de modul de exercitare a laturii psihosociumane în cadrul organizației.

Managementul organizației contribuie la crearea unei vieți sociale echilibrate, armonios integrate, organizația fiind de fapt un cadru al vieții umane, un mod de viață. În cadrul acesteia, managerul trebuie să se adapteze, să găsească și să folosească atitudinea și comportamentul cel mai adecvat situației.

Pentru a „stoarce” de la manageri potențialul lor maxim și eficient de muncă, managementul trebuie să modeleze *etica caracterului și etica personalității umane a fiecăruia* [1]. În concordanță cu această viziune, fiecare manager trebuie să devină o personalitate capabilă să înțeleagă înainte de a fi înțeles, să acționeze proactiv, cu gândul la finalitatea activității care urmează a fi efectuată, să sesizeze prioritățile și să raționeze astfel: *câștig–câștig și nu câștig–pierdere*.

Și acest lucru tocmai pentru faptul că „răspunsul” psihosociuman „decurge dintr-o muncă ce trudește la rădăcini - operând asupra felului nostru de a gândi, asupra paradigmatelor fundamentale, care ne definesc caracterul și creează lentilele prin care vedem lumea” [2].

Întrucât oamenii comunică mult mai edificativ prin ceea ce sunt și nu prin ceea ce spun, faptul că văd viața nu e așa cum este, ci așa cum sunt ei, ne îndeamnă să credem că psihosociologia umană, care cuprinde fiecare individ în parte, nu poate modifica manifestarea exterioară a atitudinilor și a comportamentelor umane dacă nu examinăm în prealabil, paradigmele de bază în care își au originea acele atitudini și comportamente.

Cunoașterea și valorificarea potențialului psihosociuman al managerului asigură realizarea obiectivelor cu un minim de eroare umană.

Conceptul de comportament

Prin *comportament* se înțelege ansamblul de acțiuni ale ființelor orientate spre satisfacerea unor trebuințe sau spre realizarea unor anumite scopuri.

Altfel spus, *comportamentul* este modalitatea de a acționa în anumite împrejurări; ansamblul de manifestări obiective ale oamenilor [3].

Așadar, se pune problema elementelor care determină comportamentul.

Studiul comportamentului managerial presupune abordarea următoarelor aspecte (figura 1):

- procesele elementare ale comportamentului – procesarea informației, învățarea, formarea aptitudinilor;
- factorii care influențează comportamentul grupați în două categorii: factori individuali (motivația, personalitatea, stilul de viață) și factori externi (cultura, clasa socială, familia etc.);
- organizația în ansamblul ei (politica organizației, sistemele de salarizare și recompensare, mediul de muncă etc.);
- procesul decizional și tipurile de comportamente.

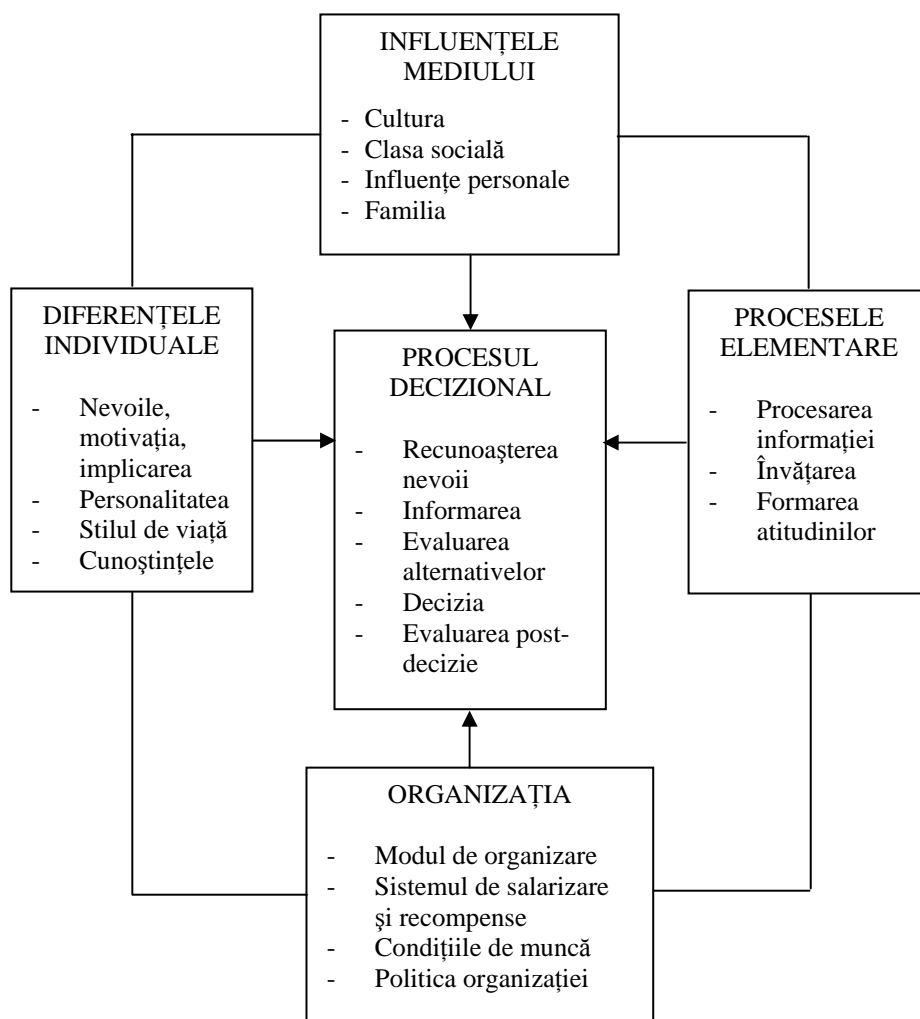


Fig.1. Componentele comportamentului [4]

Procese elementare ale comportamentului managerial

Toate aspectele comportamentului sunt rezultatul unor procese elementare de natură biologică și psihică.

a) Învățarea

Învățarea este activitatea psihică prin care se dobândesc și se sedimentează noi cunoștințe și comportamente, prin care se formează și se dezvoltă sistemul de personalitate al individului uman.

Învățarea reprezintă o schimbare relativ permanentă în potențialul comportamental care apare ca urmare a practicii sau experienței.

În mod esențial, învățarea înseamnă însușirea de noi cunoștințe, priceperi și formarea de noi capacități intelectuale.

b) Atenția

Prin definiție, atenția constă în orientarea și concentrarea activității psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen. Ea asigură o bună receptare senzorială și perceptivă a stimulilor, o înțelegere mai profundă, o memorare mai durabilă, selectarea priceperilor și deprinderilor adecvate. Dimpotrivă, lipsa atenției duce la omisiuni în receptarea stimulilor, la erori în reacțiile de răspuns, la confuzie în descifrarea sensurilor.

Atenția poate avea forme mai simple sau mai complexe cum ar fi:

- atenția involuntară (orientarea se face de la sine, fără efort);
- voluntară (cu efort volitiv);
- postvoluntară (când o activitate care a necesitat efort devine plăcută și atractivă).

c) Percepția

Percepția se definește ca fiind cunoașterea obiectelor și fenomenelor în integritatea lor și în momentul când ele acționează asupra organelor senzoriale.

Percepția este procesul prin care interpretăm ceea ce simțim pentru a asigura o ordonare și o semnificație a mediului înconjurător.

d) Memoria

Este funcția psihică fundamentală care face posibilă fixarea, conservarea, recunoașterea și reproducerea fenomenelor psihice.

Tipuri de memorie:

- memorie de tip imaginativ, asigurând păstrarea și reproducerea reprezentărilor;
- memorie verbal-logică referitoare la idei;
- memorie afectivă (creând posibilitatea retrăirii unor emoții);
- memorie motorie (făcând posibilă formarea de priceperi și deprinderi).

După durata memorării, aceasta poate fi: de foarte scurtă durată (0,25–0,50 dintr-o secundă), de scurtă durată (memoria de lucru) sau de lungă durată, care este cea mai importantă, întrucât ea poate păstra impresiile ani de zile. Memoria de lungă durată se împarte în memorie episodică, înregistrând toate evenimentele cotidiene, și memorie semantică, în care sunt structurate logic toate cunoștințele acumulate mai mult sau mai puțin sistematic.

e) Atitudinea

Atitudinile sunt predispoziții învățate de către individ care-i permit acestuia să reacționeze coerent într-o anumită situație, reacția sa putând fi favorabilă sau defavorabilă.

Atitudinile sunt rezultatul unor procese biologice, nefiind direct observabile, trebuind deduse din modul de exprimare și prin observarea comportamentului.

f) Motivația

Motivația de realizare se manifestă în încercarea individului de a-și realiza aptitudinile și în dorința de a obține succes. Aspirațiile, ambiția, motivația de realizare contribuie la sporirea eficienței muncii, a învățării și chiar la soluționarea unor probleme. Un nivel de aspirație adecvat depinde de o justă apreciere a propriilor posibilități, deoarece supraestimarea condamnă la o viață de eșecuri, iar subestimarea induce ratarea unor țeluri realizabile.

Motivația se împarte în motivație extrinsecă (dorința de afirmare, tendințele normative, teama de consecințe, ambiția) și motivație intrinsecă (curiozitatea, dorința de a afla cât mai mult). Motivația intrinsecă este fundamentul formării competențelor gândirii logico-matematice și a utilizării strategiilor de raționament operațional-formal, dar pentru obținerea succesului nu este suficient acest lucru, mai trebuie să existe și motivația care sa-l determine pe individ să utilizeze competențele dobândite. Motivația intrinsecă este mai importantă și mai eficientă în învățare decât cea extrinsecă.

Analizând relația dintre performanță și motivația extrinsecă, se constată o creștere a performanței proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, după care intervine o stagnare și chiar un regres. Acest punct a fost denumit “optimum motivațional” și are o importanță deosebită, întrucât motivația optimă reduce timpul învățării și poate fi o garanție a succesului. Optimumul motivațional nu se mai aplică în cazul motivației intrinseci, pentru că aici va exista în mod constant o relație de directă proporționalitate între motivație și progres.

Modificarea comportamentului prin învățare

Managerii sunt în general pragmatici. Ei sunt interesați în a acumula experiență, iar învățarea reprezintă în general teorie. Ei învață cel mai bine din experiență, fie proprie sau indirectă.

Ciclul învățării comportamentale [6] arată modul în care se învață din experiență (figura 2). Un anumit comportament generează un anumit rezultat. Pentru a îmbunătăți acest rezultat trebuie analizat comportamentul care l-a generat, după care se elaborează ipoteze de schimbare a comportamentului. Adoptarea ipotezei prin care se poate obține un rezultat mai bun conduce implicit la un nou comportament.

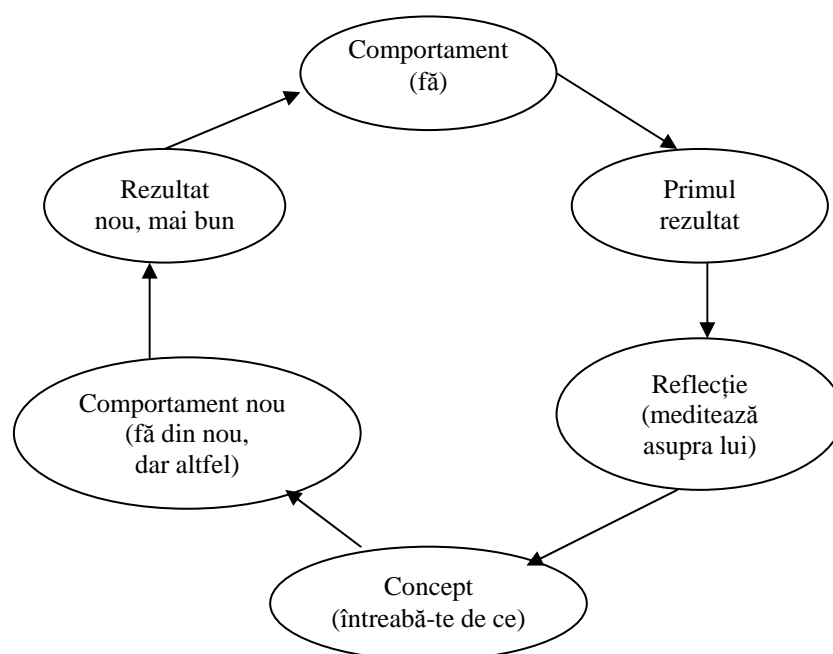


Fig.2. Ciclul învățării comportamentale [5]

Concluzii

Conducerea reprezintă un ingredient esențial al activității de management, după cum managementul reprezintă fundamentul și suportul activității de conducere. Schimbările majore produse la nivel social și organizațional în contextul societății contemporane revendică din ce în ce mai mult necesitatea integrării și armonizării cerințelor și elementelor specifice conducerii eficiente cu cele caracteristice managementului.

Importanța fenomenelor identitare și psihosociale în cadrul managementului performant nu mai reprezintă o noutate în domeniu.

Arta managerului de a obține performanța se concretizează în abilitatea de a-și valorifica elementele psihosociale, într-un cuvânt comportamentul managerial.

Fără valorificarea elementelor comportamentului managerial organizațiile nu vor fi în măsură să se adapteze mediului în continuă mișcare, să elaboreze și să implementeze strategii și politici raționale, să-și remodeleze sistemul de management pentru a manifesta dinamismul, creativitatea, flexibilitatea și funcționalitatea eficientă a managementului firmei.

Referințe:

1. Popescu C., Ciucur D., Băbeanu M., Poescu I. Echilibrul înaintării. - București: Editura Eficient, 1998, p.87.
2. Covey R. Stephen. Eficiența în șapte trepte sau un Abecedar al înțelepciunii. - București: Editura ALL, 1994, p.300.
3. DEX, p.111.
4. Dobre C. Comportamentul consumatorului. - Timișoara: Editura Orizonturi Universitare, 2000, p.26.
5. Ward M. 50 de tehnici esențiale de management. - București: Editura Codecs, 1997, p.139.
6. Ward M. Op.cit., 1997, p.138.

Bibliografie:

1. Avram E. Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale. - Iași: Polirom, 2008.
2. Avram E. Psihologie organizațional-managerială. Perspective aplicative. Editura Universitară, 2007.
3. Cole G.A. Management. Theory and practice. - London: D. Publications Ltd, 1990.
4. Cosmovici A. Psihologie generală. - Iași: Polirom, 1996.
5. Drucker P. Management, tasks, responsibility, practices. - London: Heineman, 1974.
6. Gary Johns. Comportament organizațional. - București: Editura Economică, 1998.

7. Hayes N., Orrell S. Introducere în psihologie. - București: Editura ALL, 1997.
8. Manolescu A. Putere și informație. - Craiova: Editura Certi, 1996.
9. Miclea Mircea. Psihologie cognitivă. - Iași: Polirom, 1999.
10. Moscovici Serge. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. - Iași: Polirom, 1998.
11. Niculescu O., Verboncu I. Management și eficiență. - București: Editura Nora, 1994.
12. Petrescu Ion. Managementul resurselor umane. - Brașov: Editura Lux Libris, 1995.
13. Pitariu Horia. Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor profesionale. - București: Editura ALL, 1994.
14. Pufan P. Psihologia muncii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
15. Tabachiu A., Moraru I. Tratat de psihologie managerială. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
16. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I. - Iași: Polirom, 2004.
17. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol II. - Iași: Polirom, 2007.
18. Zlate M. Introducere în psihologie. Ediția III. - Iași: Polirom, 2007.
19. Zlate M. Leadership și management. - Iași: Polirom, 2007.

Prezentat la 04.12.2009

**DOCTRINELE – PARADIGME ALE MANAGEMENTULUI: DELIMITĂRI
CONCEPTUALE, EVOLUȚIE, PROVOCĂRI DIN PERSPECTIVA INTEGRĂRII
EUROPENE A REPUBLICII MOLDOVA**

Elvira GRÎU

Liceul Teoretic „Mircea Eliade”

The aim of this paper is to describe the change in the educational management paradigm.

Throughout the article, the paradigm of the managerial reform is seen as a new paradigm of educational management in Republic of Moldova.

O privire de sinteză asupra evoluției managementului ca știință a conducerii denotă că acesta de la apariția sa, la sfârșitul secolului XIX și până în prezent, a parcurs o cale de dezvoltare neunivocă în funcție de evoluția social-economică și de o anumită concepție despre om, având drept orientare în permanență eficientizarea activității în organizație.

Reprezentanții *teoriilor clasice*, așa-numitului „*management științific*” (1885-1920), F.W. Taylor, H. Fayol, L. Gulick și L.F. Urwick, abordau, cu precădere, aspectele de organizare, raționalizare și eficientizare a muncii, punând accentul pe transformarea individului într-o mașină perfectă, ignorând aspirațiile, nevoile și trebuințele lui, de aceea au fost denumite teorii despre „organizațiile fără oameni”. E de menționat contribuția însemnată a teoriilor clasice la separarea funcțiilor și activităților de conducere de cele de executare, ca urmare a diviziunii muncii. Astfel, preocupările privind raționalizarea și eficientizarea muncii lucrătorilor de executare se extind și asupra activităților de conducere, ceea ce necesită o corelare, cooperare a domeniului conducerii cu domeniul activităților executive. Cu toate acestea, limitele „managementului științific” din considerentele expuse sunt evidente.

Adepii *Școlii administrative sau clasice* (1920-1950), fondată de către Henri Fayol, susțineau ideea raționalizării și eficientizării muncii, evidențiind pentru prima dată funcțiile managementului (*a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona, a controla*). Ei au formulat o serie de principii cum ar fi: *diviziunea muncii, unitatea de comandă, unitatea de conducere, ierarhia, centralizarea, inițiativa și răspunderea, autoritatea și responsabilitatea, disciplina, unitatea personalului, ordinea, remunerarea personalului, echitatea și bunătațea, stabilitatea personalului, subordonarea intereselor particulare celor generale*. Școala clasică nu a abordat aspectele și problemele sociale ale conducerii, care și este cel mai mare neajuns al ei.

Reprezentanții *Școlii relațiilor umane* (1930-1950) Elton Mayo, Mery Follet Parker, H. Maslow, D. Mc. Gregor ș.a. pun în centrul conducerii factorul uman, relațiile interpersonale și de colaborare în grup, considerând că omul poate să lucreze mai productiv dacă i se satisfac nu doar nevoile materiale, ci și cele psihosociale, necesitățile de comunicare la lucru. Douglas Mc. Gregor a formulat cunoscutele teorii „X” și „Y”. Conform teoriei „X”, individul nu dorește să muncească, este egoist, indiferent față de necesitățile și obiectivele organizației, nu acceptă schimbarea și, deci, trebuie sancționat, impus. În cazul teoriei „Y”, munca face parte din natura omului, care poate să-și asume responsabilități, să participe activ la viața organizației. În consecință, managerul care acționează în contextul teoriei „X” folosește metode de constrângere, de impunere, un stil de conducere autoritar, iar în cel al teoriei „Y” – metode de colaborare, un management participativ.

Promotorii *Școlii comportamentale* Chris Argyris, R. Likert, D. Mc. Gregor și Fr. Herzberg au lansat ideea că oamenii trebuie să se adapteze în organizație cu condițiile muncii, să colaboreze și să manifeste inițiativă.

Reprezentanții *Școlii cantitative* (1950–până în prezent). A.Kaufman, J.Star ș.a. consideră conducerea drept un sistem de procese și metode matematice, folosirea cărora, pe lângă alte metode statistice, contribuie la operații logice, care pot fi exprimate cantitativ și operațional. O dezvoltare mai temeinică a managementului s-a produs ca urmare a aplicării diverselor forme de abordări.

Abordarea procesuală – prevede realizarea obiectivelor organizației printr-o aplicare complexă, integrală a funcțiilor managementului, care se află într-o interdependență unitară. Această abordare, inițiată de Henry Fayol, cu privire la funcțiile managementului (prevedere, organizare, comandă, coordonare, control) s-a dezvoltat continuu în cadrul relației stabilite între teorie–practică–metodologie–tehnologie a managementului și constituie un aspect-cheie în eficientizarea acestuia.

Abordarea sistemică, reprezentanții căreia sunt C. Bernard, H. Simon, R. Jonson, P. Druker ș. a., au pornit de la faptul că orice unitate trebuie abordată ca sistem, cu toate elementele, structura și legăturile sale, funcționarea căreia are drept scop îndeplinirea unor obiective prin aplicarea de programe, metode de analiză adaptate la mediu.

Abordarea situațională se manifestă începând cu sfârșitul anilor '60. Inițiatorii teoriilor situaționale (A. Woodward, F. Fiedler, P. R. Lawrence) consideră că acțiunile manageriale trebuie să se realizeze în contextul unor parametri organizaționali interni și externi. Concomitent, activitatea managerială trebuie orientată nu doar spre realizarea sarcinii, dar și a nevoilor indivizilor/grupelor. Astfel, managementul, metodele și tehnicile sale se vor aplica în context, adecvat situației, condițiilor, împrejurărilor și nu în mod universal, fără a ține cont de situație și de context.

În contextul celor examinate, o semnificație aparte o are în viziunea noastră *abordarea praxiologică*, care focalizează atenția asupra eficienței acțiunilor managerului, implicit asupra stilului de conducere într-un mediu de schimbare socioeducațională, propriu Republicii Moldova. De remarcat că acest tip de abordare se înscrie în evoluția elementelor-componente ale științei managementului: *teoria–metodologia–tehnologia–practica managerială*, acestea aflându-se într-o unitate și interdependență indisolubilă, îmbogățindu-se permanent reciproc, însă praxiologia prin esența sa depășește „practica”, „pragmatismul”.

Teoria științei despre management încorporează ideile, noțiunile științifice, conceptele fundamentale, legile și principiile care s-au adecvat în evoluția sa ca știință și practică managerială. În afară de abordarea sistemică, știința managerială are caracter interdisciplinar, promovând abordarea dintr-un punct de vedere unitar, integrarea fenomenelor, proceselor într-un ansamblu unic. Or, tocmai interdisciplinaritatea este pilonul de bază al construcției științei manageriale și, deci, toate cunoștințele care provin din alte științe (filosofie, economie, pedagogie, psihologie, sociologie etc.) sunt unificate prin intermediul acesteia, promovându-se noi teorii, concepte proprii acestei științe. Astfel, teoriile situaționale elaborate în anii '60, dezvoltate pe parcurs, reprezintă o contribuție însemnată la dezvoltarea științei manageriale și a teoriei managementului schimbării, lansate în anii '70, devenind predominante în contextul schimbărilor profunde ale mediului social, care afectează substanțial activitatea umană contemporană. Printre teoriile clasice ale organizării și conducerii pot fi menționate teoria managementului clasic (F. Taylor, H. Fayol); teoria organizației birocratice (Max Weber – începutul sec. al XX-lea); teoria relațiilor umane (G. Mayo - anii 1920-1930); teoria resurselor umane (R. Liskert – anii '60); teoria dezvoltării organizaționale (Bennis Warren – anii '70); teoria organizațiilor complexe (Bennis Warren – anii 1980-1990).

Metodologia îndeplinește un rol esențial în realizarea conducerii eficiente, vizează sistemul de metode utilizate în teorie și practică: economice, social-pedagogice, organizatorice, administrative, statistico-economice. Ea orientează activitatea prin stabilirea căilor, modalităților, mijloacelor, formelor de organizare în vederea obținerii rezultatelor scontate într-un cadru de eficiență.

Tehnologia, fiind o componentă indispensabilă a științei manageriale, indică cum, cu ce instrumente, metode și tehnici se aplică într-o situație concretă a activității manageriale. Tehnologia managerială poate fi efec-tivă doar în strânsă corelație cu teoria și metodologia conducerii. Metodele folosite în activitățile de conducere au evoluat progresiv și prezintă elementul de bază în realizarea unui management performant participativ.

Practica managerială reprezintă câmpul de acțiune, pilonul de bază pentru care sunt create teoria, metodologia și tehnologia. Managementul este o activitate practică. În cadrul ei se verifică ideile, conceptele, metodele, proiectele, tehnicile și instrumentele promovate de teorie, metodologie și tehnologie. În contextul evoluției managementului general, a evaluat și managementul educațional cu anumite specificații. Managementul educațional, susține Emil Păun, întrunește toate caracteristicile de bază ale managementului organizației, însă ceea ce îl caracterizează este „dimensiunea moral-axiologică, determinată, în primul rând, de specificul activității pedagogice din școală, ca activitate de transmitere și asimilare a cunoașterii, dar și de educare și formare a elevilor în spiritul unui sistem de valori profesionale ca finalități ale educației” și în al doilea rând, „substanța managementului educațional o constituie mobilizarea resurselor umane ca gestiune a talentelor și competențelor. Managementul educațional se bazează pe strategii de tip comunicativ, axate pe interacțiunea membrilor organizației și pe etosul managerial-generator al unui climat de încredere, participare, inițiativă și responsabilitate”. Sorin Cristea precizează că „managementul educației/pedagogic reprezintă acea știință pedagogică, elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, angajată în „studiul evenimentelor care intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative”. Astfel, în termeni

de filozofie și de politică a educației, „managementul pedagogic reprezintă, pe de o parte, o metodologie de abordare globală–optimă–strategică a activității de educație (managementul sistemului și al procesului de învățământ), iar, pe de altă parte, un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației școlare complexe”. Evoluția conceptului de conducere în contextul evoluției învățământului din Moldova, în accepțiunea lui Vasile Gh.Cojocaru, vizează o interdependență a acestuia de o anumită concepție filozofico-pedagogică despre educație și o anumită concepție despre om promovate în anumite perioade istorice, situație ilustrată în tabelul 1.

Tabelul 1

Evoluția conceptului de conducere în contextul evoluției învățământului din Moldova

Anii	Concepția filosofico-pedagogică despre educație	Concepția despre om	Metode de conducere
până la 1812	Educație moral-religioasă	Omul – forță de muncă	Conducere pragmatică, empirică
1812 - 1917	Educație intelectuală, moral-religioasă	Omul producător – Omul economic ↓	Conducere excesiv administrativă
1918 – 1940 (44)	„Educație nouă”, formarea unei concepții despre lume și viață, definirea personalității în spiritul unei pedagogii umaniste	Omul economic – Omul social ↓	Conducere integratoare, valorică
1944 - 1990	Educație comunistă (unitară, prin muncă, politehnică), educație ce integrează dimensiunile modelului clasic (educația intelectuală, morală, profesională, estetică, fizică) cu orientarea ideologică comunistă	Omul colectivist, consumator – Omul executor ↓	Conducere cvasicentralizată, conservatoare
1990 → prezent	Educație completă, multilaterală, democratică (educația intelectuală, morală, profesională, estetică, fizică) cu integrarea problematicii mediului social (ed. civică, economică, politică, socială, științifică, interculturală, ecologică, demografică, casnică, sanitară) și a individului (ed. personală, personalizată, individuală)	Viziune holistică asupra omului Viziune integrativă asupra omului – Omul decident ↓	Conducere liberală, administrativă în căutare, conducere democratică, participativă, inovatoare ↓

St. Covey, unul dintre corifeii științei managementului contemporan, susține „că dacă vrei să faci îmbunătățiri lente sau treptate trebuie să-ți schimbi atitudinea sau comportamentul. Dar dacă vrei să îmbunătățești radical, în mod dramatic, revoluționar, transformator, dacă vrei să faci îmbunătățiri în salturi, ca individ sau ca organizație, *trebuie să-ți schimbi sistemul de referință*. Adică, felul în care vezi lumea, în care gândești despre oameni, în care privești managementul și conducerea. Adică, să-ți schimbi paradigma, schema pentru înțelegerea și explicarea anumitelor aspecte ale realității. Marile realizări înseamnă despărțiri de vechile moduri de gândire. Când paradigma se schimbă, ea deschide o zonă complet nouă de înțelegere și cunoaștere, având ca rezultat o uriașă diferență în ce privește performanțele”. Or, această situație este tipică, caracteristică în prezent pentru noi, situație care necesită schimbare de concepție și în modul de acțiune pentru implementarea „politicii europene în domeniul compatibilizării sistemelor de învățământ”. După cum menționează Vlad Pâslaru, „un argument forte pentru implicarea Republicii Moldova în examinarea–producerea–realizarea unor politici europene în domeniul educației și învățământului îl reprezintă întâi de toate faptul că echipele de intelectuali care sunt angajate în educație și învățământ au reușit să conceptualizeze, să proiecteze și să realizeze reforma în învățământ la parametri pe care n-a reușit să-i atingă nici un domeniu al vieții publice”. Activitatea inițiată în cadrul realizării politicii europene în domeniul compatibilizării sistemelor de învățământ urmează să ia în considerație, în viziunea aceluiași autor, că „R. Moldova ar trebui să-și propună o integrare

firească prin expansiunea propriilor valori, pe care să le completeze prin interacțiune cu valorile educației ale altor țări și popoare”. În acest context, este concepută și noua paradigmă a managementului educațional din Republica Moldova propusă de Vasile Gh. Cojocaru, alături de cele de ordin general, care vizează patru paradigme de management, paradigme, care după St. Covey, semnifică evoluția managementului în general.

Tabelul 2

Semnificațiile paradigmelor managementului și a paradigmei managementului educațional din perspectivă democratică în Republica Moldova

NEVOIE	METAFORĂ	PARADIGMĂ	PRINCIPIU
Fizică/Economică Socială/Afectivă Psihologică	Stomac Inimă Minte	Autoritară, științifică Relații umane Resurse umane	Corectitudine Bunătate Folosirea și dezvoltarea talentului
Spirituală	Spirit (întreaga persoană)	Conducere bazată pe principii	Sens
Spirituală	Spirit (omul complet, integru)	Conducere managerială din perspectivă democratică	Autorealizare la nivel individual și social

Analiza complexă a paradigmelor, întreprinsă de către St. Covey, este susținută de o părere personală, potrivit căreia „în vreme ce fiecare dintre ele are meritele sale, trei sunt profund greșite pentru că se bazează pe false presupuneri despre natura oamenilor”. Stephen R. Covey, autorul paradigmei „Conducerea bazată pe principii” (și a lucrării respective), formulează succint caracteristica fiecărei paradigme. Paradigma managementului științific spune: „Plătește-mă bine”. Paradigma relațiilor umane sugerează: „Poartă-te bine cu mine”. Paradigma resurselor umane cere: „Folosește-mă bine”. Paradigma conducerii bazate pe principii (persoana completă) spune: „Să vorbim despre viziune, scopuri. Vreau să aduc o contribuție semnificativă”. Exprimându-ne atașamentul pentru cultivarea paradigmei bazate pe principii, precum și cea a resurselor umane, în condițiile specifice ale Republicii Moldova, menționăm nevoia promovării unei paradigme proprii de management educațional din perspectiva democratizării și integrării europene, paradigmă de natură spirituală (tabelul 2). Or, după cum precizează Vlad Pâslaru, suntem datori să recunoaștem că „educația în toate timpurile s-a adresat preponderent spiritului, acesta fiind (și) astfel considerat drept esență a ființei umane”. **Paradigma managementului educațional din perspectivă democratică și de integrare europeană** prezentată în continuare în tabelul 2 „semnifică o schimbare de anvergură a conducerii învățământului la nivel de sistem și de unitate școlară, lupta dintre tradiție (în sensul vechilor stereotipuri) – formarea omului executant prin promovarea unui management autoritar-birocratic – și inovație – formarea omului-decident prin implementarea unui management modern și autohton, democratic-participativ”. Edificarea unui învățământ modern, prospectiv, flexibil și deschis, adecvat unei societăți democratice și cerințelor economiei de piață, opțiunilor individuale de autorealizare este posibilă prin implementarea paradigmei manageriale propuse, apreciate ca strategie a schimbării, angajate la nivelurile sistemic, structural, metodologic, tehnic, care converge spre edificarea unei „școli inovatoare” ca „moment al schimbării în evoluția învățământului”, răspunde în plan psihologic cerințelor specifice creativității inovatoare, bazate pe respectarea principiilor: a) eficiență la scară socială; b) participarea actorilor educației în spiritul valorilor democrației; c) organizare și planificare rațională; d) motivație pentru inovare permanentă. Ca urmare, se reclamă un alt tip de management propriu modelului democratic participativ de conducere, detașat de modelul de organizare birocratică reprezentat sociologic de Max Weber care abordează modurile de exercitare și legitimare a puterii, manifestate de principiile competenței, ierarhiei, documente scrise, pregătire profesională solidă și specifică postului ocupat, separarea radicală a activității profesionale de viața personală, principii și model, care îngrădesc inițiativa, asumarea liberă de responsabilități, creativitatea, implicarea/participarea deplină în viața organizației, centralizează deciziile etc., aspecte care nu mai pot fi acceptate într-o perspectivă democratică. Prezența unor structuri ierarhice în învățământ, după cum menționează Emil Păun, este atenuată de faptul că în școală funcțiile de conducere nu sunt rigid separate de

cele de execuție. Organizația școlară prin natura sa este nonbirocratică, însă fenomenele birocratice din ierarhia sistemului adesea afectează și școala, în special, domeniul managerial-administrativ și în mai mică măsură domeniul activităților pedagogice de predare-învățare. Oricum, *schimbarea și competiția*, aceste două laitmotive ale lumii moderne, impune un *leadership real* care să-i ajute pe oameni să-și ajusteze modul de gândire, prioritățile, felul în care privesc realitatea, să-și fructifice oportunitățile angajându-se cu devotament în soluționarea problemelor reale care sunt în învățământ.

O diagnosticare retrospectivă a situației în domeniu denotă:

- *lipsa unei politici educaționale școlare clare și coerente pe termen mediu și lung la nivel oficial, racordată la cerințele europene în domeniu, a unor politici instituționale cu referință la autonomie, precum și de resurse umane;*
- *subfinanțarea educației, lipsa de transparență și deschidere pentru compatibilizare și atragere de noi resurse;*
- *viziunea centralizată în dauna uneia „publice” în luarea deciziilor privind educația;*
- *reflexele manageriale învechite, predomină conceptul de administrare și mai puțin cel de conducere;*
- *învățarea văzută preponderent ca acumulare de cunoștințe și nu ca producere interactivă a cunoașterii;*
- *menținerea accentului pe evaluarea sumativă; nu s-a produs o schimbare de paradigmă a evaluării în perspectiva calității educației, a aprecierii aspectului de eficacitate, eficiență, adecvare, senzitivitate, randament;*
- *lipsa șanselor egale, diferențele semnificative oraș-sat etc.*

Această stare de lucruri necesită o schimbare de paradigmă a managementului educațional în contextul provocărilor actuale pentru a-i face pe actanții educaționali să înfrunte realitatea problematică și să depună efortul adaptiv care adaugă valoare.

În această perspectivă pot fi remarcate următoarele **delimitări conceptuale din perspectiva integrării europene a Republicii Moldova:**

- **creșterea interdisciplinarității și a transdisciplinarității** în abordarea problemelor conducerii organizațiilor de tip postindustrial;
- **accentuarea caracterului anticipativ al conducerii**, care devine, în mod explicit, o conducere strategică și inovatoare;
- **consolidarea viziunii globale și integratoare** asupra mecanismelor caracteristice fenomenului de conducere a organizațiilor școlare;
- **stimularea flexibilității sistemelor de conducere**, generată de necesitatea adaptării continue a acestora la schimbările rapide care au loc în mediul înconjurător;
- **profesionalizarea funcției de manager**, care solicită resurse atitudinale și atitudinale speciale, ce pot rezulta doar din practica socială acumulată în interiorul sistemului organizațional respectiv;
- **accentuarea laturii motivaționale** necesare la nivelul valorificării depline a resurselor umane ale organizației respective;
- **accentuarea caracterului național și sectorial al conducerii organizației respective “în paralel cu universalitatea” acesteia.**

În consecință, *implementarea paradigmei managementului educațional din perspectivă democratică și a integrării europene și a unui sistem (de management) al calității sunt două direcții strategice care se întrepătrund și care implică un stil de conducere adecvat, eficient, bazat pe cele mai avansate teorii și metode de conducere, pe practicile avansate în domeniu.* Or, aceste direcții strategice sunt în contextul politicilor oficiale și educaționale promovate în prezent în Republica Moldova pentru a se integra în comunitatea europeană, fapt ce necesită eforturi conjugate. Astfel, viața, situația impune o abordare de natură praxiologică, de eficientizare a tuturor acțiunilor întru realizarea acestui scop nobil și măreț, de integrare europeană.

Bibliografie:

1. Iosifescu Ș. (coord.). Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. - București: Editura Pro Gnosis, 2000. - 259 p.
2. Iosifescu Ș. (coord.). Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. - București: I.Ș.E.-MEC, 2001. - 368 p.
3. Iosifescu Ș. Calitatea educației: concept, principii, metodologii. - București: Educația 2000+, 2008. - 152 p.
4. Patrașcu D. Tehnologii educaționale.- Chișinău: Î.S.F.E. – P. „Tipografia Centrală”, 2005. - 704 p.

5. Pâslaru VI., Cabac V. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale: Ghid metodologic .- Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2002. - 151 p.
6. Pâslaru VI. Dimensiuni conceptuale ale calității educației // Didactica Pro. - 2008. - Nr.4-5. - P.18-21.
7. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. - Chișinău: Editura CIVITAS, 2003. - 320 p.
8. Platon C., Gînu D., Caisîn S. Managementul evaluării calității în învățământ: Modulul 6 / Institutul de Instruire Continuă. - Chișinău: S. n., 2004. - 225 p.
9. Radu I. Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
10. Rudic Gh., Guțu VI., Bucun N. Managementul schimbărilor în învățământ: Modulul 7 / Institutul de Instruire Continuă. - Chișinău: S. n., 2004. - 120 p.
11. Stroe M. (coord.). Competența didactică – perspectivă psihologică. - București: Editura ALL Educațional, 1999. - 173 p.
12. Stog L., Calusch M. Psihologia managerială. - Chișinău: Cartier, 2002. - 294 p.
13. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. - Chișinău: Lumina, 2001. - 175 p.
14. Șleahțițchi M. Liderii. - Chișinău: Știința, 1998. - 230 p.
15. Tabachiu A., Moraru I. Tratat de psihologie managerială. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. - 380 p.

Prezentat la 04.12.2009

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

DEPĂȘIREA CONSERVATORISMULUI REPREZENTAȚIONAL FACTORUL *PRACTICI SOCIALE*

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

Catedra Psihologie

The resistance that appears during the transformation of social representations can ultimately be broken. This becomes a reality every time certain social practices, which are widely spread, visible, active, profitable, recurrent, extremely frequent, and easily recognizable and in full conformity with the new imperatives of the time, appear. In such an important context, the change of representation becomes the consequence of a behavioral submission, it becomes the consequence of certain circumstances that make us find a way to establish a consistent universe, sometimes inaccessible as a result of a contradiction between fact and reason.

Procesul de transformare reprezentatională, așa cum am demonstrat anterior^{*}, decurge extrem de anevoios, caracterizându-se prin prezența unui număr impresionant de impedimente. Luând forme dintre cele mai diferite – de la *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului dobândit, refuzul din conformism față de gruparea socială, refuzul din considerente interpersonale, refuzul prin substituție, refuzul din cauza lipsei de utilitate, refuzul motivat prin „experiența de viață”* până la *homeostazie, obișnuință, nesiguranță sau simțul competenței și al vanității* – aceste impedimente induc, în opinia lui A. Neculau, *o stare de tensiune psihologică la nivelul fiecărui membru al colectivității, un sentiment oarecum confuz, dublat de anxietate și o oarecare nostalgie după trecut*. Manifestând o profundă îngrijorare în legătură cu ceea ce li se întâmplă, indivizii, de cele mai multe ori, tind să nu admită „dizolvarea obișnuințelor domestice”, blocându-se în fața „noutăților amenințătoare”. Dând ripostă „atacurilor venite din afară”, toți arată că nu doresc în nici un caz să accepte formule interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la schemele cognitive existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale pentru care și-au

* Vezi, spre exemplu, M. Șleahțiți. Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentatională // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2009. – Nr. 2 (15). – P.1-20; M. Șleahțiți. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul G. Eicholtz – E. Rogers // Revista de Științe Socioumane: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. – 2009. – Nr. 1 (11). – P. 74-82; M. Șleahțiți. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Guskin // Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. – 2008. – Nr. 9 (19). – P. 160-167; M. Șleahțiți. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul lui G. Watson // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2008. – Nr. 3 (12). – P. 13-24 și M. Șleahțiți. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Neculau // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2008. – Nr. 1 (10). – P. 50-56.

** 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” [1].

declarat întreaga adeziune. Ceea ce primează acum este *dorința 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. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți normali* sau, în termenii mai potriviți ai lui A. Maslow, de *oameni sănătoși* capabili să se opună cu vehemență campaniilor promoționale, părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației^{**}. 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 ineditului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care derivă din mersul nonșalant al istoriei. Cugetul dialectic, pentru a da curs unei expresii metaforizate de dată decentă, cade în derivă. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că 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. Nimeni, practic, nu mai înclină să creadă că existența umană (luată atât la modul general, cât și la cel particular) trebuie să se bazeze pe principiul unității și luptei contrariilor, că o stare sau o calitate va fi constrânsă, cu timpul, de o realitate opusă, iar din această constrângere se va naște, de voie-de nevoie, o nouă realitate...

Să fie teama de transformare reprezentatională una insurmontabilă? Să constituie *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul din conformism, refuzul prin substituție, refuzul motivat prin „experiența de viață”, homeostazia, obișnuința, nesiguranța sau/și simțul vanității* niște obstacole de netrecut? Să aibă dreptul la existență punctul de vedere potrivit căruia “ansamblurile cognitive alcătuite din teme, principii, norme, valori și credințe” reprezintă esențialmente *compoziții imuabile*?

Nu, bineînțeles. Reprezentările sociale, vom reaminti, au drept prioritate fundamentală faptul că sunt *istorice*: „ele decurg, pe de o parte, din istoria înțeleasă ca devenire a societăților și, pe de altă parte, ele însele au o istorie înțeleasă ca dezvoltare logico-temporală care articulează într-un mod tipic *geneza, transformarea și dispariția*” [2]. Deși se impun printr-o evidentă capacitate de integrare, reducând straniul la familiar și complexul la simplu, reprezentările în cauză trebuie totuși privite ca *entități mentale aflate în permanentă mișcare*, ca *straturi cognitive care nu au „limite” sau „frontiere” bine definite*, ca *sisteme deschise cu o configurație absorbantă capabile de a integra informații noi, și, de asemenea, de a deriva puncte de vedere particulare din atitudini deja existente* (M.-L. Rouquette). De rând cu opiniile, convingerile, atitudinile ori credințele, lor le revine o *structură internă care nu este elaborată definitiv* (A. Neculau, M. Curelaru), un *ritm existențial axat pe tot felul de combinații, deplasări și sucombări* (W. Doise, A. Palmonari), un *temperament comportamental raliat în deplinătate principiului de comunicare, opunere și reformare* (S. Moscovici).

Privite în ansamblu, „grilele de lectură a realității” sau, în alți termeni, „rețelele de idei, metafore și imagini” duc o viață neliniștită (cu acalmie, molcomire, dar și cu involburare, sfâșieturi sau chiar momente de paralizie), o viață în care „totul este trecător” și în care, drept consecință, nici un reper rezistențial, fie că își are sursele în trăsăturile de personalitate ale indivizilor, fie că își trage originea din contextul psihosocial sau din arhitectura mediilor organizaționale, nu poate acționa la nesfârșit. Parafrazându-i, într-o măsură neînsemnată, pe S. Moscovici și G. Paicheler, am putea spune că (I) *nici o rezistență la transformarea reprezentatională nu poate fi totală sau de lungă durată* și că (II) *orice rezistență la transformarea reprezentatională este, până la urmă, înfrântă*.

Dacă orice rezistență la transformarea reprezentatională, nefiind totală sau de lungă durată, este, până la urmă, înfrântă, atunci cum anume are loc acest lucru sau, pentru a opera cu o altă înșiruire de cuvinte, cum arată factorii care pot declanșa năruirea „matricelor de percepții, aprecieri și acțiuni” deja infiltrate în mentalitatea colectivă?

În tentativa de a oferi un răspuns plauzibil la întrebarea formulată mai sus, specialiștii, de regulă, nu ratează ocazia de a se pronunța în legătură cu importanța *schimbării practicilor sociale existente* sau, mai exact, *cu necesitatea instituirii unor practici sociale care ar veni să dea un sens și o valoare elementelor nou-apărute în albia curentului evenimential existent*^{*}. Iată doar câteva pilde:

^{*} Operând cu noțiunea de practici sociale, toți acești specialiști țin să menționeze sau, cel puțin, lasă să se înțeleagă că în demersurile lor accentul cade pe un anume tip de conduite umane - cele care sunt de răspândire mare (fiind asumate de un număr impunător de persoane), vizibile și recognoscibile social. În felul acesta, ei tind să nu admită riscul apariției confuziei dintre ceea ce au avut în vedere cu

- **M.-L. Rouquette:** *o schimbare de practică socială indusă de o evoluție tehnică sau de altă natură (economică, culturală, religioasă etc.) poate antrena o schimbare de reprezentare; modificările structurale ale sistemelor de concepții sunt întotdeauna impuse sau suscitade din exterior, în special prin intermediul schimbării practicilor; schimbarea practicilor populației și schimbarea reprezentărilor acesteia sunt corelative [3];*
- **J.-C. Abric:** *orice modificare a unei reprezentări sociale poate fi interpretată ca semn (sau efect) al unei modificări prealabile a practicilor; schimbarea practicilor este aceea care duce la o transformare a reprezentărilor, chiar dacă pot fi concepute mai multe scenarii diferențiate [4];*
- **C. Flament:** *practicile sociale sunt principala sursă, dacă nu chiar singura sursă de modificare a reprezentărilor sociale [5];*
- **C. Flament–M.-L. Rouquette:** *transformarea reprezentățională este posibilă doar atunci când există un interes în modificarea practicilor sociale curente; cu alte cuvinte, miza socială trebuie să fie considerabilă pentru ca inerția vechilor practici să fie învinsă [6];*
- **C. Guimelli:** *procesul de transformare reprezentățională poate avea loc numai pe fundalul apariției noilor practici sociale [7];*
- **M. Curelaru:** *practicile sunt cele care modelează reprezentările și ideologiile asumate de indivizi – ele sunt primele care apar în câmpul social și determină prin acumulare modificarea reprezentării sociale [8];*
- **A. Neculau–M. Curelaru:** *transformarea reprezentățională se produce în strânsă legătură cu apariția unor practici străine de viața grupului [9].*

Conceptul potrivit căruia *o schimbare de practică antrenează o schimbare de reprezentare* trebuia, odată și odată, să răzbată la suprafață, el exprimând în principiu chintesența legăturii care există între acțiunile și cognițiile noastre. Or, precum am semnalat deja, bazându-ne pe rezultatele cercetărilor întreprinse de către W. Doise, A.E. Echabe, J.L.G. Castro, R. Kaes și C.P. Sá [10, 11, 12], reprezentările sociale înfățișează produsul *aderenței la un grup ai cărui membri au practici comune, larg împărtășite*. Există o strânsă legătură între identitatea socială, practici și cunoașterea socială. *Stricto sensu*, reprezentările sociale se nasc în cadrul raporturilor simbolice dintre indivizi și se dezvoltă prin intermediul schemelor de conduită/scenariilor acționale instituite de aceștia pe varii paliere ale vieții cotidiene.

Ce observă, bunăoară., D. Jodelet atunci când finisează, la 1986, vestita sa cercetare cu referire la reprezentarea socială a nebunului și a nebuniei? Ea observă că acest gen de reprezentare este condiționat de practicile ce caracterizau la acel moment așa-numita „*colonie familială*” (= un ansamblu de comune din mediul rural în care bolnavii mintal au fost încredințați spre îngrijire unor persoane, printr-un sistem de plasament familial). Practicile vizate derivau din raporturile existente între pacienți și îngrijitori și erau reglate prin două modalități de bază: (I) setul de așteptări ale pacienților (definite de către experimentator prin sintagma „*constrângeri printr-un raport social*”) și (II) integrarea bolnavului în viața familială (care integrare, ulterior, a dat naștere unor strânse relații la nivel interpersonal). Felul în care îngrijitorii și pacienții interacționau unii cu alții a creat, în cele din urmă, un teren favorabil producerii „*reprezentărilor bolii și bolnavului, ca și fricii, mai mult sau mai puțin oculte*” [13].

La o concluzie similară, pentru a mai oferi un exemplu, ajunge și M. Morin care analizează, într-un studiu apărut la finele lui 1994, reprezentarea socială a SIDA și a practicilor tinerilor orientate spre evitarea contactului cu terifică boală. Recurgând la un program investigațional plurivalent, cu trei categorii de subiecți supuși interviului (elevi infirmiere & asistente sociale & elevi cu BTS) și cu trei tehnici de culegere a datelor (o probă de asociere liberă & o sarcină de clasare și grupare a termenilor desprinși din interviuri & o sarcină de comparare între SIDA, cancer și toxicomanie), autorul invocă să constate că, în pofida variației ce ține de specificitatea fiecărei categorii de subiecți, există o evidentă omogenitate vizând listele de asociații prin care se caracterizează SIDA. De unde acest

adevărat și ceea ce poate fi luat drept practici individuale (= conduite restrânse la activități individuale fără rezonanță socială, dar repetabile) sau comportamente umane izolate (= conduite incidentale, nerepetabile și nereprezentative din punct de vedere social).

fenomen de uniformizare? Răspunsul ce poate fi desprins din datele cercetării este cât se poate de clar: fenomenul în cauză se produce, deoarece toate categoriile de subiecți recurg, în fond, la aceleași conduite de prevenție anti-SIDA [14].

În opinia lui M.-L. Rouquette [15], ceea ce fac oamenii sfârșește prin a determina ceea ce ei cred despre ceea ce fac; apoi, însă numai apoi, ceea ce cred determină provizoriu ceea ce fac, până la apariția unei noi experiențe care constrânge practicile vechi. Orice experiență (și, în mod firesc, orice practică legată de ea) este *motorul funcționării reprezentării, însăși justificarea exercitării și rațiunea schimbării sale*. Indiferent de modul în care își duc existența, reprezentările sociale au fost și vor fi mereu dependente de "sistemele de acțiuni re-petabile, socialmente structurate și instituite în raport cu rolurile de moment". Sistemele în cauză, fără îndoială, dețin un rol de primă importanță în asigurarea comunicării între membrii comunității, în elaborarea modelelor de orientare ambientală și în propunerea principiilor de "clasificare univocă a istoriilor individuale sau colective". În lipsa lor, ar fi fost imposibilă nu numai construcția identității grupurilor, dar și definirea raporturilor simbolice dintre actorii scenei sociale, identificarea ecuațiilor prin care aceștia, expresia lui A. Neculau, însuflețesc "realitatea obiectivă" și-o apropie, o reconstituie, o integrează organizării lor cognitive, sistemului său de valori.

Cum se face că o schimbare de practici este în stare să antreneze o schimbare de reprezentare? Explicația, credem, ține în mod direct de trei teorii psihosociologice - *teoria angajamentului, teoria disonanței cognitive* și, respectiv, *teoria autopercepției*. Astfel, în strictă conformitate cu ideile emise de către adepții primei teorii (C.A. Kiesler, J.W. Thibaut, H.H. Kelley ș.a.), avem tot temeiul să spunem că acțiunile suscitade de circumstanțe se caracterizează prin aceea că (a) nu corespund viziunilor, atitudinilor sau/și motivațiilor prealabile și că (b) sunt în stare să consolideze acele viziuni, atitudini sau/și motivații care sunt pe potriva suscitării produse. Pe de altă parte, conducându-ne de luările de atitudine ale susținătorilor celei de-a doua teorii (L. Festinger, M.J. Carlsmith, J. Converse, J. Cooper, P.D. Sweeney, L.L. Gruber ș.a.), vom lua aminte că indivizii, atunci când sunt determinați să efectueze o activitate mai puțin obișnuită și, deci, mai puțin plăcută/atractivă, simt disconfortul unei tensiuni intrinseci, a unei tensiuni pe care, ulterior, tind să o reducă prin adoptarea modului său de a gândi și simți la ceea ce sunt nevoiți să facă. În același timp, ținând cont de părerea celor care promovează a treia teorie (D.J. Bem, W. De Jong ș.a.), vom oferi credit și punctului de vedere conform căruia indivizii ajung să se definească pe ei înșiși prin observarea propriului comportament și a circumstanțelor în care se văd nevoiți să acționeze (cu cât semnalele din interior sunt mai slabe, cu atât cei care se autoobservează sunt într-o situație mai apropiată de cea a unui observator extern, adică se sprijină mai mult pe parametrii de origine comportamentală, deducându-și sentimentele, opiniile, convingerile sau dorințele din acțiunile întreprinse). În definitiv, cu luarea în considerare a perspectivelor conținute în cele trei sisteme de cunoaștere noțională, devine lesne de realizat de ce o schimbare de practică nu are decât să antreneze o schimbare de reprezentare. Acest lucru devine posibil, fiindcă inducerea unor practici sociale noi îi face pe indivizi, în marea majoritate a cazurilor, să recurgă la următoarele:

- (I) să mențină o continuitate (coerență & consistență) între ceea ce fac și ceea ce gândesc;
- (II) să reducă tensiunile provocate de instituirea necunoscutului prin racordarea modului în care percep lumea la modul în care contactează/intră în relație cu ea;
- (III) să recurgă la o altă variantă a *stimei de sine*, la o variantă care, pe de o parte, ar lua în calcul *imaginea unei persoane receptive/responsabile* și care, pe de altă parte, ar fi în stare să genereze *unghiuri de vedere peotriva evenimentelor de ultimă oră*.

Așa cum sistemele sociocognitive ale indivizilor sunt, după M.-L. Rouquette, „întrucâtva conservate cel puțin provizoriu, prin acțiunea unor mecanisme specifice, care uneori le deconectează de la realitate, iar alteori le permit să o absoarbă”, este de la sine înțeles că „o schimbare de practică” nu întotdeauna și nu în mod automat asigură „o schimbare de reprezentare” (deloc întâmplător, în majoritatea studiilor dedicate transformabilității câmpurilor reprezentationale, autorii preferă să pună preț pe afirmațiile de genul „o schimbare de practică poate antrena o schimbare de reprezentare”, și nu pe afirmațiile de genul „o schimbare de practică antrenează la sigur o schimbare de reprezentare”). Ținând cont de acest raționament, suntem în drept să insistăm asupra punctului de vedere potrivit căruia doar în anumite circumstanțe „o schimbare de practică” vine să genereze „o schimbare de reprezentare”. Suntem în drept să recurgem la un asemenea gest cu atât mai mult cu cât numeroși cercetători axați pe problematica fenomenului reprezentational, cum ar fi, bunăoară, J.-C. Abric [16], C. Flament [17], M.-L. Rouquette [18], C. Guimelli [19] sau/și I. Katerelos [20], au reușit

deja să ajungă la câteva constatări extrem de importante. Adunate laolaltă, în varianta unei formule interpretative complexe, constatările vizate denotă faptul că dezmințirea reprezentării prin practici devine posibilă doar atunci când ultimele întrunesc următoarele caracteristici:

- a) *consună în deplinătate cu principiul condiționalității* (dacă circumstanțele ne-o impun, putem acționa altfel decât ar trebui, fără a simți că este vorba despre o contradicție și fără a pune sub semnul întrebării felul nostru de a privi lucrurile);
- b) *sunt active* (atunci când are loc un angajament comportamental activ, imaginea de sine, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, este supusă la presiuni pentru coerență care vin atât din interior, cât și din exterior: în interior există o presiune care o face să fie în acord cu actul comportamental, în exterior – o presiune care o pune în acord cu părerea celorlalți despre ceea ce se întâmplă);
- c) *se produc în public, în văzul tuturor* (orice acțiune care se produce de o manieră transparentă contribuie, precum se știe, la ridicarea gradului de angajare: când ocupăm o poziție vizibilă pentru toți, apare, *volens-nolens*, imboldul/dorința de a o menține pentru a părea o persoană serioasă, responsabilă, coerentă);
- d) *presupun depunere de efort* (caracterul costisitor al acțiunilor pe care le întreprindem – timp, bani, asumare de risc etc., corelează direct proporțional cu gradul de agreare a acestora: persoanele care întâmpină greutăți în realizarea unui anumit program tind, de regulă, să-l prețuiască cu mult mai mult decât persoanele care realizează același program cu o sforțare minimă);
- e) *aduc un evident avantaj* (este bine știut, încă de pe timpurile când apăreau primele studii consacrate analizei *costuri-beneficii*, că suntem tentați să acordăm importanță unei anumite acțiuni doar dacă estimăm că ea ne oferă câștiguri (recompense morale interne & varii recompense externe) și doar dacă aceste câștiguri dovedesc o superioritate netă față de cheltuielile care au fost suportate pe parcurs (efortul fizic și psihic, timp, surse financiare, riscul pierderii imaginii etc.));
- f) *poartă un caracter recurent* (fiind angajați periodic în aceeași acțiune, indivizii, de obicei, tind să o valorizeze la o cotă mai înaltă, atribuindu-i însemnele unei linii comportamentale cu o puternică încărcătură emotiv-atitudinală, a unui factor care le poate oferi viziuni ordonate/coerente asupra lor înșiși și asupra mediului în care își duc existența);
- g) *se desfășoară cu o frecvență crescândă* (cu cât noile “linii de conduită” se vor impune mai des, cu atât mai evidentă va fi și probabilitatea profilării lor în “schemele cognitive” ale indivizilor; or, după cum s-a observat cu variate ocazii, la frecvențe joase apare, de cele mai multe ori, senzația de sporadicitate, iar împreună cu ea și impresia că tot ce se întreprinde ține de zona ne semnificativului);
- h) *influențează neînsemnat asupra ansamblului universului comunitar* (o redimensionare cardinală a modului în care s-au deprins să-și construiască relațiile cu ceilalți, ar putea, evident, să-i sperie pe indivizi, să le inducă o stare de slăbiciune, să-i frustreze, să-i facă să fie indeciși, dezorganizați, iresponsabili și crispați).

Așadar, rezistențele care se impun în cazul transformărilor de extracție reprezentatională pot fi, până la urmă, înfrânte. “Căderea zidurilor” devine o realitate ori de câte ori în scenă își fac apariția niște practici sociale care, fiind în plin acord cu noile imperative ale timpului, sunt de anvergură, incontestabile, prezente și iterative. Într-un asemenea context, schimbarea de reprezentare devine consecința unei supunerii comportamentale, a unor circumstanțe care, conform terminologiei lui J.-M. Monteil, ne fac să găsim mijlocul de a stabili un univers consistent, ocultat, mai mult sau mai puțin, de o contradicție între fapt și gândire.

Referințe:

1. Maslow A.H. Motivație și personalitate. - București: Editura Trei, 2007, p.346-347.
2. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994, p.156 (în var. română: Rouquette M.-L. Despre cunoașterea maselor. Eșeu de psihologie politică / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. - Iași: Editura Polirom, 2002, p.157-158).
3. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994, p.153; 165 (în var. română: Rouquette M.-L. Despre cunoașterea maselor. Eșeu de psihologie politică / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. - Iași: Editura Polirom, 2002, p.155; 167).
4. Abric J.-C. Pratiques sociales et représentations. - Paris: Presses Universitaires de France, 1993, p.37-38.
5. Flament C. Pratiques et représentations sociales // J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.- M. Monteil (ed.). Perspectives cognitives et conduites sociales. - Vol. I : Théories implicites et conflits cognitifs. - Del Val: Cousset, 1987, p.143-150.

6. Flament C., Rouquette M.-L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003, p.59.
7. Guimelli C. La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. - Paris: P.U.F., 1994, p.102-103.
8. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ediția a 2-a, revăzută. - Iași: Polirom, 2006, p.182.
9. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. - Iași: Polirom, 2003, p.300.
10. Șleahțișchi M. Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale // Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. - 2007. - Nr. 9. - P.227-232.
11. Șleahțișchi M. Dinamica reprezentării sociale. Rolul practicilor cotidiene // Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. - 2007. - Nr. 5. - P.232-237.
12. Șleahțișchi M. Reprezentări sociale și practici cotidiene // Psihologie. Pedagogie socială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. - 2006. - Nr. 4(5). - P.17-25.
13. Jodelet D. Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique // W. Doise, A. Palmonari (eds.). L'étude des représentations sociales. - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p.171-192.
14. Morin M. Entre représentations et pratiques: le SIDA, la prévention et les jeunes // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. - Paris: P.U.F., 1994, p.109-144.
15. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994, p.164 (în var. română: Rouquette M.-L. Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. - Iași: Polirom, 2002, p.165).
16. Abric J.-C. Pratiques sociales, représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. - Paris: P.U.F., 1994, p.217-238.
17. Flament C., Rouquette M.-L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003, p.27-28.
18. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994, p 161-162 (în var. română: Rouquette M.-L. Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. - Iași: Polirom, 2002. p.162-164.
19. Guimelli C. La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. - Paris: P.U.F., 1994, p.103.
20. Katerelos I. Pratiques, conditionnalité et sous-structuration au sein des représentations sociales: teză de doctorat în psihologie. - Aix-en-Provence: Université de Provence, 1993, p.75-79.

Prezentat la 29.10.2009

EMPATIE ȘI CREATIVITATE

Angela POTÂNG, Lilia BOLOCAN*

Catedra Psihologie Generală

**Institutul de Instruire Continuă*

Through this study we intended to tackle empathy as a multidimensional construct and to confirm its influence on man's creativity. The analysis of the empathy's conceptual approaches enables to define empathy as a psychic phenomenon, a psychic process, a psychic product and a psychic trait. The relation between empathy and creativity is the following: each of these two psychic phenomena has a predisposition potential representing a necessary basis (with a hereditary programme) on which the future empathic or creative behaviour is built. In displaying these two psychic traits there is a different affective-cognitive ratio; creativity as well as empathy are considered traits, features of the personality; both phenomena display themselves as a process; both processes end with a different product; they relate with the intelligence, the motivation, the affectivity and the aggressiveness; both phenomena can be trained.

This parallel confirms the idea that these two traits interact with each other; empathy contributes to the creative performance in many fields of activity, but creativity supports the display of empathic abilities at the capacity level.

Prin acest studiu ne-am propus să abordăm empatia ca un construct multidimensional, confirmând influența acesteia asupra creativității individului. Analiza abordărilor conceptuale ale empatiei permite a defini empatia ca fenomen psihic, proces psihic, produs psihic și însușire psihică. Relația empatiei cu creativitatea se prezintă în felul următor: cele două fenomene psihice au fiecare un potențial de predispoziții care se constituie ca un fundament necesar (cu program ereditar), peste care se clădește viitorul comportament empatic sau creativ. În manifestarea celor două însușiri psihice, raportul afectiv-cognitiv este diferit; și creativitatea, și empatia sunt considerate însușiri, trăsături ale personalității; ambele fenomene se manifestă ca proces; ambele procese finalizează cu un produs diferit; sunt în relație cu inteligența; în relație cu motivația; în relație cu afectivitatea și ambele pot fi antrenate.

Această paralelă confirmă ideea că cele două însușiri interacționează, empatia contribuind la performanța creativă în multe domenii de activitate, iar creativitatea susținând manifestarea abilității empatice la nivel de aptitudine.

În relațiile umane, prin empatie se înțelege substituirea persoanei cu cea a interlocutorului său sau altfel spus starea când trebuie să ne transpunem în situația altcuiva. Empatia este o însușire comună tuturor oamenilor, având la bază predispoziții ereditare. Ea constituie nevoia personală de a stabili contacte cu ceilalți cu profunde efecte benefice.

Termenul de empatie a fost introdus în psihologie de către Theodor Lipps și este utilizat de către psihologi în explicarea și interpretarea comportamentelor personalității. N. Sillamy consideră empatia un fenomen de rezonanță, de comunicare afectivă cu altul, ea aflându-se la baza identificării și înțelegerii psihologiei altuia. R. Dymond relevă faptul că empatia este transpunerea psihologică, imaginativă a unui individ în gândirea, trăirea, modul de a acționa al altuia și prin aceasta structurarea lumii conform celuiilalt. G. Mead înțelege empatia ca asumare de rol și ca un constituent al esenței inteligenței sociale. J. Lemaine oferă definiția conform căreia abilitatea empatică este capacitatea variabilă a unui individ de a-și asuma rolul altuia. Carl Rogers consideră că a fi empatic înseamnă a percepe cu acuratețe cadrul intern de referință al altuia, cu toate semnificațiile care-i aparțin „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum”.

Creatorul Școlii de Empatie din România S.Marcus consideră empatia acel fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuiilalt, dobândit prin transpunere psihologică a Eului într-un model obiectiv de comportament uman, permițând înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea.

Punctul central al conceptului de empatie îl reprezintă conduita retrăirii stărilor, gândurilor, acțiunilor celuiilalt de către propria persoană prin intermediul unui proces de transpunere substitutivă în psihologia partenerului.

Empatia este, deci, un fenomen psihic ce implică la fel ca oricare fenomen psihic o transformare continuă, se manifestă în anumite condiții, suferă evoluții cantitative și calitative pe parcursul edificării sale, antrenând planuri cognitive, afective, motivaționale cât și planurile bazal-fiziologico-vegetative, putând fi considerat din acest punct de vedere un „construct multidimensional”.

Așa se face că în perioada de debut a psihologiei științifice, aflându-se încă sub influența metodei introspecționiste, dar și a explicațiilor filosofice și estetice, apare la Th. Lipps și la E. Titchener o explicație animist-solipsistă a fenomenului empatic, bazată, în viziunea lor, pe proiecție. Potrivit acestuia, prin empatie persoana își proiectează inițial propriile trăiri în „obiectul” de empatizat, pentru ca ulterior să retrăiască aceste trăiri, inițial împrumutate modelului din afara sa [10, p.87].

Evoluția în timp a explicațiilor furnizate mecanismului de producere a conduitei empatică a evidențiat recurgerea la perspectiva „asumării rolului celuilalt”, apoi la o viziune preponderent cognitivă bazată pe un proces de anticipare, de pătrundere imaginativă în cadrul intern de referință al partenerului, sau la o viziune preponderent afectivă de activare a unei experiențe substitutive în stările emoționale ale altuia pentru ca mai recent să se recurgă la o explicație complexă a fenomenului empatic de factură bimodală, ce implică o combinare între viziunea cognitivă și cea afectivă.

În ceea ce privește direcțiile de cercetare asupra empatiei proprii psihologiei moderne, acestea se polarizează în două categorii: una mizând pe transpunerea imaginativ-ideativă în sistemul de referință al altuia și preluarea modului lui de a gândi, de a realiza rolul social al altuia și cealaltă vizând acțiunea de activare a unei experiențe de substituție în stările emoționale ale partenerului, prin identificare afectivă cu acesta și astfel preluând starea de spirit a celuilalt.

În sfârșit, apare și un punct de vedere sintetic aparținând lui M.H. Davis (1983) care oferă o interpretare multidimensională a fenomenului empatic prin combinarea direcției cognitive și a celei emoționale folosind ca subscale interpretative preluarea perspectivei celuilalt, fantezia, relația empatică și stresul.

Toate aceste interpretări teoretice ale empatiei au condus la elaborarea și validarea unor probe specifice cum ar fi: Scala de empatie a lui R. Hogan, Testul de intuiție și empatie al lui R. Dymond, Chestionarul de măsurare a empatiei emoționale al lui A. Mehrabian și N. Epstein, cât și Indexul de reactivitate interpersonală al lui M.H. Davis, fiind cele mai utilizate scale de empatie în cercetările curente.

Fenomene psihice înrudite cu empatia sunt: *simpatia*, *identificarea*, *proiecția*. Aspectele care le delimitează sunt următoarele: atunci când e vorba de empatie, Eul se simte celălalt pentru a-i retrăi stările, gândurile, acțiunile fără pierderea identității proprii; în cazul *simpatiei*, Eul se simte alături de „celălalt” căruia îi acordă sprijin moral sau factic; în cazul *identificării*, Eul se contopește în celălalt, devine celălalt, pierzându-și propria identitate, fiind considerat un model de alinare empatică; și în cazul *proiecției*, Eul impune propriile stări „celuilalt” absolutizând propria identitate, reprezentând, într-un anumit sens, opusul empatiei.

Empatia, ca însușire proprie oricărei ființe umane (în grade diferite de manifestare) de factură internă și comportamentală, se exprimă ca o nevoie specific umană de comunicare implicită, întocmai ca și limbajul, încât nu există persoană normală care să nu dispună de valențe empatică, ca premisă a interacțiunii Eu-celălalt [5, p.50]. Astfel, empatia, se plasează mai curând între polii: foarte empatic și slab empatic, decât între polii: identificare totală și detașare (neempatic).

Considerând empatia ca pe o însușire comună tuturor oamenilor, dar cu forme și niveluri diferite de manifestare de la caz la caz și în funcție de unele împrejurări de viață, s-ar putea face o nouă delimitare și anume cea dintre capacitatea empatică apreciată ca potențial psihofiziologic de transpunere în psihologia altora, pe de o parte, și comportamentul empatic evaluat ca mijloc de manifestare a unei atare capacități, pe de altă parte.

Cercetările psihologice scot în evidență situații în care o dezvoltată capacitate empatică poate fi dublată de un comportament corespunzător, o situație în care între capacitate și comportament apar unele decalaje, care de cele mai multe ori sunt influențate de obiectul empatizării, o situație în care o capacitate empatică slabă corelează cu un comportament empatic precar [4, p.25]. Referitor la cazurile când o capacitate empatică evidentă nu atrage după sine și un comportament empatic manifest, sau mai rar, când o capacitate empatică relativ modestă este însoțită de un comportament empatic relativ bun, apare necesitatea explicării acestor incongruențe. În aceste cazuri, o anumită explicație se găsește în funcționalitatea modelului de empatizat al partenerului, al gradului de deschidere empatică a celuilalt pe care Eul îl percepe implicit. Cu alte cuvinte, un partener empatic, pe care subiectul îl „simte” ca atare, induce și la acesta din urmă un comportament empatic, tot așa cum un partener neempatic poate influența negativ comportamentul empatic al interlocutorului său. Este în fond rodul unei intuiții repetate, unei așteptări verificate, unei comunicări implicite - condiție absolut necesară în declanșarea comportamentului empatic în consens sau nu cu propria capacitate empatică, dar direct dependent de comportamentul empatic al partenerului. Aceste observații conduc la ideea că empatia ca trăsătură a personalității se raportează la un plan de interioritate cu valoare potențială exprimat prin capacitatea

empatică și la un plan de exteriorizare cu valoare acțională exprimat prin comportament empatic. De asemenea, în mențiunile de mai sus se constată că empatia ca însușire psihică exprimă atât un proces activ autoreglator, cât și unul interactiv-reglator.

Pentru declanșarea empatiei trebuie îndeplinite următoarele condiții:

a) **o condiție externă** - existența unor împrejurări externe, adică raportarea celui ce empatizează la un mod extern de comportament pe care fie că îl percepe nemijlocit, fie că îl evocă, fie și-l imaginează; fără această condiție empatia nu are „obiect”;

b) **o condiție internă** - reprezentată de predispoziții psihice ale individului cum ar fi: o mare sensibilitate pentru trăiri emoționale, o viață afectivă bogată, experiența emoțională, posibilități evocatoare și imaginative care asigură o mare posibilitate de integrare a stărilor altora, dorința de a stabili un contact emoțional și de a comunica, un contact viu cu propria viață emoțională, care înseamnă un proces intensiv de autocunoaștere;

c) **o condiție numită credința în convenția transpunerii**. Aceasta se explică prin faptul că în comportamentul empatic persoana se transpune în „pielea” altuia fără a-și pierde propria identitate de sine [8, p.22-26; 9].

Procesul empatic se încheie cu dobândirea stării de empatie, acea stare prin care Eul se simte relativ identificat cu „celălalt” putând retrăi emoțiile, gândurile și acțiunile partenerului, efect (sau produs psihic) care se poate realiza în activitate.

Capacitatea empatică prin manifestare la nivel individual contribuie la următoarele:

- cunoașterea psihologică a altuia;
- înțelegerea și predicția comportamentului altuia;
- facilitarea comunicării interpersonale;
- facilitarea adaptării sociale prin elaborarea unei strategii proprii de comportament al individului, prin adaptarea propriilor aspirații și așteptări la așteptările și comportamentul celorlalți;
- atingerea performanței în profesie și a eficienței sociale.

Una dintre orientările actuale în studierea fenomenului empatic este abordarea empatiei ca factor al manifestării comportamentului altruist autentic (genuine altruism) și a comportamentului de ajutorare (helping behavior), (Feldman R., 1985, p.250; D.G. Myes, 1987, p.446). Din studiile cu privire la empatie ca însușire de personalitate implicată în comportamentul prosocial se desprinde ideea că oamenii care au un nivel înalt al empatiei sunt mai apti să dea ajutor decât cei cu nivel scăzut (Feldman R., 1985, p.250-251; Brehm S., Kassin S., 1990, p.302-306).

A.Manstead, M. Milles (1995) consideră că problema relației dintre empatie, simpatie și comportamentul prosocial (comportamentul prin care se intenționează a se aduce beneficii unei alte persoane) rămâne un subiect de studiu intens. Ei subliniază ideea că investigațiile denotă faptul că empatia și simpatia sunt asociate pozitiv cu comportamentul prosocial, în timp ce relațiile de disconfort personal tind să nu fie asociate sau să coreleze negativ cu comportamentul prosocial.

Empatia ca fenomen psihic extrem de complex a fost studiată în relație cu alți factori de personalitate. Relația dintre empatie și agresivitate, empatie și motivație, empatie și temperament, empatie și aptitudini sunt teme din domeniul psihologiei personalității investigate de psihologi și în prezent.

În literatura de specialitate, relația dintre creativitate și empatie a fost mai puțin reliefată prin studii interdisciplinare [6, 7], considerându-se o reorientare a interesului specialiștilor către empatie–creație plastică, empatie–creativitate literară. Chiar dacă în unele lucrări de creativitate și inventică (P.Veran, 1983) [1, p.271] a început să se acorde atenție studiului fenomenului empatic fie din perspectiva însușirilor ce caracterizează persoana înalt creatoare, fie din perspectiva strategiilor și metodelor de stimulare a creativității, care cer identificare și transpunere, înțelegerea din interior a problemei abordate asociindu-se cu condiția păstrării convenției de „ca și cum”. Alex Osborn [11, p.29-31], deși nu utilizează termenul de empatie, subliniază rolul imaginației substitutive în creativitate.

Pentru a putea surprinde unele similitudini dintre aceste două fenomene psihice, vom prezenta în cele ce urmează câteva modele psihologice de conceptualizare a creativității. Ținem să amintim că în cea mai mare parte, cercetările privind psihologia creativității s-au concentrat asupra identificării trăsăturilor personalității înalt creative, mecanismelor prezente într-un proces de rezolvare de probleme și criteriilor de identificare a produsului creativ. În unele studii (M. Stein, 1984, P. Lebel, 1990, M. Dincă, 1995) privind trăsăturile de personalitate ale creatologilor se întâlnesc caracteristici cum ar fi: sensibil la problemele altora, empatic, dotat cu inteligență socială.

Fiind o realitate hipercomplexă, creativitatea este privită din multiple unghiuri de vedere. Astfel, în plan orizontal (longitudinal) se face referință la următoarele aspecte: personalitatea creatoare, procesul creativ, produsul creativ, climatul și, respectiv, comportamentul creativ. E. Landau susține că pentru știință, artă, industrie contează îndeosebi creativitatea ca produs; pentru psihoterapie importantă este creativitatea ca proces; pentru psihologie și pedagogie esențială este personalitatea creatoare (E. Landau, 1979).

Pentru prima dată teoria celor patru factori ai creativității a fost propusă de M. Rhodes în 1961. Această teorie cuprinde o matrice de definire a domeniului, iar cei patru factori - **Persoana**, **Procesul**, **Mediul (Press)**, **Produsul** - constituind baza unei paradigme în creativitate. În cadrul acestei paradigme, creativitatea este definită accentuându-se unul sau mai mulți factori de bază, în funcție de orientarea teoretică, concretă a autorului.

Există și abordări sintetice ca cea a lui Torrance: „... optez pentru o definiție procesuală a creativității. Cred că dacă aleg ca punct de plecare procesul, mă pot ulterior întreba care este persoana ce se poate angaja cu succes în proces, care sunt factorii externi favorabili procesului și care este produsul final ca rezultat al operării reușite în proces” (apud. Davis, 1992).

Indiferent de definițiile creativității și evidențierea unei relații strânse între cei patru factori, nucleul acestei paradigme îl constituie factorul **Persoana**, de la care sunt definiți ceilalți factori. **Procesul** - ca ceea ce face persoana (subiectul creativ); **Produsul** - ca rezultat al activității acesteia; **Mediul** - ca suma factorilor externi ce o influențează.

Analiza acestor factori ce influențează creativitatea conduce la ideea extrapolării teoriei celor 4 „P” la definirea empatiei. Analog în studierea empatiei ne putem axa pe personalitatea empatică, procesul empatic, produsul empatic și mediul (press) empatic.

Sintetizând o parte din informațiile cu privire la empatie și creativitate, M. Caluschi [2] a făcut o paralelă între aceste două capacități psihice, luând în considerare câteva aspecte teoretico-practice care le apropie. Aceste elemente care explică intercondiționarea creativității și empatiei atât la nivelul personalității, cât și în plan comportamental sunt:

1. Cele două fenomene psihice au fiecare un potențial de predispoziții care se constituie ca un fundament necesar (cu program ereditar), peste care se clădește viitorul comportament empatic sau creativ. În manifestarea celor două însușiri psihice raportul afectiv-cognitiv este diferit.

2. Și creativitatea, și empatia sunt considerate însușiri, trăsături ale personalității.

3. Ambele fenomene se manifestă ca proces.

4. Ambele procese finalizează cu un produs diferit.

5. Sunt în relație cu inteligența.

6. Corelează cu motivația.

7. Se află într-o anumită relație cu afectivitatea.

8. Este invers proporțională cu agresivitatea.

9. Ambele pot fi antrenate.

Paralela dintre empatie și creativitate evidențiată de M. Caluschi [2] argumentează că cele două însușiri interacționează, empatia contribuind la performanța creativă în multe domenii de activitate, iar creativitatea susținând manifestarea abilității empatică la nivel de aptitudine.

Implicată în obținerea performanței individuale, în anumite profesii (profesor, actor, vânzător, agent publicitar, politician, consilier etc.) sau în obținerea performanței de grup mai ales ca manager, leader sau terapeut în grupurile terapeutice și de formare, M. Caluschi [3, p.112] consideră că **empatia nu poate fi ignorată atunci când se studiază activitatea unui grup creativ** din cel puțin trei rațiuni:

a) *grupul conduce la întâlnirea cu altul, iar grupul creativ îți cere să accepți ideile și pe ceilalți fără să-i critici, deci indirect este o solicitare la înțelegerea perspectivei celuilalt;*

b) *metodele de creativitate cer imaginație substitutivă, transpunere sau identificare pentru generarea unor soluții cât mai originale;*

c) *funcțiile empatiei, în special funcția performanțială, necesită creativitate în manifestarea ei.*

Deși în literatura de specialitate **cercetările cu privire la grupurile de creație** sau la grupurile creative, în general, sunt destul de frecvente, ele **nu abordează problema** empatiei decât în trecere, ca însușire a personalității creatoare.

În cercetările sale M. Caluschi (1998) demonstrează că grupul creativ de formare poate fi un cadru pentru dezvoltarea corelată a empatiei și creativității. Studiind impactul grupului creativ asupra a două componente ale capacității empirice, autoarea observă că într-un grup creativ se produc schimbări în sensul creșterii componentei afective (empatiei emoționale) și dezvoltării componentei predictive, în sensul reducerii scorului de eroare (de deviație) în predicție.

Modificările apărute la participanți la nivelul capacității empirice semnalează efecte și schimbări apărute în plan afectiv. Rezultatele obținute prin studii de caz pun în lumină consolidarea unui stil apreciativ empatic la participanți, manifestat atât în comportamentul lor în grup, cât și în afara acestuia. Stilul apreciativ-empatic interacționează cu stilul cognitiv-creativ (M. Caluschi, 1998, p.272), producându-se o simbioză între logica gândirii și logica afectivității ceea ce, probabil, este o condiție a intuiției soluțiilor noi și originale.

Cercetările cu privire la empatie în relație cu creativitatea au reliefat interacțiunea acestor două fenomene psihice complexe la nivelul personalității. Dezvoltarea lor corelată încă de la vârstele tinere oferă posibilitatea creșterii realizării de sine, precum și a capacității de performanță a individului.

Referințe:

1. Belous V. Inventica. - Iași: Editura „Gh. Asachi”, 1992, p.271.
2. Caluschi Mariana. Grupul creativ de formare. Experimente–programe–proiecte. - Iași: Cantes, 2001.
3. Caluschi Mariana. Grupul mic și creativitatea. - Iași: Cantes, 2001.
4. Gherghinescu R. Empatie și categorizare socială. - București: Editura Academiei Române, 1999, p.25.
5. Gherghinescu R. Implicații ale empatiei în monitorizarea divergențelor de opinie în viața cotidiană. - București: Editura Academiei Române, 2002, p.50.
6. Marcus S. Empatia - cercetări experimentale. - București: Editura Academiei, 1971.
7. Marcus S., Săucan. D. Ș. Empatie și literatură. - București: Editura Academiei, 1994.
8. Marcus S. Empatie și personalitate. - București: ATOS, 1997.
9. Marcus S., Neacșu Gh., Gherghinescu R., Săucan D.Ș. Relația dintre empatie și orientarea „helping” în structura competenței didactice. - București: Editura Academiei Române, 1994.
10. Pavelcu V. Drama psihologiei. - București: Editura Științifică, 1965, p.87.
11. Osborn A. L'imagination constructive. - Paris: Dunot, 1971.

Prezentat la 10.12.2009

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В ПЕРИОД КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Светлана ТОЛСТАЯ, Людмила ТОПАЛ

Кафедра прикладной психологии

Fenomenul de satisfacție maritală este studiat în psihologie, începând cu secolul trecut, ca parte a unei abordări generale care examinează calitatea de căsătorie. Au fost identificați mai mulți factori ce confirmă universalitatea conceptului. Dat fiind faptul că instituția de familie în timp suferă schimbări majore, studiul de satisfacție în căsătorie va fi întotdeauna actual. Acest articol reprezintă o încercare de a analiza în special satisfacția în căsătorie la bărbații și femeile de vârstă medie, luând în considerare factorul de tipul relațiilor de familie (formele de căsătorie și de concubinaj).

Le phénomène de la satisfaction dans le mariage en psychologie a été étudié au cours du siècle dernier dans une approche globale, en examinant la qualité du mariage. On a trouvé de nombreux facteurs qui confirment la polyvalence du concept. Mais le fait que l'institution de la famille dans le temps est soumise à d'importantes modifications, l'étude de la satisfaction dans le mariage sera toujours actuelle. Ce travail représente une tentative d'analyser la satisfaction dans le mariage pour les hommes et les femmes d'âge moyen, ainsi que de prendre en compte le facteur du type de relations familiales (mariage formel et en concubinage).

Брак и семья относятся к числу явлений, интерес к которым всегда был устойчивым и массовым. При этом в течение длительного времени (примерно до середины XIX века) семья рассматривалась как изначальная и по самой своей природе моногамная ячейка общества, исходный пункт его развития и его миниатюрный «прообраз». Однако следует заметить, что современная семья сейчас находится в состоянии кризиса, социальной деградации [2]. Об этом свидетельствует тот факт, что брак больше не является социальной нормой и многие предпочитают либо жить гражданским браком, либо гостевым. Скептическое отношение к браку приводит к тому, что мужчины и женщины большую половину сознательной жизни проводят в одиночестве, а каждая десятая супружеская пара официально свои отношения не оформляет. Эти цифры убеждают в том, что новые поколения относятся к супружеству иначе, чем предыдущие [3].

Исследование феномена удовлетворенности браком ведётся в психологии уже порядка трех десятилетий в рамках общего подхода к изучению качества брака. За это время выявлено множество факторов, подтверждающих многогранность данного понятия. Но в связи с тем, что институт семьи с течением времени претерпевает серьезные изменения, изучение удовлетворенности браком всегда будет оставаться актуальным.

В современной науке фактор кризиса среднего возраста не изучался в полной мере с точки зрения его возможного влияния на удовлетворенность браком. В настоящее время существует много психологических теорий, авторы которых утверждают, что полноценно функционирующая личность формируется посредством прохождения некоторых стадий в своем развитии [4, 5]. Каждая стадия сопровождается кризисом – поворотным моментом в жизни человека, возникающим при переходе к следующей стадии психосоциального развития, причем ряд исследователей считают кризисы необходимым и обязательным условием для дальнейшего развития личности [5]. В основном хорошо изучены возрастные кризисы, в большей степени – детские и подростковые. Что же касается кризиса среднего возраста, и особенно во взаимосвязи с удовлетворенностью семейно-брачными отношениями, следует отметить, что данная тема не нашла достаточного освещения в трудах исследователей.

Таким образом, в соответствии с актуальностью проблемы удовлетворенности браком в период кризиса среднего возраста, нами и выбрана тема для исследования: «Удовлетворенность брачными отношениями в период кризиса среднего возраста».

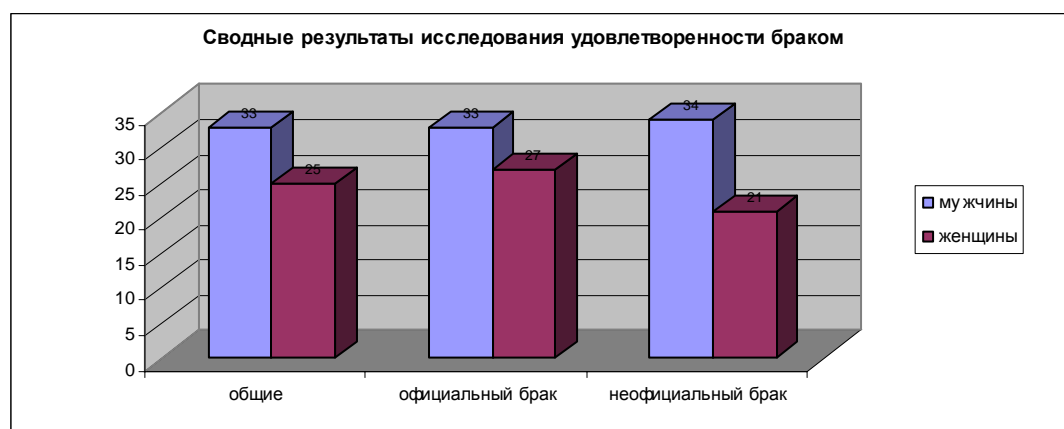
На основе эксперимента, запланированного и проведенного в рамках данного исследования, нами проверялась гипотеза о существовании взаимосвязи между двумя характеристиками – уровнем кризисного состояния личности респондентов среднего возраста и их удовлетворенностью браком.

Выявление особенностей данных характеристик у достаточного количества испытуемых предоставляет возможность на основании соответствующих математических процедур установить их взаимосвязь. В этих целях использовались психодиагностические методы, которые позволяют выявлять и определять индивидуальные особенности кризисного состояния личности и удовлетворенность респондентов браком.

Проведем сравнительный анализ данных, полученных по результатам исследования удовлетворенности браком и кризисного состояния для мужчин и женщин, а также с учетом типа брачных отношений (зарегистрированный / незарегистрированный брак).

Сводные результаты исследования удовлетворенности браком представлены на гистограмме № 1.

Гистограмма № 1



Как видно из гистограммы, и в общих результатах, и по типам брака между мужчинами и женщинами существует разница в удовлетворенности брачными отношениями. Для выявления статистически значимых различий нами был проведен анализ различий двух групп по критерию t-Стьюдента.

Женщины среднего возраста более не удовлетворены своими брачными отношениями, нежели мужчины. Как видно из таблицы № 1, при сравнении показателей в общем по группе мужчин и женщин средние группы статистически различаются по параметру «удовлетворенность браком» ($t=7,499$ при $p \leq 0,001$). На наш взгляд, это может быть связано с наличием ролевого конфликта у женщин. Этот феномен был проанализирован Ю.Е. Алешиной, Е.В. Лекторской (1989) [1]. Ими было выявлено, что низкий ролевой конфликт определяется высокой удовлетворенностью браком и положительным отношением мужа к работе жены и что низкий ролевой конфликт во многом обеспечивается мужем. Данное явление может быть связано также и с удовлетворенностью работой, самочувствием, с удовлетворенностью жизнью в целом и, безусловно, с состоянием внутреннего кризиса. Последний является объектом нашего изучения и о его влиянии речь пойдет ниже.

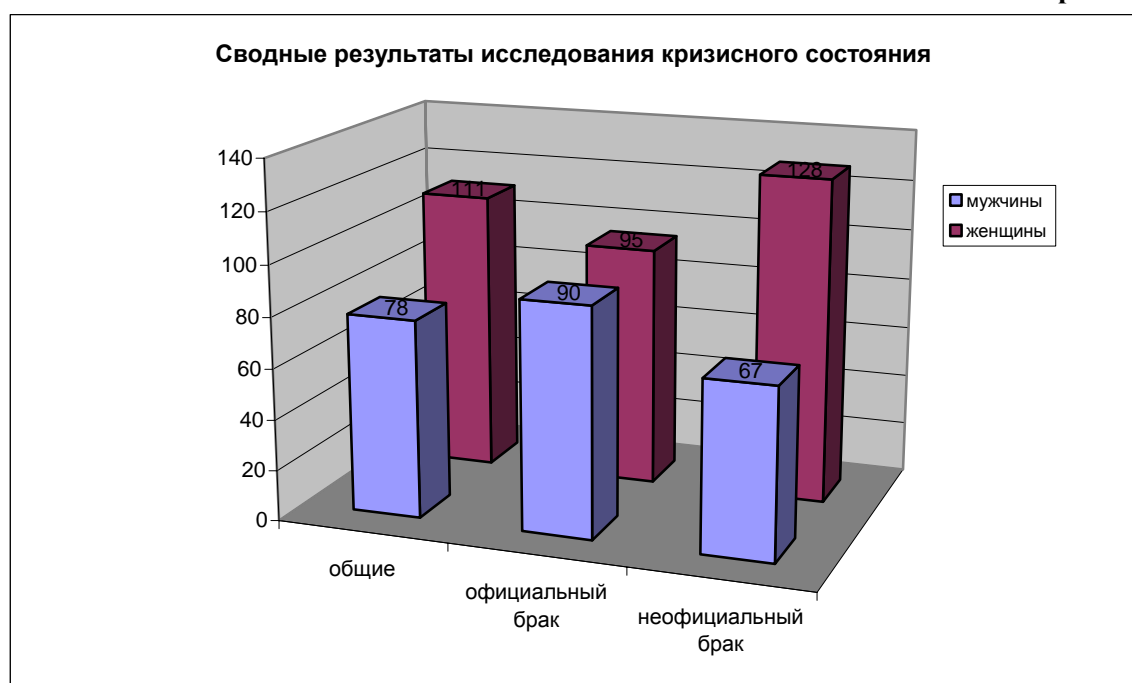
При анализе данных по типам семейных отношений сохраняется подобная тенденция: и в официально зарегистрированном браке и в незарегистрированном браке женщины оценивают свои брачные отношения как менее удовлетворительные, нежели мужчины. Исходя из шкал опросника удовлетворенности браком, женщины в официально зарегистрированном браке входят в группу «переходных» пар (среднее значение 27 баллов), а при официально незарегистрированном браке – как «неблагополучных» (среднее значение 21 балл). У мужчин в официально зарегистрированном браке средний балл удовлетворенности супружескими отношениями составляет 33 балла, а в незарегистрированном браке – 34 балла, что соответствует благополучным семьям. При анализе результатов методом критерия t-Стьюдента, было выявлено, что как при зарегистрированном браке, так и при незарегистрированном, существует статистически значимая разница в оценке удовлетворенности браком мужчинами и женщинами ($t=3,557$ при $p \leq 0,001$ – официальный брак; $t=7,506$ при $p \leq 0,001$ – незарегистрированный брак).

Мы провели также сравнение средних данных у мужчин и женщин отдельно, исходя из типа семейных отношений. Удовлетворенность брачными отношениями у мужчин не связана с типом

семейных отношений: мужчины в обоих по типу браках чувствуют себя вполне удовлетворенными своими брачными отношениями ($t=0,576$ при $p \leq 0,3$, что является незначимым показателем). А вот женщины, проживающие в официально незарегистрированных отношениях более неудовлетворены своими брачными отношениями, нежели женщины, находящиеся в официально оформленном браке ($t=2,948$ при $p \leq 0,002$). При всем том, что незарегистрированные союзы становятся все более частым и обычным явлением, их культурное значение, социальный смысл и социологический статус неочевидны и неоднозначны. Вроде бы большинство пар сегодня начинают совместную жизнь с сожительством, и большинство из них вряд ли полагают, что их отношения хоть чем-то отличаются от отношений зарегистрированной пары или станут качественно другими после регистрации. Вместе с тем, для большинства людей, а для женщин в особенности, заключение официального брака остается очень значимым, и нежелание партнера заключить его может быть серьезным препятствием для дальнейшего продолжения отношений и поводом к эмоциональным переживаниям.

Рассмотрим далее результаты исследования кризисного состояния лиц среднего возраста. Сводные результаты исследования удовлетворенности браком представлены на гистограмме № 2.

Гистограмма № 2



Как видно из гистограммы, и по общим результатам, и по типам брака между мужчинами и женщинами существует разница в степени переживания внутреннего состояния кризиса. Для выявления статистически значимых различий нами был проведен анализ различий двух групп по критерию t-Стьюдента.

Женщины среднего возраста переживают более высокую степень внутреннего кризиса, нежели мужчины. В общем по группам мужчин и женщин $t=4,925$ при $p \leq 0,001$, что свидетельствует о том, что группы статистически различаются по параметру «кризисное состояние». При более детальном анализе было выявлено, что уровень переживания состояния кризиса статистически не различается у мужчин и женщин, живущих в официально зарегистрированных отношениях ($t=0,507$ при $p \leq 0,4$). А в группе официально незарегистрированного брака женщины переживают кризис глубже и сильнее, нежели мужчины ($t=7,424$ при $p \leq 0,001$). На наш взгляд, это связано с тем, что женщины особо испытывают психологический дискомфорт из-за подчас скрываемого осознания неполноценности такого «брака» по сравнению с официальным. Особенно остро это ощущается в период среднего возраста, когда женщины испытывают убывание физической силы, выносливости и привлекательности. Более всего именно в этом возрасте женщина испытывает беспокойство о покидающих дом детях и недовольство уровнем профессиональной реализации, что сказывается на общем уровне ее удовлетворен-

ностью жизнью, появляется страх за свое будущее, за свою «нужность» и значимость. Из-за нежелания мужчины узаконить отношения женщина полагает, что не может вполне опираться на него, что приводит к большей психологической неустойчивости и, вероятно, более сильному переживанию кризисного состояния.

Мы провели также сравнение средних показателей уровня переживаемого кризисного состояния у мужчин и женщин отдельно, исходя из типа семейных отношений. Уровень переживания состояния кризиса и у мужчин и у женщин значимо отличается в зависимости от типа семейных отношений. Мужчины, проживающие в официально зарегистрированном браке, более сильно переживают состояние кризиса ($t=3,162$ при $p \leq 0,001$). Вероятно, это связано с тем, что мужчины при официально зарегистрированных отношениях несут большую ответственность за семью, за детей, за материальное обеспечение.

В группе женщин наблюдается противоположная картина: женщины, находящиеся в официально незарегистрированных отношениях, более сильно переживают кризисное состояние ($t=3,324$ при $p \leq 0,001$). Как мы отмечали выше, именно факт осознания неполноценности своего «брака», вероятно, является фактором, усиливающим состояние внутреннего кризиса.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы о том, что удовлетворенность брачными отношениями в период среднего возраста взаимосвязана с переживаемым состоянием личностного кризиса, проведена статистическая обработка результатов. Нами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Критические значения для $N=30$: $r=0,35$ при $p \leq 0,05$ и $r=0,47$ при $p \leq 0,01$.

Полученные значения коэффициентов корреляции выглядят следующим образом:

- 1) для лиц, находящихся в официальном браке: $r_s = -0,423$;
- 2) для лиц, находящихся в официально незарегистрированном браке: $r_s = -0,678$;
- 3) мужчины, состоящие в зарегистрированном браке: $r_s = -0,425$;
- 4) женщины, состоящие в зарегистрированном браке: $r_s = -0,484$;
- 5) мужчины, состоящие в официально незарегистрированном браке: $r_s = -0,488$;
- 6) женщины, состоящие в официально незарегистрированном браке: $r_s = -0,595$.

Для всех категорий респондентов абсолютные значения коэффициентов корреляции превышают табличные значения, а их отрицательная величина означает наличие обратной линейной зависимости, т.е. с ростом кризисного состояния наблюдается снижение удовлетворенности браком. Таким образом, взаимосвязь между личностным кризисом респондентов и их удовлетворенностью браком доказана, причем чем выше уровень личностного кризиса среднего возраста, тем ниже удовлетворенность браком.

Абсолютные величины r_s для первой подгруппы равны $r_s = -0,423$, тогда как для второй подгруппы $r_s = -0,678$. Из сравнения данных пар коэффициентов видно, что для первой подгруппы респондентов, т.е. для лиц, состоящих в законном браке, абсолютные значения r_s меньше, чем r_s респондентов, состоящих в официально незарегистрированном браке. А поскольку с ростом абсолютного значения r_s возрастает теснота взаимной связи кризисного состояния и удовлетворенности браком, то можно в данном случае заключить, что у супругов, состоящих в законном браке, рост неудовлетворенности браком менее обусловлен ростом степени кризисного состояния, чем у супругов, состоящих в фактическом сожительстве. Иными словами, можно утверждать, что при относительно равных уровнях переживаемого кризисного состояния степень удовлетворенности браком у лиц, состоящих в официально незарегистрированном браке, будет ниже, чем у лиц, состоящих в законном браке.

В отношении мужчин, состоящих в законном или официально незарегистрированном браке, абсолютные значения r_s составили $-0,425$ и $-0,488$, а женщин – соответственно $-0,484$ и $-0,595$. Сравнивая попарно значения r_s , можно заключить, что у женщин степень удовлетворенности браком в большей степени зависит от степени кризисного состояния, чем у мужчин.

Обратим также особое внимание на абсолютное значение r_s у женщин, находящихся в официально незарегистрированном браке. Его резкое отличие от коэффициентов корреляции остальных категорий респондентов дает нам основание утверждать, что для женщин, находящихся в незарегистрированных супружеских отношениях, с ростом кризисного состояния удовлетворенность браком резко снижается, т.е. для данной категории респондентов очень высока их психологическая уязвимость, связанная, вероятно, с осознанием неполноценности своего «брака».

По результатам проведенного исследования можно с уверенностью заключить, что кризисное состояние лиц среднего возраста коррелирует с их удовлетворенностью семейно-брачными отношениями. Если мы произведем выборку лиц, состояние которых по результатам диагностики соответствует состоянию кризиса личности (высокий уровень личностного профиля кризиса), то окажется, что все респонденты, не удовлетворенные семейно-брачными отношениями, относятся к данным категориям испытуемых.

В дополнение к проведенному сравнительному анализу результатов диагностики следует добавить также, что существует разница между показателями для супружеских пар, состоящих в зарегистрированном браке, и пар, отношения которых не оформлены юридически. По данным диагностики видно, что женщины, находящиеся в официально незарегистрированном браке, более подвержены кризисным состояниям, и как следствие – более часто испытывают неудовлетворенность семейно-брачными отношениями. В отношении мужчин картина более стабильная, особых различий как в кризисном состоянии, так и в удовлетворенности браком, в зависимости от брачного статуса респондентов мужского пола, нами не выявлено.

Необходимо отметить, что вышеизложенные результаты и положения требуют дальнейшего экспериментального исследования. В первую очередь – для подтверждения / опровержения полученных выводов необходимо проведение экспериментального исследования на значительно большей по объему выборке.

Есть множество вопросов, на которые мы не знаем ответов, а значит, перед нами открыты новые горизонты исследований в области семейной психодиагностики. Психологи считают семейную психологию и исследования в этой области наиболее сложными, но, надо заметить, что это и наиболее интересная область психологии, наиболее жизненная область.

Литература:

1. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни: Дисс. канд. психол. наук. - Москва, 1985.
2. Арутюнян М.Ю. Вариант возможной типологии стилей отношений в семье // Социальные и демографические аспекты исследования брака, семьи и репродуктивных установок. - Ереван, 1983.
3. Гозман Д.Я., Алешина Ю.Е. Общение и развитие взаимоотношений в супружеской паре. - Москва: изд-во МГУ, 1987.
4. Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. - Москва: ЧеРо, 2005. - 524 с.
5. Эриксон Э. Жизненный цикл: Эпигенез идентичности // Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. - Самара: Бахрах, 1966.

Prezentat la 24.11.2009

UNELE ASPECTE ALE CONFORTULUI PSIHOLAGIC LA FEMEILE CASNICE

Svetlana TOLSTAI

Catedra Psihologie Aplicată

La revelation des mecanismes de la formation, le developpement de la prosperite subjective permettra de definir leur influence sur le proces de l'autoactualisation, et en particulier pour ses tels composants comme le besoin de la connaissance, dans les relations, dans le respect de soi, dans l'autoacceptation. L'article a passé en revue les éléments qui constituent le bien-être subjectif des femmes - ménagères du moyen-âge.

În psihologia modernă problema bunăstării subiective, a felului în care indivizii evaluează parcursul lor existențial și al emoțiilor care derivă din aceste aprecieri sunt teme larg disputate în prezent de către cercetători. Știința psihologică, atât teoretică, dar mai ales aplicativă, se confruntă cu necesitatea unui studiu multi-dimensional al bunăstării subiective în vederea investigării componentelor sale emoționale și evaluative, a influenței pe care o exercită percepția bunăstării asupra conduitei umane pentru atingerea stării de bine, deoarece bunăstarea și sănătatea personalității contribuie la punerea în aplicare a nevoilor de autoactualizare a personalității, iar frustrările și boala împiedică dezvoltarea integră a individului. Studiarea diferențelor individuale în percepția bunăstării subiective va aduce un plus de înțelegere a complexității personalității umane și va permite evidențierea strategiilor adecvate de adaptare pentru menținerea bunăstării mentale și fizice. Toate acestea vor determina îmbunătățirea calității vieții și vor contribui la realizarea nevoilor de autoactualizare la un nivel superior [10].

Evident, studiul mecanismelor de formare a bunăstării subiective permite lărgirea cunoașterii științifice a procesului de autoactualizare a personalității. La fel, importantă se dovedește a fi și studierea influenței bunăstării subiective asupra realizării nevoilor în comunicare și cunoaștere care, la rândul lor, afectează stima de sine, imaginea de sine și identitatea individului.

În țara noastră, problemele legate de bunăstarea subiectivă a individului practic nu sunt studiate și reprezentate teme de interes major pentru cercetători, dat fiind că evaluările pe care le fac indivizii asupra parcursului lor existențial și emoțiile pe care le trăiesc aceștia ca urmare a atare evaluări afectează nu doar bunăstarea personalității individuale, dar și bunăstarea societății în ansamblu. Anume percepția subiectivă de către individ a parcursului său existențial determină satisfacția morală și spirituală a vieții personale, chiar și atunci când caracteristicile obiective ale situațiilor propriu-zise dovedesc contrariul.

Cu referire la problema bunăstării subiective a individului există cel puțin două perspective teoretice: perspectiva „persoană–societate”, interesată de evaluările despre sine, de problema autoconștiinței, a „Eului” reflexiv, și perspectiva „societate–persoană” care studiază conținuturile externe (referitoare la persoană), evaluările considerate de un Altul Social și influența acestora asupra bunăstării subiective. În opinia noastră, ambele perspective tratează unilateral, reduționist problema care ne interesează, fiindcă bunăstarea subiectivă este consecința raportului dintre aceste două tipuri de evaluări – externe și interne – cu referire la sine. Și din aceste considerente o abordare generalizată, inclusivă, care să ia în considerare aspecte tratate de ambele poziții teoretice, ar face mai comprehensibilă complexitatea fenomenului bunăstării subiective.

În studiul psihologic al problematicii legată de bunăstarea subiectivă se disting trei direcții principale: *fizică, psihologică și socială*. Aceste direcții cuprind aspectele de bază în conceptualizarea noțiunii de Sine, acceptată în știința psihologică, și unitatea indisolubilă a trei „Euri”: „Eul” fizic, „Eul” social și „Eul” spiritual. Astfel, bunăstarea subiectivă a individului este o parte integrantă sociopsihologică de învățământ, ce include evaluarea și relația individului cu parcursul său existențial și cu sine însuși. Aceasta conține toate cele trei componente ale vieții psihice – *cognitivă, emoțională și comportamentală* – și se caracterizează prin subiectivitate, pozitivitate și globalitate.

Constatăm că în pofida numeroaselor studii referitoare la problematica femeilor în diverse domenii, având la bază variate perspective teoretice [1, 2, 3, 5, 7, 8, 9], există numeroase aspecte și probleme insuficient tratate. Un exemplu concludent în sprijinul acestei aserțiuni servește studiul psihologiei femeilor casnice.

Cauzele care determină femeile să renunțe la o carieră și să accepte rolul de casnice pot fi împărțite în două categorii majore: *interne*, ca urmare a propriei alegeri, atunci când o femeie acceptă aceasta din proprie inițiativă și dorință, și *externe*, când este forțată să facă această alegere, determinată de ceilalți (soț, copii) sau de circumstanțe [2, 7].

La început, când o femeie face o alegere conștientă în favoarea familiei, totul este bine. Soțul și copiii sunt fericiți: mama este întotdeauna acasă, nu mai există probleme, deoarece toate grijile și nevoile lor și cele ale casei sunt susținute de ea. Treptat, cererile se transformă în necesități. De obicei, cerințele sunt justificate de următoarele: "*Oricum stai acasă și ai timp pentru asta că nu faci mare lucru*". Mai târziu cerințele cresc, iar odată cu acestea se schimbă și tonul cu care se verbalizează ele. Pe parcurs reproșurile din partea soțului s-ar putea exprima astfel: "*Nu e treaba ta!*", "*Aici eu voi decide singur – treaba ta e casa și copiii*", sau chiar "*Îmi ești ca o povară*", "*Nici un câștig de pe urma ta, dimpotrivă, doar cheltuieli*" și așa mai departe. Exemplele pot continua. Femeia este deja percepută ca fiind plictisitoare, fără putere de decizie [7]. Neavând abilități de prevenire a tensiunii nervoase, femeia casnică conștientizează că nu mai poate răspunde nivelului așteptărilor personale și începe să cedeze pozițiile, să facă concesii în favoarea membrilor familiei, dar, deseori, face acest lucru în defavoarea sa. Printre femeile casnice este larg răspândit sindromul "burnout emoțional" [9]. Una dintre predicțiile "burnout-ului emoțional" este lipsa unor emoții pozitive asociate cu satisfacția realizărilor la locul de muncă și trăirea unor stări de inutilitate socială. Mai mult, cei din jur îi pot reproșa deseori inutilitatea eforturilor sale proprii, dar mai ales cheltuielile care se fac pentru ea, pentru a indica faptul că este în imposibilitatea de a satisface așteptările altora (soț, copii, rude). Femeia casnică afectată de sindromul „burnout emoțional” suferă și nu vede nici o ieșire din această situație, pentru că simțul responsabilității față de familie nu-i permite să se întoarcă la locul de muncă („Ce va fi cu copiii? soțul?” se poate întreba). Dragostea pentru membrii familiei nu-i permite să deschidă subiectul pentru a explica și a vorbi cu ei sincer despre propriile sentimente și experiențe și ale celorlalți. Un cerc vicios!

În societatea noastră, în multe cazuri bunăstarea femeilor se bazează exclusiv pe bunăvoința soțului. Aceasta îi face să se simtă dominatori, să-și folosească puterea și, drept urmare, în familiile de „noi îmbogățiți” pot fi întâlnite cele mai dure modele de relații patriarhale. Oricare ar fi motivul bărbaților de a-și convinge consoartele să devină gospodine, ca rezultat ei obțin un „lucrător de casă”, „o femeie de serviciu”, ceea ce le permite să se eschiveze complet de la activitățile casnice, acestea rămânând pe umerii femeilor [6]. Dacă femeile au posibilitatea de a alege între carieră–familie, atunci, pentru bărbați problema unei astfel de alegeri nu există deloc, dimpotrivă, rolul atribuit bărbatului este cel care ar trebui să lucreze pentru întreținerea familiei. Pe de altă parte, acesta este un exemplu de discriminare față de bărbați. Persoana care întreține familia de multe ori trebuie să lucreze foarte mult, uneori nelimitat, fiind supusă unui stres în urma căruia suferă întreaga familie. Dar, în afară de problemele psihologice și cele ale violenței domestice [1], femeia casnică modernă mai suferă fizic și de supraîncărcare cu sarcini, ca să nu mai vorbim de modul nostru de viață zbuciumat, cauzat de lipsuri și sărăcie economică [2, 3, 6].

Studiul confortului psihologic al femeii casnice este relevant și pentru contextul Republicii Moldova, dat fiind extinderea acestui fenomen la scară largă, deoarece există un grup relativ numeros de femei casnice. Prestigiul pe piața internă a muncii casnice este, totuși, foarte scăzut. O femeie casnică în Occident reprezintă o versiune firească a destinului unei femei [4], iar la noi femeia casnică este percepută, mai degrabă, ca „un trândav”. Astăzi, atitudinea față de femeile fără un loc de muncă este diferită. Poate fi identificat și un discurs laudativ la adresa acestora pentru faptul de a fi găsit în sfârșit scopul lor să devină „femei adevărate”, însă în realitate, în multe cazuri, aceasta se traduce drept o atitudine de dispreț pentru femeile casnice și, deseori, poate fi cauza violenței domestice în cazul în care sunt percepute mai degrabă ca „*poveri pe umerii bărbaților*”.

Noi ne-am propus să studiem caracteristicile bunăstării emoționale subiective la femeile casnice de vârstă mijlocie. Grupul femeilor neangajate în activități profesionale (casnice), supuse cercetării experimentale a fost constituit din 185 persoane cu vârsta cuprinsă între 35-45 ani. În grupul femeilor casnice după percepția stării emoționale a bunăstării au fost obținute următoarele rezultate: cu o percepție favorabilă a bunăstării subiective s-au apreciat 77 femei, ceea ce a constituit 41,62% din întreg eșantionul de subiecți, iar 108 femei în baza rezultatelor testării au fost incluse în grupul celor cu o percepție nefavorabilă a bunăstării subiective, ceea ce a constituit 58,38%. Analiza inițială a datelor ne permite să concluzionăm că femeile casnice cu o percepție favorabilă a bunăstării subiective se caracterizează printr-un confort emoțional moderat, nu au probleme emoționale serioase, nu sunt supuse unor schimbări bruște ale stării de dispoziție, cooperează cu cei din jur, sunt destul de active, se simt bine din punct de vedere fizic și sunt satisfăcute de activitățile lor cotidiene.

Ținând cont de multidimensionalitatea chestionarului SBS, vom cerceta în continuare care dintre componentele bunăstării subiective influențează asupra percepției generale, favorabile sau nefavorabile, a bunăstării în grupul femeilor casnice de vârstă mijlocie. În acest context am aplicat analiza de corelație Pearson pentru stabilirea legăturii dintre componentele bunăstării subiective și nivelul general al bunăstării subiective, dar și legăturile de corelație în baza scalei SBS. Rezultatele sunt prezentate în structurograma următoare (fig.1).

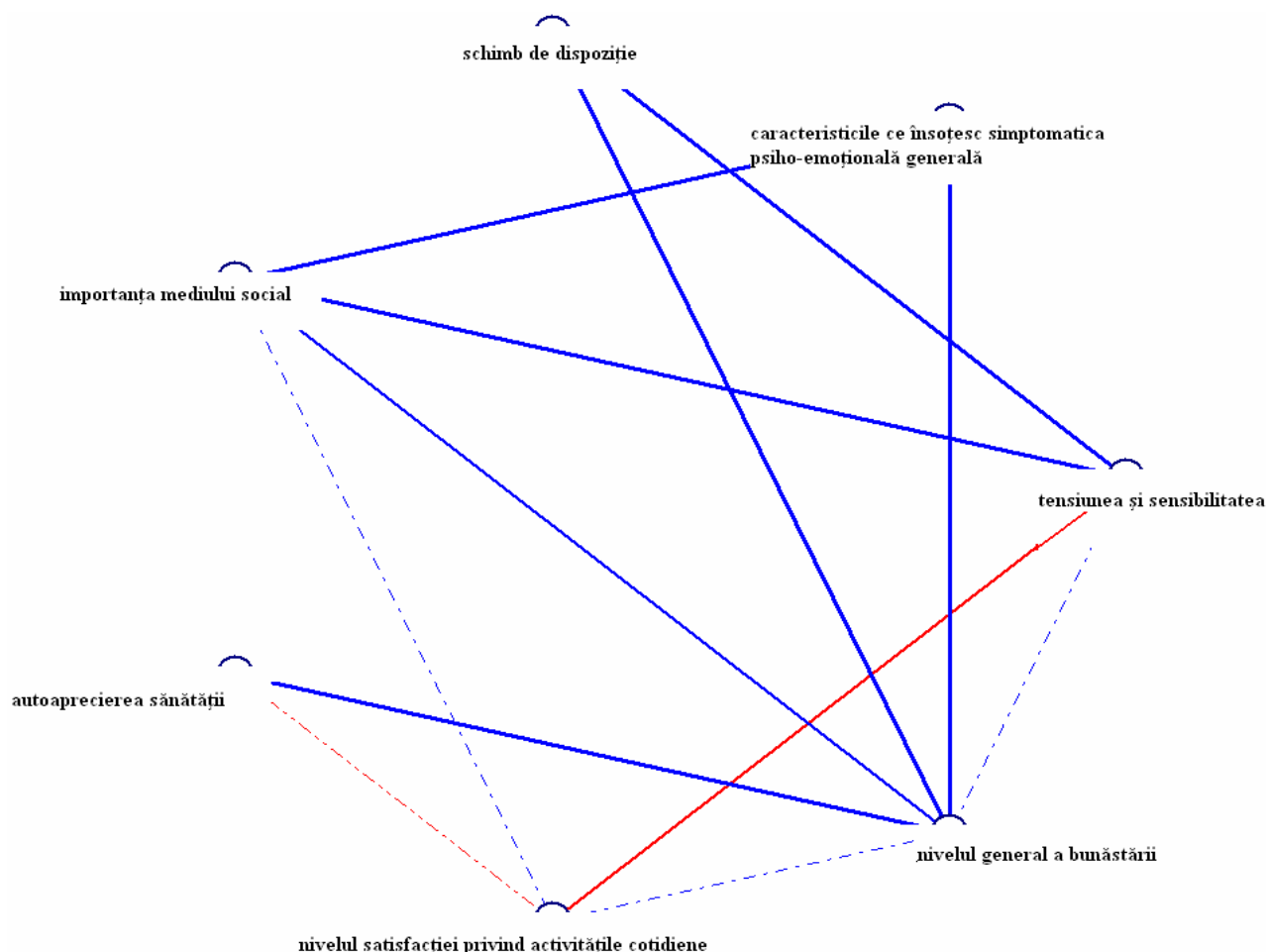


Fig.1. Legăturile dintre scalele SBS în grupul femeilor de vârstă mijlocie neantrenate în activități profesionale cu o percepție favorabilă a bunăstării subiective

Astfel, asupra nivelului satisfacției privind activitățile cotidiene o influență importantă o are mediul social ($r=0,254$, $p\leq 0,01$), tensionarea și sensibilitatea ($r=-0,274$, $p\leq 0,01$) și, totodată, autoevaluarea stării de sănătate ($r=-0,188$, $p\leq 0,01$). Femeile, satisfăcute de activitățile lor cotidiene se caracterizează frecvent prin optimism, pe când insatisfacția față de activitățile cotidiene sporește iritabilitatea și acutizează stările depresive, ceea ce influențează negativ asupra încrederii în sine și asupra autoevaluării sănătății somatice. Au fost obținute următoarele rezultate de corelație a parametrilor „importanța mediului social” ($r=-0,644$, $p=0,00$) și „caracteristici ce însoțesc simptomatologia psihoemoțională generală” ($r=0,419$, $p=0,00$): cu cât este mai înalt nivelul înțelegerii reciproce a femeilor cu cei din jur, cu atât ele sunt mai sigure în posibilitatea de a obține sprijinul necesar și, astfel, femeia este mai calmă și echilibrată, pe când relațiile discordante cu cei din jur, izolarea socială și singurătatea se repercutează asupra simptomatologiei psihoemoționale și, totodată, se reflectă și asupra fondalului general al stării de spirit: femeile din acest subgrup sunt mai iritante, mai sensibile și instabile emoțional.

Femeile cu o percepție favorabilă a bunăstării subiective se caracterizează printr-o dominare a stărilor emoționale pozitive față de cele negative ($r=0,507$, $p\leq 0,01$), sentimente de comuniune cu cei din jur, înțelegere reciprocă ($r=0,326$ la $p\leq 0,01$), o evaluare destul de înaltă a stării de sănătate ($r=0,361$ la $p\leq 0,01$) și a

satisfacției în raport cu activitățile cotidiene ($r=0,246$; $p\leq 0,01$), ceea ce dovedește o dirijare a funcției nivelului general al bunăstării emoționale. Bunăstarea formează relații interpersonale satisfăcătoare, posibilitatea de a comunica ($r=0,193$, $p\leq 0,05$), de a obține satisfacție în urma acestora și de a acoperi necesitatea căldurii emoționale ($r=0,702$, $p=0,00$).

Să ne referim acum la grupul femeilor casnice care simt lipsa bunăstării subiective. Legăturile de corelație în baza scalelor SBS în cadrul acestui grup de femei sunt prezentate în structurograma următoare (fig.2).

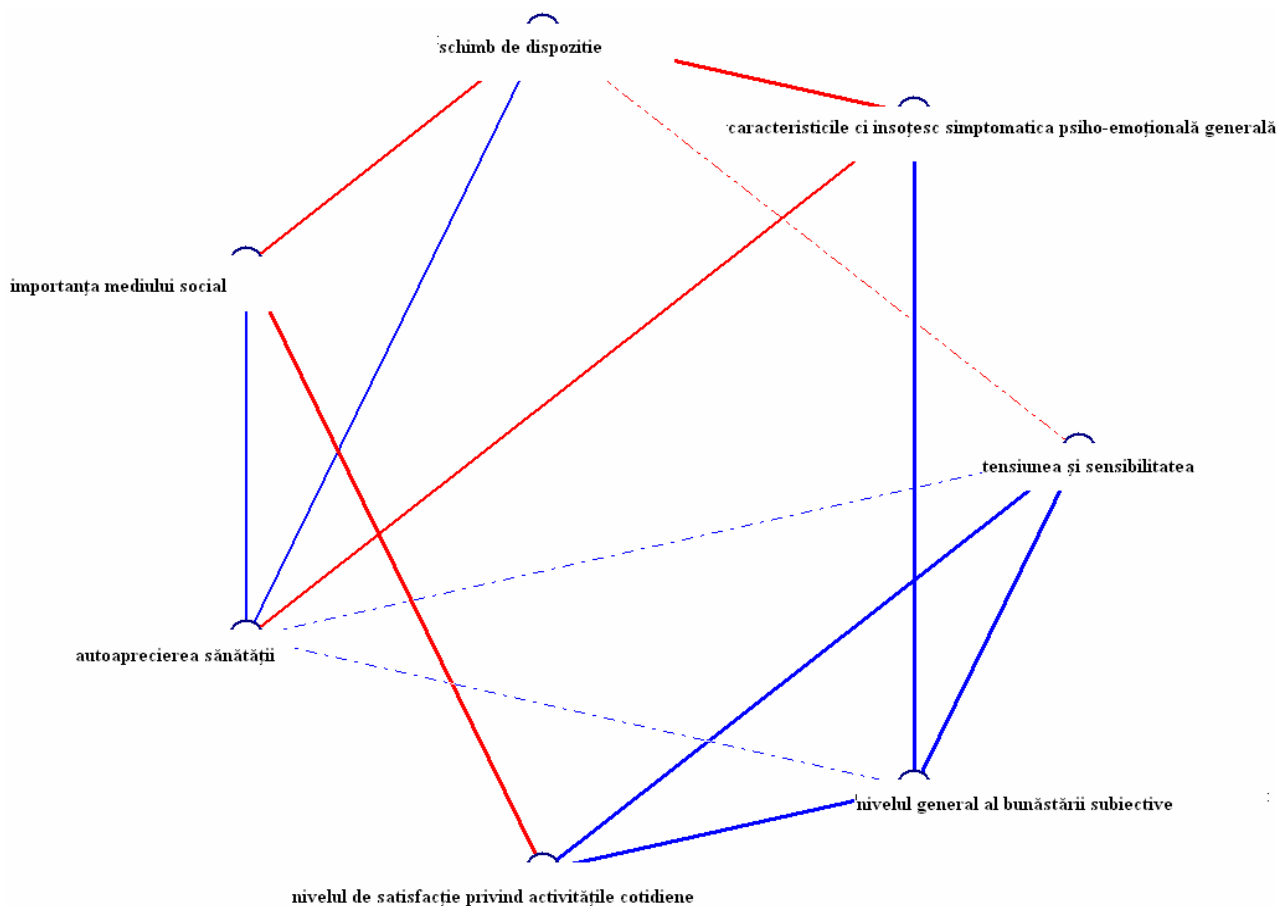


Fig.2. Legăturile dintre scalele SBS în grupul femeilor de vârstă mijlocie neantrenate în activități profesionale cu o percepție nefavorabilă a bunăstării subiective

Femeile casnice cu un nivel înalt de percepție a lipsei bunăstării subiective se caracterizează printr-un nivel înalt al tensionării, deprimării, neîncrederii în sine ($r=0,692$, $p=0,00$), o apreciere scăzută a stării sănătății somatice ($r=0,192$, $p\leq 0,02$) și prezența unui număr mare de caracteristici ce însoțesc simptomatologia psihoemoțională generală ($r=0,424$, $p\leq 0,01$), dar și insatisfacția privind activitățile cotidiene ($r=0,512$, $p=0,00$). Sentimentul deprimării și stările de tensiune la femeile casnice sporesc din cauza insatisfacției față de activitățile cotidiene ($r=0,418$, $p\leq 0,01$), ceea ce determină scăderea dispoziției, apariția stărilor de pesimism ($r=-0,217$, $p\leq 0,01$) și, de regulă, reduce starea somatică a sănătății ($r=0,184$, $p\leq 0,05$), însoțită de un nivel înalt al simptomatologiei psihoemoționale ($r=-0,414$, $p\leq 0,01$ și $r=-0,263$, $p\leq 0,01$). Iar insatisfacția față de activitățile cotidiene, schimbarea stării de dispoziție și autoevaluarea sănătății, la rândul lor, sunt strâns legate de însemnătatea atribuită mediului social ($r=-0,306$, $p\leq 0,001$; $r=-0,287$, $p\leq 0,01$; $r=-0,713$, $p=0,00$). După cum observăm, în acest grup, ca și în grupul femeilor casnice cu percepție favorabilă a bunăstării subiective, un rol important îl are mediul social. Problema de bază a femeii casnice constă în faptul că, în general, ea se ocupă de necesitățile altora, uitând, deseori, de dorințele și nevoile proprii. Dar fiecare femeie casnică, ca și oricare altă femeie, are trebuințele, dorințele și visele ei. Uneori, însă, femeia este atât de copleșită de griji și nevoile familiei, încât uită în totalitate de ea și devine un gen de „inteligentă colectivă”, care trebuie să gândească, să caute soluții doar pentru nevoile și problemele celor din familie și pentru toți membrii familiei.

Fixarea emoțională exagerată doar pe nevoile familiei se sfârșește adesea cu sărăcirea vieții emoționale, privarea de viața personală, cu dependență și izolare socială. Aceste sentimente de frustrare, trăite de majoritatea femeilor care au ales doar rolul de casnică, poartă denumirea de „sindromul femeii casnice” [4].

Astfel, putem conchide că una dintre problemele principale cu care se confruntă femeile casnice este insatisfacția profundă pe care o trăiesc acestea ca urmare a faptului de a se ocupa, în special, doar de activități casnice. Disconfortul emoțional al femeii este cauzat de ignorarea nevoilor proprii și de sentimentele de vină pentru relațiile tensionate și defectuoase din cadrul familiei. Eforturile depuse de femei, aflate în această situație critică, ar trebui să fie orientate spre extinderea unei sfere relaționale care ar fi fost încheiată odată cu cedarea în favoarea nevoilor familiei: stabilirea unor relații cu ceilalți din afara familiei, eventual urmarea unor studii sau chiar angajarea în câmpul muncii pe măsura competențelor sale. Dacă rolul de casnică îi este cerut femeii ca urmare a presiunilor externe și nu este o alegere personală, ea, neacceptând acest rol, riscă să se confrunte cu apariția unor conflicte interne care afectează relațiile în familie și, în multe cazuri, provoacă chiar dezintegrarea acesteia. Preluarea doar a anumitelor roluri, neînțelegerea și neacceptarea altora, provoacă nemulțumiri, insatisfacții personale, amplifică frustrările și temerile persoanei. Considerăm a fi deosebit de relevantă această problemă pentru femeile care se confruntă cu anumite crize și conflicte interne, precum și pentru cele interesate de dezvoltarea personală și edificarea unor relații armonioase în cadrul familiei.

Referințe:

1. Bodrug-Lungu V. Teoria și metodologia educației de gen. Teză de dr.hab. în pedagogie. - Chișinău: USM, 2009. - 343 p.
2. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008. - 624 p.
3. Алешина Ю.Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчин и женщин // Вопросы психологии. - 1991. - № 4. - С.74-82.
4. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 320 с.
5. Гупаловская В.А. Образование и самоактуализация личности женщины // Ананьевские чтения: Тезисы докл., Санкт-Петербург, 23-25 октября 2001 г. – СПб., 2001. - С.259-260.
6. Женщина новой России: Какая она? Как живет? К чему стремится? / Под ред. М.К. Горшкова, Н.Е. Тихоновой. - Москва: Российская политическая энциклопедия, 2002. -168 с.
7. Клещина И.С. Гендерные барьеры на пути личностной самореализации // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3.
8. Кораблина Е.П. Психологическая помощь в процессе становления личности женщины // Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс. Часть 3, гл. 1, 1998, с.172-191.
9. Коростылева Л.А. Самореализация в личной жизни как в одной из основных сфер жизнедеятельности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3 / Под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. – СПб.: С.-Петербургский университет, 1999, с.144-153.
10. Маслов А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. - 430 с.

Prezentat la 21.11.2009

RELAȚIA DINTRE STILUL DE ATAȘAMENT ȘI ATITUDINEA FAȚĂ DE DEBUTUL VIEȚII SEXUALE LA ADOLESCENȚII DE 16-18 ANI

Tatiana TURCHINĂ, Nicoleta DUMBRĂVEANU

Catedra Psihologie Aplicată

The current research focuses on the detrimental effects of attachment styles and parental discusses on sexual issues with teenagers on adolescents sexual attitudes and birth control responsibility. Findings indicate that insecure attachment styles are correlated with higher permissiveness and instrumentality than secure attachment, excepting disorganized style- having the lower level of permissiveness and instrumentality. In addition, boys tend to have a higher level of birth control responsibility than girls, gender difference being insignificant. Regarding attitudes about the premarital sexuality, girls were less permissive, preferring a serious relationship before the outset of sexual activity in adolescence, unlike boys which considered the first months of a relationship an admissible background for the dawn of sexual relationship.

Actualitatea și valoarea cercetării date sunt determinate de faptul că în Republica Moldova nu a fost efectuat un studiu asupra atitudinilor față de debutul vieții sexuale la vârsta adolescenței în perioada post-sovietică – o problemă tot mai stringentă, luând în considerație creșterea numărului mamelor adolescente (în 2002 au devenit mame 3669 adolescente de până la 19 ani). Astfel, necesitatea unui studiu ce ar viza atitudinea față de debutul vieții sexuale în corelație cu stilul de atașament al adolescenților – un sistem psihologic individual relativ stabil pentru întreaga viață ce influențează în mod direct natura relațiilor intime ale adolescenților, este indubitabilă.

Valoarea teoretică ar consta în elucidarea lacunelor informaționale ce există la moment în sistemul informațional al direcțiilor responsabile de prevenirea și contracararea sexualității precoce la adolescenți, consecințelor nefaste ale acesteia asupra evoluției demografice în Republica Moldova, precum și a bolilor cu transmisie sexuală.

Valoarea practică este determinată și de posibilitatea ce o oferă datele colectate în acest studiu în reevaluarea și reconstituirea programelor educaționale adecvate în cadrul disciplinelor curriculare de genul *Educație pentru sănătate și Educație pentru viață*.

Drept bază conceptuală pentru studiu a servit *Teoria atașamentului* – model elaborat de Bowlby în anii 1950-1960, ce susține că orice copil are necesitatea unei relații securizante cu adultul ce îl îngrijește, în lipsa căreia dezvoltarea socială și emoțională echilibrată a copilului nu poate avea loc.

Conform modelului teoretic, *atașamentul* reprezintă legătura afectivă dintre un individ și obiectul atașamentului acestuia. Între doi adulți, astfel de legături pot fi reciproce și mutuale; în cazul atașamentului caracteristic copiilor pentru o persoană sau figură ce îi poartă grija, aceste legături sunt preponderent asimetrice și unidirecționate. Cauza acesteia este proiectată în teorie: aceasta presupune că necesitatea de siguranță și protecție, supremă în copilărie, este fundamentul atașamentului. Teoria susține că orice copil se atașează de îngrijitor instinctiv [3], cu scopul de a obține securitate și a-și asigura supraviețuirea. Teoria atașamentului nu intenționează a fi o descriere a relațiilor umane și nici nu este sinonimă cu dragostea sau afecțiunea; acestea din urmă pot indica faptul că legăturile afective există, dar legăturile propuse de teorie implică în primul rând conceptul de necesitate [9].

Copiii se vor atașa față de orice îngrijitor consecvent ce este sensibil și receptiv în interacțiunile sociale cu copilul. Calitatea angajamentelor sociale pare a fi mai influentă decât perioada de timp petrecut cu acest copil. Deși, de obicei, figura principală a atașamentului este mama biologică, acest rol poate fi preluat de orice persoană ce se comportă în mod stabil, pentru o perioadă semnificativă de timp; „grijuliu ca o mamă” – un set de comportamente ce implică angajarea în interacțiuni active cu copilul și reacționarea promptă la semnalele și necesitățile acestuia (Bowlby, 1969). Teoria susține că mama este principalul îngrijitor al copilului și, prin urmare, persoana ce interacționează cel mai mult cu copilul, dar nu există nici o ipoteză în teorie ce ar susține că tatăl nu ar putea deveni, în aceeași măsură, figura principală a atașamentului copilului, în cazul în care se întâmplă că tatăl oferă cea mai mare parte a îngrijirii și a interacțiunii sociale cu acest copil [8].

Conform lui Bowlby, citat de Cosman & Manea [1], în primul an de viață, un copil, prin experiențele timpurii cu persoanele de îngrijire, dezvoltă o reprezentare mintală a sinelui și a figurilor de atașament ce rămân destul de stabile în timp. Modelele internalizate de reprezentare a sinelui și a celorlalți au scopul de a organiza și a procesa informații referitoare la atașament și a planifica acțiunile viitoare. În etapele următoare, reprezentarea atașamentului de copilul mic devine fundamentul dezvoltării personalității sale.

Bazat pe modelele internalizate de reprezentare a atașamentului, copilul mic și, mai târziu, preșcolarul, școlarul, adolescentul și adultul dezvoltă expectanțe despre sine și alții ca fiind dorit sau nedorit, demn de îngrijiri și protecție din partea altora, disponibili sau indisponibili spre a i-o oferi [1].

O personalitate importantă în formularea teoriei atașamentului, Mary Ainsworth, a elaborat o teorie a stilurilor de atașament sau pattern-urile de atașament la copii, identificând caracteristicile distinctive ale acestor stiluri:

- *Securizant* – se caracterizează printr-un un grad înalt de independență, autonomizare, poate descrie coerent experiențele proprii de atașament, chiar dacă sunt dureroase. Persoana cu acest stil de atașament este capabilă să realizeze cu ușurință procesele de adaptare, este detașată, fiind încrezătoare în unicitatea și forța cuplului și a capacităților fiecăruia de a reface echilibrul temporar pierdut.
- *Preocupant* – persoana cu acest stil de atașament interacționează imprevizibil la stări de frustrare, cu agresivitate, mânie. Nu are structurat un sistem de atașament anume în care să poată avea totală încredere, fiind suspicios, e gelos pe orice alt tip real sau imaginar de relație al persoanei iubite. Se chinuie pe sine și pe alții căutând dovezi, niciodată suficiente, astfel devine abuziv în relațiile de intimitate.
- *Dezinteresat* – presupune experiențe amprentate de teamă. Persoana este inflexibilă și evitantă (decât să rănească din nou, mai bine pretinde că nu e interesat de acea relație, în care este sigur că va eșua din nou și acest lucru i se pare de netolerat).
- *Dezorganizat* – persoana este impredictibilă și dezorganizată în relații, prezintă dezadaptare, potențial comportament adictiv la alcool și drog, aflându-se aproape în imposibilitatea de a-și asuma rolul de partener de cuplu sau parental.

În momentul introducerii conceptului de atașament, relațiile de atașament erau considerate ca fiind caracteristice, unice și stabile pentru întreaga viață. De aceea, cercetările care au urmat ideilor originale ale lui Bowlby s-au concentrat, inițial, pe perioada copilăriei. Cauza acestui lucru îl constituie cadrul teoretic din care a emers teoria atașamentului, perspectiva de dezvoltare în care au evoluat cercetările privind atașamentul, precum și a ipotezelor cu privire la situațiile care activează comportamentele de atașament și permit clasificarea modelelor de atașament. Din anul 1980, modelele conceptuale și noile metodologii introduse au extins domeniul de aplicare a teoriei. Rezultatul acestor eforturi constă în existența curentă a mai multor sisteme de clasificare pentru a evalua diferențele individuale în relațiile de atașament în copilărie, adolescență și maturitate [3].

Teoria atașamentului susține că diferențele individuale în stilul de atașament sunt relativ stabile în timp, în mare parte datorită modelelor de reprezentare ce au tendința de a funcționa în mod automat și inconștient și pentru că ele servesc la direcționarea atenției, precum și la organizarea și filtrarea de noi informații (Bowlby, 1988; Bretherton, 1985, 1987; Collins și Read, 1994). Cercetătorii au studiat stabilitatea modelelor de reprezentare a atașamentului, analizând stabilitatea stilului de atașament. Astfel, stilul de atașament reflectă sistemul de idei, atitudini și expectanțe ce constituie aceste modele, schimbările în stilul de atașament indicând modificări la nivelul modelelor de reprezentare a atașamentului [4].

Aproximativ 70-80% indivizi nu trăiesc schimbări semnificative ale stilului de atașament de-a lungul vieții (Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000) [2]. Faptul că stilul de atașament nu se schimbă la majoritatea oamenilor ne vorbește despre stabilitatea modelelor de reprezentare a atașamentului. Cel mai stabil stil de atașament din copilărie până la vârsta adultă s-a dovedit a fi cel securizant [10].

Cu toate acestea, aproximativ 20-30% persoane, totuși, trăiesc modificări ale stilului de atașament, ceea ce sugerează că modelele de lucru nu sunt trăsături stabile și rigide de personalitate. Drept cauze ale acestor modificări în stilul de atașament, conform cercetătorilor lui Waters, Weinfield și Hamilton, ar putea servi experiențele negative din viață [5].

Această idee este susținută de corelația evidentă dintre experiențele negative din viață și determinantele acestora – modificările în stilul de atașament [7]. Astfel, Hamilton conchide că atașamentul insecurizant din

copilărie este susținut până la vârsta adultă prin evenimente negative ale vieții, precum divorțul părinților sau moartea unuia dintre aceștia [6].

Și totuși, deși schimbările în sistemul de atașament persistă de-a lungul vieții, chiar la nivel moderat, funcțiile de bază ale acestuia rămân a fi constante [7]. Adolescenții, la fel precum copiii, au necesitatea de a avea un îngrijitor alături, o persoană care este deplin cointerată de binele lor și care este oricând disponibil și receptiv. Spre deosebire de relația copil-părinte, care este unidirecționată și are un îngrijitor și un căutător-de-îngrijire clar determinați, relațiile mature sunt reciproce și mutuale. Astfel, în cazul legăturilor afective sănătoase, partenerii de cuplu se bazează unul pe celălalt în momente de necesitate, îndeplinind pe rând rolurile de îngrijitor și căutător-de-îngrijire [4].

Pornind de la aspectele teoretice expuse, cercetarea își propune să determine relația dintre stilul de atașament și aspectele atitudinii față de debutul vieții, precum permisivitatea, controlul sarcinii, instrumentalitate și comuniune. Totodată, tinde să evalueze nivelul de responsabilitate a adolescenților față de controlul sarcinii.

Pentru a realiza acest scop au fost aplicate următoarele metode:

1. *Chestionarul stilurilor de atașament* (ECR-R elaborat de Fraley, Waller & Brennan (2000), ce evaluează nivelul anxietății și a evitării în interrelaționare.
2. *Scala scurtă a atitudinii sexuale* (BSAS “Brief Sexual Attitudes Scale”elaborată de S. Hendrick, Hendrick & Reich (1987), cuprinde 4 subscale:
 - Permisivitate - atitudine pozitivă față de sexul ocazional, parteneri sexuali multipli, debutul precoce al vieții sexuale și implicarea pur fizică în sex fără implicare emoțională;
 - Controlul sarcinii - responsabilitatea față de prevenirea sexului, angajare în a procura și a aplica metode de protecție;
 - Comuniune - vizează sexul ca cea mai profundă formă de exprimare a emoțiilor, formă supremă de interacțiune dintre doi oameni ce se iubesc, sexul - ca o contopire a două suflete;
 - Instrumentalitate - atitudinea pozitivă față de sex, în primul rând, ca implicare fizică, sexul privit ca o necesitate fizică la fel ca și somnul sau alimentația, sexul ca instrument pentru a deveni popular sau ce determină maturizarea.

Eșantionul a fost constituit din 142 adolescenți de 16-18 ani, rezidenți urbani, elevi ai trei instituții de studii preuniversitare din or. Chișinău: 2 licee și un colegiu, dintre care 57,04% băieți și 42,96% fete.

Tabelul 1

Distribuția de frecvență la scala atașamentului în raport cu atitudinea față de opțiunea debutului sexual

Stil de atașament	Primele luni ale relației	Doar după ce relația a devenit serioasă	Doar după căsătorie	Total
Securizant	28,40%	68,90%	2,70%	100%
Preocupat	33,30%	63,60%	3,00%	100%
Dezinteresat	18,20%	72,70%	9,10%	100%
Dezorganizat	25%	66,70%	8,30%	100%
Total	27,50%	68,30%	4,20%	100%

Analiza datelor reușește să evidențieze o tendință a subiecților ce adoptă un stil de atașament dezinteresat pentru opțiunea atitudinală față de debutul vieții sexuale doar după căsătorie, în valoare de 72,70% și 9,10% – doar după căsătorie. Aceasta poate fi explicată prin natura rigidă și evitativă a acestor subiecți, ce nu se simt confortabil în apropierea celorlalți și se tem că această relație nu va dura mult și va dura. Astfel, aceștia optează pentru relații ce inspiră încredere, siguranță și micșorează riscul unei eșuări emoționale – relații stabile sau căsătorie.

De asemenea, observăm o oarecare tendință a subiecților ce adoptă un stil de atașament preocupat pentru opțiunea debutului vieții sexuale chiar din primele luni ale relației, cu 33,30% și doar 3% pentru opțiunea “doar după căsătorie”. Aceste valori pot fi explicate prin dorința lor de apropiere față de ceilalți (33,30%) și simultana frică de a nu fi respins (3%).

Atitudinea față de sexul premarital a devenit mult mai permisivă și acceptantă.

Tabelul 2

**Distribuția atitudinii față de opțiunea debutului vieții sexuale
“conform principiilor mele, fiind în liceu, este acceptabil să faci sex”**

	Primele luni ale relației	Doar după ce relația a devenit serioasă	Doar după căsătorie	Total
Feminin	3,35%	91,80%	4,90%	100%
Masculin	45,70%	50,60%	3,70%	100%
Total	27,50%	68,30%	4,20%	100%

În urma analizei comparative a datelor, deducem că reprezentantele sexului feminin au o atitudine mult mai rezervată față de opțiunea debutului vieții sexuale din primele luni ale relației, cu doar 3,35%, față de 45,70% băieți. Această tendință ar putea fi explicată prin aceleași prejudecăți ce impun o poziție mult mai evitativă fetelor.

Rata înaltă a frecvenței pentru opțiunea de “primele luni ale relației” în rândul băieților, 45,70%, se poate datora în mare parte stereotipurilor ce vehiculează în societate, precum: impulsurile sexuale sunt mai puternice la bărbați; bărbații necesită relații sexuale cu mai multe fete, pentru a se menține în formă – „dacă un băiat nu începe viața sexuală până la 17 ani, ceva nu e în regulă cu el”, sau altele de acest gen.

Menționăm că studiul a vizat atitudinea față de debutul vieții sexuale, și nu debutul propriu-zis. Or, de la atitudine până la acțiune există o verigă determinantă și foarte importantă – factorul decizional, adică trecerea la acțiune. Astfel, doar 4,20% dintre respondenți ar opta pentru debutul vieții sexuale doar după căsătorie, diferențele gender fiind ne semnificative.

În scopul evaluării validității primei ipoteze lansate, conform căreia *abordarea tematicilor cu context sexual în cadrul familiei influențează atitudinea față de sexualitate*, pentru evidențierea diferențelor la nivelul abordării tematicilor cu caracter sexual în cadrul familiei per scale BSAS, am analizat valorile statistice medii și coeficienții Fisher.

Tabelul 3

Valorile statistice descriptive medii ale abordării tematicilor cu context sexual per scală

Scala	Permisivitate			Instrumentalitate			Comuniune		
	niciodată	rar/ocazional	des/cu regularitate	niciodată	rar/ocazional	des/cu regularitate	niciodată	rar/ocazional	des/cu regularitate
Abordarea tematicilor cu context sexual									
Valoare medie	52,24	46,14	43,16	27,88	22,25	17,83	29,24	30,35	29,66
Raportul F; p	F=3,342; p=0,042			F=3,363; p=0,021			F=1,236; p=0,324		

Astfel, abordarea tabu a tematicii cu caracter sexual, bine înrădăcinată în sistemul cognitiv al generațiilor educate în perioada sovietică, în cazul celor ce nu au abordat niciodată teme legate de sexualitate, influențează în mod evident atitudinea față de *Permisivitatea* și *Instrumentalitatea* adolescenților, ceea ce validează ipoteza lansată. Astfel, subiecții ce nu au abordat niciodată cu părinții teme cu context sexual au obținut un nivel mai înalt al valorii medii atât la scala *Permisivitate*, cât și la *Instrumentalitate*. O explicație elocventă pentru aceste corelații ar fi interesul adolescenților la această vârstă pentru relațiile emoționale și toate aspectele ce țin de emotivitate, tematici care devin tot mai semnificative pentru ei. Astfel, în contextul necesității lor de a deține tot mai multă informație despre aceste teme și nesatisfacerea acestei necesități de către părinți, adolescenții tind să petreacă o perioadă mare de timp în grupuri mixte ca gen, ceea ce determină formarea unor atitudini și chiar expectanțe față de propriile relații – aspecte proiectate în atitudinea față de debutul vieții sexuale.

Tabelul 4

Valorile statistice descriptive medii ale scalelor BSAS per stil de atașament

Scala BSAS	Permisivitate				Instrumentalitate			
	securizant	preocupat	dezinteresat	dezorganizat	securizant	preocupat	dezinteresat	dezorganizat
Scala ECR-R								
Valoarea medie	46,32	49,81	58,36	40,16	22,27	22,81	28,18	18,58
Raport F; p	F=4,426 P = 0.012				F = 5,292 P = 0.008			

În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză, conform căreia *persoanele ce au un stil de atașament insecurizant denotă un nivel mai înalt de permisivitate și instrumentalitate, spre deosebire de cei ce adoptă un stil de atașament securizant*, ne permitem să conchidem că stilul de atașament determină un efect semnificativ asupra permisivității. Rezultatul dat poate fi generalizat pentru toată populația, cu o marjă de eroare în valoare de 1,2%. De asemenea, am determinat că stilul de atașament influențează și atitudinea instrumentalistă a adolescenților față de sexualitate. În ceea ce privește corelația dintre stilul de atașament și celelalte scale, precum controlul sarcinii, comuniune și alții semnificativi, conchidem că nu există vreo codependență.

Cea mai mare valoare medie a permisivității a fost obținută de subiecții cu un stil de atașament dezinteresat. Tot ei au acumulat cea mai mare valoare medie și la scala *Instrumentalitate*. Tendința de idealizare a relațiilor avute, descrierea acestora în termeni și lumină pozitivă, ca o relație minunată, mascând suferințele și imaginea reală a experiențelor anterioare/prezente/ulterioare poate servi drept un argument elocvent pentru aceste valori înalte acumulate de subiecții cu un stil de atașament dezinteresat. Aceștia tind să perceapă sexul preponderent ca o implicare pur fizică, fără angajament emoțional, angajament de care au frică și tind să îl evite.

În urma analizei comparative a valorilor statistice medii, am reușit să stabilim că subiecții ce au preponderent un nivel scăzut al valorii medii la scala *Permisivității* sunt cei care au un stil de atașament dezorganizat. Această legătură poate fi explicată prin natura implicării acestor subiecți în relațiile emoționale - având un nivel înalt al evitării și scăzut al anxietății, aceștia nu ar avea frica că ar putea fi respinși, dar totodată nu își doresc apropierea de ceilalți, ceea ce determină nivelul scăzut al permisivității acestora.

În aceeași ordine de idei, nivelul înalt al evitării manifestat prin tendința de evitare a oricărei apropieri fizice față de o persoană potențial obiect al atașamentului servește drept argument forte pentru valoarea medie minimă la scala *Instrumentalității* acumulată de subiecții cu un stil de atașament dezorganizat. Această tendință de evitare influențează formarea cognițiilor privind apropierea fizică și nicidecum ca un instrument ce ar avea consecințe pozitive.

Rezultatele obținute anterior au fost supuse analizei de asociere în vederea nuanțării acestora. Pentru fiecare stil de atașament au fost evaluați coeficienții de corelație dintre scalele BSAS.

Analiza rezultatelor pentru subiecții cu un stil de atașament *securizant* denotă existența unei corelații semnificative între nivelul permisivității și cel al controlului sarcinii ($r=0.343$; $p=0.004$), ceea ce denotă faptul că, chiar și în contextul permisivității înalte, responsabilitatea față de controlul sarcinii rămâne viabilă. Sistemul bine conturat și echilibrat de interacțiune cu ceilalți, mai ales comunicarea cu *alții semnificativi* explică nivelul permisivității acestor subiecți, corelația dintre aceste variabile fiind foarte puternică ($r=0.492$; $p<0.000$), precum și cu cea a controlului sarcinii și cu cea de instrumentalitate.

Astfel, atitudinea permisivă a subiecților cu un stil de atașament securizant față de debutul vieții sexuale este în strânsă corelație cu responsabilitatea acestora față de controlul sarcinii, contactul permanent și echilibrat al acestora cu *alții semnificativi* și cu nivelul *Instrumentalității*.

Analiza scalelor atitudinii sexuale în cadrul stilului de atașament *preocupat* permite vizualizarea corelațiilor dintre aceste variabile. Astfel, lipsa unui sistem de atașament bine structurat a subiecților cu un stil de atașament *preocupat* determină puternica corelație dintre comunicarea acestora cu *alții semnificativi* și nivelul

Permisivității ($r=0.492$; $p=0.004$) și cel al *Instrumentalității* ($r=0.503$; $p=0.003$). Dorința acestora de a se apropia de ceilalți explică corelația semnificativă dintre *Permisivitate* și *Instrumentalitate* ($r=0.5$; $p=0.003$), o tendință ce deseori este supusă blocajului determinat de frica acestora de a nu fi respinși.

Natura corelațiilor în cadrul atașamentului *dezinteresat* la nivelul scalelor atitudinii față de sexualitate este influențată de conotațiile contactelor lor sociale.

Atitudinea față de controlul sarcinii este în evidentă corelație cu abordarea sexului din perspectiva comuniunii ($r=0.619$; $p=0.042$). Aceasta din urmă este în codependență față de contactul și comunicarea cu *alții semnificativi* ($r=0.699$ $p=0.017$). Astfel, dacă atitudinea față de sex a subiecților cu un stil de atașament *dezinteresat* este conturată de perceperea sexului ca formă supremă de dragoste (valoare înaltă la scala comuniunii), atunci nivelul responsabilității față de controlul sarcinii va fi la fel - înalt. Pe de altă parte, dacă atitudinea față de sex este conturată de perceperea acestuia ca pură implicare fizică sau ca o necesitate biologică (valoare înaltă la scala instrumentalității), atunci și nivelul permisivității și atitudinii față de sexul ocazional, debutul precoce al vieții sexuale și parteneri sexuali multipli va fi înalt.

În ceea ce privește corelația dintre scalele atitudinii față de debutul vieții sexuale, în cazul subiecților cu un stil de atașament *dezorganizat* rezultatele ne determină să conchidem că nu există nici o corelație semnificativă. Această tendință a corelațiilor poate fi explicată de natura acestor subiecți - sunt impredictibili și dezorganizați în relații, în mare parte dezadaptați la situațiile de contact social.

În concluzie ținem să menționăm că informațiile colectate în urma acestui studiu pot servi la elucidarea lacunelor informaționale ce există la moment în sistemul informațional statistic. Valorificarea lor asigură formarea unei imagini detaliate a aspectelor ce țin de sexualitatea adolescentină din Republica Moldova, acestea putând fi utilizate în cadrul direcțiilor responsabile de prevenirea și contracararea sexualității precoce la adolescenți, consecințelor nefaste ale acesteia asupra evoluției demografice în Republica Moldova, precum și a bolilor cu transmisie sexuală.

Demonstrarea corelației dintre stilul de atașament și atitudinea față de debutul vieții sexuale poate servi pentru psihologi ca punct de reper privind eventualele cercetări în această direcție, precum și în evaluarea preventivă a tendințelor pentru un debut precoce al sexualității adolescente, ceea ce ar favoriza realizarea unor programe preventive și informaționale diferențiate adecvate.

Referințe:

1. Cosman D., Manea M. Influența stilului de atașament în structurarea personalității. 2005. [Revista Psihiatru.ro nr. 3, XII 2005](#).
2. Baldwin M.W. & Fehr B. On the Instability of Attachment Style Ratings. *Personal Relationships*, 2, 1995, p.247-261.
3. Bretherton I. The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary, 1992.
4. Collins N.L. & Freeney B.C. An Attachment Theory Perspective on Closeness and Intimacy. In D.J. Mashek & A.Aron (Eds.), *Handbook of Closeness and Intimacy*, pp. 163-188. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
5. Goodwin. The relevance of attachment theory to the philosophy, organization, and practice of adult mental health care // *Clinical Psychology Review* 23. - 2003, p.41-42.
6. Hamilton C.E. Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 2000, p.690-69.
7. Hazan C. Shaver PR [Romantic love conceptualized as an attachment process](#) // *Journal of Personality and Social Psychology*. March 1987. 52 (3): p.511-24.
8. Holmes J. John Bowlby and Attachment Theory. - Routledge, 1993.
9. Prior V. and Glaser D. Understanding Attachment and Attachment Disorders: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 2006.
10. Waters E., Merrick S., Treboux D., Crowell J. & Albersheim L. Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 2000, p.684-689.

Prezentat la 10.12.2009

INFLUENȚA IMAGINII DE SINE ȘI A NIVELULUI DE EXPECTANȚE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Ecaterina MOGA

Catedra Psihologie Aplicată

The influence of self-image and the expectance level in the development of personality represents a quite important and innovating subject for a careful study from the psychological point of view. The self-assessment and the expectance level are such mechanisms that are intensively and constantly researched by the psychologists. Nevertheless, the problem connecting these two entities is little studied, fact that serves as a starting-point for an ample research.

So, in this article there is offered a brief presentation of these two proportions, whose contents will serve as an initiation in the scientific approach of this problem. It will be emphasized the fact, that the self-assessment reflects a person's development level of self-respect, dignity and of a positive attitude towards everything that is connected with his/her ego. The expectances, as well, have a central place in the foundation of certain affective personal and interpersonal relations.

O bună parte din viața fiecărui individ se derulează în cadrul unei anumite colectivități: familie, școală, întreprindere, instituții unde desfășoară o anumită activitate. Aici el investește nu numai timpul, competențele și priceperile sale, dimensiunea sa culturală și profesională, ci și persoana sa „privată”, adică speranțele, atitudinile și motivațiile sale, temerile și angoasele ce-l însoțesc. Totodată, conflictele și dorințele sale conștiente și inconștiente sunt alimentate în mod permanent de colectivitățile (familiale, educative, economice) din care face parte.

Conceptual, autoaprecierea își are originea în teoria lui Freud asupra Eu-lui ideal [9, p.15]. Fiecare dintre noi, într-o măsură mai mare sau mai mică, avem simțul sinelui, adică estimarea valorică a propriului nostru Eu, într-un cuvânt, modul cum mă simt și mă cunosc, cum mă identific.

G.W. Allport [11, p.35] consideră că din evoluția sinelui izvorăsc anumite modele, tipare matriceale sau „patternuri”, condiții subiective care influențează atât funcționarea, cât și structurarea personalității. El identifică două modele fundamentale: sentimentul de inferioritate și conștiința.

Prin *imaginea de sine* [12, c.8] se înțelege reprezentarea pe care și-o face fiecare despre ceea ce este, despre aspectele sale pozitive, despre punctele slabe pe care le are, despre comportamentele sale previzibile, despre gusturile și posibilitățile sale. Plecând de la această imagine de sine, individul își construiește nivelul său de expectanță. Aceasta cuprinde așteptările din partea unui subiect, care, bazându-se pe elemente obiective, speră într-o anumită *reușită*. Nivelul de expectanță [2] se definește prin reușita pe care subiectul o prevede atunci când este pus în fața unei sarcini de îndeplinit.

Judecata de valoare pe care o emite un individ asupra sa este în mod direct legată de doi factori: experiența reușitelor sau a eșecurilor care au fost trăite referitor la o sarcină similară, pe de o parte, iar, pe de alta, imaginea globală pe care o are despre sine însuși. Imaginea de sine constituie un fel de referință ce va permite individului evaluarea șanselor de reușită sau de eșec. Această evaluare se confruntă cu realitatea. Procesul funcționează ca un sistem în care elementul de feedback este esențial. Construirea scopurilor și proiectelor necesită o autoevaluare ce condiționează șansele de reușită sau de eșec. Imaginea de sine permite reușita sau eșecul. Nivelurile extrem de ridicate ale imaginii de sine arată că individul este supraîncrezut și posibil nerealist în așteptările privind eficiența actelor sale. Nivelurile scăzute ale acestei imagini de sine pot indica sentimente de devalorizare de sine. Un mare număr de indivizi au o imagine de sine atât de deteriorată, încât nu se pot proiecta într-un viitor diferit de cel pe care îl trăiesc deja. Orice dinamism individual li se pare sortit eșecului. Cazurile de acest gen nu vizează doar patologicul. Analiza eșecurilor profesionale, de pildă, ilustrează legăturile dintre imaginea de sine și demotivarea în muncă. Lucrările lui H. Rodriguez-Tomé [10] asupra imaginii de sine la muncitorii „buni și răi” sunt revelatoare cu privire la relațiile dintre eșec și incapacitatea de a se construi o imagine de sine coerentă și pozitivă.

În multe cazuri însă imaginea de sine este o imagine idealizată, conformă cu o serie de dorințe profunde. „Este imaginea prințului și a prințesei din basmele copilăriei” – susține Sandra Michel. Desigur [4], realitatea vine cu dezamăgirile ei, însă visele și aspirațiile permit reînvierea acestei imagini pozitive. Fără îndoială,

imaginea personală are o putere atât de mare, încât impactul ei este copleșitor asupra destinului ca ființă umană, ea putând influența atât reușita, cât și eșecul.

Există oameni care își accentuează aspectele negative și nu reușesc niciodată să se împlinească, să-și pună în valoare calitățile de care dispun și să-și folosească întregul potențial uman. Imaginea personală este reală, chiar dacă nu o putem atinge, simți sau vedea. Eșecul și succesul sunt la fel de reale. *Imaginea personală* [8] este propria noastră părere despre ce fel de persoană suntem.

Astăzi, autoevaluarea personalității a devenit pentru unele țări “politica de stat”. Se investesc mari fonduri și s-au creat instituții specializate care se ocupă prin programe speciale de educarea individului în acest sens. Spre exemplu, în SUA [3], conceptul de autoapreciere s-a consolidat în aproape toate sectoarele sociale. Există un consiliu de autoevaluare ce dispune de publicații, există o Comisie de stat pentru promovarea auto-evaluării.

Pentru o autoevaluare adecvată și dezvoltarea imaginii de sine, atât copiii, adolescenții, cât și adulții au nevoie, pe lângă afectivitate, de un sentiment fundamental de siguranță și securitate, ce se bazează pe sentimentul competenței profesionale și al recunoașterii de către ceilalți a propriei valori.

Componenta legată de atitudinea față de sine sau de anumite calități ale sale se numește **autoapreciere** sau **acceptare de sine** [12, c.77].

Astfel, de exemplu, omul poate gândi în felul următor: “Eu sunt deștept, comunicabil, isteț (imaginea Eului) și aceasta mă bucură (autoaprecierea), dar eu sunt gras și port ochelari (imaginea Eului) și aceasta îmi este neplăcut (autoaprecierea)”. Obiectele autoaprecierii și autodescrierii pot fi: corpul omului, capacitățile lui, relațiile sociale, obiectele ce-i aparțin și multe altele. La majoritatea calităților pe care noi i le atribuim personalității noastre, persistă **momentul apreciativ**, în unele vădit, iar în altele ascuns (voalat). Criteriile de apreciere, de regulă, sunt reprezentările de cultură generală, socială, individual-valorice, contemporane individului, standarde, stereotipuri de percepție, principii morale, norme de conduită însușite de el pe parcursul vieții. Sensul apreciativ reflectă reacția subiectiv presupusă a omului asupra celor din jur referitor la el.

Autoaprecierea reflectă nivelul de dezvoltare la om a simțului respectului de sine, a sentimentului propriei valori și a atitudinii pozitive față de tot ce intră în sfera Eului său. Autoaprecierea pozitivă se manifestă ca o atitudine pozitivă față de sine, ca autorespect și sentiment al valorii personale. O autoapreciere scăzută sau negativă presupune neprimirea de sine, autonegarea, atitudinea negativă față de sine și propria personalitate, sentimentul de autosubestimare. Autoaprecierea întotdeauna poartă un caracter subiectiv, indiferent de faptul dacă la baza ei stau propriile raționamente ale individului sau standardele socioculturale existente.

Legitățile care stau la baza constituirii autoaprecierii sunt reflectate în formula lui W. James [5, c.47-49]:

$$\text{AUTOAPRECIEREA} = \text{SUCESUL/PREȚENȚILE}$$

Adică, autoaprecierea se determină după corelația dintre succes și pretinderi, ce indică două căi de ridicare a autoaprecierii prin sporirea succesului ori prin micșorarea nivelului de pretenții.

După James, “autosesizarea noastră în această lume depinde exclusiv de faptul cine intenționăm să devenim și ce intenționăm să înfăptuim”. Omul poate să-și aleagă conștient scopurile sale de viață, poate mai mult conștient să se apropie și de succesele sau de eșecurile sale. De exemplu, sportivul, în caz de eșec, pentru a-și menține autoaprecierea pozitivă, poate recurge la raționalizare, explicându-și, într-un anumit mod, înfrângerile sale, poate să-și micșoreze nivelul pretențiilor sale, dar poate lua decizia de a pleca din marele sport și de a se apuca de alt gen de activitate, spre exemplu, de a deveni antrenor.

Autoaprecierea și nivelul de expectanțe sunt niște mecanisme supuse unor studieri intense și îndelungate din partea psihologilor. Cu toate acestea, în spectrul multor lucrări, neobișnuit de puțină atenție se acordă problemei ce ține de relația dintre aceste două entități. Pe parcursul unei perioade destul de îndelungate (1930-1980) autoaprecierea a fost identificată cu nivelul de expectanțe sau era considerată reflectarea acesteia în cazul alegerii scopului (țintei), ceea ce a permis cercetătorilor să folosească tehnica de măsurare de expectanțe pentru diagnosticarea nivelului de expectanțe.

În prezent [7] este studiată corelarea (raportul) dintre autoevaluare și nivelul de expectanțe după parametrul pe verticală și relația diferitelor opțiuni ale juxtapunerii lor cu un număr de caracteristici personale (Borozdina, Vidin, 1980, 1986; Borozdina, Kapnik, 2002; Borozdina, 1999, 2000, 2006). Așa cum se vedește, combinația armonioasă de niveluri de autoevaluare și expectanțe (în special în sectorul de sus) este însoțită de un echilibru cu subiecte, confort emoțional, în timp ce divergența lor este caracterizată de creșterea de anxietate (neliniște) personală, agresivitate, modificarea tipului de reacție la frustrare, combinat cu

fixarea pe autoapărare sau obstacole (Borozdina, 1999, 2000; Borozdina, Kapnik, 2002). Elaborarea mai detaliată a problemei relației dintre parametrii de autoapreciere și nivelul de expectanțe este foarte utilă, având în vedere importanța ce o deține nu numai pentru psihologia generală, dar și pentru cea clinică, cât și cea de vârstă, deoarece fenomenul de divergență este fixat deja la vârsta de pubertate (Borozdina, 1999), iar studiile arată că necoincidența autoaprecierii și nivelului de expectanțe pe verticală este unul dintre factorii de risc de boli psihosomatice, în special, cum ar fi hipertensiunea arterială esențială și ulcerul duodenal (Borozdina, Șulepova, 1987; Bîlkina, Pukinska, 1996; Borozdina, Bîlkina-Miheeva, 2002, Borozdina, Pukinska, Ședrova, 2002; Borozdina, 2007). Autorii analizează prezența și expresivitatea așa-numitei "triadei de risc" – o combinație de expectanțe mărite, autoevaluare redusă și neliniște mărită.

Autoaprecierea este influențată și de confruntarea imaginilor "Eul real" și "Eul ideal" [1] – cu cât este mai mare ruptura dintre ele, cu atât este mai verosimilă nemulțumirea omului de realitatea propriilor realizări. "Eul ideal" cuprinde orientările ce țin de reprezentările individului despre felul cum și-ar dori el să devină. Mulți autori leagă "Eul ideal" de însușirea idealurilor culturale, de reprezentările și normele de conduită care devin idealuri personale datorită mecanismelor de susținere socială.

Vasile Ceaușu [11] se referă aici la disputa dintre Eul autoevaluat și Eul ideal, acesta din urmă fiind o proiecție a imaginii despre sine, așa cum persoana gândește că ar trebui să fie. Cercetările au demonstrat că proiecțiile persoanei, așa cum apar în Eul ideal, sunt mai transparente pentru un observator extern decât pentru persoana însăși. Eul ideal este rodul tendințelor de a căuta un model, adesea acesta fiind o expresie a amalgamării mai multor tipuri extrase din viața de relație a individului.

Așadar, prin imaginea de sine se înțelege reprezentarea pe care și-o face fiecare despre ceea ce este, despre aspectele sale pozitive, despre punctele slabe pe care le are, despre comportamentele sale previzibile, despre gusturile și posibilitățile sale. Plecând de la această imagine de sine, individul își construiește nivelul său de expectanță. Aceasta cuprinde așteptările din partea unui subiect, care, bazându-se pe elemente obiective, speră într-o anumită *reușită*. Nivelul de expectanță se definește prin reușita pe care subiectul o prevede atunci când este pus în fața unei sarcini de îndeplinit.

Expectanțele individului ocupă un loc central în fundamentarea anumitor legături afective dintre persoane, discordanța dintre tipul de relație prestabilit și apariția altora cum ar fi de la cele de colaborare la cele de supunere, pot fi activate o serie de rezistențe, întrucât contravine așteptărilor de rol ale persoanelor implicate.

Teoria stărilor de expectație, conceptul autoîmplinirii profeției vizează atât felul în care situațiile interacționale mențin anumite structuri, dar și cum expectația inițiază schimbarea comportamentului. Această teorie a lui Berg se aplică în situații în care interacționează mai multe persoane, care sunt colectiv orientate spre scopuri comune. Dar, a avea un scop, respectiv scopuri comune, înseamnă a *aștepta* anumite rezultate utile în baza eforturilor depuse. Fiecare individ trebuie să ia în considerare și opiniile celuilalt în rezolvarea problemei sau îndeplinirea sarcinii. Aplicarea unor soluții ineficiente dezvoltă expectații ale unei continuări a insuccesului. Schimbarea în structura expectațiilor se va produce când condițiile sau/și comportamentul se vor schimba.

În cadrul formării expectațiilor, un loc aparte îl are și faptul că ceea ce face persoana cât de mult și cât de bine este un parametru mai important decât cine este ea de fapt. Apare în acest context legătura și adeseori contradicția dintre Eul ideal și idealul Eului. Adesea, imaginile Eului ideal și ale idealului Eului se suprapun în așa măsură, încât nu pot fi despărțite. Uneori însă ele nu sunt divergente și provoacă întrebări neliniștitoare: trebuie să tind spre ceea ce *doresc* să fiu sau spre ceea ce *trebuie* să fiu? Pe care dintre aceste imagini pot să le utilizez ca ghid sau ca normă? Aceste divergențe sunt legate de dificultatea construirii propriei identități, dificultăți ce se reflectă în motivațiile neclare și deseori greșit integrate în acțiune.

Pentru ca omul să fie adaptabil și eficient, el trebuie să fie format ca atare de timpuriu și ajutat să-și mențină disponibilitățile pe care le are la cote înalte de funcționare. Într-o lume a căutărilor și eforturilor spre mai bine, referirea la o personalitate cu adevărat eficientă încetează să mai fie o problemă de conjunctură efemeră și perisabilă, devenind, dimpotrivă, una de interes maximal. Informațiile venite din realitate modifică, la rândul lor, idealul Eului. Dacă sunt mic, gras și urât, adeziunea la un ideal ce vizează un Eu înalt, suplu și frumos se va lovi de conștientizarea realității. Prin urmare, idealul eului nu permite un decalaj flagrant între vis și realitate. Aspirațiile sunt simple abstracții fără forță motivantă atâta timp cât ele nu corespund realității. Dorința de ascensiune profesională a unui individ sau altul trebuie să se bazeze pe imagini cu suport în realitate.

În fața unor dificultăți, oamenii reacționează extrem de diferit. Când li se întâmplă un lucru neplăcut, cum ar fi nepromovarea unui examen, de exemplu, unii oameni se mobilizează și încearcă din nou. Alții renunță și consideră eșecul drept un mesaj care le spune că nu merită să mai încerce.

În urmă cu patru decenii, psihologul american Rotter [6] a sugerat că aceste diferențe apar ca rezultat al percepției „locului de control” de către fiecare persoană. Este vorba de măsura potrivit căreia fiecare individ percepe evenimentele existenței sale ca fiind dependente de propriile calități și defecte (control intern) sau ca fiind sub controlul altora (imprevizibile, supuse hazardului – control extern). Constatările lui Rotter au permis observarea faptului că reacțiile în fața eșecului, precum și dificultățile profesionale sunt diferite potrivit „locului de control”. Individul care consideră că are un control asupra destinului său se simte responsabil și luptă împotriva dificultăților cu energie sporită. Dimpotrivă, cel ce consideră că eșecul profesional, șomajul, vicisitudinile carierei și sala nu îi sunt imputabile și că el este de fapt o victimă a crizei economice va fi probabil mai puțin stresat de dificultățile întâlnite, având însă tendințe puternice spre demotivare. Pentru un număr crescând de indivizi, șansa de a intra în viața activă, de a-și păstra locul de muncă, de a obține o promovare par să fie guvernate de cauze ce nu țin de efortul individual.

În perioada copilăriei mici are loc un fenomen numit centrarea pe sine. Dacă punem întrebarea: “Cine fuge mai repede dintre băieții de aici?”, vom obține răspuns din partea tuturor “Eu”. Interpretarea este următoarea: în absența unor repere sau norme de comparație, copilul se proiectează pe sine drept etalon implicit, ceea ce are ca efect o supraestimare, o “dilatare” a imaginii de sine. Ulterior, pe măsură ce înaintează în vârstă, colectivul din școală oferă un termen de comparație în activitățile comune. Ca urmare, autoaprecierea copilului devine din ce în ce mai modestă, având loc o creștere a obiectivității.

În mod concret, tânărul, ca și adultul, ia act de opiniile și aprecierile colectivului, în situații de grup, în activități colective (muncă, școală etc.) sau în relațiile zilnice cu ceilalți. Sesizarea imaginii de sine în viziunea celorlalți este numită metapercepție. Înainte de a fi însușite, interiorizate, aprecierile colectivului devin vizibile în contactele interpersonale. Dar fiecare adolescent sau tânăr face parte simultan din mai multe grupuri care se intersectează: familia, clasa de elevi, grupa de muncă, formația culturală, echipa sportivă, anturajul prietenilor etc. În acest fel, unității imaginii de sine i se opune multiplicitatea imaginilor sociale (părinți, profesori, colegi de școală și de muncă, șefi ierarhici etc.). Se poate face distincție între imaginea socială de sine, adică opinia, aprecierea grupului, cunoscută de subiect, și imaginea de sine, adică cum se vede subiectul pe el însuși. Cele două reprezentări sunt genetic strâns legate.

Imaginea pe care o promovează grupul și ponderea ei depind de stadiul de dezvoltare a tânărului [12]. Astfel, la adolescenți, reprezentarea de sine este mai labilă și mai fragmentară, fiind în permanentă confruntare cu opinia grupului. Școlarul mai mare înțelege faptul că ceilalți îl privesc în chipuri diferite. În consecință, are loc un proces continuu de formare, încât preluarea versiunii sociale este rezultatul unor aproximări succesive, fiind întotdeauna filtrată prin prisma autopercepției.

Deci, imaginea de sine nu este un simplu ecou al aprecierii celorlalți. În acest context s-au făcut numeroase cercetări [9]. Menționăm cercetarea prin care s-a cerut subiecților adolescenți să răspundă prin „da” sau „nu”, descriindu-se pe sine mai întâi, așa cum știe el că îl apreciază tatăl său, mama sa, apoi o altă persoană matură semnificativă și, în sfârșit, colegii: băieți și fete. După aceea urma să completeze chestionarul, descriindu-se cât mai sincer potrivit versiunii intime a imaginii de sine. S-au analizat apoi în paralel datele și s-au determinat coeficienții de corelație. Apar sensibil apropiate părerile părinților, precum și opiniile colegilor, băieți și fete, așa cum sunt sesizate de subiect („r” este de ordinul 0,80 și 0,90). Între ele, cele două categorii de imagini, ale părinților și ale colegilor, așa cum sunt percepute de subiect, se deosebesc destul de mult, valorile lui „r” variind între 0,53 și 0,60. Imaginea proprie de sine se situează între cele două aprecieri, apropiindu-se, după aceste date, mai mult de opinia părinților decât a colegilor, cei dintâi arătându-se înclinați să facă mai mult aprecieri pozitive. Dincolo de cifre, trebuie să reținem următoarele aspecte: în primul rând, distincția dintre faptul autentic și simplul conformism. În al doilea rând, trebuie acordată atenție acțiunii mecanismelor de proiecție și de apărare a Eului.

Așadar, ne dăm seama că imaginea de sine poate fi dușmanul sau prietenul nostru, deoarece depinde dacă se bazează pe eșecurile din trecut pentru a ne submina în prezent, sau pe succesele trecute pentru a ne da curaj să trăim în prezent și să progresăm.

Trebuie să descoperim secretul conviețuirii cu propria persoană și să nu ne temem de nimic. O imagine personală sănătoasă este cheia conviețuirii cu sine. Dacă ne percepem realist și ne acordăm respectul meritat, acumulând succesele și sentimentele, păstrându-ne încrederea în sine, în pofida eșecurilor, și iertându-ne propriile greșeli, ajungem într-adevăr să trăim în armonie cu propria persoană. Trebuie să practicăm deprinderea de a ne accepta așa cum suntem, în loc să ne forțăm să devenim ceea ce nu suntem. Acceptarea de sine ne dă încredere, în timp ce încercarea de a ține pasul cu ceilalți conduce la o stare de tensiune permanentă.

Referințe:

1. Cosmovici Andrei, Iacob Luminița. Psihologia socială. - Iași: Polirom, 1998.
2. Tucicov Bogdan Ana. Psihologie generală și psihologie socială. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
3. Neculau Adrian (coordonator). Manual de psihologie socială. - Iași, Polirom, 2003.
4. Benito Yolanda. Copiii supradotați. - Iași: Polirom, 2003.
5. Бернс Р. Я – концепция и воспитание. - Москва: Прогресс, 1986, с.30-86.
6. Bobbe Sommer. Psihocibernetica 2000. - București: Editura Curtea Veche, 2002.
7. Зинько Е.В. Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Москва, 2007.
8. Radu Ioan, Puț Petru, Matei Liviu. Curs de psihologie socială. Editura EXE S.R.L., 1994.
9. Zlate Mielu. Eul și personalitatea. Editura Trei, 2004, p.15.
10. Nicky Hayes–Sue Orrell. Introducere în psihologie. Ediția a III-a. - Timișoara: Ed. BIC, ALL.
11. Puț Petru. Sinele și cunoașterea lui (Teme actuale de psihosociologie). - Iași: Polirom, 2001.
12. Столин В.В. Самосознание личности Калинаускас И.Н. Наедине с миром. - Киев, 1991, с.82-89; Москва: Изд-во МГУ, 1983, с.8-77.

Bibliografie:

1. Bandura L. Elevii dotați și dirijarea instruirii lor. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - Л.: Лениздат, 1992, с.204-213.
3. Crețu Carmen. Curriculum diferențiat și personalizat. - Iași: Polirom, 1998.
4. Haneș Gheorghina. Dicționar francez–român, român–francez. - Chișinău: Știința, 1994.
5. Terrassiers Jean-Charles. Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante. Editeur ESF, 7 édition actualisée 2006, France.
6. Калинаускас И.Н. Жизнь надо. - СПб.: Медуза, 1994, с.309-322.
7. Popescu-Neveanu Paul. Dicționar de psihologie. - București: Ed. Albatros, 1978.
8. Шибутани Т. Социальная психология. - Москва: Прогресс, 1969, с.175-206.

Prezentat la 10.12.2009

МАКИАВЕЛЛИЗМ ЛИЧНОСТИ

Людмила АНЦИБОР

Кафедра общей психологии

În articolul de față este elucidată problema manifestării machiavelismului în dependență de nivelul dezvoltării sferei motivaționale, orientările psihosociale și inteligența socială a personalității. Rezultatele obținute au permis să concluzionăm că la personalitatea orientată spre „altul” fenomenul machiavelismului se manifestă într-o măsură mai mică și că ea nu este predispusă spre a-i manipula pe alții în cadrul activității și comunicării. Totodată, egoismul creează condiții favorabile pentru manifestarea tendinței de manipulare.

In the present work there have been considered the phenomenon of Machiavellianism, its interconnection with directivity of the personalities and social-psychological installation in need-motivation sphere. The results of the study have shown that the manifestation of Machiavellianism depends on prevalence in structure of the personalities such characteristic as: egoism, directivity on itself, in the prejudice of directivities on deal; will power, reveals itself through power as potential of the influence and orientates on contact, for which a person has not responsibility and possible confirm that social-psychological installation to personalities in need-motivation sphere are that of a disadvantage factor promoting fastening in structure of the personalities, such line of personalities, as Machiavellianism.

Термин «макиавеллизм» обязан своим происхождением учению итальянского мыслителя и государственного деятеля флорентийца Никколо ди Бернардо Макиавелли (1469-1527), но данное понятие далеко не тождественно его учению. Исторически термину «макиавеллизм» предшествовал термин «макиавеллист», который, как считают, впервые в печатном виде появился в 1581 году в произведении французского политического писателя Н.Фрументо «Финансы», а затем в 1589 году в Англии в одном из трактатов Т. Нэша. Термин «макиавеллизм» начали употреблять в XVII веке, а итальянский социалист-утопист Т. Кампанелла написал сочинение под названием «Антимакиавеллизм». В целом, понятие «макиавеллизм» отражает совокупность политических взглядов, однако с психологической точки зрения для нас интересны следующие идеи:

- положение о постоянстве и *несовершенстве* человеческой природы, которая определяющим образом воздействует на характер и динамику жизни общества;
- мысль о том, что государство с его интересами является *самоцелью*;
- утверждение о решающей роли в политике *фактора силы*;
- положение о *несовместимости политики и морали*.

В 60-х годах XX столетия американские ученые провели контент-анализ трактата Н. Макиавелли «Государь», на основе которого были созданы две шкалы макиавеллизма Mach 4 и Mach 5, с помощью которых начались психологические исследования проявления макиавеллизма личности.

Применительно к отдельному человеку макиавеллизм представляет собой общую стратегию поведения в межличностном общении, тенденцию манипулировать другими людьми ради своей выгоды. Существует несколько определений макиавеллизма, каждое из которых освещает одну из граней этого понятия.

- Т. Бендас определяет «макиавеллизм» как неагрессивное манипулирование людьми, игнорирование их эмоций и потребностей, преследование во взаимодействии с ними своей личной выгоды.
- В Оксфордском толковом словаре по психологии приводится понятие «макиавеллизм» – это описательное определение моделей поведения, включающих манипуляцию другими посредством коварства, хитрости, обмана и оппортунизма, центральным мотивом которых является усиление власти и контроля.

Таким образом, в целом «макиавеллизм» является одним из понятий, характеризующих отношение к другому человеку как к *средству*, которым можно пренебречь в погоне за личным благом. Считается, что макиавеллист (т.е. личность, определяющая для себя манипуляцию как наиболее естественную и эффективную стратегию поведения во взаимодействии с людьми) лучше замечает слабые места других людей и успешно пользуется этим, он способен избрать необходимую линию поведения для

достижения своей (эгоистической) цели. Для этого он умело «подтасовывает» информацию о себе, формирует ложное впечатление и др. Навыки манипулирования включают в себя понимание целей, намерений, причин поступков, а также особенностей личности партнера по манипуляции. Таким образом, можно выделить две наиболее характерные особенности макиавеллиста:

- во-первых, он манипулирует всегда *осознанно* и,
- во-вторых, исключительно ради *собственной выгоды*.

И уж, конечно же, он не испытывает чувства вины по поводу тех способов, которыми действует, а скорее относится к ним с одобрением, не усматривая в них ничего предосудительного. Он не стесняется своих действий, его не раздражают внутренние конфликты, так как в его установках по отношению к другим людям заложены принципы, диктующие, что манипуляция – это нормальный и наиболее эффективный способ взаимодействия с другими.

Как известно, психологические особенности личности партнеров по взаимодействию играют роль таких катализаторов общения, которые проявляются в виде определенных тенденций, т.е. осознанной или неосознаваемой зависимости от того, в чем человек заинтересован. По мере того как тенденция опредмечивается, т.е. определяется предмет, на который направлена деятельность личности, эти катализаторы общения становятся более осознаваемыми мотивами деятельности, более или менее адекватно отражающими объективные движущие силы деятельности человека. В ситуации общения макиавеллисты, возможно, ориентированы, прежде всего, на себя, на свои собственные интересы, а не на личность и интересы партнера. Партнер по взаимодействию выступает лишь в качестве средства удовлетворения интересов макиавеллиста. Поскольку тенденция обычно вызывает деятельность, которая направлена на удовлетворение вызвавшей ее потребности или интереса, то она, в свою очередь, организует двигательные действия, ранее заторможенные, но в данный момент необходимые для усиления этих тенденций. Как показывают исследования [2], макиавеллисты склонны всегда демонстрировать свои сильные стороны, они делают это независимо от ситуации и обстоятельств, в которые поставлены.

В научной литературе выделяют две главные характеристики «макиавеллизма»:

- ✓ во-первых, субъект убежден в том, что при общении с другими людьми можно и даже нужно манипулировать;
- ✓ во-вторых, он обладает навыками и умениями манипулирования.

В манипулятивном акте обязательно содержится знание о том, какая реакция должна последовать на предъявленный стимул, и чем точнее это знание, тем эффективнее будет «манипуляция».

Из представлений различных авторов о понятии манипуляции получено несколько групп признаков, в каждой из которых выделен обобщенный критерий, претендующий на то, чтобы войти в определение манипуляции:

- родовой признак – психологическое *воздействие*;
- отношение манипулятора к другому как *средству* достижения собственных целей;
- стремление получить *односторонний выигрыш*;
- *скрытый характер* воздействия (как факта воздействия, так и его направленности);
- использование *психологических средств* (сила, игра на слабостях, обман);
- *побуждение*, мотивационное привнесение;
- мастерство и сноровка в осуществлении *манипулятивных действий*.

Итак, **манипуляция** – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями.

Чаще всего встречаются случаи управления другими людьми в личных целях. Хорошо скрытую манипуляцию порой трудно заметить. Наверное, поняв, как происходит процесс манипулирования и зачем он необходим человеку, легче понять себя и другого человека и тем самым легче сориентироваться в межличностных отношениях. Итак, что же это такое искусство манипуляции – навык или талант? Почему у одних людей лучше получается управлять другими людьми, а другие не стремятся к такой тактике и стратегии взаимодействия? Как суметь противостоять «манипулятивным» воздействиям? Эти вопросы требуют дальнейшего изучения и подробного анализа. Необходимы исследования, направленные на изучение психологических особенностей личности, склонной в межличностных

отношения чаще прибегать к манипулятивным тактикам, чем к творческому, созидательному взаимодействию. Возможно, манипулирование основано на свойствах личности, которая в межличностном взаимодействии чаще всего прибегает к манипулированию партнером.

Целью нашего исследования являлось изучение некоторых из этих свойств, а также факторов, способствующих закреплению в структуре личности такой черты характера, как макиавеллизм.

Было выдвинуто предположение, что проявление макиавеллизма зависит от преобладания в структуре личности таких свойств личности, как эгоизм; направленность на себя в ущерб направленности на дело; сила воли, проявляющаяся через власть как потенциал влияния и ориентирующая на общение, за которое человек не несет ответственности. Всё это выражает систему отношений человека не только к другим людям, но и к самому себе, к своей деятельности.

Сравнительный анализ полученных в ходе исследования данных показал, что в социально-психологических установках личности, в мотивационно-потребностной сфере, существуют различия между группами, условно названными «макиавеллистами» и «немакиавеллистами» (т.е. выше и ниже медианы). В частности, различия проявляются в установках: направленность на «альтруизм - эгоизм»; направленность личности на себя, на общение или на дело; а также в проявлениях таких свойств личности, как стремление к власти и сила воли.

Результаты тестирования данной выборки ($n=230$) показали, что количество респондентов, получивших больше или на уровне медианы баллов по Мак-шкале, составляет 37,9%. Из них к истинным «макиавеллистам» можно отнести 20,7% популяции, что согласуется с данными других исследований [4].

На втором этапе (тест на «силу воли») исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что в контрольной группе («немакиавеллистов») больше людей, получивших очень высокие показатели по параметру «сила воли» – 27,6%, по сравнению с экспериментальной («макиавеллистами») группой, где всего 6,9% респондентов набрали более 26 баллов. Анализ данных по параметру «сила воли» показал, что макиавеллистам не свойственно проявление твердой силы воли, по сравнению с контрольной группой, где таких представителей в 3 раза больше. Однако корреляционный анализ показал, что существует лишь слабая (на уровне тенденции) взаимосвязь ($r = - 0,274$) между силой волей человека и Мак-фактором. В целом на данном этапе исследования можно говорить о том, что макиавеллистам, несмотря на проявление в структуре характера твердой воли, всё же в меньшей степени характерна ответственность за свои действия, которая выражается более низким, по сравнению с немакиавеллистами, уровнем развития и проявления волевых качеств личности.

На третьем этапе исследования тестирование по методике «Стремление к власти» показало, что всего по выборке средний уровень стремления к власти продемонстрировали примерно 21% респондентов, в то время как большинство испытуемых данной выборки характеризуются низким уровнем стремления к власти. Сравнительный анализ результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп испытуемых указывает на то, что «макиавеллист» в большей степени стремится к власти. В экспериментальной группе в два раза больше респондентов, получивших свыше 16 баллов, по сравнению с контролем. Корреляционный анализ показал, что существует слабая положительная взаимосвязь между стремлением человека к власти и проявлением макиавеллистских черт характера в структуре личности ($r = 0,332$). Итак, обнаруженный у представителей данной подгруппы – «макиавеллистов» – сильный мотив власти, возможно, указывает на то, что стремление к власти и стремление к манипулированию являются взаимозависимыми характеристиками человека.

На четвертом этапе исследования результаты тестирования с помощью методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» показали, что в целом в данной выборке (контрольная и экспериментальная группы) нет представителей с явно выраженными чертами «эгоиста»; большинство респондентов – 22 (75,9%), являются «разумными эгоистами». Людей, ориентирующихся на альтруистические ценности, зачастую в ущерб себе, в данном исследовании было лишь 24%. Интересно отметить, что процентное соотношение в контрольной и экспериментальной группе в пользу «немакиавеллистов»: 17,3% в контрольной группе по сравнению 6,8% в экспериментальной. Однако статистический анализ данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена указывает лишь на незначительную отрицательную корреляцию ($r = - 0,028$) между шкалой «альтруизм-эгоизм» и Мак-фактором. Таким образом, предположение о том, что чем более выражена в личности «эгоистическая» направленность, тем выше показатели по Мак-фактору, подтверждается лишь частично.

Корреляционный анализ взаимосвязи показателя «альтруизм-эгоизм» с другими факторами, изучаемыми в данном исследовании, также не установил достоверных различий. Однако на уровне тенденции направление корреляционной взаимосвязи подтверждает наше предположение о том, что воля оказывает положительное влияние на развитие альтруистически направленной личности ($r = 0,155$); однако стремление к власти оказывает негативное влияние ($r = - 0,055$); направленность на себя также находится в антагонистических отношениях с альтруизмом ($r = - 0,153$); в то время как направленность человека на «общение» и «дело» является более благоприятной для формирования и развития столь ценной для общества мотивации, как альтруизм ($r = 0,024$; $r = 0,128$). Возможно из-за сложной и опосредованной многими другими факторами малой репрезентативности выборки, а также из-за слабости методического инструментария, для изучения «альтруизма-эгоизма» в данном исследовании не получены статистически достоверные различия по фактору «эгоизм» в структуре характера и большей или меньшей степени выраженности макиавеллизма личности.

Анализ результатов тестирования с помощью ориентационной анкеты «Определения направленности личности» (М. Рокич, В. Черных и Т. Колларик) показал, что «макиавеллисты» не отличаются от «немакиавеллистов» по параметру направленности личности на общение, однако соотношение степени выраженности потребности в общении в экспериментальной группе отклоняется в пользу средних показателей по сравнению с низкими. Коэффициент корреляции также подтверждает данную тенденцию взаимосвязи, однако на очень низком уровне значимости ($r = 0,013$ по Пирсону и $r = 0,035$ по Спирмену).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что макиавеллист направлен на общение с людьми и стремится при любых условиях поддерживать отношения с людьми, он также ориентирован на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Так, было показано, что «направленность на общение» отрицательно влияет на «направленность на дело» ($r = - 0,575$; $p = 0,004$). Макиавеллист в меньшей степени, по сравнению с немакиавеллистом, направлен на решение проблемы, у него в меньшей степени выражена заинтересованность в решении деловых проблем и в выполнении работы как можно лучше. Он в меньшей степени ориентирован на деловое сотрудничество. Способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, полезное для достижения общей цели, ему также свойственна в меньшей степени, чем немакиавеллисту. Коэффициент корреляции между Мак-фактором и «направленностью личности на дело» указывает лишь на слабую взаимосвязь ($r = - 0,121$).

Исследование также показало, что среди макиавеллистов чаще (7% в эксперименте и 0% в контроле) встречаются люди с высоким уровнем направленности на себя. Мак-личность в большей степени ориентирована на прямое вознаграждение и удовлетворение трудовой деятельностью, безотносительно работы коллег и сотрудников, так как ей, возможно, в большей степени свойственна агрессивность в достижении статуса, властность и склонность к соперничеству, чем немакиавеллисту.

Таким образом, проявление макиавеллизма зависит от преобладания в структуре личности таких свойств, как эгоизм и направленность на себя в ущерб направленности на дело; сила воли у них проявляется через власть как потенциал влияния и ориентирует на общение, за которое человек не несет ответственности. В целом, можно утверждать, что социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере являются теми неблагоприятными (или наоборот, благоприятными при иной направленности) факторами, которые способствуют закреплению в структуре личности такой черты личности, как макиавеллизм. Тем самым, такая устойчивая черта личности, как макиавеллизм, выражающая систему отношений человека к другим людям, бесспорно обусловлена социально-психологическими установками и направленностью личности.

Как было отмечено ранее, макиавеллизм как личностная характеристика в целом отражает неверие субъекта в то, что большинству людей можно доверять, т.е., что они альтруистичны, независимы и обладают сильной волей. Макиавеллист – это субъект, который манипулирует другими на основе кредо, определенных жизненных принципов, которые служат ему оправданием манипулятивного поведения. Эта манипуляция построена на том, что субъект скрывает свои подлинные намерения и с помощью ложных отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели. Считается, что макиавеллисты лучше замечают слабые места других людей и успешно пользуются этим, они более способны выбрать необходимую линию поведения для успешного манипулирования другими, могут умело “подтасовать” информацию о себе,

сформировать ложное впечатление, что, в свою очередь, позволяет им добиваться желаемого результата. Однако макиавеллизм личности следует рассматривать как количественную характеристику: каждый человек в разной степени способен к манипулированию другим, но некоторые более склонны к этому (проявляя наличие навыков такого поведения), чем другие, условно названные «немакиавеллистами».

В научной литературе высказываются предположения о том, что субъекты с высокой степенью выраженности макиавеллизма отличаются от «немакиавеллов» коммуникативной ригидностью, низкой эмпатичностью, игнорированием психологических особенностей партнера и т.д. Все эти черты личности относятся непосредственно к такому феномену, как социальный интеллект, который представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей.

Социальный интеллект следует рассматривать как одну из способностей человека, которая формируется в процессе деятельности, в сфере общения и социальных взаимодействий. Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность. На практике выделяют адекватное поведение человека в условиях макро- и микросоциальной среды. Такими важнейшими способностями выступают социальное воображение и социальный интеллект. Социальный интеллект – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Принципиально важно, подчеркивает М. И. Бобнева [1], что уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, установок и т.д.

Определяя социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности, Ю. Н. Емельянов [7] характеризует его как сферу возможностей «субъект-субъектного» познания индивида, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Социальный интеллект предполагает свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения – всеми видами семиотических систем. Социальный интеллект выступает относительно независимым образованием. А. Л. Южанинова [11] даже выделяет его как третью характеристику интеллектуальной структуры, в дополнение к *практическому* и *логическому* интеллекту.

Социальная техника общения – это «действенный» компонент, который проявляется в способности принять роль другого, а также в умении владеть ситуацией и направлять взаимодействие, в богатстве техники и средств общения. Высшим критерием проявления социально-интеллектуального потенциала личности является способность воздействовать на психическое состояние и поведение других людей, а также оказывать влияние на формирование психических свойств окружающих.

Таким образом, социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Однако, как отмечает Д. В. Ушаков, «социальный интеллект, если мы понимаем его как интеллект, это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их». Только при этих условиях социальный интеллект, по мнению автора, становится в один ряд с другими видами интеллекта, «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной» [12].

Социальный интеллект, выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, обеспечивает социальную адаптацию личности, или "гладкость в отношениях с людьми". Лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнози-

ровать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении, а макиавеллисты, как известно по определению, лишены этих свойств личности, поэтому вызывает особый интерес проследить взаимосвязь проявления макиавеллизма с уровнем развития социального интеллекта в целом и его отдельных компонентов в частности.

Считается также, что макиавеллисты являются менее гибкими коммуникаторами. Некоторые пациенты в контексте психотерапевтической практики не всегда осознают, что стиль их общения с другими людьми строится на манипулятивных действиях. В результате они сами страдают от невозможности построить открытые взаимоотношения с окружающими. Исследование манипулятивного общения пациентов с разными типами пограничной личностной организации показало, что основными функциями являются функции контроля горизонтальной и вертикальной дистанции «Я – Другой».

Исходя из этого было выдвинуто предположение о том, что существуют различия между уровнем социального интеллекта у макиавеллистской личности и личности с менее выраженными чертами мак-фактора в структуре характера.

Исследование показало, что испытуемые с высокой и низкой степенью выраженности макиавеллизма как устойчивой черты личности в равной степени способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. Статистический анализ данных указывает на то, что способность к предвидению последствий поведения и предвосхищение дальнейших поступков людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), а также предугадывание событий на основании понимания чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, не взаимосвязано со степенью выраженности макиавеллизма в структуре личности человека. Умение четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, а также способность ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание «нормо-ролевых» моделей и правил, регулирующих поведение людей, также не зависит от степени выраженности в структуре характера такого свойства личности, как макиавеллизм.

В то же время анализ результатов тестирования “общего” уровня развития социального интеллекта дает нам основание предполагать, что существуют различия между респондентами с низкой и высокой степенью выраженности макиавеллизма в общем уровне развития социального интеллекта. Сравнение средних значений указывает на то, что лица с высокой степенью выраженности макиавеллизма получили в среднем более низкие показатели по шкале композитной оценки по сравнению с личностью, получившей более низкие показатели по Мак-фактору. Это свидетельствует о том, что “высокие” макиавеллисты в общем испытывают определенные трудности во взаимопонимании, интерпретации и прогнозировании поведения людей.

Таким образом, *макиавеллизм* представляет собой психологический синдром, основанный на сочетании взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих установок. Согласно данному подходу, главными психологическими составляющими макиавеллизма следует считать убеждение субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и должно манипулировать, однако макиавеллизм следует рассматривать как количественную характеристику. Основной характеристикой, которая делает макиавеллиста «макиавеллистом», является склонность к манипулированию другими ради *собственной выгоды*, использование манипуляции в качестве основного средства достижения поставленных целей, которая может быть разной в зависимости от этих целей. Полученные результаты исследования в области социального интеллекта позволяют предположить, что из всех тестируемых нами в данном исследовании компонентов социального интеллекта макиавеллизм может быть взаимосвязан только с общим уровнем развития социального интеллекта. В дальнейшем, при изучении социального интеллекта следует учитывать тот факт, что он является интегральной способностью человека, определяющей успешность общения и социальной адаптации. Эта способность объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных событий и объектов и наравне с познавательно-оценочным компонентом включает в себя коммуникативно-ценностную и рефлексивно-коррекционную составную.

Литература:

1. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. - Москва: Наука, 1978. - 310 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. - Москва: Наука, 1997.
3. Желтонова Ю.А. Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания. - Москва: Валдос, 2004.
4. Знаков В.В. Методика исследования макиавеллизма личности // Психологический журнал. - 2000. - №5.
5. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. - 2002. - № 6. - С.45-55.
6. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. - Москва: Институт психологии РАН, 2005.- 448 с.
7. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Ленинград: изд-во ЛГУ, 1985.
8. Макиавелли Н. Государь. - Москва, 1990.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В двух томах. Том 2. - Москва: Педагогика, 1989. - 328 с.
10. Оксфордский толковый словарь по психологии / По ред. А.Ребера.
11. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии: Сборник статей. - Саратов: изд-во Саратовского университета, 1984, с.63-67.
12. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. - Москва, 2004, с.11-29.

Prezentat la 12.12.2009

PARTICULARITĂȚILE TRĂSĂTURILOR DE PERSONALITATE LA PERSOANELE CU MIGRENĂ

Ana SÎRBU

Catedra Psihologie Generală

This research article is focused on the analysis of the migraine and the “migraine personality”, a problem that continues to be relevant today. The goal of this article is twofold: (1) compare the character traits of migraine individuals (the test group) versus non-migraine individuals (the control group); and (2) identify the correlation between the emotional traits and the willpower of a migraine individual, controlling for the seriousness of the illness.

The practical aspect of the research is based on a multifaceted methodology (observation, anamnesis, migraine diagnostic questionnaire, the Big Five questionnaire (5 FPQ that allows a five-dimensional profile analysis of the personality), and the MIDAS questionnaire that assesses the seriousness of the illness. A statistical analysis was effectuated using the results obtained.

The research conducted demonstrates the relevance of the concept of a “migraine person,” confirming the specificity of certain observed personality traits. It is important to note that the identified traits are representative only in the context of the emotional-willful domain, exhibiting significant differences from the observations noted in non-migraine individuals. Therefore, we can state that the affectivity of a migraine individual reflects his/her unfavorable negative polarity (emotional liability, anxiety and tension), which is not exteriorized, potentially leading to an increase in mental tension. This potential surge in mental tension is due to the domination of willpower on the individual’s behavior, including the individual’s convictions.

Cercetarea dată vizează o sinteză a informațiilor existente și studierea trăsăturilor de personalitate ale pacienților ce suferă de migrenă (în particular aspectul afectiv-volitiv). Conform datelor statisticii mondiale (Lewin I.I., 2007), aproape fiecare individ (80%) a suportat minimum o dată în viață un acces migrenos. Frecvența cazurilor înregistrate de migrenă este de cca 12% din populație din care 2/3 denotă o intensitate atât de amplă a durerilor de cap, încât sunt nevoiți să recurgă la regim de pat. Cercetările efectuate în America de Nord, Europa și Japonia denotă că cca 75% de migrenosi atestă scăderea capacității de muncă regulat. Astfel, 13% de pacienți lipsesc de la serviciu din motivul acceselor migrenoase, iar 17% de pacienți absentează mai mult de 7 zile lucrătoare pe an. Remarcabil ar fi și faptul că femeile suferă mai frecvent de migrenă decât bărbații în raport de 3:1 sau 4:2. Stewart W.F., Lipton R.B. et al. (1992) promovează o altă consecință a migrenei: mai mult de 70% de migrenosi denotă dificultăți de formare și susținere a relațiilor interpersonale din cauza maladiei sale. Ca urmare, în literatura de specialitate a fost introdusă noțiunea de „personalitate migrenoasă”. Multitudinea studiilor și rezultatelor obținute de cercetători, din păcate, încă nu oferă un răspuns unic privind modalitatea soluționării problemei ce ține de prevenirea și tratamentul crizelor migrenoase.

Reieșind din patogeneza crizelor migrenoase, sunt relevante anume astfel de dimensiuni ale personalității ca trăsăturile afective și volitive. Scopul cercetării prezente este *studierea particularităților trăsăturilor de personalitate la pacienții ce suferă de migrenă*. În baza teoriilor existente ce vizează trăsăturile de personalitate, ar trezi un interes deosebit identificarea profilului personalității migrenoase, integrând multitudinea factorilor primari și, nu în ultimul rând, identificarea particularităților socioculturale ale patologiei. În mod separat, dimensiunile afectiv-volitice pot fi pe larg întâlnite în rândurile populației nonmigrenoase sub forma unui set de trăsături de personalitate cu predominarea evidentă a trăsăturilor volitive (tip perseverent sau independent etc.) în context emotiv divers (optimist sau pesimist, entuziasmat sau apatic etc.) sau personalități ce se evidențiază prin trăsăturile sale afective (susceptibil, anxios etc.) pe un fundal volitiv divergent (responsabil sau iresponsabil, impulsivitate mai mult sau mai puțin evidentă etc.). În cadrul cercetării am urmărit măsurarea trăsăturilor afective în relație cu trăsăturile volitive. Am presupus că *persoanele ce suferă de migrenă dețin un set specific de trăsături de personalitate (în special componenta afectiv-volitivă), care diferă de trăsăturile de personalitate ale persoanelor nonmigrenoase*.

Presupunerea noastră se bazează pe teoriile psihosomatice (în special ale lui Alexander și Dunbar) în care au fost urmărite 2 componente importante pentru dezvoltarea procesului psihosomatic: trăsăturile de personalitate și factorul X (vulnerabilitatea organului – în special prin prisma factorului genetic). Din aceste teorii rezultă următoarele:

- agresivitatea inhibată determină o tensiune interioară, fapt ce deduce particularitățile trăsăturilor caracterologice emotive defavorabile (iritabilitate, autocritică, labilitate emoțională, îngrijorare etc.);
- aceeași inhibare a agresivității poate induce o stare de frustrare emoțională, favorizând cercul vicios: inhibarea tendințelor agresive (prezența cărora este firescă la orice personalitate, conform teoriei psihodinamice) → frustrare, insatisfacție sau culpabilitate → somatizarea acestora prin declanșarea crizei migrenoase.

Rezultatele cercetărilor și observărilor diferiților psihologi și medici deseori menționează statutul pro-social al persoanelor migrenoase (Friedman – conștiințiozitate, H.Wolff – responsabilitate și inteligență înaltă, O.Knopf – „personalitatea binevoitoare”), fapt ce se confruntă cu dimensiunea afectivă a migrenoșilor. În acest context, se deduce implicarea dimensiunii volitive în autoreglarea comportamentală a individului pentru a deține controlul asupra trăsăturilor emotive cu o dezirabilitate socială scăzută.

Analiza minuțioasă a individului prin intermediul metodelor psihometrice (în particular chestionarele multifazice) va permite interpretarea holistică a suferindului și concomitent evidențierea particularităților socioculturale existente. Doar viziunea integră asupra individului uman și intervenția eclectică va asigura eficacitate în asistența medicală și psihologică în prevenirea crizelor migrenoase.

Cercetarea a fost efectuată pe un eșantion experimental ce cuprinde 23 de persoane care suferă de migrenă, incluzând femei adulte de la 26 până la 54 ani. Eșantionul de control include 23 de persoane fără migrenă, fiind reprezentat de femei adulte la vârsta de 26-54 ani. Ambele grupuri au fost supuse aceluiași set de *metode de cercetare*: anamneza (anamnesa vitae, anamnesa morbi), observația, chestionarul de diagnosticare a migrenei în baza criteriilor IHS, chestionarul de personalitate Big Five varianta 5FPQ adaptată de A.B. Hromov Persoanelor ce suferă de migrenă li s-a propus un chestionar suplimentar – scala MIDAS (Migraine Disability Assessment) care măsoară gravitatea bolii.

Chestionarul de diagnosticare a migrenei a fost promovat de IHS în 1988. Simptomele sunt grupate în simptome majore, identificarea cărora deduce diagnosticul pozitiv.

Chestionarul Big Five este unul dintre cele mai aplicabile chestionare de personalitate la etapa contemporană. Principiul fundamental al acestui test psihometric continuă paradigma teoreticienilor din domeniul studierii personalității (Allport, Cattell, Eysenck) care privesc personalitatea drept o structură ierarhică de tip piramidal la baza căreia se află mai multe manifestări comportamentale – trăsături. Chestionarul Big Five, 5FPQ propune măsurarea a 5 factori fundamentali sub formă bipolară: I (extraversiune – introversiune), II (atașament – izolare), III (autocontrol – impulsivitate), IV (emotivitate – echilibru emoțional), V (expresivitate – pragmatism). Concomitent, fiecare factor fundamental este subdivizat în 5 factori primari la fel sub formă bipolară:

- factorul general I „extravertit–introvertit” include factorii primari: activism–pasivitate (1.1), dominare–supunere (1.2), comunicabilitate–tăcut (1.3), deschis la impresii–evită impresiile (1.4), necesită atenția altora–evită atenția altora (1.5);
- factorul general II „atașament–izolare” (măsoară poziția față de relațiile interpersonale) include factorii primari: căldură sufletească–indiferență (2.1), cooperare–competiție (2.2), credul–suspicios (2.3), înțelegător–neînțelegător (2.4), respect față de alții–stimă de sine (2.5);
- factorul general III „autocontrol–impulsivitate” include factorii primari: grijuliu–neglijent (3.1), perseverent–lipsă de perseverență (3.2), responsabilitate–iresponsabilitate (3.3), autocontrol comportamental–impulsivitate (3.4), precauție–nepăsare (3.5);
- factorul general IV „emotivitate–echilibru emoțional” integrează în sine 5 factori primari: anxietate–calmitate (4.1), tensiune–relaxare (4.2), depresie–confort emoțional (4.3), autocritică–autosuficiență (4.4), labilitate emoțională–stabilitate emoțională (4.5);
- factorul general V „hedonism–pragmatism” îmbină factorii primari: curiozitate–conservatism (5.1), visător–realist (5.2), artistism–neartistice (5.3), senzitiv–rece (5.4), flexibil–rigid (5.5).

Scala MIDAS (Migraine Disability Assessment) a fost formulată de R.Lipton și W.Stuart cu scopul aprecierii gravității bolii. În virtutea faptului că migrena este nu doar o patologie individuală, dar și socială, gravitatea acesteia se apreciază atât în baza criteriilor algici, cât și în baza calității vieții (mai bine-zis – activismului uman).

Selectarea *eșantionului experimental* a fost efectuată în baza metodei anamnestice (anamnesae vitae et morbi), studierea fișei de ambulator, observație și prin aplicarea chestionarului propus de IHS, care permite

diagnosticarea diferențiată a migrenei de alte cefalei primare în baza criteriilor specifice. Pe parcursul cercetării am urmărit factorul genetic. La 16 persoane a fost identificată predispoziția ereditară (mama suferindă de migrenă). Restul persoanelor sau negau suferința la unul dintre părinți sau nu știau despre prezența acesteia.

Sinteza rezultatelor obținute în urma testării persoanelor migrenoase prin aplicarea chestionarului Big Five, 5FPQ a evidențiat următoarele rezultate, reprezentate în diagrama 1.

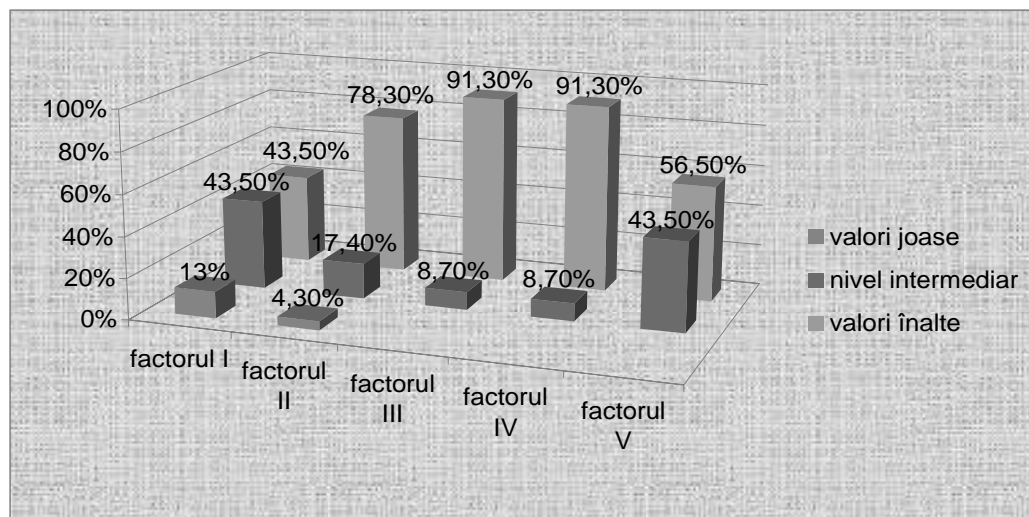


Diagrama 1. Trăsăturile de personalitate la persoanele migrenoase după factorii: I (extraversiune–introversiune), II (atașament–izolare), III (autocontrol–impulsivitate), IV (emotivitate–echilibru emoțional), V (expresivitate–pragmatism).

Interpretarea datelor obținute privind factorul I „extrovert–introvert”. Repartiția trăsăturilor în cadrul eșantionului este relativ uniformă. Se observă rate egale (a câte 43,5%) de distribuție a trăsăturilor specifice extravertismului și nivelul intermediar. Astfel, din grupul experimental, 10 persoane manifestă calități extravertite și 10 persoane dețin trăsături combinate (secvențial extravertite și introvertite). Tendințele extrovertite dețin aceeași rată ca și grupul de control (diagrama 2). Remarcabil este faptul că la persoanele migrenoase predomină ponderea factorilor primari 1.1 (activism) și 1.2 (dominare). Spre deosebire de grupul de persoane nonmigrenoase, incidența trăsăturilor cu tendințe spre polul introvertit este mai joasă. Doar 3 persoane din eșantionul experimental manifestă trăsături introvertite.

Interpretarea datelor obținute referitor la factorul II „atașament–izolare” denotă o prevalență evidentă a polarității trăsăturilor de personalitate spre atașament. Acest fapt permite să deducem că indivizii migrenoși manifestă în relațiile interpersonale o poziție spre interlocutor și nu „de la”. O rată esențială (78,3%) din chestionați (n=18) au obținut valori înalte, fapt ce demonstrează deplasarea profilului spre polul „atașament”. Valorile înalte sunt datorate factorilor primari: 2.1 (căldură), 2.2 (cooperare), 2.4 (înțelegător), 2.5 (respect față de alții). Remarcabil este faptul că majoritatea persoanelor (n=19) denotă factorul primar 2.3 (credul–suspicios) la un nivel scăzut, fapt ce reflectă atitudinea suspicioasă în relațiile interpersonale. Doar o singură persoană a manifestat tendințe spre izolare (4,3% din grupul experimental). Acest rezultat manifestă tangențe comune cu ipoteza lui Drapper și Tooren care explică probabilitatea dezvoltării crizelor migrenoase prin determinanta evenimentelor de viață care presupun trecerea la modul de viață de sine stătător (inclusiv incapacitatea de a manifesta independență). Valabilitatea ipotezei cercetătorilor menționați se confirmă parțial (prin înregistrarea ratei majore), deși o mică parte (17,4%) ocupă nivelul intermediar, îmbinând elemente din ambele poluri ale factorului II.

Măsurarea trăsăturilor volitive reprezentate de factorul III au identificat particularități relevante. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la persoanele migrenoase cu eșantionul persoanelor nonmigrenoase evidențiază 2 particularități evidente: o asemănare și o deosebire. Asemănarea constă în ponderea maximală a valorilor înalte a trăsăturilor volitive, fapt ce permite o deplasare a profilului personalității spre polul „autocontrolul”, dar incidența acestor trăsături la persoanele migrenoase este și mai înaltă (91,3%) decât la nonmigrenoși (60,87%). Deosebirea constă în faptul că în cadrul rezultatelor obținute, la eșantionul experimental nu

au fost identificate valori joase ale factorului III, adică sunt absente careva tendințe spre polul „impulsivitate”. Doar o rată mică (8,7%) de persoane migrenoase (n=2) reflectă nivelul intermediar al trăsăturilor volitive, fără tendințe evidente spre polarizarea specifică.

Interpretarea rezultatelor obținute privind factorul IV. Se observă o rată majoră (91,3%) a rezultatelor cu valori înalte ale trăsăturilor emotive, fiind în favoarea deplasării profilului spre polul emotiv. Valorile înalte se datorează factorilor primari: 4.1 (anxios) și 4.3 (depresiv) care predomină la majoritatea indivizilor. Cu o frecvență mai mică s-au înregistrat valori înalte ale factorilor primari 4.2 (tensionat) și 4.5 (labilitate emoțională). Doar la 2 persoane se denotă un nivel intermediar al trăsăturilor emotive, fără tendințe spre polarizare. În comparație cu rezultatele obținute, la persoanele nonmigrenoase se observă o diferență relevantă: absența trăsăturilor ce reflectă polarizarea factorului V spre polul „echilibru emoțional” (prezentă la persoanele nonmigrenoase) și rata minoră a nivelului intermediar.

Rezultatele interpretării datelor ce vizează factorul V denotă că mai mult de jumătate de persoane (n=13) din eșantionul experimental (56,5%) dau dovadă de valori înalte ale factorilor primari, determinând deplasarea profilului spre polul „hedonist”. Astfel, persoanele migrenoase pot fi caracterizate prin artistism (5.3) și senzitivitate (5.4). La restul persoanelor se identifică nivelul mediu fără tendințe net polarizante ale trăsăturilor de personalitate.

În baza rezultatelor cercetării trăsăturilor de personalitate la persoanele migrenoase, putem concluziona următoarele:

- persoanele migrenoase nu manifestă tendințe temperamentale net determinate, manifestând într-o măsură mai mare sau mai mică atât caracteristici extrovertite, cât și introvertite;
- la persoanele migrenoase se evidențiază o tendință semnificativă de stabilire și menținere a relațiilor sociale favorabile (cu o rată majoră a valorilor ce reflectă tendința spre atașament), dar, totodată, denotă un nivel înalt de suspiciune;
- persoanele migrenoase dau dovadă de un autocontrol volitiv înalt, excluzând total impulsivitatea și autenticitatea comportamentală;
- afectivitatea persoanelor migrenoase reflectă polaritatea defavorabilă, manifestând la majoritatea persoanelor trăsături emotive negative (anxioși, depresivi) sau o labilitate emoțională, care la rândul său se supune inhibării continue (reieșind din autocontrolul la nivel sporit);
- persoanele migrenoase, în mare parte, se dovedesc a fi expresive și hedoniste, cu trăsături de artistism și senzitivi, fără a da dovadă de un nivel relevant de pragmatism.

Experimentul de control a fost realizat pe un eșantion de persoane nonmigrenoase, pentru care apartenența la grupul de control a fost determinată de absența simptomologiei migrenoase specifice.

Sinteza rezultatelor obținute în urma testării persoanelor nonmigrenoase prin aplicarea chestionarului Big Five, 5FPQ a evidențiat următoarele rezultate, reprezentate în diagrama 2.

Diagrama 2 reflectă omogenitatea scăzută în rândurile persoanelor nonmigrenoase din grupul de control privind tendințele manifestate în formarea și susținerea relațiilor interpersonale, dând dovadă de o divergență atitudinală (atât spre polarități, cât și la nivelul intermediar). Analiza datelor obținute la persoanele nonmigrenoase prezintă următoarele particularități ale eșantionului de control:

- persoanele nonmigrenoase sunt preponderent extovertite (deși în cote mai mici se identifică atât persoane introvertite, cât și persoane ce nu prezintă polarizări net determinate);
- în raport cu relațiile interpersonale, persoanele nonmigrenoase denotă tendințe spre atașament în mare parte, dar nu în exclusivitate. Totuși, sunt identificate și persoane cu trăsături nepolarizate și persoane cu tendințe spre izolare în rate mai mici;
- măsurarea trăsăturilor volitive denotă un nivel înalt de dezvoltare a voinței la o mare parte din chestionați;
- trăsăturile emotive ale persoanelor nonmigrenoase reflectă o divergență evidentă; majoritatea persoanelor chestionate nu dau dovadă de tendințe spre polarizare, integrând trăsături emotive negative și emotivitate favorabilă în rate proporționale; concomitent se determină o rată medie a persoanelor ce manifestă o stabilitate emoțională, autosuficiență și confort emoțional;
- măsurarea factorului V la persoanele nonmigrenoase identifică cota majoră de indivizi care se află la nivelul intermediar dintre hedonism și pragmatism. Mai mult de o treime din chestionați manifestă tendințe spre polul hedonist.

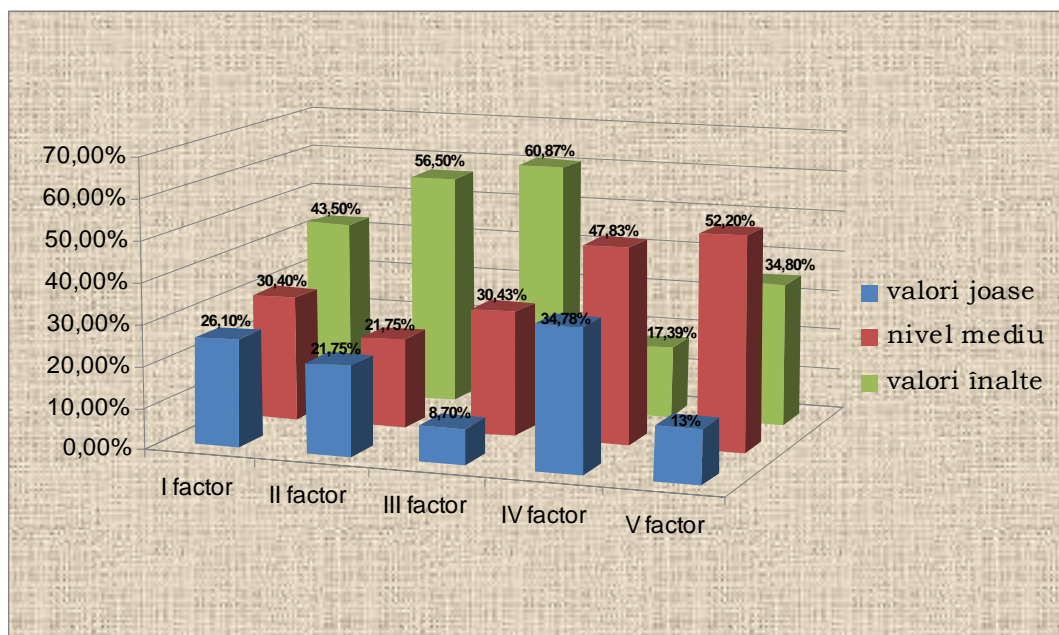


Diagrama 2. Trăsăturile de personalitate la persoanele nonmigrenoase după factorii: I (extraversiune–introversiune), II (atașament–izolare), III (autocontrol–impulsivitate), IV (emotivitate–echilibru emoțional), V (expresivitate–pragmatism).

Integrarea rezultatelor obținute în ipoteza cercetării permite identificarea și vizualizarea grafică a particularităților trăsăturilor de personalitate afectiv–volitive prin compararea persoanelor migrenoase cu cele nonmigrenoase (diagrama 3).

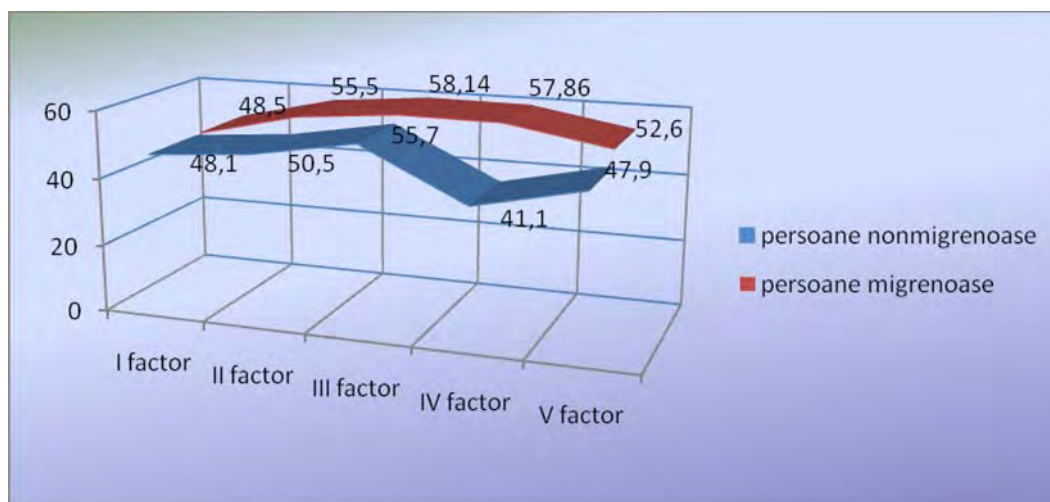


Diagrama 3. Reprezentări comparative ale trăsăturilor de personalitate la migrenoși și nonmigrenoși (în baza valorilor medii după factori).

În vederea verificării finale a ipotezelor cercetării prezente, s-a recurs la analiza statistică a datelor ce vizează compararea manifestării trăsăturilor de personalitate (aspectele volitiv și afectiv) prin intermediul programului SPSS (testul „t-student”) pentru compararea și stabilirea diferenței dintre două medii ale eșanțioanelor perechi (Paired Samples Test). Rezultatele obținute reflectă diferențe semnificative pentru scala „factorul IV (emotivitate–echilibru emoțional)”, unde $t = 7,364$ cu pragul de semnificație $p=0,000^{***}$ și diferențe nesemnificative pentru scala „factorul III (autocontrol–impulsivitate)”. Prin urmare, aceste date reflectă doar parțial ipoteza cercetării.

Eșantionul experimental ($n = 23$) care constă din persoane ce suferă de migrenă a fost supus *testării suplimentare* prin intermediul chestionarului MIDAS pentru aprecierea gravității bolii. Rezultatele obținute sunt reprezentate în diagrama 4.

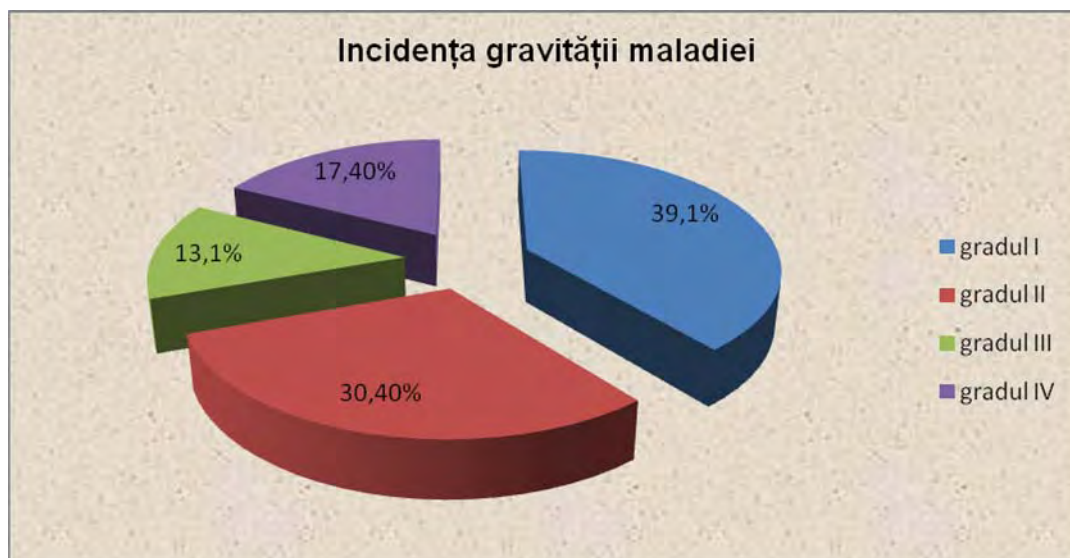


Diagrama 4. Incidența gravității migrenei în eșantionul experimental.

Repartiția conform gravității maladiei se prezintă în felul următor: gradul I – 39,1%; gradul II – 30,4%; gradul III – 13,1%; gradul IV – 17,4%. A fost, de asemenea, efectuată, prin intermediul programului SPSS, corelația dintre trăsăturile afective și volitive la migrenoșii cu diverse niveluri ale gravității bolii. Analiza rezultatelor obținute denotă o corelație între trăsăturile afective și volitive doar la pacienții cu o gravitate a bolii de nivelul IV ($r = 0,976^* p = 0,024$). Acest fapt induce ideea că anume latura afectiv-volitivă în integritate (și nu separat) determină frecvența și intensitatea crizelor migrenoase. Cu cât mai înalt va fi nivelul anxietății, tensiunii și labilității emoționale a individului subdominat de un autocontrol volitiv înalt, cu atât mai mare va fi probabilitatea evoluării gravității migrenei. Drept argument explicativ al acestui rezultat poate servi faptul că personalitatea migrenoasă deține un set de trăsături emotive cu o polaritate negativă, exteriorizarea cărora nu și-o permite (în baza covingerilor proprii, stilului educativ ce a indus anumite montaje morale, relațiile parentale defectuoase, evenimentele de viață psihotraumatizante). În vederea păstrării imaginii pro-sociale (relevantă pentru persoană), este inclusă și puternic dezvoltată latura volitivă, care domină substructurile personalității. Creșterea decalajului afectiv-volitiv determină o tensiune intrapsihică esențială, care somatizează în baza vulnerabilității organice specifice.

Cercetarea realizată permite să facem următoarele *concluzi generale*:

- Conceptul de „personalitate migrenoasă” dobândește relevanță, confirmând specificitatea unor trăsături de personalitate. Important este că trăsăturile identificate sunt reprezentative doar în integritatea „constelației” afectiv-volitive, demonstrând deosebiri esențiale de persoanele nonmigrenoase. Deși cercetarea dată a atins doar o latură (afectiv-volitivă) a dimensiunii personalității migrenoase, reflectând spațiul larg de cercetări ce necesită a fi efectuate (studierea nevrotismului la migrenoși, tipologia mecanismelor defensive utilizate, impactul relației părinte-copil și eventualele tulburări de atașament) în corelație cu dinamica crizelor migrenoase, totuși, devine relevant pasul inițiant în abordarea holistică a personalității migrenoase.
- Migrena ca patologie și crizele migrenoase ca o imagine descriptivă ale acesteia, pe lângă determinanta genetică, mai dețin și o determinantă caracterologică. Astfel, se poate afirma că afectivitatea personalității migrenoase reflectă polaritatea negativă defavorabilă (labilitate emoțională, anxietate și tensiune), dar care nu este exteriorizată, favorizând creșterea tensiunii intrapsihice. Acest fapt se datorează dominanței volitive asupra comportamentului propriu (inclusiv convingerilor persoanei). Această structură ierarhizată strict devine specifică persoanelor ce suferă de migrenă. Mai mult decât atât – cu cât mai puternică devine constrângerea volitivă, cu atât mai grav decurg crizele migrenoase.

- Un impact favorabil în soluționarea problemei migrenoase poate avea aplicarea unor strategii psihoterapeutice în perioada dintre crize, vizând corecția montajelor afective negative și formarea abilităților de manifestare a autenticității persoanei prin diminuarea autocontrolului exagerat.

Bibliografie:

1. Arseni C., Oprescu I. Cefalgiile și migrenele. - București, 1985, p.63-117.
2. Athanasiu A. Elemente de psihologie medicală. - București: Editura medicală, 1983.
3. Dănilă L., Golu M. Tratat de neuropsihologie. Vol.2. - București, 2006.
4. Luban-Plozza B., Pöldinger W., Kröger F. Boli psihosomatice în practica medicală. - București, 1996.
5. Oprea A. Noi tendințe în psihologia personalității. Vol.I. - Cluj-Napoca: Editura ASCR (Asociația de Științe Cognitive din România), 2002, p.36-64.
6. Oprea N., Revenco M., Cosmovici N. Psihologie generală și medicală. - Chișinău: Știința, 1993.
7. Țuțu M.E. Psihologia personalității. Ed. a 3-a. Editura Fundației România de Măine, 2007, p.63-78; 151-155.
8. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. - Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002, с.19-33; 51-86; 181-192.
9. Бурлачук Л.Ф., Королёв Д.К. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности // Вопросы психологии. - 2000. - №1. - С.126-133.
10. Елисеев Ю.Ю. Психосоматические заболевания. - Москва: «Медиасфера», 2003.
11. Левин Я.И. Мигрень // Человек и лекарство. - 2007. - №4. - Том 15. - С.12-17.
12. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. - Москва: «Эксмо», 2005, с.942-953.
13. Осипова В.В. Мигрень: клинико-психологический анализ, качество жизни, коморбидность, терапевтические подходы. - Москва: Московская Медицинская Академия им. И.М.Сеченова, 2003.
14. Осипова В.В., Левин Я.И. Мигрень в цикле «сон-бодрствование» // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова «Медицина». - 2006. - № 5. - С.9-15.
15. Сандомирский М. Психосоматика и телесная психотерапия. Практическое руководство / Кроль Л.М. - Москва: Независимая фирма «Класс», 2005, с.82.
16. Тухтарова И.В., Биктимиров Т.З. Соматопсихология. Хрестоматия. - Ульяновск: УлГУ, 2006, с.65-97; 136-165.
17. Belba A. Implicațiile emoționale ale migrenei // Revista Somatoterapia. - 2006.
<http://www.somatoterapia.ro/?page=articole&CatId=2&ArticolId=32> accesat la 2.03.2009.

Prezentat la 10.12.2009

PSIHOLOGIA INTELIGENȚEI ÎN VIZIUNEA LUI JEAN PIAGET

Cristina-Viorica DODU

Școala generală nr.1 din or.Titu (România)

Piaget situe le problème de la connaissance au niveau d'une interaction entre le sujet et l'objet.

Il est maintes fois revenu sur le problème de l'adaptation. Pour lui, l'adaptation intellectuelle est un équilibre progressif entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. L'assimilation et l'accommodation sont les deux invariants fonctionnels décelables dans tout acte d'intelligence, et le résultat en est la connaissance que possède l'esprit humain pour s'adapter. Autrement dit, si le sujet constitue l'objet pour s'adapter, il se constitue en se reconstituant en retour.

Jean Piaget, remarcabil om de știință, este una dintre personalitățile notorii care și-a adus aportul în domeniul psihologiei contemporane. Piaget, în cei aproape cincizeci de ani de activitate, a contribuit la dezvoltarea psihologiei genetice și, în special, la descifrarea structurilor evolutive ale intelectului infantil. Opera lui Piaget este foarte importantă în construirea unei psihologii a proceselor cognitive.

Piaget își începe cercetările cu elaborarea unei serii de lucrări referitoare la dezvoltarea intelectuală a copilului. Profundele analize, viziunea dialectică, sintezele teoretice, antrenând în afară de psihologie și domenii precum logica, epistemologia, matematica, biologia, fizica etc., sunt valoroase la înțelegerea dinamicii intelectului uman.

Cercetarea inteligenței în formare a copilului s-a axat pe confruntarea gândirii cu modelul structurat pe care îl oferă algebra logicii. „Visul meu permanent de a găsi o legătură între formele vii și formele gândirii se realiza dintr-odată: aveam înaintea mea... subiecți în evoluție..., iar acești subiecți, în carne și oase, treceau printr-o serie de etape... care îi conduceau foarte târziu... la acele forme ale gândirii, pe care noi, filozofii, le consideram ca universale și apriori” [5, pag.5].

Metoda folosită de Piaget a fost numită de el însuși „metoda clinică”: „Urmărind copilul în fiecare din răspunsurile sale și ghidat de el însuși, făcându-l să vorbească din ce în ce mai liber, obținem în fiecare domeniu al inteligenței un procedeu clinic de examen, analog celui pe care psihiatrii l-au adoptat ca mijloc de diagnostic” [5, pag.8]. El a constatat incapacitatea copilului de sesizare a contradicțiilor și de realizare a raționamentului în termeni de transductivitate. Problema primordială a gândirii constă în experimentarea mentală a acțiunii în procesul de trecere de la problemă la ipoteză și de la aceasta la verificarea ei. A experimenta logic, susținea Piaget, implică posibilitatea unui control conștient asupra cursului operațiilor mentale, asupra mecanismului acestor operații.

Teza fundamentală a concepției operatorii a lui Piaget privind rolul primordial al acțiunii în formarea conștiinței individuale este conceptul potrivit căruia gândirea copilului se caracterizează prin „realism intelectual”. Astfel, copilul conferă o valoare absolut obiectivă propriilor sale viziuni, credințe, impresii, având un caracter egocentric.

Principalele elemente ale gândirii lui Piaget, așa cum vor apărea și în *Psihologia inteligenței*, reprezintă sursele biologice ale inteligenței, funcțiunile *asimilării* și *acomodării* constituind „cei doi poli fundamentali ai oricărei activități” [5, pag.16], trecerea de la un nivel la altul prin valorificarea și reconstrucția achizițiilor anterioare, prin integrarea schemelor anterioare în scheme superioare. Astfel, *asimilarea*, joacă un rol necesar în orice cunoaștere, care conferă o anumită semnificație lucrului perceput sau conceput. Cunoașterea se bazează pe semnificații, dar este legată și de acțiuni. Piaget revine la o teză mai veche a sa privind relația fundamentală dintre inteligență și acțiune, în cadrul funcțiunilor adaptative ale organismului. Datorită adaptărilor ereditare ale organismului, am putea spune că inteligența apare într-o rețea de relații între organism și mediu. *Psihologia inteligenței* dezvoltă în mod original această teză: „Izvoarele inteligenței se confundă cu cele ale adaptării senzoriomotorii, în general, iar dincolo de aceasta, cu izvoarele adaptării biologice însăși” [5, pag.61].

Adaptarea se realizează printr-un proces dublu de asimilare și acomodare, în care se exprimă interacțiunea organismului cu mediul. Piaget presupune că inteligența umană se dezvoltă în etape, fiecare etapă depinzând de maturizarea biologică. Astfel, învățarea apare ca un sistem de activități cognitive și aplicative, materializate

în diferite forme și produse comportamentale – mecanismul învățării se bazează pe asimilare reproductivă, recognitivă și generalizatoare, dar și pe rezultate, cunoștințe, structuri, scheme etc. La nivelul asimilării, învățarea este condiționată de schemele preexistente, de structuri invariante, de percepții, interpretări și mișcări existente ale experienței subiectului. Altfel spus, după Sorin Cristea, „activitatea de învățare este mijlocită de mecanisme cognitive, energizante (structuri motivaționale și afective), reglatorii (atenție, voință, comunicare și limbaj) și integrative, stabilindu-se o relație de reciprocitate între activitatea de învățare și dezvoltarea psihică” [1, pag.306].

Prin procesul de acomodare, învățarea dobândește valențe transformativă și adaptativă, ea supune organismul la transformările mediului. Din punctul de vedere al adaptării, inteligența ajunge la forme de echilibru între asimilare și acomodare; „inteligența este adaptare prin excelență, echilibrul dintre o asimilare continuă a lucrurilor la activitatea proprie și acomodarea acestor scheme asimilatoare la obiectele înseși” [2; 3, pag.140]. Prin asimilare se subînțeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul invers, constând în modificarea acțiunilor individului în raport cu lucrurile. Astfel, „putem defini adaptarea ca un echilibru între asimilare și acomodare sau, cu alte cuvinte, un echilibru al schimburilor dintre subiect și obiecte” [5, pag.62]. Aceste relații între organism și mediu pot fi de natură organică și, în cazul acesta, avem de-a face doar cu un schimb nemijlocit de substanțe între organism și mediu. Întreaga dezvoltare a activității mentale, pornind de la percepție și deprindere, reprezentare și memorie, și terminând cu operațiile superioare ale raționamentului și ale gândirii formale, este un schimb permanent în continuă creștere. După Piaget, cunoașterea presupune interacțiunea obiectului cu subiectul cunoscător, iar amploarea cunoașterii înseamnă amplitudinea și complexitatea demersurilor necesare pentru a se realiza interacțiunea obiect-subiect.

Piaget definește inteligența „prin direcția în care este orientată dezvoltarea ei” [5, pag.63]. Funcțional, inteligența se caracterizează prin complexitatea traiectoriilor pe care se realizează interacțiunea subiect-obiect, prelungind și desăvârșind, astfel, prin acțiune și gândire, procesele adaptative. De asemenea, inteligența se caracterizează prin realizarea unor structuri mobile și reversibile, opuse structurilor rigide și univoce ale reacțiilor sensorimotorii elementare.

Inteligența apare la niveluri diferite: la nivelul sensorimotor, la nivelul activității mentale concrete sau „operațiilor” concrete și la nivelul „operațiilor formale”.

În viziunea lui Piaget, operațiile pot fi [5, pag.183-193]:

- concrete sau obiectuale (între 7-11 ani), caracterizate prin utilizarea unor obiecte concrete;
- formale (după 11-12 ani), fac trecerea de la operarea asupra realului la operarea asupra posibilului.

Operațiile se organizează astfel în cupluri de operații, opuse, dar complementare: analiza și sinteza, generalizarea și particularizarea, abstractizarea și concretizarea, analogia, clasificarea și diviziunea etc.

Analiza și sinteza intervin activ în limbaj, memorie, imaginație, reprezentare, învățare. Ele sunt operații fundamentale în învățare, în formarea conceptelor, în înțelegere și în rezolvarea de probleme. Copilul, utilizând capacitatea de analiză și sinteză de la cea mai mică vârstă, se raportează la lumea concretă, putând să stabilească relații între obiecte, fenomene, situații, dar și asemănări și deosebiri între acestea. Cunoașterea care se poate distinge de la acest nivel constă în procese operative care au în vedere transformarea realității în acțiuni sau în gândire pentru a sesiza posibile transformări și a asimila evenimentele și obiectele la sisteme de operații. În abstractizare, analiza mentală atinge un stadiu superior. Înșușirile sau relațiile abstracte, care sunt esențiale și comune, se reunesc la nivel mental, putând denumi astfel o clasă, o categorie de obiecte și fenomene, formând latura generalizării. Operațiile de concretizare și particularizare pornesc de la abstract la concret, de la general la particular. În clasificare se urmărește gruparea unor elemente în clase pornind de la un criteriu, iar în diviziune se urmărește operația inversă a clasificării. După Piaget, informațiile asimilate sunt acomodare de către operații, iar depășirea asimilării este posibilă prin acțiunea transformatoare a operațiilor.

La toate aceste niveluri, inteligența se caracterizează prin reversibilitate, care „...nu este altceva decât însuși criteriul echilibrului” [5, pag.64]. Progresul inteligenței, implicând un proces de perfecționare, în sensul unei mobilități și reversibilități crescânde a componentelor acțiunii, poate fi considerat ca rezultat al unei echilibrări progresive. „A defini inteligența pe baza reversibilității progresive a structurilor mobile pe care le construiește ea înseamnă a spune, într-o formă nouă, că inteligența constituie o stare de echilibru spre care tind toate adaptările succesive de ordin sensorimotor și cognitiv ca și toate schimburile asimilatoare și acomodatoare dintre organism și mediu” [5, pag.64].

Termenul de *echilibru* are, în acest context, un sens foarte larg – exprimă o realitate vie, dinamică și nu trebuie să sugereze ideea unui proces consumat, inert. Sursa echilibrării, caracteristică inteligenței, despre care vorbește Piaget, trebuie căutată în fenomenele adaptative, biologice, fundamentale, în echilibrarea permanentă a organismului cu mediul și a diverselor fenomene intraorganice, prin care se asigură stabilitatea biologică.

Reversibilitatea, care este condiția de bază a echilibrării, este, deci, o condiție de bază a autoreglării. Piaget reia, dezvoltă și aprofundează teza originii fenomenelor intelectuale în acțiune, încadrând-o în sistemul său propriu de idei. Dinamica formării proceselor intelectuale, pornind de la acțiune, se prezintă ca un act dialectic de diferențieri, organizări și echilibrări succesive. Din această perspectivă, vom constata faptul că proprietatea esențială a gândirii logice este „de a fi operatorie, adică de a prelungi acțiunea, interiorizând-o” [5, pag.86]. Totuși, operațiile nu sunt doar acțiuni interiorizate, pentru că ele se constituie în sisteme, în ansambluri.

Piaget scoate în evidență modul de organizare a diferitelor sectoare ale activității mentale în așa fel, încât să sublinieze caracterul lor „operator” – faptul că este vorba întotdeauna de acțiuni interiorizate, sistematizate în ansambluri mobile și reversibile – adică, „echilibrate”, care îndeplinesc condițiile „grupării”. El explică evoluția inteligenței prin legile echilibrului care exprimă „necesități interne de echilibru” [5, pag.99].

Conceptul de echilibru ocupă, fără îndoială, un loc central în sistemul de idei al lui Piaget, având un rol fundamental. Piaget scoate în relief diferențele esențiale dintre echilibrul fizic și echilibrul psihologic: „într-un sistem fizic, acțiunile virtuale nefiind, prin definiție, reale, nu există decât în mintea fizicianului. În cazul activității mentale, transformările virtuale compensatoare sunt gândite efectiv de subiect, acesta este conștient de ele și devin, astfel, operații”. De aceea, noțiunea de echilibru este, după Piaget, explicativă în psihologie și plină de sugestii metodologice pentru pedagogie.

Pe parcursul ontogenezei, de la echilibrul de natură cauzală, dintre acțiunile mediului și reacțiile senzori-motorii elementare, se ajunge, evolutiv, la operațiile mentale, între care echilibrarea se realizează prin intermediul implicațiilor. La acest nivel, echilibrul dobândit permite o suficientă stabilitate a sistemelor operatorii constituite, astfel încât acestea pot asimila elemente noi fără să se modifice.

În *Psihologia inteligenței*, Piaget acordă un loc important teoriei percepției - el susține că viața psihică se prezintă sub forma unor totalități organizate. Comparând percepția și inteligența, el relevă că percepția nu îndeplinește condițiile „grupării”. La nivelul percepției, compozabilitatea, reversibilitatea, asociativitatea sunt incomplete. Echilibrul este, de fiecare dată instabil, iar intervenția unui factor nou conduce la modificarea sistemului însuși. În domeniul percepției avem de-a face cu reglări, compensări parțiale, situate între o ireversibilitate completă și o reversibilitate operatorie. Deoarece spațiul perceptiv nu este omogen cum este spațiul teoretic geometric, centrarea privirii pe un element dă o distorsiune a spațiului, de aceea percepția este relativă și subiectivă, rezultat al imperfecțiunii compensărilor necesare pentru a se ajunge la o evaluare deplin obiectivă.

De asemenea, și în cazul inteligenței putem vorbi despre relativitate ce este, de fapt, condiția însăși a obiectivității rezultatelor la care se ajunge pentru că subiectul reține ceea ce este obiectiv valabil. În concepția piagetiană, învățarea sau cunoașterea lumii exterioare începe printr-o utilizare imediată a lucrurilor. Așadar, se deosebesc trei tipuri fundamentale de cunoaștere [4, p.281-349]:

- 1) cunoașterea înnăscută, al cărei prototip este instinctul;
- 2) cunoașterea lumii fizice, prelungind învățarea în funcție de mediu;
- 3) cunoașterea logico-matematică.

Dezvoltarea mentală a copilului apare ca o succesiune a acestora, fiecare prelungind-o pe precedentă, reconstruind un nou plan, pentru a-l depăși din ce în ce mai mult. Acest lucru îl demonstrează Jean Piaget încă din prima fază a construirii schemelor senzori-motorii, care o prelungește și o depășește pe cea a structurilor organice pe parcursul embriogenezei. Se construiesc apoi relații semiotice, procese ale gândirii, reprezentări până la ansambluri de operații.

Piaget definește șase stadii prin care trece comportamentul copilului până la constituirea inteligenței la nivelul senzori-motor [5, pag.145-152], după cum urmează:

- 1) Reflexele înnăscute și exercitarea lor prin repetare. De acum se poate vorbi de scheme asimilatoare care orientează comportamentul incipient al copilului.
- 2) Primele reacții sunt dobândite prin condiționare, ceea ce înseamnă „extinderea schemei reflexe”, formarea unei scheme de ordin superior (deprinderea, ca atare) – prin încorporarea unui element nou –

și în care se va integra schema inferioară (reflexul). În acest stadiu apar „reacțiile circulare” ce definesc comportamentul copilului, care tinde să reproducă activ un rezultat obținut întâmplător (exemplu tipic, după Piaget, de asimilare reproductivă). În acest stadiu avem de-a face cu o *reacție circulară primară*, în care intervine numai corpul propriu al copilului (de exemplu, sugerea degetului).

- 3) Apariția „reacțiilor circulare secundare”, constând în repetarea unor acțiuni cu obiecte. În acest stadiu se schițează unele proprietăți ale comportamentului, care vor deveni caracteristice în stadiile superioare. Apare tendința de dezarticulare și rearticulare a verigilor acțiunii, tendința spre o generalizare activă în prezența unor condiții noi, deci, elemente de compozabilitate, reversibilitate, asociativitate, dar care nu asigură echilibrarea completă ce este definitorie inteligenței.
- 4) Apariția unor elemente de intenționalitate de la vârsta de 8-10 luni. Se conturează scopul în sine înaintea utilizării mijloacelor, intră în funcțiune mecanismul compensărilor perceptivă. Acum se poate vorbi despre inteligență, dar sunt absente ca realizare mijloacele de acțiune.
- 5) Noutatea însăși a faptelor începe să intereseze copilul. Reacțiile circulare „terțiare” se caracterizează prin tendința de reproducere a faptului nou, cu variații și cu experimentare activă, destinată să desprindă posibilități noi. Copilul trece de etapa de rezolvare a problemelor cu procedee pe care le cunoaște și încearcă noi mijloace ce sunt adaptate scopului. Acum se poate vorbi despre apariția comportamentului inteligent.
- 6) În al doilea an de viață descoperirea noilor mijloace se poate realiza printr-o coordonare rapidă a unor scheme de acțiune. În concepția lui Piaget, orice activitate de cunoaștere este o activitate investigatoare, care presupune interacțiunea subiectului cu obiectul. Inteligența conceptuală nu este o simplă adăugire de operații cu concepte peste ceea ce inteligența senzomotorie a dobândit deja. Dezvoltarea gândirii de la apariția vorbirii până la vârsta de aproape 7-8 ani este necesară, deoarece structurile senzomotorii se prelungesc în operații care vor constitui aceste grupări pe planul reprezentării și al raționamentului. Elaborarea gândirii reprezintă, deci, un proces îndelungat de reconstruire a inteligenței pe noi baze, cu noi mijloace și în noi condiții. Fără ajutorul constant al structurării proprii inteligenței nu se pot dezvolta sau organiza imitația, jocul, desenul, imaginea, limbajul, memoria.

După Piaget, formarea inteligenței conceptuale se face în următoarele etape [5, pag.168-194]:

- De la un an și jumătate la 4 ani se constituie o gândire simbolică și preconceptuală caracterizată printr-o „funcțiune simbolică” generală care se dezvoltă la copil începând din al doilea an de viață – limbajul, gândirea verbală, reprezentările, jocul simbolic sunt manifestări ale acestei funcțiuni generale. Această perioadă este caracterizată prin *preconcepțe* – primele semne verbale folosite de copil capătă un sens care se plasează între generalitatea conceptului și individualitatea elementelor la care se referă.
- Între 4 și 7 ani se dezvoltă gândirea intuitivă – crește capacitatea de coordonare intuitivă ce este limitată însă la planul reprezentărilor. Avem de-a face cu o modalitate superioară nivelului precedent, de utilizare a intuițiilor numită „intuiție articulată”. Ea apare ca o gândire în imagini, care se servește de configurații de ansamblu și permite transpunerea și realizarea mentală a unei dependențe. Dar, schema de grup nu este încă elaborată, acestui nivel lipsindu-i compozabilitatea, reversibilitatea etc. Copilul nu va realiza complet conservarea unor cantități, serierea și intercalarea unor elemente într-o serie constituită, reprezentarea unui obiect dintr-o altă perspectivă decât cea a subiectului însuși.
- Între 7-12 ani putem vorbi despre stadiul operațiilor concrete definit de apariția structurii de grup a gândirii. La nivelul vârstei de 7-8 ani apariția grupărilor operatorii se caracterizează prin diferențierea operațiilor logico-aritmetice: clase, relații, numere spațializate etc. În acțiunile mentale apar compozabilitatea, reversibilitatea, asociativitatea. Acestea devin proprietăți depline ale acțiunilor mentale, ceea ce le conferă acestora caracterul de operații. Devin posibile operațiile de includere ierarhică a claselor, de seriere, ca și de sintetizare, într-o acțiune unică a clasificării și a serierii, ceea ce permite formarea conceptului de număr. Gândirea face posibilă înțelegerea raporturilor spațiale și temporale dintr-un punct de vedere obiectiv și, totodată, formarea conceptului de măsură, a sistemelor de coordonate etc. Aceste operații nu sunt realizabile decât în raport cu obiecte concrete, deci, avem de-a face cu „operații concrete” și nu cu operații „formale”. Tot la nivelul vârstei de 7-8 ani tranzitivitatea egalităților sau serierea se realizează ușor în legătură cu cantitatea de materie, dar nu se realizează în legătură cu greutatea.

- După 11-12 ani, copilul devine capabil să treacă de la acțiunile mentale raportate la obiecte concrete, la operații cu propoziții. Cu alte cuvinte, operațiilor mentale aplicate obiectelor și acțiunilor li se supra-pun operații aplicabile propozițiilor care „reflectă aceste operații”.

În volumul *De la logica copilului la logica adolescentului* (1955), realizat în colaborare cu B. Inhelder, Piaget continuă analiza dezvoltării gândirii la copil și, în special, trecerea la gândirea formală. Piaget ajunge la concluzia că ceea ce caracterizează gândirea formală este capacitatea de a combina datele problemei – prin intermediul sistemului de transformări dobândit – în toate modalitățile posibile. Adolescentul gândește folosind sistemul combinațiilor posibile în care pot intra factorii considerați esențiali. Gândirea formală parcurge drumul de la posibil la real (procedând ipotetico-deductiv). Dar „noutatea psihologică fundamentală a operațiilor ipotetico-deductive, în opoziție cu operațiile concrete, ...constă în efectuarea operației asupra operațiilor (sau operații de puterea a doua)” [5, pag.69].

Este ceea ce Piaget numește „o abstracțiune reflectorie”, caracterizată prin posibilitatea de constituire a unor noi ansambluri de elemente, care în stadiile inferioare erau separate. Evoluția mentală are un caracter stadial (se realizează pe paliere succesive, pe mari etape, cu o anumită structură specifică ce poate fi descrisă în termeni de echilibrare). Trecerea la un nivel superior înseamnă dezvoltare, iar dezvoltarea după cum arată Piaget „nu este rectilinie, ci... fiecare ansamblu de construcții trebuie să fie mai întâi reconstruit pe palierul următor, înainte de a fi prelungit...” [5, pag.45]. Fiecare etapă se bazează pe achizițiile anterioare, iar trecerea la o nouă etapă se face ca un salt, în urma căruia mijloacele anterioare sunt „negate”, în modalitatea lor particulară, dar reluate și reconstruite în termeni noi. Trecerea la un nivel superior este o diferențiere a structurilor anterioare: reprezentările se diferențiază de acțiuni, apoi operațiile logico-aritmetice și cele spațio-temporale se diferențiază de reprezentări. La nivelul operațiilor concrete, operațiile logico-aritmetice și cele infralogice referitoare la formele spațio-temporale se diferențiază și ele în mod semnificativ. În final, la nivelul operațiilor formale, are loc diferențierea dintre operațiile legate de acțiunea reală și cele de tip ipotetico-deductiv, realizate prin implicație, cu ajutorul propozițiilor.

Această continuă diferențiere internă a structurilor reprezintă dezvoltarea de tip dialectic, descrisă, pentru prima dată, în urma experimentelor de Piaget.

Piaget pune accent pe dependența dezvoltării inteligenței de viața socială – societatea modelează și influențează individul și sistemul relațiilor pe care le întreține cu ambianța socială în diferite etape ale dezvoltării sale.

Până la 7-8 ani, ambianța socială acționează, după Piaget, în special prin constrângere, activitatea intelectuală a copilului adaptându-se la tiparele sociale reprezentate de limbaj, cunoștințe, indicații diverse. Acțiunea socială este inefficientă fără o asimilare activă a copilului, care presupune instrumente operatorii adecvate. După vârsta de 7-8 ani se poate vorbi despre cooperare, adică despre o acțiune în comun, implicând schimbul de idei și coordonare reciprocă a punctelor de vedere. Așadar, se poate spune că mediul social lasă loc unor interacțiuni între individul în dezvoltare și ceilalți, interacțiuni foarte variate între ele, a căror succesiune se supune anumitelor legi valorificabile și în plan pedagogic.

Referințe:

1. Cristea Sorin. Curriculum pedagogic. - București: Editura didactică și pedagogică R.A., 2006. - 552 p.
2. Piaget Jean, Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier, 2005, 160 p.
3. Piaget Jean. Psihologie și pedagogie. - București: Editura didactică și pedagogică, 1972. - 164 p.
4. Piaget Jean. Biologie și cunoaștere. - Cluj: Editura Dacia, 1971. - 390 p.
5. Piaget Jean. Psihologia inteligenței. - București: Editura Științifică, 1965. - 222 p.

Prezentat la 23.11.2009

ARDEREA EMOȚIONALĂ LA PROFESORII UNIVERSITARI

Veronica GORINCIOI

Catedra Științe ale Educației

The main objective of this paper is to explore the phenomenon of burnout syndrome to university teachers in Moldova. We were interested to clarify also the relations between burnout syndrome, gender and age. The empirical research was based on Maslach Burnout Inventory, developed by Cristina Maslach. The results confirm the hypothesis proposal in this research.

I. Fundamentele teoretice ale conceptului de ardere emoțională la profesori

Problema arderii emoționale a angajaților este în atenția psihologilor mai bine de 30 de ani. Deși au trecut trei decenii, această temă preocupă din ce în ce mai mulți psihologi, sociologi, manageri etc. Actualitatea sindromului burnout provine din faptul că principala cauză a apariției este factorul uman, un factor ce nu poate fi nici neglijat, nici exclus. De obicei, cercetările psihologice ce vizează mediul academic au mai curând în vedere studentul și nu cadrul didactic. Mai mult, munca celor din mediul academic la nivel de cunoștințe comune nu este trecută în categoria profesiilor cu un nivel de consum emoțional și psihic ridicat. Și, totuși, învățământul este un domeniu cu un *spor al stresului și al arderii emoționale* foarte ridicat, care se datorează consumului nervos în munca de formare a tinerei generații. Cercetările efectuate asupra profesorilor relevă faptul că arderea emoțională este asociată cu un număr de variabile, incluzându-le pe cele intrinseci profesiei, pe cele care se referă la particularitățile individuale și pe cele legate de organizație. Nu ne propunem să prezentăm aici toți factorii care contribuie la apariția arderii emoționale, ci doar să-i trecem în revistă pe cei mai des invocați în studiile realizate. În acest context, printre cauzele organizaționale și cele intrinseci profesiei putem identifica: comportamentul studenților: absenteismul, disciplina, apatia, slaba prezență la cursuri etc. (J.J. Blase, 1986; J.M. Platt & J. Olson, 1990; E. Tuettemann & K. F. Punch, 1992; M. Huberman, 1993; B.M. Byrne, 1994) [1]; volumul mare al sarcinilor administrative, care de multe ori le contrabalansează pe cele didactice, lasă puțin timp celor specifice, centrate pe informare și documentare, rigiditatea organizațională (P.J. Mazur & M.D. Lynch 1989, S.M. Starnaman & K.I. Miller, 1992); obligativitatea de a citi, a pregăti și a aduce la zi în mod permanent informația predată. Profesorii fac parte dintr-o organizație care învață. Conceptul de **organizații care învață** (*learning organizations*) este una din abordările radicale noi în psihologia organizațională, fiind dezvoltat în mod substanțial de teoreticienii Kofman și Senge. Potrivit acestor autori, organizațiile care învață sunt cele în care oamenii își dezvoltă permanent capacitatea de a atinge rezultatele dorite cu adevărat, unde sunt promovate moduri noi de gândire și de comunicare [2]. O definiție simplă, dar care explică adevărata filosofie a *learning organizations*, a fost dată de Richard Karash: o organizație care învață este aceea în care toți oamenii, de la orice nivel ierarhic, individual sau în grup, își îmbunătățesc continuu capacitatea de a produce rezultate (J.J. Blase, 1986; P.J. Mazur & M.D. Lynch, 1989; I.A. Friedman, 1991); pe de altă parte, prin chiar evoluția naturală a societății, așteptările legate de învățământ sunt foarte mari. Aceasta, deoarece el este văzut ca cel mai important agent al schimbării, capabil să anticipeze și să pregătească viitorul într-o lume globalizată și informatizată, din ce în ce mai dinamică și cu acumulări exponențiale de informație în mod particular, învățământul universitar este supus presiunii accelerării producției de informație (J.S. Brissie, K.V. Hoover-Dempsey & O.C. Bassler, 1988; E. Tuettemann & K. F. Punch, 1992; S.M. Starnaman & K.I. Miller, 1992) [3]; lipsa suportului tehnic, material și faptul că profesorii sunt nevoiți să suporte singuri cheltuielile legate de pregătirea suportului pentru curs, sau efectuarea unor cercetări (I.A. Friedman, 1991). Dacă ne referim la factorii ce țin de particularitățile individuale, atunci printre cei mai des invocați putem enumera: locus of control și anume cel external care corelează conform mai multor cercetări cu epuizarea emoțională și depersonalizarea (B.M. Byrne, 1994; M. Huberman, 1993; N. Vodopianova, 1998; N. Orel, 2001); temperamentul este o altă variabilă ce este pusă în relație cu nivelul înalt al arderii emoționale. Astfel, mai multe studii susțin că persoanele cu un temperament holerice și melancolic sunt mai des supuși arderii emoționale. Alte cercetări au găsit relații între extroversiune, epuizarea emoțională și reducerea realizărilor personale (Eastburg, Williamson, Gorsuch, & Ridley, 1994; Mills & Huebner, 1998), alți cercetători au demonstrat existența relației dintre extraversiune, depersonalizare și reducerea realizărilor personale (Huebner & Mills, 1994; Zellars, Perrew, & Hochwarter, 2000). Altă trăsătură a temperamentului care poate favoriza apariția arderii emoționale este neurotismul, care după Mills

și Huebner se află în relație cu toate cele trei dimensiuni ale sindromului burnout. Cercetătorul Zellars et al. (2000) au stabilit relația doar dintre neurotism și epuizarea emoțională; autoaprecierea joasă contribuie și ea la dezvoltarea arderii emoționale, ceea ce permite utilizarea creșterii autoaprecierii ca strategie de micșorare a sindromului burnout (Pierdmont, 1993; Schaufeli & Dierendonck, 1993; Poulin & Walter, 1993; B.M. Byrne, 1994); problemele în viața personală sunt un factor care nu poate fi neglijat (M. Huberman, 1993); conflictul de rol la profesori care poate să apară fie din cauza neconcordanței dintre cerințele înaintate în cadrul organizației și/sau din cauza discrepanțelor dintre rolurile avute (Jackson et al., 1986, E. Tuettemann & K.F. Punch, 1992; Cordes & Dougherty, 1993; Singh & Goolsby, 1994) [4]; în lucrările lui Maslach putem găsi date că asistentele medicale din clinicile psihiatrice ard după 1,5 ani de la începerea serviciului, pe când lucrătorii sociali simt acest simptom cel mult după 2-4 ani [5]. Alte studii au scos în evidență nivelul înalt al epuizării profesionale la angajații cu un stagiul mare (I.A. Friedman, 1991). Totuși, majoritatea studiilor înclină spre faptul că arderii sunt supuși mai des cei cu un stagiul mai mic; stresul este un alt factor important ce contribuie la apariția arderii emoționale. În general, discuțiile referitoare la relația dintre sindromul burnout și stres continuă și astăzi. Totuși, cei care susțin că sindromul este doar o metodă de coping sunt mai puțini. Astfel, conform teoriei cibernetice a stresului propusă în 1992 de Edwards, stimulii externi sau interni devin agenți stresori atunci când ei aduc o discrepanță între starea dorită și cea reală. În aceste condiții ei pot activa mecanismele de coping în mod direct sau indirect. Prima ar însemna că strategia coping este activată înainte ca bunăstarea organismului să fie afectată, prin metoda indirectă se presupune că strategia coping este activată deja după ce bunăstarea psihologică a individului a fost dezechilibrată. Autorul susține că unele strategii coping sunt activate înaintea ciocnirii cu agentul stresor, pe când alte strategii vor fi căutate după ce organismul a fost supus stresului. Mai mulți psihologi au studiat modalitățile de apariție a arderii emoționale, considerând că există diferite relații între dimensiunile sindromului evaluat cu testul MBI și stres. De exemplu, Golembiewski, Munzenrider și Stevenson în 1986 au menționat că sindromul arderii emoționale începe cu manifestarea depersonalizării care conduce ulterior la scăderea aprecierii propriilor realizări și mai târziu la epuizarea emoțională. Pe când studiile lui Leiter și Maslach (1988) demonstrează că epuizarea emoțională se dezvoltă prima, servind drept cauză a apariției depersonalizării. Conform autorilor citați, tendința de evaluare negativă a propriilor realizări se dezvoltă ultima. În orice caz, studiul longitudinal realizat de Lee și Ashforth (1993), care compară aceste două modele, oferă suport datelor prezentate de Leiter și Maslach. În același timp, un alt studiu realizat de Gil-Monte și al. (1995) propune un model în care supraîncărcarea la serviciu, scăderea încrederii în propriile forțe (*self-confidence*), tendința de a ține totul sub control, precum și adoptarea unei strategii coping de evitare sunt privite ca antecedente ale epuizării emoționale și reducerii realizărilor personale. Pe când depersonalizarea este privită ca o consecință a manifestării primelor două. După acești autori, depersonalizarea constituie o strategie coping care apare ca urmare a oboselii emoționale și a tendinței de evaluare negativă a propriilor realizări. În ultimii ani, cercetările au generat o controversă încă nerezolvată, legată de includerea depersonalizării și a reducerii realizărilor personale ca elemente fundamentale ale epuizării profesionale sau de păstrarea lor ca factori ce corelează cu acest fenomen. Cert este că epuizarea emoțională rămâne din toate perspectivele un element definitoriu al epuizării profesionale.

În fond, există mai multe definiții și modele ale epuizării profesionale. În studiul de față am plecat de la modelul propus de Maslach (1981, 1982, 1988). Principala motivație a alegerii noastre ține de faptul că acest model vizează în special angajații din posturile ce presupun relații cu clienții, în cazul nostru cu studenții și colegii de catedră. În plus, acest model face trimitere (prin dimensiunea de depersonalizare) și la o anumită atitudine față de clienți. După autoare, arderea emoțională se referă la fenomenele de deformare personală care apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera. Maslach (1981, 1982) a conceptualizat epuizarea profesională ca având trei componente: epuizarea sau oboseala emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale sau tendința de evaluare negativă a propriilor realizări. Acest model conceptualizează epuizarea emoțională ca fiind acea stare de golire de energie emoțională însoțită de impresia că propriile resurse emoționale nu sunt adecvate pentru gestionarea situației. Când o persoană se află într-o stare de epuizare emoțională avansată, ea se simte secătuită de muncă, se simte obosită de dimineață, epuizată și frustrată. A doua componentă – depersonalizarea, se referă la tendința de a-i trata pe oameni ca pe niște obiecte, de a nu fi interesat de ceea ce se întâmplă cu ei. A treia componentă se referă la tendința de evaluare negativă a propriilor realizări. Un angajat care consideră că are realizări personale reduse, că nu poate face față problemelor, că nu are o influență benefică asupra celorlalți, nu se simte atras de munca sa.

Deși în anii '90 Maslach și colaboratorii (apud. Cooper, Dewe și O Driscoll, 2001) au revizuit conceptul epuizării emoționale, propunând un model aplicabil și în alte contexte decât cel al domeniului serviciilor, în studiul de față suntem interesați, totuși, de prima versiune, cu aplicabilitate directă în sectorul servicii.

În cadrul acestui studiu ne propunem să identificăm relația și deosebirile dintre arderea emoțională, vârstă și gen la profesorii universitari. Conform cercetărilor efectuate, s-a stabilit o relație inversă între vârstă și arderea emoțională (Dietzel L.C., Coursey R.D., 1998; Van Wijk C., 1997). Totuși, nu toate studiile susțin aceste idei. Alte cercetări au demonstrat că de fapt toate vârstele sunt sensibile arderii emoționale. Interesant de remarcat e și faptul că unele cercetări au stabilit la profesorii în vârstă o relație între arderea emoțională și nerealizarea în plan profesional (D.W. Russell, E.Altmaier, D. Van Velzen, 1987; I.A. Friedman, 1999; J.C. Sarros, A.M. Sarros, 1992). Când privește genul, în unele studii s-a stabilit că bărbații sunt mai mult supuși arderii emoționale (Burke R.J., Greengalass E.A., 1995; Oguș e. D., Greengalass E.A., Burke R.J., 1990), în același timp, alte studii demonstrează inversul și găsesc femeile mai vulnerabile (Daniel J., Shabo I., 1993; Gross G.R., Larson S.J., Urban G.D., Zupan L.L., 1994). Majoritatea cercetătorilor au acceptat că bărbații manifestă un nivel mai mare la dimensiunea depersonalizare și reducerea realizărilor personale, pe când femeile au un nivel mai mare la epuizarea emoțională (Burke R.J., Greengalass E.A., 1995; Daniel J., Shabo I., 1993; Greengalass E.R., Burke R.J. Ondrack M.A., 1990; Gross G.R., Larson S.J., Urban G.D., Zupan L.L., 1994; Oguș e. D., Greengalass E.A., Burke R.J., 1990). Aceasta se explică prin faptul că la bărbați predomină valorile instrumentale, pe când femeile sunt mult mai emotive, mai empaticе și la ele se formează mai greu sentimentul de indiferență față de clienți. În general, riscul de a se dezvolta arderea emoțională este în relație directă cu concordanța dintre funcția îndeplinită (rolul avut) și gender.

II. Obiectivele și ipotezele cercetării

Principalul obiectiv al studiului de față a fost de a aprofunda analiza fenomenului arderii emoționale la profesorii universitari în contextul Republicii Moldova. În sens extins ne-am propus să studiem gradul de afectare a profesorilor universitari de către arderea emoțională. În sens restrâns ne-am propus să studiem diferențele în manifestarea arderii emoționale legate de gen și vârstă la cadrele didactice din universități.

Plecând de la aceste obiective, am formulat următoarele ipoteze:

Ipoteza 1. Presupunem că există diferențe gender în manifestarea arderii emoționale, profesorii de gen feminin fiind mai afectați de arderea emoțională.

Ipoteza 2. Presupunem că există deosebiri gender în manifestarea componentelor arderii emoționale la profesori.

Ipoteza 3. Presupunem că nu există diferențe de vârstă în manifestarea arderii emoționale la profesorii universitari.

III. Metodologia cercetării

Subiecți

În cadrul acestei cercetări au participat 120 de cadre didactice universitare cu vârsta cuprinsă între 22-63 de ani, 60 femei și 60 bărbați. Vechimea minimă în postul ocupat a fost de la 1 ani până la 35 de ani. În cercetare au participat profesori de la Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova, Universitatea Perspectiva – INT.

Variabile și instrumente

Principalele variabile investigate au fost: arderea emoțională, epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale, vârsta, stagiul, genul.

Pentru evaluarea arderii emoționale a fost utilizat modelul chestionarului elaborat de Maslach (1982) MBI și adaptat de către N. Vodopianova. Chestionarul conține 22 de enunțuri și este predestinat pentru măsurarea nivelului de adrede emoțională în profesiile sociale. Astfel, pentru a măsura epuizarea emoțională am utilizat 9 itemi; 5 itemi pentru depersonalizare și 8 itemi pentru tendința de evaluare negativă a propriilor realizări. În completarea chestionarului, subiecții trebuie să aprecieze pe o scală de 6 trepte de la niciodată (1) la întotdeauna (6) în ce măsură fiecare din conduitele menționate caracterizează activitatea lor profesională. Scorurile celor 3 subscale au fost date de mediile itemilor, iar scorul total pentru epuizarea profesională a fost obținut prin însumarea scorurilor la cele trei subscale.

Procedura

Participanții au luat parte în mod voluntar la acest studiu. Au completat mai întâi chestionarul MBI, apoi au oferit câteva date sociodemografice (locul de muncă, stagiul, vârsta, genul).

IV. Analiza și interpretarea datelor

Pentru a verifica prima ipoteză, adică, *existența diferențelor gender în manifestarea arderii emoționale, profesorii de gen feminin fiind mai afectați de arderea emoțională*, vom apela la o metodă neparametrică, **testul Chi-Square**. Am recurs la această metodă statistică, deoarece datele obținute în urma aplicării testului sunt neparametrice, iar variabilele nominale au mai mult de două valori posibile. „Testul Chi-Square este o metodă care permite compararea distribuției frecvențelor unei variabile pe mai multe categorii, prin raportarea la o distribuție teoretică stabilită de cercetător. Testul compară abaterile acestei distribuții teoretice obținute în realitate și estimează care este probabilitatea ca ele să apară aleatoriu” [6, p 226]. Astfel, în urma prelucrării datelor statistice am obținut următoarele date (tab. 1).

Tabelul 1**Distribuirea rezultatelor obținute după procente**

Arderea emoțională	Femei	Bărbați	Total
Maximă	33 27,5%	11 9,2%	44 36,7%
Medie	24 20,0%	34 28,3%	58 48,3%
Minimă	3 2,5%	15 12,5%	18 15,0%
Total	60 50%	60 50%	120 100%

În primul tabel sunt trecute elementele descriptive ale testului, categoriile și repartizarea după procente a nivelului arderii emoționale la profesori în dependență de gen. Observăm că există diferențe gender în manifestarea arderii emoționale la toate nivelurile de manifestare a sindromului. Totuși, din tabel putem deduce că femeile (27,5%) sunt afectate în mai mare măsură de arderea emoțională decât bărbații (9,2%).

Tabelul 2**Valorile coeficientului Chi-Square**

	Value	Df	Asimp.Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,724	2	,000
Likelihood Ratio	21,977	2	,000
Linear-by-Linear Association	20,338	1	,000

Valoarea statistică a testului, prezentată în al doilea tabel, este semnificativă (asyp.sig ,000), ceea ce înseamnă că există o deosebire gender vădită în manifestarea arderii emoționale la profesori. În concluziile mai multor cercetători citați mai sus a fost stabilit că diferențele gender în manifestarea sindromului burnout pot fi identificate și printre componentele sindromului. Respectiv, am dorit să verificăm dacă rezultatele obținute peste hotare sunt specifice și pentru populația din Republica Moldova. Pentru a verifica a doua ipoteză propusă în cercetarea dată am utilizat testul t pentru eșantioane independente. Astfel, analiza statistică a permis identificarea unor diferențe semnificative între manifestarea componentelor sindromului burnout. Valorile testului t pentru eșantioane independente pentru $p < 0,001$ argumentează statistic această ipoteză. Interesant este de remarcat că dacă femeile sunt mai afectate de epuizarea emoțională ($t=5,637$, $p < 0,0001$) și depersonalizare ($t=4,210$, $p < 0,0001$), atunci bărbații cercetați de noi sunt mai afectați de tendința de evaluare negativă a propriilor realizări ($t=-3,357$, $p < 0,001$). Aceasta s-ar putea explica parțial prin faptul că bărbații sunt mai mult axați pe carieră, respectiv arderea emoțională afectează negativ evaluarea propriilor realizări. Femeile, fiind mai emotive și mai empatică, cedează în urma epuizării profesionale anume prin epuizarea emoțională și detașare de client, adică prin depersonalizare.

Cât privește a treia ipoteză, rezultatele obținute au confirmat cercetările existente deja, adică nu a fost identificată o diferență legată de vârstă în manifestarea arderii emoționale (tab. 3).

Aceasta confirmă încă o dată că, indiferent de vârsta noastră cronologică, suntem expuși pericolului de arde emoțional în mod egal. În fond, epuizarea profesională nu depinde de faptul că avem 22 sau 50 de ani, ci de rezistența noastră psihică și fizică față de agenții stresori.

Tabelul 3

Prezentarea comparațiilor multiple

Dependent Variable	(I) GRUPVR	(J) GRUPVR	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	5% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ISTOVIRE	22-30 ani	31-40 ani	1,6452	1,6022	,920	-2,2463	5,5368
		41- și mai mult	2134	1,9958	1,000	-4,6341	5,0609
	31-40 ani	22-30 ani	-1,6452	1,6022	,920	-5,5368	2,2463
		41- și mai mult	-1,4318	1,8997	1,000	-6,0459	3,1823
	41- și mai mult	22-30 ani	-,2134	1,9958	1,000	-5,0609	4,6341
		31-40 ani	1,4318	1,8997	1,000	-3,1823	6,0459
DEPERSON.	22-30 ani	31-40 ani	1,7659	9273	,178	-,4865	4,0182
		41- și mai mult	,1159	1,1551	1,000	-2,6897	2,9214
	31-40 ani	22-30 ani	-1,7659	,9273	,178	-4,0182	,4865
		41- și mai mult	-1,6500	1,0995	,408	-4,3205	1,0205
	41- și mai mult	22-30 ani	-,1159	1,1551	1,000	-2,9214	2,6897
		31-40 ani	1,6500	1,0995	,408	-1,0205	4,3205
REDUCERE	22-30 ani	31-40 ani	-,8647	1,1797	1,000	-3,7302	2,0007
		41- și mai mult	,5254	1,4695	1,000	-3,0440	4,0948
	31-40 ani	22-30 ani	,8647	1,1797	1,000	-2,0007	3,7302
		41- și mai mult	1,3902	1,3988	,967	-2,0073	4,7876
	41- și mai mult	22-30 ani	-,5254	1,4695	1,000	-4,0948	3,0440
		31-40 ani	-1,3902	1,3988	,967	-4,7876	2,0073

V. Concluzii

Din datele obținute putem afirma că arderea emoțională este un fenomen nici pe departe străin profesiei de pedagog. Cercetarea atrage atenția asupra câtorva momente interesante care pot fi formulate sub forma a trei concluzii:

- există deosebiri gender în manifestarea arderii emoționale, femeile fiind mai vulnerabile și mai arse emoțional decât bărbații;
- diferențele gender în manifestarea sindromului burnout pot fi identificate și printre componentele sindromului, astfel femeile sunt mai afectate de epuizarea emoțională și depersonalizare, pe când bărbații cercetați de noi sunt mai afectați de tendința de evaluare negativă a propriilor realizări;
- arderea emoțională se poate dezvolta la orice vârstă.

Toate cele trei ipoteze s-au confirmat în diverse grade, ceea ce ne permite utilizarea rezultatelor ca suport pentru alte cercetări sau elaborarea metodelor de profilaxie a sindromului arderii emoționale la profesori.

Referințe:

1. Roland Vandenberghe, A. Michael Huberman. Understanding and Preventing Teacher Burnout. - New York: Cambridge University Press, 1999.
2. Kofman F., Senge P. Learning Organizations: Cultures Development for Tommorrow Workplace. - Portland: Oregon Productivity Press, 1995.
3. Ionescu M. Educație pentru știință și cultură // Revista de Psihologie și Științe ale Educației. - 2007. - Nr.1.
4. Vodopianova N., Starcenkova E. Sindrom vâgorania. - Sankt-Petersburg: Piter, 2008.
5. Orel V.E. Fenomen vâgorania v zarubejnoi psihologhii: empericeskoi issledovania i perspectiva // Psihologiceskii jurnal. - 2001. - Nr.22.
6. Lungu Ovidiu. Ghid introductiv pentru SPSS. - Ed. EROTA TIPO, 2001.

Bibliografie:

1. Cosnier Jacques. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. - Iași: Polirom, 2007.
2. Maslach Cristina, Michael P. Leiter. The Truth about Burnout. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
3. Boiko V.V. Energhia emoții v obsheia: vzglead na sebea i drugih. - Moskva: Informaționno-izdateliskii dom Filini, 1997.
4. Neculau Adrian, Zaharia Victoria Daniela, Curelaru Mihai. Stres ocupațional și reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar // Revista de Psihologie. Tom 53. - 2007. - Nr.1-2.

Prezentat la 23.11.2009

STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

ASPECTUL COMUNICATIV AL MOTIVĂRII INTRADIDACTICE

Estela STARICOV

Catedra Științe ale Educației

Since the core purpose of their Romanian language lessons is to equip students speakers of other languages with practical skills in order to be able to communicate in the state language, the author refers to several aspects of intra-didactic reasoning coming to facilitate the process of learning. It is one thesis that the aspect based on Baya's intra-didactic communication. The author sets out several ways in which elements are generated by intra-didactic reasoning (the use at the lesson of appropriate methods, well-selected texts involving the linguistic knowledge of students, etc.). Intra-didactic reasoning element is generated and whereby the educational material. The examples made in this regard are conclusive. One of the most difficult topics such as unstressed personal pronouns are studied as part of communication process, the well designed selection and dosage of forms and methodes can be easily appropriated.

Este bine cunoscut faptul că motivarea este piatra de temelie în procesul însușirii unei limbi străine [1]. Rezultatul scontat al activității didactice în vederea însușirii celei de a doua limbi depinde, în primul rând, de anumite stimulente, care îl motivează pe individ să învețe o limbă străină, adică de motivarea însușirii acestei limbi, în ce măsură persoana are nevoie de ea. Astfel, un tânăr, care urmărește scopul să studieze sau să desfășoare o activitate în Italia, știe bine că perspectivele lui sunt foarte reduse dacă nu cunoaște limba italiană. Necesitatea însușirii la nivel comunicativ este unul dintre motivele sociale importante care stimulează însușirea limbii italiene de către moldoveni, care au plecat cu miile în această țară.

Problema menținerii și dezvoltării unei motivări cu cel mai înalt randament didactic este deosebit de actuală în procesul studierii limbii de stat de către studenții alolingvi.

În multe articole și studii vizând problema însușirii limbii române de către alolingvi s-a constatat faptul regretabil că o bună parte dintre absolvenți nu posedă capacitățile de a comunica în limba de stat. Această realitate se menține și după ce limba română a fost aprobată de Parlament ca limbă oficială, polifuncțională pe întreg teritoriul R.M. Care este cauza acestei stări? Unii autori, mai ales dintre cei care încearcă să-i "îndreptățească" pe alolingvi și să dea vina numai pe nivelul inferior de predare, susțin cu naivitate că rezultatele modeste ale însușirii limbii române țin de lipsa de cadre calificate și a manualelor „bine întocmite”, lăsând astfel să se înțeleagă faptul că elevii și studenții moldoveni vorbesc fluent limba rusă datorită cadrelor didactice calificate și manualelor de înalt prestigiu științifico-metodic.

Alți autori susțin cu deosebită revoltă că alolingvii care au învățat limba română 11-12 ani în școală, apoi 4-5 ani la universități, în sfârșit, nu pot comunica elementar în limba țării, considerând că aceasta e o neglijență sau chiar o rea-voință, o atitudine ostilă față de poporul băștinaș.

Studiind sfera motivării multiaspectuale a însușirii limbii române de către alolingvi, mai mulți cercetători au demonstrat un adevăr incontestabil: forța motrice în procesul de însușire a românei comunicative, stimulentele de bază al întregului proces didactic îl constituie motivele sociale, numite în literatura de specialitate *motivarea externă*, în ce măsură statul are nevoie ca cetățenii alolingvi să comunice în limba de stat, iar acești cetățeni au stringent necesitate ca în viața social-economică a țării să comunice în limba de stat. Asemenea necesități în R.M. sunt fenomene rare. Pentru a se încadra plener în activitatea economică, politică și culturală nu este strict necesar a cunoaște la nivel comunicativ limba română. Nu se mai "stabilesc cerințe în ceea ce privește cunoașterea limbii moldovenești", precum se declară în "actele legislative...", pentru că în conformitate cu faimoasa legislație, limbii ruse i se atribuie caracter interetnic în R.M., precum și toate trăsăturile limbii de stat, ca și limbii române. Prin urmare, motivarea externă, elementul cel mai important al

b) *El este în sală.*

d) *El are o carte.*

Posedând un minim lexical suficient, studenții au perspectiva unor ample capacități de vorbire: ei vor putea să facă cunoștință în limba română, vor înțelege informația dintr-o elementară biografie a cuiva, vor putea comunica ceva despre familia sa, despre părinți, frați și surori, despre bunei etc.

Această perspectivă stimulează activitatea studenților, altfel spus, generează motivarea comunicativă, chiar începând cu expunerea obiectivelor lecției.

2. Un prilej serios de a invoca motivarea intradidactică poate prezenta conținutul lecției, unul apropiat de interesele studenților, unul prin care materia este însușită nu formal, dar ca una necesară, cu valoare vitală, care conține fapte și evenimente privind aspirațiile studenților [3]. Un rol deosebit în acest sens îl au textele destinate procesului de însușire a deprinderilor de comunicare în limba română. În literatura de specialitate este recunoscută teza că textele bine selectate din punct de vedere metodic trezesc interesul studenților, ceea ce și constituie o motivare comunicativă. Ne referim la următoarele tipuri de texte:

a) Texte cu un conținut legat de viața personală a studenților. Un text cu câteva detalii concrete din viața personală îl provoacă pe student să participe activ la însușirea deprinderilor de vorbire orală sau scrisă.

Prin textele cu orientare personală studenții „nimeresc” în cele mai variate situații de vorbire legate de viața personală. În mediul lingvistic român va putea face cunoștință în limba conlocutorilor, va putea povesti despre viața sa, despre familia sa, despre orașul (satul) de origine, despre interesele și ocupațiile sale, într-o discuție își va putea expune opinia personală cu privire la cele mai diverse probleme.

b) Conținutul lecției poate fi îmbogățit cu texte despre evenimentele actuale care au loc în ochii studenților. Prin aceste texte studenții își dau bine seama că studierea limbii române se realizează nu ca obiect în sine, pentru a-și face, simplu, datoria față de școală, ci pentru a se descurca în aceste evenimente, astfel menținându-se motivarea comunicativă.

c) Deosebit de efective pentru menținerea motivării intradidactice sunt textele cognitive. Ne referim, de exemplu, la textele din literatura științifică prin care studenții se conving de spiritul inventiv al omului care reușește, pe parcursul unei perioade foarte reduse de timp, să revoluționeze astfel tehnica, încât ceea ce părea ieri fantastic, astăzi este realitate. Și mai surprinzătoare pentru ei este informația că multe dintre „descoperiri” sunt furnizate de natură. Astfel, radarul, succes colosal al tehnicii din deceniile 4 și 5 ale secolului trecut, este o noutate veche, fiind „aparatură” de orientare al liliecilor, care, în timpul zborului, emit ultrasunete, reflectate de orice obiect întâlnit în cale și „simțite” de liliac.

Textele de tipul acesta provoacă la studenți bucuria „descoperirii”, îi implică în procesul de studiere sau de citire, deseori și în discuții, care și constituie un temei al motivării comunicative. Formele de organizare a lecției, de asemenea, țin de motivarea comunicativă. Astfel se explică faptul că unul dintre procedeele metodice aplicate la orele de limbă română pentru studenții alolingvi este utilizarea adecvată a formei colective de activitate la lecții. Acestea pot fi cele mai variate situații de vorbire: la alimentară, la magazinul universal, la bibliotecă, la librărie, la medic, la dentist, în transportul obștesc ș.a.m.d.

La o fază avansată a studierii aspectului comunicativ al limbii române, drept obiect de conversații vor servi informațiile expuse în textele pe teme de istorie, literatură, cultură, civilizație, etică, morală.

Prin urmare, niște premise serioase ale motivării comunicative constituie profesionalismul profesorului care poate aplica, pe tot parcursul lecției, cele mai efective procedee de a transforma impresiile luate din realitatea zilelor noastre în obiect de comunicare.

3. Un tip de motivare intradidactică este cel al *cunoașterii lingvistice*. Este vorba de atitudinea pozitivă a studenților față de materia lingvistică (fonetică și gramatică), deoarece depășind faza incipientă de studiere, pentru care este tipică însușirea comunicării prin șabloanele vorbirii, studenții nu se pot lipsi de anumite reguli prin care ar putea reproduce multe alte enunțuri în procesul comunicării. Însușirea materiei lingvistice de către elevi se transformă deseori într-un proces plictisitor și fără un deosebit efect didactic. Pentru studenți procedura de a învăța declinarea substantivelor sau a pronumelor, conjugarea verbelor, ca scop în sine, defel nu le provoacă satisfacție, iar, drept rezultat, dispare motivarea.

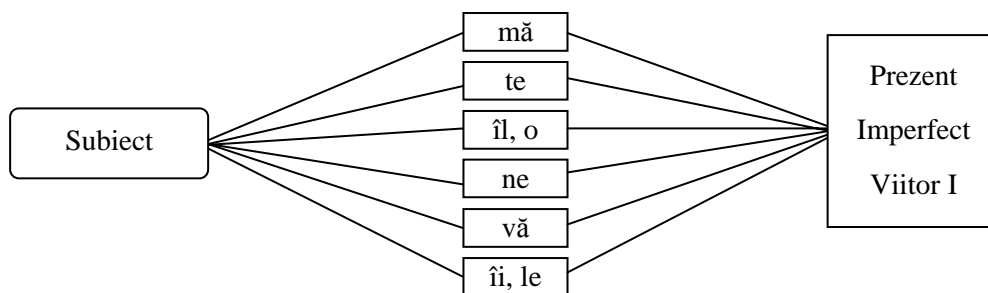
Numai caracterul comunicativ al învățăturii, ținta principală a lecției, ajută elevilor să depășească indiferența față de materia lingvistică. Pentru a depăși această situație, se cere ca minimul de lingvistică (cele mai necesare reguli care ajută la alcătuirea unor enunțuri) să ocupe o cât mai mică porțiune de timp, să deschidă perspectiva comunicării. Asimilarea materiei lingvistice în procesul însușirii deprinderilor de comunicare se realizează, de regulă, prin două moduri: *direct* și *indirect*. Modul *direct* nu înseamnă însușirea regulilor principale la toate nivelurile limbii, ci numai cele cu caracter comunicativ, cele care ajută elevilor, în anumite situații de vorbire, să reproducă niște enunțuri prin care ar exprima o realitate, o atitudine față de o realitate. Celălalt mod de formare a atitudinii pozitive față de materia lingvistică, indirect, stimulează la studenți interesul

de a descoperi ei înșiși, prin materia de limbă a conversațiilor și a monologurilor, niște legități lingvistice prin care ar reproduce alte forme morfologice și sintactice.

Înșușind formele gramaticale, pentru studenți trebuie să fie evidente valorile comunicative ale minimumului lingvistic. Pe parcursul mai multor decenii, în diferite manuale pentru alolingvi, la diferiți autori, era prezentată materia lingvistică privind pronumele neaccentuate în limba română. Într-un tabel se prezenta declinarea pronumelor personale, în total circa o sută de forme. Această ruptură de motivare comunicativă, dar și modul de prezentare a materiei crea dificultăți colosale în procesul de însușire a acestor forme, dificultate nu numai pentru studenți, dar și pentru profesori, care nu puteau obține randamentul didactic scontat. Această materie trebuie însușită din perspectiva comunicării. Înșiși studenții trebuie să se convingă de necesitatea acestor forme, care lipsesc în limba lor maternă, în fine, de faptul că pronumele neaccentuate pot fi ușor asimilate în vorbire. Deoarece aceste forme depind de cele ale verbului pe lângă care stau, materia în cauză se dozează în dependență de următoarele modele ale vorbirii:

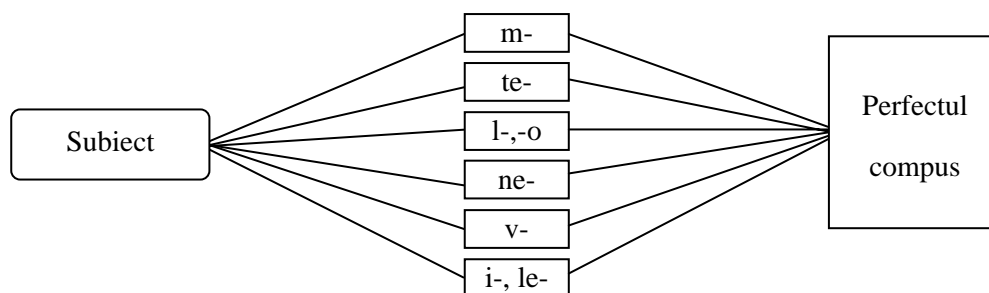
I. Pe lângă verbele cu funcție de complement direct (răspund la întrebarea *pe cine, ce?*). Aceste forme neaccentuate exprimă obiectul asupra căruia trece direct acțiunea verbului (în limba maternă a vorbitorilor de limbă rusă corespund formele: *меня, тебя, его, нас, вас, их: Он меня видит. Я его уважаю etc.*) E vorba de pronumele care stau:

1) Pe lângă verbele la indicativ (prezent, imperfect, viitorul I):



Noi îl stimăm mult.

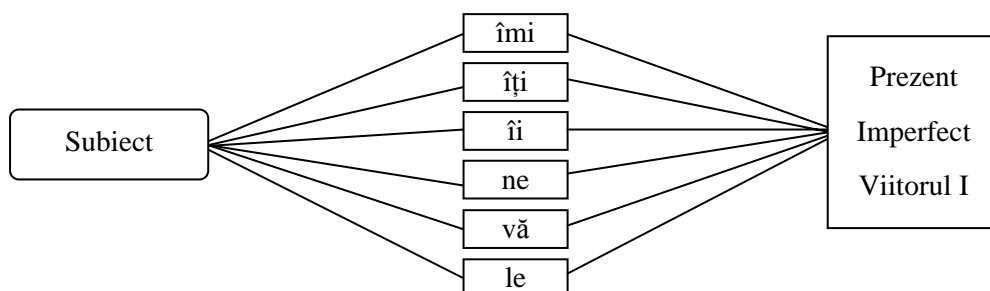
2) Pe lângă verbele la perfectul compus:



El m-a chemat acasă.

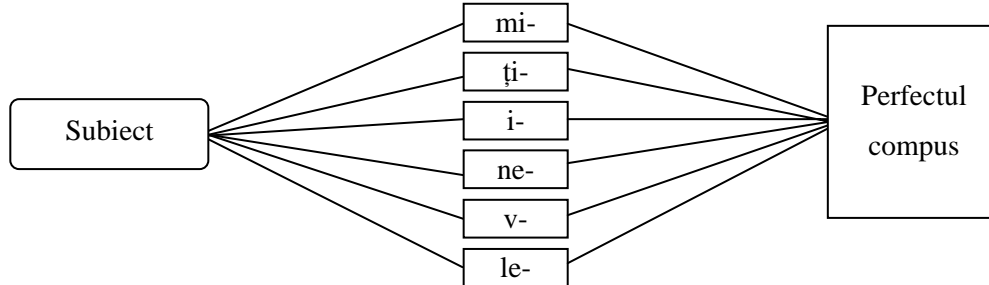
II. Pe lângă verbele cu funcție de complement indirect (răspunde la întrebarea *cui?*) Aceste forme neaccentuate exprimă obiectul indirect al acțiunii. În limba rusă le corespund formele: *мне, тебе, ему, нам etc.* Formele neaccentuate de acest tip stau pe lângă verbele:

1) La indicativ prezent, imperfect și viitorul I:



El îmi dă o carte.

2) Pe lângă verbele la perfectul compus:



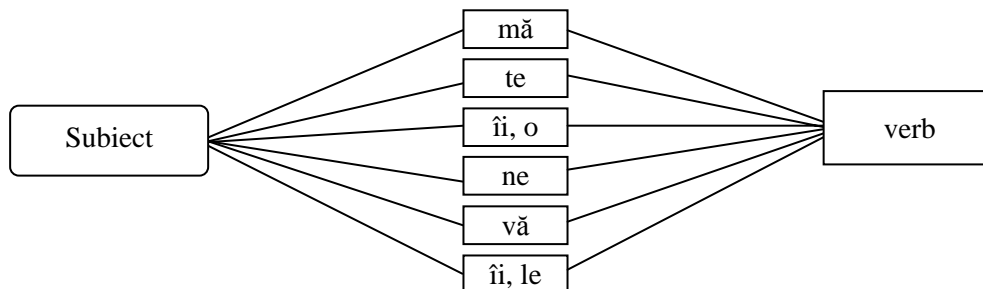
El mi-a dat o carte.

E bine cunoscută opinia că majoritatea populației nu are vocație de lingvist și nu poate fi delectată de însușirea declinării substantivelor, pronomelor, a conjugării verbelor la diferite moduri, timpuri, persoană, a însușirii terminațiilor și a altor categorii [4]. Numai caracterul comunicativ al însușirii gramaticii condiționează perspectiva de a depăși lipsa de interes al studenților față de categoriile gramaticale. Profesorii de limbă română pentru alolingvi trebuie să-i convingă pe studenți de importanța însușirii unui minim lingvistic, care e în stare să deschidă cele mai largi posibilități de a comunica în limba română. Caracterul defectuos al însușirii paradigmei pronumelui personal după persoane și cazuri este evident, căci studenții se plictisesc, declinând pronumele în felul următor:

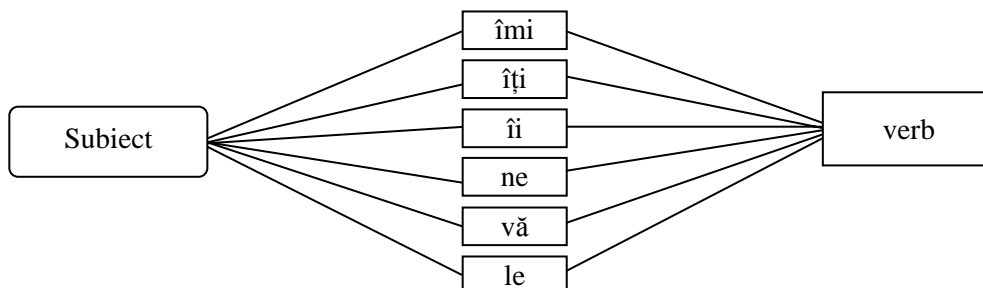
	Singular	Plural
N.	<i>eu</i>	<i>noi</i>
G.	----	---
D.	<i>mie, îmi, mi-, -mi-</i>	<i>nouă, ne, ne-, -ne, -ne-, ni-,</i>
Ac.	<i>mine, -mă, -mă-, m-, -m-</i>	<i>noi, -ne, -ne-, ne-</i>

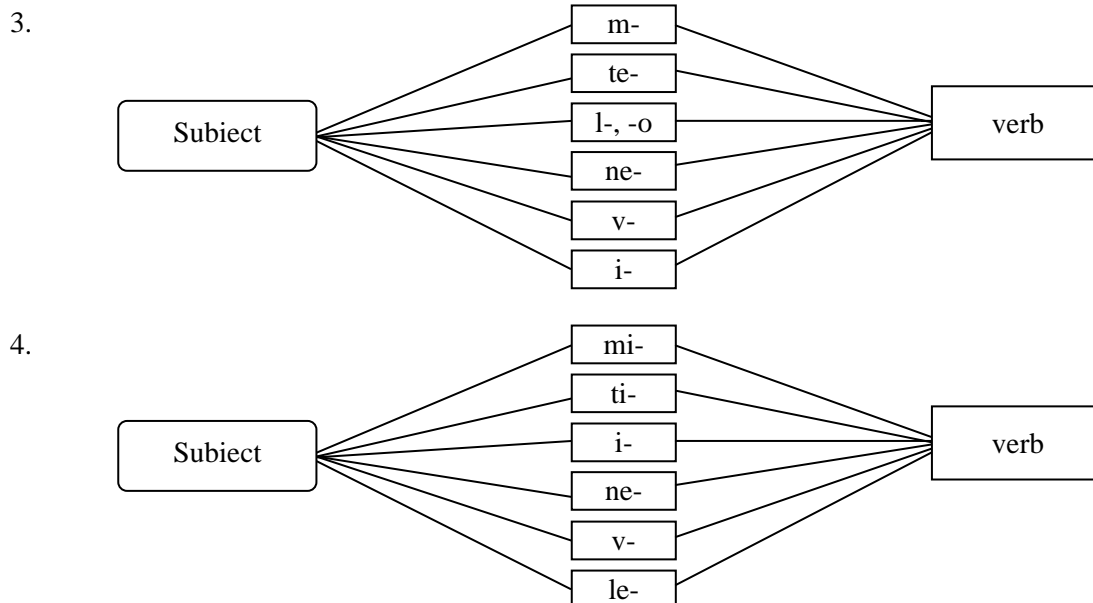
Și tot așa mai departe „se învață” declinarea celorlalte persoane (*tu, el, ea, noi, voi, ei, ele*). Pentru a trezi interesul față de „materialul de construcție”, gramatica, se cere ca însușirea materiei lingvistice să se realizeze prin comunicare într-un timp cât mai redus. Scopul lecției nu poate fi declinarea pronumelor personale (în afara motivării comunicative), ci dezvoltarea capacităților de a exprima o acțiune, care se răsfrânge asupra unui obiect (direct sau indirect), însușirea capacităților de a exprima, în contexte diferite, modelele:

1.



2.





În baza acestor modele pot fi generate un număr nesfârșit de enunțuri (propoziții). Astfel, cunoașterea lingvistică poate fi un tip de motivare intradidactică eficace dacă materialul lingvistic se însușește din perspectiva aplicării lui practice, din perspectiva comunicării în limba română. Este important, totodată, ca studenții să aibă satisfacția „descoperirii” unor fenomene lingvistice, capacitatea limbii de a numi noțiunile, lucrurile, de a forma noi cuvinte, de a găsi mijloace de exprimare metaforică, de a găsi „cheile” spre exprimarea unor realități. Materialul lingvistic devine accesibil mai ales în cazul în care el se însușește prin jocuri distractive legate de categorisirea fenomenelor lingvistice, de selectarea cuvintelor, formelor, grafemelor etc. Un tip al motivării intradidactice, cunoscut în metodică limbii, este cel *instrumental*. Motivarea instrumentală include în sine acele tehnici și tehnologii care îi activează pe studenți, pun la dispoziția lor cele mai efective procedee („instrumente”) de însușire a limbii române. Acest tip al motivării interne va constitui obiectul de studiu al unui alt articol.

Din cele expuse mai sus, în condițiile unei lipse a motivării sociale, în unele raioane chiar a lipsei totale a motivării externe (raioanele de est, raionul Comrat etc.), un rol deosebit îi revine motivării intradidactice (=interne), care cere să fie menținut pe tot parcursul perioadei de însușire a limbii române. Această misiune îi revine profesorului care trebuie să mănuiască cu talent toate mijloacele, tipurile de motivări, capabile să garanteze însușirea limbii române nu ca limbă străină, ci ca limbă de stat a țării noastre.

Referințe:

1. Bazel Laura. Condiții pedagogice de formare a motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal. Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2006.
2. Callo Tatiana. Educația comunicării verbale. - Chișinău, 2003.
3. Silistraru Nicolae. Rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi // Încă un pas în educație. - Chișinău, 2002.
4. Богдавленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. - Москва, 1959, с.110.
5. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы учения // Избранные психологические произведения. Том I. - Москва, 1983, с.378.
6. Костомаров В.Т., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. - Москва, 1984, с.10.

Prezentat la 27.11.2009

REEVALUAREA UNOR STRUCTURI CURRICULARE ALE FIZICII ÎN ORGANIZAREA CURRICULUMULUI OPȚIONAL

Daniel Ovidiu CROC NAN

Universitatea de Stat din Tiraspol

A review of some of curricular physics programs developed in the last fifty years may identify methods and strategies useful in optional curricula development by school and local community. It also may form the essence of education realized by school in the interest of, and for the community. Such an option could be a useful instrument of the developers of optional curriculum at school level, by the information and expertise it furnishes. It may be an open window to different philosophies of learning and teaching adapted to the local context. This work does a short presentation of two kind of integrated optionals the author has developed. The differences between the two optionals consist both in the way of doing and also in orientation, but both are student centered.

Reevaluarea unor structuri curriculare ale fizicii

Dacă curriculumul național reprezintă centrul de greutate al unui sistem educațional, curricula locală, individualizată la nivelul unității școlare reflectă o anumită dispoziție educațională a comunității. Ea reprezintă esența educației realizate prin intermediul școlii de către și pentru comunitate. Ideea elaborării unui curriculum la nivelul școlii a apărut în deceniul șapte al secolului trecut, ca reacție la proiectele anterioare, realizate în cadrul unor organisme centrale de către specialiști ai diferitelor discipline școlare. O trecere în revistă a unora dintre programele curriculare ale fizicii din ultima jumătate de veac poate permite identificarea unor modele de strategii aplicabile de către școală din cadrul unei comunități pentru dezvoltarea curriculei de fizică a școlii.

Referindu-se la învățarea fizicii, Lijnse [1] remarcă formatul variabil al acestora în raport cu nivelul de dezvoltare al societății, educației și științelor educației, a dezvoltării însăși a fizicii și tehnologiei. Alături de fizica tradițională, modificările curriculare încearcă să adapteze noile progrese realizate în domeniu. Intenția unuia dintre primele proiecte cu influență la nivel internațional, cursul de fizică PSSC [2] era după Matthews [3] "focalizat asupra structurii conceptuale a fizicii, predate sub forma unei discipline din care aplicațiile erau aproape în totalitate absente". Alte proiecte educaționale - English Nuffield-Physics [O-level, 11-16; A-level, 16-18; 4, 5] sunt, în opinia lui Ogborn [6], focalizate pe învățarea structurilor de bază ale disciplinei. Rogers, omul din spatele acestor programe, califică scopurile selecțiilor de conținut subsumate ideii alegerii acestora în funcție de numărul de legături pe care ele le furnizează cu alte părți ale fizicii. Aceste legături determină formarea la elev a unui ansamblu coerent de cunoștințe în care fiecare parte reacționează cu celelalte și împreună formează întregul. Evaluări ulterioare asupra implementării proiectelor curriculare menționate au evidențiat adresabilitatea lor redusă doar către elevii cu înclinații științifice. Rogers a descris această orientare chiar în titlul uneia dintre cărțile sale "Physics for the Inquiring Mind" ("Fizică pentru mintea iscoditoare").

Astfel de modificări curriculare implică decizii care privesc sacrificiul unora dintre subiectele considerate tradiționale în favoarea altora. Urmărirea acestui principiu a condus la realizarea unor introduceri inovatoare în arii precum fizica cuantică, mecanica statistică sau electronică. În pofida mării influențe internaționale a unor astfel de proiecte, sau similare - GIREP [7], Aubrecht [8], Fischler [9], și a inovărilor încercate la nivelul abordării curriculei de fizică, nu s-a putut trage concluzia privind rezolvarea satisfăcătoare a unor probleme didactice de tipul: "de ce?", "ce?" și "cum?". Mai mult, dezvoltarea unor noi domenii în fizică impune managementul nu numai al unor idei din fizica cuantică sau teoria relativității, ci și ale altora care vizează curriculumul: teoria haosului, fizica stării condensate, fizica computațională, fizica energiilor înalte, cosmologia [GIREP - 10, 11, 12]. O astfel de dezvoltare crește presiunea asupra curriculumului de fizică, creând premisele supraîncărcării. Aceasta provine din reflexul comun de a introduce mai mult decât a scoate, fiind adesea mai clar ceea ce ar trebui introdus decât le ceea ce ar trebui renunțat.

La un consens asupra abordărilor curriculumului și a răspunsului pe care acesta poate să-l dea presiunilor externe, nu s-a ajuns. Arons [13], de exemplu, consideră modelul Bohr al atomului un final util al unui curs introductiv de fizică care să cuprindă aspecte ale începuturilor fizicii secolului XX: electroni, fotoni, nucleu,

structura atomului și unele aspecte calitative ale relativității. El susține că trebuie făcute alegeri fără a include toată tematica fizicii introductive tradiționale. Într-o astfel de abordare rămân goluri, dar pot fi identificate conceptele fundamentale și conținuturile utile ale unor capitole precum: mecanica, electricitatea și magnetismul, capitole al căror studiu fac inteligibile experimentele și argumentările care definesc concepte precum: electron, nucleu atomic, proton. Fizica structurată în acest fel ignorează conținuturi și concepte irelevante scopului urmărit. Unele dintre acestea pot fi abordate în tematica altor cursuri. Construirea unui curriculum de fizică în maniera sugerată necesită, în opinia lui De Vos [14], o structurare a disciplinei care să o facă mai accesibilă elevului.

Dacă în manualele PSSC fizica nu este prezentată ca un ansamblu de fapte, ci mai degrabă ca un proces continuu de înțelegere a naturii lumii fizicii, Rogers (1966) pune accentul pe valoarea practică de învățare a experimentului fizic, care permite elevului un contact direct cu procesul muncii științifice; descoperirea, formularea de ipoteze sau testarea experimentală, elemente ale învățării fizicii pe cale practică. O astfel de abordare, după experți precum Woolnough și Allsop [15]; Woolnough [16]; Wellington [17]; Hegarty-Hazel [18]; Hodson [19], a căpătat în cazul unor curricule o asemenea dezvoltare, încât, uneori, pare că deprinderile de experimentare au devenit un scop în sine, departe de cel real urmărit, cunoașterea. Alți cercetători [20, 21] consideră că ideea inițială, învățarea fizicii prin descoperire, este astăzi depășită prin aplicarea computerului care creează premisa modelărilor experimentale.

O altă abordare, reprezentată de un proiect dezvoltat la Harvard [22], orienta atenția asupra perspectivei intelectuale a fizicii. Abordarea urmărea dezvoltarea istorică și socială a fizicii, ca disciplină, și a celor care au realizat această construcție. Maniera s-a dovedit a fi atractivă pentru un grup mare de elevi (în special fete). Pe termen lung abordarea filozofico-istorică a fost adoptată de un număr mic de profesori și doar în zilele noastre pare a fi căpătat un nou impuls [3]. Atenția asupra “naturii fizicii ca știință”, a aspectelor sale istorice, epistemologice și metodologice, devine astăzi parte integrantă a curriculei de fizică în Anglia sau Olanda [23, 24].

Proiectul olandez PLON [25] ia în considerare relevanța conținuturilor pentru elev prin învățarea științei în viața cotidiană și din contexte cunoscute, în cadrul unor abordări, precum “știința pentru cetățean” sau “știința pentru acțiune. În proiectul PLON atenția este orientată spre problemele sociale ale științei, “fizica consumatorului”, alte contexte relevante pentru elev, integrate în curricula de fizică.

Noi probleme au fost ridicate de adaptări ale fizicii făcute, de pildă, pentru necesitățile fetelor [26] sau ale unei societăți multiculturale [27]. Toate acestea sunt în strânsă relație cu un alt curent ce atrage o atenție considerabilă, alfabetizarea științifică și tehnologică pentru toți. Tendința este de focalizare mai puțin pe caracterul “cetățenesc” și mai mult pe cel al unei calificări superioare a forței de muncă. Formularea “calificărilor vocaționale” face apel la învățarea fizicii ca o contribuție necesară atingerii acestora. În consecință, se poate nota, ca modificare în discursul curriculei de fizică, un transfer de la centrarea pe relevanță la cea pe realizări, iar uneori orientarea spre elevii dotați. Acest curent restricționează curricula de fizică la un nucleu central decis cel mai adesea de piața muncii (angajatori, institute de învățământ superior) pentru care sunt educați elevii.

Orientări ale curriculumului opțional

Deși aparent învățarea fizicii se confruntă cu un curent de inovații, tablourile învățării acesteia, în diferite perioade, nu sunt comparabile. Fiecare societate optează la un moment dat pentru educația de care consideră că are nevoie, și-o permite sau este capabilă să o furnizeze. Până nu demult astfel de proiecte nu includeau participarea profesorilor școlii, a căror unică menire era doar cea de a le aplica. Astăzi, un curriculum realizat la nivelul școlii presupune – conceperea, implementarea și evaluarea curriculei – de către unul și același grup al profesorilor școlii.

Acomodată la nivel local și individualizată de școală, curricula locală nu numai că este legată de filozofia educațională a instituției de învățământ, dar, totodată, ea poartă în sine deschideri spre semeni instituționali sau parteneri sociali. În acest sens, curricula opțională de fizică poate fi construită plecând de la premisa orientării spre unitățile școlare de nivel inferior (a), de la care provin elevii școlii sau a celor de nivel superior (b) spre care aceștia se îndreaptă. Alte posibilități vizează orientarea opționalului spre parteneri sociali ca de exemplu angajatori (c), ce și-ar dori un anumit tip de orientare a formării elevului în școală, sau spre interesele școlii

(ale profesorului de fizică) de a furniza elevului argumente și instrumente suplimentare în învățarea fizicii (d). În toate cazurile enumerate, însă, centrarea trebuie făcută pe elev și interesele acestuia.

În primul dintre cazurile enumerate, (a), motivația poate fi condiționată de nivelul de pregătire scăzut al elevilor la disciplina fizică. În acest caz, opționalul de fizică adresat elevilor care urmează să înceapă un curs de fizică de un anumit nivel, ca de exemplu de nivel liceal, ar putea fi constituit din elemente de fizică studiate anterior, o perioadă mai lungă de timp - de exemplu pe parcursul gimnaziului, elemente selectate și orientate spre aplicarea aparatului matematic dobândit și spre experimentare. Opționalul ar putea fi desfășurat o perioadă mai scurtă de timp, de până la un semestru, asigurând elevilor o bază de pornire comună, solidă, în studiul disciplinei, dar și o practică experimentală unitară care să le asigure șanse egale de studiu al fizicii de liceu. Curricula unui astfel de opțional ar putea fi axată pe teme majore precum: mișcarea, energia, radiația, principiile fizicii etc., teme construite pe baza reluării, la un nivel potrivit vârstei, a conceptelor ce se regăsesc în cadrul temelor studiate. Un astfel de opțional poate fi aplicat cu succes în clasa a IX-a, cu condiția unei ore suplimentare de fizică pe săptămână. Optimală ar fi nu desfășurarea opționalului în paralel cu orele de fizică din trunchiul comun, ci ca modul anterior acestuia, sau în module compacte (desfășurate în două-trei săptămâni) intercalate în capitolele corespunzătoare din trunchiul comun.

În cel de-al doilea caz, (b), curricula opțională de fizică poate fi construită plecând de la orientări generale ale elevului în carieră, spre anumite domenii de activitate pregătite în instituții de învățământ superior (tehnic, științific fundamental, medical etc.). În acest caz, curricula opțională de fizică poate avea un caracter compensator și integrator: compensator în sensul aprofundării sau extinderii unor conținuturi și concepte relevante domeniului vizat, și integrator în sensul corelării unor concepte de nivel general, comune mai multor discipline care se pot regăsi ca părți componente în diferite proporții și structuri de studiu. Un astfel de opțional, destinat elevilor din clasele terminale ale liceului, ar putea crea acestora posibilitatea unei mai rapide adaptări la cerințele și exigențele învățământului universitar vizat.

În cel de-al treilea caz, (c), pot fi construite opționale de fizică sau în care fizica să aibă un rol semnificativ alături de tehnologii, în colaborare sau ca răspuns la solicitări ale unor parteneri economici. În astfel de parteneriate pot fi obținute beneficii de către fiecare dintre părțile participante: școala - prin investiții sau dotări realizate de către partenerul extern în vederea desfășurării opționalului, dar și a altor activități; elevul - printr-o pregătire solicitată de piața muncii (cei performanți pot obține burse și contracte de angajare); iar partenerul extern - forță de muncă calificată după o curricula și exigențe pe care le poate impune contractual. Opționalul de fizică, în acest caz, se poate constitui ca parte componentă a unui pachet de opționale care să asigure pregătirea unei specializări pe care școala fie că nu o are, fie că necesarul de forță de muncă în domeniul solicitat este atât de mic, încât nu se justifică tratarea acesteia altfel decât în regim de opțional.

Un opțional centrat pe interesele elevului, (d), poate fi exploatat de către profesor prin stimularea creativității acestuia. Pe baza a ceea ce știe să facă elevul, profesorul poate determina o creștere a interesului acestuia pentru disciplina fizică de trunchi comun față de care de multe ori nu se manifestă un interes deosebit. Stimularea are la bază identificarea de către elev a unor competențe proprii pe care le poate aplica în înțelegerea fizicii și în parcurgerea interactivă a acesteia.

Opționalul de tip integrat și beneficii ale acestuia

Ideea unor dezvoltări curriculare prin implementarea unor opționale de tip integrat are drept motivație câteva aspecte rezultate din practica curriculară curentă. Unul dintre acestea este cel enunțat de D'Hainault care remarca "gigantismul ce înăbușă disciplinele" și "le abate de la rolul lor simplificator pentru a le închide în impasul hiperspecializării". Segmentarea cunoașterii științifice pe discipline (biologia, fizica, chimia) și pe particularitățile lor de limbaj, structură și mijloace de abordare, segmentează mintea elevului. El nu mai sesizează elementele de complementaritate necesare reconstrucției mentale a integralității universului. Viziunea fragmentară dezvoltată de discipline diminuează capacitatea de transfer a conceptelor, a cunoștințelor și metodelor de studiu. Conceptele generale, care se întâlnesc în cadrul unui număr mare de discipline, fără a fi prezentate în conexiune sunt, de multe ori, receptate diferit de la o disciplină la alta. Această abordare poate fi datorată unei învățări mecanice în care elevul nu realizează masa critică de conexiuni, dar și unei insuficiente corelări a disciplinelor din curricula. Lipsa de referințe a conceptelor studiate în cadrul unei sau mai multor discipline, poate induce elevului modele mentale distincte privind același concept în discipline diferite. Uneori conceptul poate avea chiar semnificații diferite în cadrul disciplinelor (de pildă, conceptul de entropie în fizică și chimie).

Un alt aspect este creșterea cantitativă și calitativă a informației științifice și tehnice care pune în impas selecția conceptelor fundamentale cu care este înarmat elevul, dar și modul lor de abordare. În contextul scăderii numărului de ore acordate trunchiului comun al disciplinei, deși o serie de conținuturi altădată elaborate au fost eliminate (mecanica corpului solid), iar altele sunt tratate la un nivel rudimentar (fenomene în fluide, interacțiuni electrice etc.), creșterea numărului de aplicații face din învățarea științelor un demers tot mai solicitat. Urmarea o constituie diluarea învățării constatată prin evaluare, diluare a învățării în sensul în care profesorul:

- se poate axa cu precădere asupra unor concepte și neglija altele;
- poate renunța la trimiteri privind modul în care un anumit concept studiat se regăsește în alte discipline;
- poate renunța la teme de sinteză sau integrate acolo unde astfel de teme au fost prevăzute prin curriculă;
- poate solicita efortul elevului în rezolvarea de probleme pe care în mod tradițional le consideră importante etc.

Elevul, pe de altă parte:

- poate să-și canalizeze eforturile de învățare cu precădere asupra unor concepte cerute la bacalaureat sau alte examene pe care urmărește să le susțină considerând acele concepte mai importante decât altele care nu sunt prevăzute în curricula de examen;
- poate aprofunda selectiv subiecte în funcție de interesul imediat pentru obținerea unei note etc.

Din această perspectivă se ajunge la canalizarea efortului clasei asupra unui trunchi diminuat de concepte. Experimentul, aplicațiile în domeniu sau domenii conexe, analiza unor fenomene din mediu care pot face obiectul interesului elevului sunt abordate lapidar sau deloc, ceea ce elimină, de fapt, posibilitatea realizării unor competențe vizate de curriculă.

În ultimii ani, am elaborat și am implementat la nivelul unor clase de liceu (elevi cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani) o serie de opționale, care pot fi integrate în unele dintre tipurile anterior prezentate. Vom analiza pe scurt două dintre acestea: “Fizica virtuală” și “Elemente de biofizică”.

“Fizica virtuală” este un opțional de tip integrat (fizică, informatică) realizat într-o clasă a XI-a (elevi de 16-17 ani) al unui liceu de matematică-informatică din București (Colegiul Național “Tudor Vianu”), pe parcursul unui an de studiu, o oră pe săptămână. Clasa de aplicație selectată nu a fost o clasă specială de informatică, pentru abordarea cursului elevului nefiindu-i necesare cunoștințe de informatică peste nivelul de pregătire curent din programa de trunchi comun. Opționalul a fost conceput și orientat în vederea dezvoltării la elevi a competențelor de proiectare a unor softuri educaționale de fizică și indirect creșterea interesului acestuia pentru fizică, studiată în trunchiul comun. Din acest punct de vedere, opționalul poate fi încadrat în categoria opționalelor de tip (d).

În cadrul opționalului am avut în vedere realizarea de către elev a unor prezentări de lecții de fizică în format Power Point cu integrare de sunet și imagine (inclusiv film), rezolvarea virtuală a unor tipuri de probleme, proiectarea de laborator virtual, dar și realizarea unor experimente de fizică de către elev și transpunerea acestora în mediu virtual. În cadrul cursului a fost prezentat software LabView 6.1 prin care elevii au prelucrat o mare parte dintre materiale sub forma unor proiecte semestriale sau în portofoliul anual.

În cadrul opționalului am urmărit, pe lângă familiarizarea elevului cu mediul de operare LabView, și o tratare de către elev a fizicii din punctul de vedere al celui care o predă. În acest sens, fiecare elev a avut de proiectat și de susținut în fața colegilor o temă de fizică la alegere, dintr-o listă de conținuturi prestabilită. Pornind de la modele de lecție realizate de profesor la trunchiul comun, elevii au avut deplina libertate de a-și proiecta și a-și stabili formatul propriei lecții în care aveau obligația să insereze o prezentare de tip Power Point, un experiment și o aplicație tip rezolvare de probleme, ambele în format virtual. Cel mai adesea opțiunea elevilor s-a axat pe efectuarea experimentului de fizică în laboratorul școlii sau acasă, cu mijloacele din gospodărie, filmarea experimentului (situație care a necesitat colaborarea în echipe a doi, trei elevi) și montarea acestuia cu inserții de materiale explicative. Activitățile de acest tip au făcut apel la o bună cunoaștere a temei abordate; la sistematizarea materialului necesar prezentării, dar și la creativitatea elevului.

Activitățile de tip rezolvare de probleme și experimentele virtuale efectuate în mediul de operare Lab View 6.1 au urmărit ca elevul să stăpânească tehnica de rezolvare a unor probleme de fizică tip (din domeniul ales), iar în mediul virtual să creeze premisa schimbării unora dintre parametrii sistemului studiat pentru urmărirea variațiilor celorlalți parametri. Elevii au abordat teme variate precum: mișcarea în câmp gravitațional; mișcarea pe plan înclinat, sisteme de scripeți, circuite de curent continuu sau alternativ etc. Prezentăm drept exemplu o secvență din tema “Calorimetrie - rezolvare de probleme”.

Obiectivele urmărite au fost: facilitarea înțelegerii realizării echilibrului termic prin intermediul unui format virtual; aplicarea ecuației calorimetrice în situații variate, în care elevul introduce în mediul virtual (fig.1 - amestecuri de lichide sau fig.2 - corpuri solide) caracteristicile corpurilor între care se realizează transferurile de căldură (mase/volume, călduri specifice, capacitatea calorică a calorimetrului, temperaturi inițiale) și obține, pe baza unui soft pe care singur și l-a creat (fig 3), temperatura de echilibru. Introducerea temperaturilor inițiale în cazul descris, a fost realizată de către elev pe două căi: prin scrierea valorilor în căsuțele predestinate din foaia de afișaj a mediului virtual și prin modificarea directă cu cursorul a înălțimii coloanei de mercur din termometrele aflate în contact cu corpul respectiv. Acest din urmă mod permite o variație continuă a temperaturii și urmărirea variației temperaturii de echilibru în sistem. De asemenea, se poate urmări schimbul de căldură dintre două-trei corpuri, dar programul poate fi extins pentru contactul termic dintre mai multe corpuri.

Aplicarea acestui tip de opțional a evidențiat, pe lângă realizarea obiectivelor urmărite, o creștere a interesului elevului față de cursul de fizică de trunchi comun, prin creșterea nivelului de pregătire (o creștere a mediei pe clasă de 1,7 puncte în semestrul al II-lea față de primul) și prin participarea activă a elevilor la ore ca de exemplu prin efectuarea de experimente proprii (de exemplu: realizarea figurilor Lissajous cu mijloace proprii, evidențierea fenomenului bățăilor și a unor tipuri de unde), dar și aplicarea în cadrul orelor de trunchi comun a programelor realizate în mediul virtual Lab View (de exemplu, la studiul circuitelor de curent alternativ, la studiul interferenței sau a difracției). În plus, pe parcursul derulării opționalului fiecare elev a beneficiat de produsele colegilor, ceea ce a extins posibilitățile acestora de cunoaștere și a altor teme la care nu au lucrat nemijlocit.

Cel de-al doilea exemplu de opțional, "Elemente de biofizică", este un opțional de tip integrat pe disciplinele din aria curriculară matematică și științe. Opționalul propus pentru 2 ani de studiu, o oră pe săptămână, a avut drept grup-țintă elevi ai claselor a XI-a și a XII-a, filiera: teoretică; profilul: real; specializarea: matematică informatică, și s-a desfășurat la liceul „Tudor Vianu” în anul școlar 2007-2008, fiind continuat în 2008-2009.

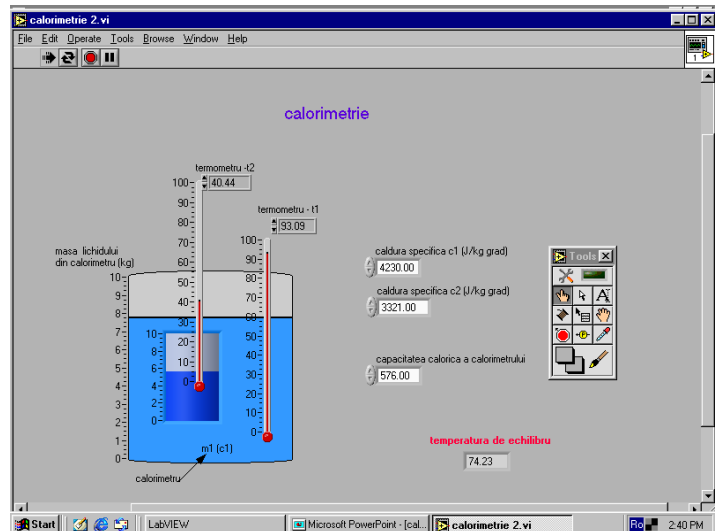


Fig.1

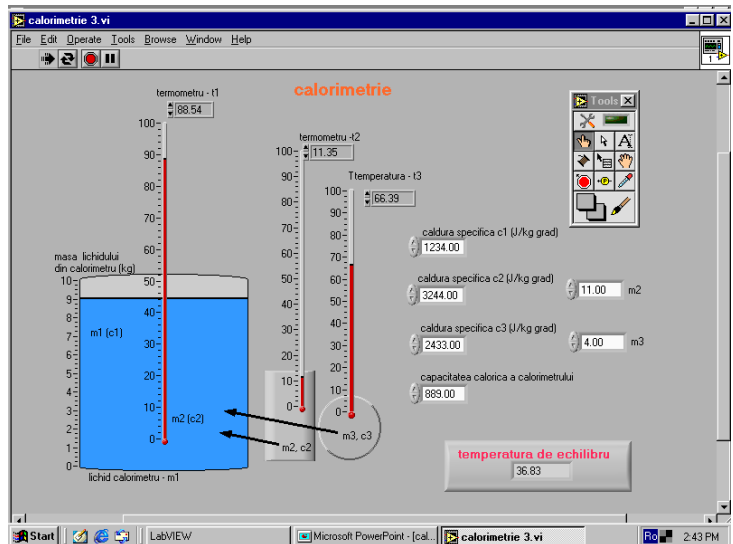


Fig.2

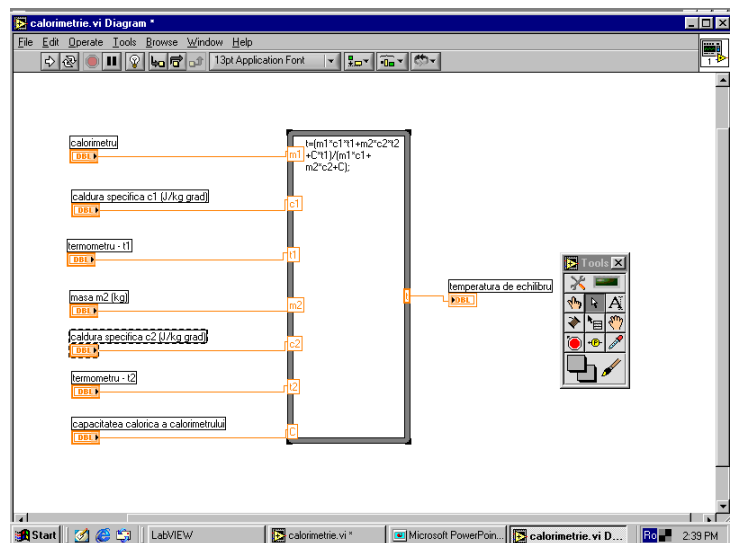


Fig.3

Opționalul a avut la bază suporturi de curs realizate și aplicate selectiv pentru pretestare cu un an înainte. În același an, am realizat programa opționalului, parte a evaluărilor, selecția și unele dintre instrumentele auxiliare utilizate în susținere (prezentări ale unor lecții, figuri, liste cu teme de lucru sau surse de informare, filme demonstrative).

Ideea unui astfel de opțional a pornit de la constatarea că, față de comunitățile locale mici, în general omogene, a căror ocupație este îndreptată spre un număr mic de domenii de activitate (în general unul sau două prioritare), în cazul orașelor mari absolventul de liceu are multiple posibilități de realizare într-o comunitate locală neomogenă și disipată din punct de vedere educațional. În centre urbane mari, cum este București, diversitatea manifestată în cadrul comunității are ca efect lipsa unor direcții clare de implicare a acestuia în susținerea unui anumit set de competențe sau a unei anumite tematici în orientarea opționalului. Din aceste considerente, la selecția unui opțional devine importantă orientarea absolvenților spre carieră și interesul față de anumite tipuri de instituții de învățământ superior. În acest sens, opționalul “Elemente de biofizică” răspunde caracteristicilor grupului-țintă, o parte dintre elevi demonstrând interese de dezvoltare a carierei spre discipline fundamentale cum ar fi: fizică, chimie, biologie, spre învățământul tehnic sau medical. În acest sens, biofizica se structurează ca o știință de graniță între fizică, biologie, chimie, inginerie sau medicină, putând capacita o gamă largă de interese.

Printre obiectivele propuse prin opțional au fost: abordarea unor teme din fizică insuficient tratate la trunchiul comun, evidențierea unor aplicații ale fizicii în mediul biologic și înțelegerea bazelor fizice ale unor metode de studiu utilizate în biologie sau medicină.

Fiind structurat pe perioada a doi ani de studiu, opționalul a stabilit trei competențe-cheie: înțelegerea legăturii structură-funcție a unor biosisteme prin aplicarea unor concepte, principii și legi din fizică; investigarea științifică experimentală și teoretică rezultată din fizică, aplicată în studiul unor procese desfășurate în organisme vii; modelarea matematică a componentelor unor sisteme biologice sau al studiului unor parametri caracteristici ai lumii vii.

Prima parte a opționalului a urmărit capitolele majore ale fizicii din care am selectat conținuturi aplicabile lumii vii sau studiului acesteia. În acest sens, am abordat teme din mecanica stării de echilibru (problematica echilibrului în sistemul osteomuscular uman) și din mecanica fluidelor (izolarea componentelor celulare prin sedimentare și centrifugare; calculul unor mărimi caracteristice sistemului cardiovascular uman); electricitate (metodele electroforetice de separare a componentelor celulare; potențialul de membrană și acțiune; modelarea electrică a axonului); magnetism (metoda spectroscopiei de masă și imagistica de rezonanță magnetică); termodinamică (reglarea temperaturii corpului, metabolism celular, fotosinteză și generarea de entropie în biom); fizică atomică și radiație (sensibilitatea spectrală a ochiului, radiația infraroșie); fizică nucleară (interacțiunea radiației cu mediul biologic și efectele iradierii); fizica undelor (absorbția și împrăștierea luminii, metode de studiu spectrofotometric).

O a doua parte a constat din teme specifice precum: modelarea farmacocinetică compartimentală în studiul biodistribuției medicamentelor; studiul unor molecule biologice active (apă, aminoacizi, proteine - structură și conformație; enzime - cinetică enzimatică; zaharuri și lipide - în rezerve și membrane biologice; nucleotide și structura acizilor nucleici; metode spectrale de detecție și analiză conformațională).

Tematica nu a urmărit ordinea enumerată, opționalul încercând să o acomodeze temelor studiate la trunchiul comun atât în cadrul fizicii, cât și al biologiei, acolo unde se făceau trimiteri tematice.

Plecând de la principiul centrării pe elev și pe capacitatea acestuia de a identifica propriile nevoi de formare, opționalul poate fi încadrat în categoria celor de tipul (b), cea a opționalelor orientate spre interesele de carieră ale elevului. Deși au fost abordate toate temele specificate în cuprinsul opționalului, elevii au avut posibilitatea de a se orienta cu precădere spre un număr restrâns dintre acestea pe care să le aprofundeze, corelat cu propriile orientări de carieră.

Modalitățile de evaluare utilizate în afara temelor stricte de fizică abordate în sprijinul dezvoltărilor interdisciplinare (teme evaluate cu instrumente similare celor din studiul fizicii din trunchiul comun) au făcut apel la rezolvarea unor probleme specifice cu grade de dificultate variate, dar și la realizarea de proiecte teoretice sau experimentale sau a portofoliului.

Opționalul a avut un impact pozitiv asupra elevilor, stimulând interesul acestora spre cercetare și aprofundarea tematicii abordate. Mai mult, analiza opțiunilor elevilor privind orientarea spre carieră a evidențiat în cazul unor indeciși stimularea orientării spre unul sau altul dintre domeniile abordate. Și nu în ultimul rând s-a înregistrat o creștere a interesului pentru un bacalaureat la disciplina fizică, care, înaintea participării la opțional, unora dintre elevi le părea dificil de abordat.

În loc de concluzii

Curriculumul, ca structură dinamică, poate fi perfecționat progresiv cu mai multă ușurință la nivelul școlii unde luarea deciziei și implementarea acesteia poate fi mai eficientă. Curriculumul la decizia școlii favorizează, după Diaconu și colab. [29], “participarea democratică a profesorilor, elevilor și comunității la luarea deciziilor privind conținutul educației școlare, ceea ce ar spori gradul de implicare al acestora și o creștere calitativă a educației școlare”. Uneori ar trebui urmărit să nu se întâmple contrariul în cazul în care experiențele de tipul “învățarea fizicii în școală” pentru mulți dintre protagoniștii deciziei pot fi nici relevante, nici plăcute. Oricum, dacă curricula elaborată în școală reflectă contextul unic în care aceasta funcționează în cadrul comunității și conduce la diversificarea ofertei educaționale, sunt de urmărit implicațiile pe care o astfel de democratizare o poate avea asupra dezvoltării curriculare. Mai mult, însăși filozofia abordării curriculei opționale de fizică poate ține seama de studiile realizate în domeniu în ultima jumătate de veac și de rezultatele aplicării acestora. Cunoașterea unor astfel de programe și a aspectelor legate de implementarea și rezultatele obținute pot constitui linii directoare și surse de inspirație pentru ofertanții de curriculum opțional din școală. Curriculumul opțional pare astfel a fi un teren fertil, insuficient explorat.

Referințe:

1. Lijnse P.L., K.Kortland, H.M.C.Eijkkelhof, D.van Genderen and H.P.Hooymayers. A Thematic Physics Curriculum: a Balance Between Contradictory Curriculum Forces, *Science Education*, 74, 95, 103, 1990.
2. Physical Science Study Committee. Physics Boston: Heath & Co.
3. Matthews, M. (1994). *Science Teaching: the role of history and philosophy of science*. London: Routledge, 1960.
4. Nuffield O-level Physics. London: Longman. (1971; revised version: 1986).
5. Nuffield Advanced Science: Physics. Harlow: Longman, (1971; revised version: 1986).
6. Ogborn J. Decisions in curriculum development a personal view. *Phys. Educ.*, 13, 11 18, 1978.
7. GIREP A.Loria and P.Thomson (eds) Seminar on the Teaching of Physics in Schools: Electricity, Magnetism and Quantum Physics, Copenhagen: Gyldendal, 1973.
8. Aubrecht G. Quarks. Quasars and Quandaries. Maryland: AAPT, 1987.
9. Fischler Fischler H. & Lichtfeldt M. Modern physics and students` conceptions, *Int.J.Sci.Educ.* 14, 181-190, 1992.
10. GIREP Cosmos: an Educational Challenge. Noordwijk: ESTEC, 1986.
11. GIREP H.Kühnelt, M.Berndt, M.Staszal and J.Turlo (Eds.) Teaching about Reference Frames: from Copernicus to Einstein. Torun: NCUP, 1991.
12. GIREP L.Chainho Pereira, J.Alves Ferreira and H.A.Lopes (Eds.) Light and Information. Braga: Universidade do Minho, 1993.
13. Arons A.B. A Guide to introductory physics teaching. - New York: Wiley, 1990.
14. Vos W. De, B. Van Berkel and A.H. Verdonk A Coherent Conceptual Structure of the Chemistry Curriculum. *J. Chem.Educ.*, 71, 743 746, 1994.
15. Woolnough B.; T. Allsop Practical work in science. Cambridge: CUP, 1985.
16. Woolnough B.E. Towards a holistic view of processes in science education. In J.Wellington (Ed.)_Skills and processes in science education, London: Routledge, 1989.
17. Wellington J. (Ed.) Skills and processes in science education, London: Routledge, 1990.
18. Hagerty-Hazel E. (Ed.) The Student Laboratory and the Science Curriculum. London: Routledge, 1990.
19. Hodson D. Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science. *Stud. Sci. Educ.*, 22, 85 -142, 1993.
20. Driver R. The pupil as Scientist? Milton Keynes: O.U.P., 1983.
21. Mellar H., J.Bliss, R.Boohan, J.Ogborn and C.Tompsett Learning with Artificial Worlds: Computer Based Modelling in the Curriculum. - London: Falmer Press, 1994.
22. Harvard Project Physics Course. - New York: Holt, 1970.
23. Aikenhead G.S. Logical Reasoning in Science & Technology (Student Text and Teachers Guide). - Toronto: John Wiley, 1991.
24. Solomon J. Science Technology and Society courses: tools for thinking about social issues. *Int.J. Sci.Educ.*, 10, 379-387, 1988.
25. PLON Curriculum materials, Utrecht University/Zeist NIB, 1986.
26. Bentley D. & D.M. Watts. Courting the positive virtues: a case for feminist science. *Eur. J. Sci. Educ.*,8, 121-134, 1986.
27. Reiss M.J. Science Education for a Pluralist Society. Buckingham: OUP, 1993.
28. D’Hainault (coord.). Programe de învățământ și educație continuă. - București: EDP, 1981, 382 p.
29. Diaconu M., Jinga I., Ciobanu Olga, Pescaru Adina, Păduraru Monica. Elaborarea și aplicarea unui curriculum la nivelul școlii. Pedagogie, curs în format digital.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОКАЛЬНОГО И ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА УРОВЕНЬ ВОКАЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Петр СИКУР

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Autorul face un scurt istoric asupra formării profesiei învățătorului de muzică în școlile de cultură generală, care s-a dezvoltat sub influența pedagogiei teatrale și vocale, precum și a factorilor sociali. Autorul oferă rezultatele sondajelor efectuate printre profesorii de muzică în cadrul perfecționării în domeniul dat.

The work gives a brief historical review of formation of the profession of music teacher in public schools, which has been shaping under the influence of vocal and theatrical pedagogy as well as social factors. The author provides information and proposals obtained through interviewing and surveying of music teachers on the topic of enhancement of the given profession.

Научные исследования последних десятилетий в области вокальной и театральной педагогики (техники сценической речи и артистизма) открыли новые возможности для анализа исторического процесса становления и развития музыкально-педагогических методик, включая вопросы голосовой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы. Современный учитель должен знать, чем глубже и активнее он будет вникать в исторические и новаторские достижения музыкальной и вокальной педагогики, тем профессиональнее и эффективнее будет его работа в общеобразовательной школе или лицее. В настоящее время всё чаще ставится вопрос о том, чтобы каждый класс, каждая школа, каждый учитель, а тем более учитель музыки, был неповторим и оригинален.

Изучение опыта прошлого поможет нам лучше понять имеющиеся труды известных исследователей, вокальных педагогов и методистов (староитальянской школы: П. Този, Д. Манчини; французской школы: Мануэль Гарсиа (отец и сын), Ж. Дюпре; итальянской школы 19 века: Фр. Ламперти, Л. Леман, Э. Карузо, Д. Лаури-Вольпи и др.). Например, учение Гарсиа о дыхании, регистрах, дикции, фразировке и до настоящего времени является основой, на которой вокальные теоретики и методисты продвигают вокальное искусство и педагогику. Гарсиа положил начало вокальной терминологии, которую уточняют и детализируют современные исследователи. Большой вклад в искусство пения внесли русские композиторы и педагоги М.И. Глинка и Е.А. Варламов. В работе М. Глинки «Упражнения для усовершенствования голоса» (1835 г.) и Е. Варламова «Полная школа пения» (1840 г.) впервые были сформулированы принципы и методические положения о естественности певческого воспитания, о кантиленности (напевности) исполнения, внимании к качеству звуковысотной и выразительной интонации, о пении без сопровождения как о важнейшем условии успешного певческого воспитания учащихся и др. Эти исходные положения послужили методологической основой обучения вокалу не только профессиональных певцов, но и учителей музыки общеобразовательных школ.

Дальнейшему развитию профессионального мастерства в этой области способствовали работы ряда педагогов-методистов и исследователей. Это труды выдающегося русского исследователя, доктора Л.Д. Работнова (1879-1934), давшего научное освещение проблемам певческого дыхания («парадоксальное дыхание»), которое позднее будет более конкретно разработано в трудах педагогов и исследователей К.В. Злобина, Л.Б. Дмитриева, А.Н. Киселёва и др. Опираясь на их исследования, мы практикуем данный способ организации певческого дыхания при голосовой подготовке учителей музыки и при обучении пению школьников.

Можно выделить ещё несколько исследований по вокалу: это работы Д.Л. Аспелунда «Развитие певца и его голоса» (1946), где автор отстаивает метод комплексного развития голоса певца и выступает против чрезмерного увлечения педагогов вокала «физиологизмом» и преувеличения роли сознательных установок при обучении пению; книга профессора С.Н. Ржевкина «Слух и речь в свете современных физических исследований» (1936), где автор указал, что в голосе певца есть низкая и

высокая певческие форманты; открытие профессора Е.Н. Малютина «О возможности колебания голосовых складок в гортани без дыхания» и «О роли величины и формы нёбного свода в пении» и др. Данные исследования были продолжены в научных работах К.В. Злобина, Л.Б. Дмитриева, Р. Юссона, В.П. Морозова, В.Л. Чаплина, А.Н. Киселёва и др.

Особую ценность для методики вокального обучения певцов и учителей музыки представляют работы В.П. Морозова (1977, 2002) и Л.Б. Дмитриева. В работах В.П. Морозова «Биографические основы вокальной речи» (1977), «Искусство резонансного пения» (2002) подробно говорится о результатах исследования механизмов пения и речи, о роли резонанса в пении, о значении вокального слуха для педагога-музыканта и учащегося. В дополнение к данным исследованиям, Л.Б. Дмитриеву с помощью рентгеновских снимков удалось установить и описать в своей книге «Основы вокальной методики» (1968, 2000) отличительные особенности работы голосового аппарата в пении и речи. Он показал, что академическое пение – это не «омузыкаленная» растянутая разговорная речь, как считалось ранее, а совершенно иное качество звукообразования, превосходящее разговорный голос и пение в других манерах (народной, эстрадной) по всем звуковым параметрам. Данные исследования во многом приоткрыли причины голосовой утомляемости у представителей так называемых речегословных профессий: певцов-артистов оперетты и мюзиклов, музыкальных работников детских садов и, конечно же, учителей музыки общеобразовательных школ, использующих голос в системе «пение-речь». В некоторых работах делается попытка разработки методики постановки певческого и разговорного голоса в комплексе, то есть так, как голос используется на практике. Это режим работы голосового аппарата, где пение постоянно сменяется разговорной речью, отчего голосовая нагрузка увеличивается. Отправной точкой в решении проблемы голосовых переутомлений учителя музыки и других лиц речегословных профессий, стали исследовательские труды врачей-фоноиатров (В. Канторович, В. Ермолаев, Н. Лебедев, Л. Зарицкий, Л. Тринос, В. Тринос, И. Максимов, З. Аникева, Ю. Василенко) и педагогов вокала (Г. Ройзен, Г. Урбанович, Л. Арутюнова, Н. Акулов, В. Емельянов и др.). В кандидатской диссертации Г. Ройзена «Особенности формирования певца-артиста оперетты» (1977 г.) исследуется данная проблема и даны конкретные рекомендации по преодолению голосовых перегрузок, которые испытывают профессиональные певцы, работая в системе «пение-речь». Данные рекомендации касаются, в основном, техники фонационного дыхания во время пения и движения (танца) у певцов-артистов оперетты, которые, как и учителя музыки, утрачивают певческий голос за 10-15 лет работы (В. Канторович, 1955; И. Максимов, 1987). Особенно актуальной была и остаётся на сегодняшний день статья известного педагога вокала и методиста Г. Урбановича (МГПИ) «Певческий голос учителя музыки» (Музыкальное воспитание в школе, М., 1977, вып. 12, стр. 23-33) и статья вокального педагога Л. Арутюновой «Совершенствование вокально-речевого мастерства учителя музыки» (Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете, М., 1985, с.69-78). Как в первой, так и во второй публикации остро ставится проблема и даются рекомендации по совершенствованию не только вокальной, речевой, но и артистической подготовки учителя музыки. Однако окончательное решение данной проблемы предлагалось за счёт введения дополнительных предметов, таких как «Сценическая речь», «Речевое мастерство актёра», «Артистическое мастерство» и др. При этом совершенствование певческого и разговорного голоса в комплексе не предлагалось, и тематика такой подготовки разработана не была.

За последние полтора-два десятилетия защищено несколько кандидатских диссертаций, проведен ряд научно-педагогических, музыкальных конференций и издано несколько сборников статей и книг, где в той или иной степени предлагались пути и методы по улучшению голосовой и вокально-методической подготовки учителя музыки. К этому перечню можно было бы отнести кандидатскую диссертацию Ю.Е. Юцевича «Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педагогических училищ» (Киев, 1985, 147 с.) и кандидатскую диссертацию Л.Я. Пашкиной «Совершенствование профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов в процессе освоения музыки для детей» (М., 1988, 171 с.). Несколько позднее была издана книга Н.Н. Адулова «Руководство по постановке певческого и разговорного голоса» (Липецк, 1996, 376 с.), где автор заостряет внимание на значении для учителя разговорного и певческого голоса и предлагает методы его улучшения за счёт совершенствования непосредственно техники академического пения. Затем было опубликовано несколько интересных и полезных для учителя музыки методических

пособий, монографий и статей. Это книга известного учителя исследователя В.В. Емельянова «Развитие голоса» (Изд. Лань, 1997, 2003), адресуемая учителям музыки, хормейстерам и школьникам. Автор предлагает развивать певческий голос посредством специальных фонопедических упражнений, активизирующих скрытые голосовые резервы организма, комбинации звуковых и беззвуковых упражнений, упражнений на «выманивание» предельно крайних звуков нижнего и верхнего (фальцетного) регистров; приводит упражнения для выработки механическими приёмами вибрато в голосе и др. Однако практика показывает, что голосовая подготовка учителя музыки должна быть комплексной, поэтому требует дополнительных приёмов и методов обучения.

Нельзя обойти вниманием сравнительно недавно вышедшую в свет работу профессора В.П. Морозова «Искусство резонансного пения» (Москва: Изд.МГК. ИП РАН, 2002, 496 с.). Это результат обобщения 40-летнего опыта исследования пения профессиональных певцов, актёров, педагогов, включая и учителей музыки, а также детей и подростков.

Большое влияние на формирование артистического портрета учителя и на его педагогическое и исполнительское мастерство оказало тесное «сотрудничество» вокальной и театральной педагогики. Опираясь на исполнительские традиции гениальнейших реформаторов сцены (певца Ф.И. Шаляпина, режиссёра и актёра К.С. Станиславского), каждый творческий педагог стремится привить эти качества и учителю музыки. Книги Станиславского «Моя жизнь в искусстве», «Работа актёра над собой» и книга Шаляпина «Маска и душа» для многих исполнителей и певцов служили добрыми помощниками при работе над вокальным образом произведения, а также для освоения техники сценической речи и пения. По технике речи полезны также учебные пособия И.П. Козляниновой и Е.М. Чарели «Речевой голос и его воспитание» (Москва, ГИТИС, 1985, 100 с.), книга А.С. Петровой «Сценическая речь» (Москва: Искусство, 1981, 191с.) и др.

За последние годы опубликован также ряд интересных книг и проведено несколько конференций, касающихся повышения уровня голосовой подготовки учителя музыки. Это книги известного певца и педагога А.П.Иванова «Искусство пения» (2006); учебное пособие американского педагога Сет Риггса «Как стать звездой» (2006), а также международная конференция в городе Бельцы (Молдова) 19-21 мая 2005: «Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan». Следует заметить, что проблема голосовой, или так называемой вокально-речевой подготовки учителя музыки к школьной деятельности столь сложна и проблематична, что не может быть исчерпана рамками одной методической или исследовательской работы. Здесь возможно несколько вариантов решения данной проблемы, один из которых изложен в наших методических исследованиях и разработках.

Проблема комплексной вокально-речевой подготовки учителя музыки неоднократно затрагивалась и в наших публикациях. С этой целью нами была издана методическая разработка «Формирование вокально-речевых навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов» (1987), а также отдельные статьи и тезисы.

В последние пять лет была опубликована статья «Методы совершенствования голосовой подготовки учителя музыки» и научно-методическая монография «Воспою Тебе. Основы вокальной техники и исполнительства» (Москва: Русский Хронограф, 2006, 407 с.)

В названной монографии изложена система методов по развитию и гигиене певческого голоса, которые могут быть использованы при подготовке не только профессиональных певцов, но и учителей музыки общеобразовательных школ.

В статье «Методы совершенствования голосовой подготовки учителя музыки» кратко излагается методика комплексной вокально-речевой их подготовки и приводятся результаты некоторых экспериментальных данных по успешному применению соответствующей методики на практике.

Несмотря на то, что за последние два-три десятилетия изменилась структура урока, в который, наряду с пением, включались другие виды музыкальной деятельности, непосредственно вокальная подготовка учителя не утратила своей значимости. Более того, от учителя музыки требуется не просто пение, а пение красивое, выразительное, нравящееся детям. Кроме пения учитель должен уметь рассказать детям о музыке и как актёр владеть техникой разговорной речи, навыками артистизма, а как артист оперетты – уметь работать в системе «пение-речь», то есть преодолевать голосовые нагрузки, возникающие от работы в режиме постоянного взаимоперехода от речи к пению и от пения

к речи (Г. Ройзен, И. Максимов, Г. Урбанович), затем, уже на базе собственного певческого опыта и дополнительных знаний и навыков, учитель должен освоить технологию (методику) вокальной работы с детьми и подростками.

В связи с новыми требованиями, мы решили провести опрос среди студентов-практикантов и опытных учителей общеобразовательных школ и лицеев, с тем чтобы выяснить, какую роль в проведении уроков музыки играет вокальная подготовка, полученная в педвузе или в колледже. Вопрос был сформулирован так: «Какому предмету из музыкально-теоретических и вокально-хоровых дисциплин, преподаваемых на факультете музыки педагогического вуза (университета, музыкального колледжа), Вы бы отдали предпочтение, если бы пришлось учиться ещё раз? Распределите их по степени значимости: на первое место – самый главный предмет, без которого не обойтись, на второе – менее важный предмет и т.д.».

Приводим вариант анкеты, заполненной учительницей музыки с 3-летним стажем работы, которая распределила музыкальные предметы по степени значимости в следующей последовательности:

Таблица

Распределение музыкальных и вокально-хоровых дисциплин по степени значимости	Название музыкальных и вокально-хоровых дисциплин
1 место	методика музыкального воспитания
2 место	основной инструмент
3 место	история музыки
4 место	сольное пение (вокал)
5 место	хоровой класс
6 место	дирижирование
7 место	сольфеджио
8 место	гармония

Примерно так было опрошено и проанкетировано более 30 учителей музыки общеобразовательных школ Молдовы и Украины и 48 студентов старших курсов, прошедших педагогическую практику в школах и лицеях данного профиля.

В результате устного и письменного опроса выяснилось, что примерно третья часть из опрошенных учителей музыки и студентов-практикантов (более 36%) по своей значимости ставят вокал на третье-четвёртое место после таких дисциплин, как методика музыкального воспитания, основной музыкальный инструмент и история музыки. Некоторые из опрошенных (примерно 12%) вокалу придают несколько большее значение и ставят его наряду с основным музыкальным инструментом на второе-третье место.

Остальная часть опрошенных (52%) считает, что из основных перечисленных предметов нет необходимости особо выделять какой-либо из них. Так, учительница с 18-летним стажем работы считает, что «...нельзя пытаться выделить какой-либо предмет как основной. Их надо рассматривать как взаимодополняющие. Вокальная подготовка здесь имеет очень большое значение».

Примерно то же говорит и начинающая учительница: «Очень сложно выделить какую-либо из музыкальных дисциплин на факультете, которые больше всего будут нужны учителю в общеобразовательной школе. Каждая дисциплина, в том числе и вокал, должна формировать личность учителя музыки как такового. Если учесть то, что на каждом уроке должна звучать «живая» музыка (вокальная, инструментальная) в исполнении учителя и учащихся, то хорошая вокальная и вокально-методическая подготовка учителя будет способствовать реализации этой цели. Но если говорить о иерархизации дисциплин, то для проведения урока музыки больше всего студенту нужны такие музыкально-теоретические предметы, как методика музыкального воспитания, история музыки, а также практические предметы: вокал, музыкальный инструмент, хоровой класс (больше для внеклассной работы) и дирижирование».

Почти все из опрошенных учителей музыки, включая студентов-практикантов, отметили, что очень важна для учителя, наряду с вокальной, и речевая подготовка (постановка разговорного голоса),

артистическая подготовка, и, конечно же, вокально-методическая подготовка, то есть умение работать с певческими голосами учащихся различного возраста. Следовательно, предмет «сольное пение», как считают многие учителя музыки, должен быть не один, а два раза в неделю, где на втором часу педагог вокала смог бы больше внимания уделить исполнительской и вокально-методической подготовке учителя для работы в общеобразовательной школе. В то же время почти все учителя музыки настаивают на необходимости специальной подготовки к работе в условиях повышенных голосовых нагрузок.

В последнее время большинство учителей музыки и педагогов вокала педагогических вузов несколько обеспокоены наметившейся тенденцией сокращения всего учебного процесса (перехода на трёхгодичное обучение) и уменьшения количества часов по отдельным дисциплинам, включая и вокал (сольное пение). Поэтому некоторый объём знаний и навыков будущему учителю музыки приходится осваивать самостоятельно, с помощью учебных пособий, методических рекомендаций, монографий и разработанных спецкурсов, что и входит в нашу задачу.

ВЫВОДЫ:

1. На становление и развитие специальности учителя музыки (в современном его понимании) оказывает влияние профессиональное вокальное и частично театральное искусство.

2. Знание учителем музыки опыта, накопленного в вокальной и театральной педагогике, поможет выработать методическую самостоятельность, улучшить вокально-хоровую часть урока, а также предотвратить голосовые перегрузки своего голоса и голоса учащегося.

3. Современные требования к музыкальной и вокальной подготовке учителя музыки побуждают педагогов вносить новые коррективы для её совершенствования. Особое внимание следует уделять подготовке учителя к работе в условиях повышенных голосовых нагрузок, характерных для школьной деятельности.

4. Данные, полученные нами в ходе интервьюирования и анкетирования, свидетельствуют о том, что для проведения уроков музыки вокальная подготовка (и связанная с ней речевая и артистическая подготовка) не менее значима, чем инструментальная и теоретическая. Это следует учитывать при составлении учебных планов и куррикулумов музыкальных факультетов педагогических вузов.

Литература:

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. - 336 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. - Москва: Просвещение, 1983. - 224 с.
3. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия. - Москва: Просвещение, 1981. - 289 с.
4. Апраксина О.А.. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка». - Москва: Просвещение, 1987. - 272 с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. - Москва: Просвещение, 1984. -111 с.
6. Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. - Москва: АПН РСФСР, 1953. - 96 с.
7. Сикур П.И. Методы совершенствования голосовой подготовки учителя музыки // Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan: Materialele Conferinței internaționale. Bălți, 19-21 mai 2005. Vol. III. - Bălți: Presa Universitară bălțeană, 2005, с.86-91.
8. Сикур П.И. Воспою Тебе. Основы вокальной техники и исполнительства. - Москва: Русский Хронограф, 2006. - 408 с.
9. Слостенин В.А., Матросов В.Л. Новой школе – нового учителя // Педагогическое образование. - 1990. - №1. - С.11.
10. Кабалова С.Ф. О роли учителя музыки в становлении творческой личности // Музыка в школе. - 2005. - №3. - С.53-55.
11. Рыбакова Н.А. Условия художественно-творческой самоактуализации учителя музыки // Музыка в школе. - 2005. - №5. - С.23-27.

Prezentat la 27.08.2009

STRATEGII ALGORITMICE ȘI EURISTICE DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

*Ilie LUPU, Liubov ZASTÎNCEANU**

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

The successful solving of problems is influenced by the utilized strategies. The essence of the algorithmic and heuristic strategies, its applications in solving of distinct problems and, in particular, of the more difficult problems make up the object of the present research.

Rezolvarea problemelor și creativitatea sunt considerate culmi ale performanței cognitive. Învățarea prin rezolvarea de probleme (problem-solving) sau, altfel spus, prin explorarea alternativelor, este o variantă a euristicii, o altă modalitate, mai complexă, de aplicare a teoriei învățării prin descoperire. Deci, prima și cea mai importantă sarcină a profesorilor de matematică este de a acorda atenția cuvenită „metodologiei rezolvării problemelor”.

O strategie de rezolvare a unei probleme reprezintă un ansamblu de reguli extrase din volumul de cunoștințe însușite anterior.

În problemele de demonstrație există situații în care regulile concrete ale rezolvării nu sunt cunoscute de elev, nefiind încă descoperite. În aceste cazuri este necesar a găsi un mod concret de a rezolva problema, adică, un plan euristic bazat pe metode și procedee euristice. Un bun cunoscător al problemelor matematice se apropie de soluția unei probleme pe cale euristică și abia apoi o prezintă algoritmic.

O strategie reușită reduce la minimum numărul de încercări necesare în rezolvarea unei probleme, căutându-se metoda mai simplă, mai directă, apoi se trece la alegerea altor procedee.

De altfel, acestea sunt și funcțiile euristicii – disciplină ce reunește procedeele menite să conducă la descoperire și invenție. Metodele euristice sunt mijloacele cu ajutorul cărora se elaborează planuri de rezolvare.

În general, în rezolvarea oricărei probleme, strategiile euristice se împletesc cu cele algoritmice, prin care primele sunt probate, ajungându-se treptat la o strategie tot mai clar conturată.

Exemple:

1. Să demonstrăm că pentru orice $n, n \in \mathbb{N}^*$, $1^2 + 3^2 + \dots + (2n-1)^2 = \frac{n(4n^2-1)}{3}$.

Demonstrație:

Metoda I:

Este evident că: $1^2 = 4 \cdot 1^2 - 4 \cdot 1 + 1$,

$3^2 = 4 \cdot 2^2 - 4 \cdot 2 + 1$,

.....

$(2n-1)^2 = 4 \cdot n^2 - 4 \cdot n + 1$.

Adunând membru cu membru aceste n egalități, obținem:

$$1^2 + 3^2 + \dots + (2n-1)^2 = 4 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) - 4 \cdot (1 + 2 + \dots + n) + n.$$

Cum $1^2 + 2^2 + \dots + n^2 = \frac{n \cdot (n+1) \cdot (2n+1)}{6}$ și $1 + 2 + \dots + n = \frac{n \cdot (n+1)}{2}$, obținem:

$$1^2 + 3^2 + \dots + (2n-1)^2 = 4 \cdot \frac{n \cdot (n+1) \cdot (2n+1)}{6} - 4 \cdot \frac{n \cdot (n+1)}{2} + n = \frac{n \cdot (4n^2-1)}{3}.$$

Metoda II:

$$\begin{aligned} \text{Deoarece } 1^2 + 2^2 + \dots + (2n-1)^2 + (2n)^2 &= \frac{n \cdot (2n+1) \cdot (4n+1)}{3} \quad \text{și} \quad 2^2 + 4^2 + \dots + (2n)^2 = 4 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) = \\ &= \frac{2n \cdot (2n+1) \cdot (2n+1)}{3}, \quad \text{rezultă că: } 1^2 + 3^2 + \dots + (2n-1)^2 = \frac{n \cdot (2n+1) \cdot (4n+1)}{3} - \frac{2n \cdot (n+1) \cdot (2n+1)}{3} = \frac{n \cdot (2n+1)}{3} \cdot \\ &\cdot (4n+1-2n-2) = \frac{n \cdot (2n+1) \cdot (2n-1)}{3} = \frac{n \cdot (4n^2-1)}{3}. \end{aligned}$$

$$2. \text{ Să demonstrăm că } 8 \cdot (a^4 + b^4) \geq (a+b)^4.$$

Demonstrație

Metoda I:

$$\begin{aligned} \text{Deoarece } (a+b)^4 &= a^4 + b^4 + 4a^3b + 6a^2b^2 + 4ab^3, \quad \text{atunci } 8(a^4 + b^4) \geq a^4 + b^4 + 4a^3b + 6a^2b^2 + 4ab^3 \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow 7a^4 + 7b^4 - 4a^3b - 6a^2b^2 - 4ab^3 \geq 0 \Leftrightarrow 3 \cdot (a^2 - b^2)^2 + 4 \cdot (a^4 + b^4 - a^3b - ab^3) \geq \\ &\geq 0 \Leftrightarrow 3 \cdot (a^2 - b^2)^2 + 4 \cdot (a-b) \cdot (a^3 - b^3) \geq 0. \end{aligned} \quad (1)$$

Deoarece diferențele $(a-b)$ și $(a^3 - b^3)$ au același semn, rezultă că $(a-b) \cdot (a^3 - b^3) \geq 0$.

Prin urmare, membrul stâng al inegalității (1) este nenegativ, deci, inegalitatea (1) este adevărată, fiind adevărată și inegalitatea inițială.

Egalitatea se obține numai dacă $a = b$.

Metoda II:

$$a^4 + b^4 = \frac{1}{2} \cdot (a^2 + b^2)^2 + \frac{1}{2} \cdot (a^2 - b^2)^2 \geq \frac{1}{2} \cdot (a^2 + b^2)^2 = \frac{1}{2} \cdot \left[\frac{1}{2} \cdot (a+b)^2 + \frac{1}{2} \cdot (a-b)^2 \right]^2 \geq \frac{1}{2} \cdot \left[\frac{1}{2} \cdot (a+b)^2 \right]^2 = \frac{(a+b)^4}{8},$$

de unde $8 \cdot (a^4 + b^4) \geq (a+b)^4$.

Metoda III:

$$\text{Avem } 2(a^2 + b^2) \geq (a+b)^2, \quad (2)$$

deoarece $a^2 + b^2 \geq 2ab$.

$$\text{În mod analog } 8 \cdot (a^4 + b^4) \geq [2(a^2 + b^2)]^2. \quad (3)$$

Din (2) și (3) rezultă că $8 \cdot (a^4 + b^4) \geq (a+b)^4$.

În ambele exemple s-a utilizat o strategie euristico-algoritmizată.

Când analizăm strategiile de rezolvare a problemelor ele nu sunt nici pur standardizate, nici pur euristice, doar uneori pot fi, cu precădere, euristice sau algoritmice, în funcție de natura situației problematice; sau „între limitele extreme ale algoritmicului și euristiciului se interpune o gamă largă de forme intermediare, mixte”.

Strategiile de tip algoritmic au importanța lor în rezolvare: cunoscând anumite relații între necunoscută și date în rezolvarea unei probleme, acest fapt ne scutește de descoperiri repetate.

În general, o strategie algoritmică reprezintă o înlănțuire secvențială finită de etape desfășurate sistematic într-o ordine prestabilită, standard, care conduce în mod cert la rezolvarea unei probleme. Strategia algoritmică are o deosebită importanță la rezolvarea problemelor geometrice de optimizare care constă în următoarele:

1. Evidențierea mărimii de optimizare (adică mărimea pentru care urmează să calculăm cea mai mare sau cea mai mică valoare) pe care o notăm printr-o literă y (sau S , p , r , R etc., în dependență de enunțul problemei).

2. Una dintre mărimile necunoscute (latură, unghi etc.) o numim variabilă independentă și o notăm prin x ; stabilim limitele reale de variație ale lui x .

3. Pornind de la condițiile concrete ale problemei date, exprimăm y prin x și prin datele cunoscute ale ei (etapa de rezolvare geometrică a problemei).

4. Pentru funcția obținută în etapa precedentă $y = f(x)$ găsim cea mai mică sau cea mai mare valoare (în dependență de condițiile problemei) pe domeniul de variație a lui x .

5. Interpretăm rezultatul din punctul 4 pentru problema geometrică dată. În primele trei etape compunem modelul matematic, adică modelul analitic al problemei geometrice date, care stă la baza algoritmului de rezolvare a problemei concrete.

Deseori succesul rezolvării depinde de alegerea chibzuită a variabilei independente. La etapa a patra modelul matematic compus, de cele mai multe ori, se cercetează cu ajutorul calculului diferențial, iar uneori prin metode elementare.

În procesul cercetării însăși problema geometrică, care a servit drept punct inițial pentru modelul matematic, nu ne interesează. Și numai când terminăm de rezolvat problema în cadrul modelului matematic alcătuit, rezultatul obținut îl interpretăm pentru problema geometrică inițială.

Exemple:

1. Să demonstrăm că din toate triunghiurile isoscele, înscrise într-un cerc dat, triunghiul echilateral are: a) cea mai mare arie; b) cel mai mare perimetru.

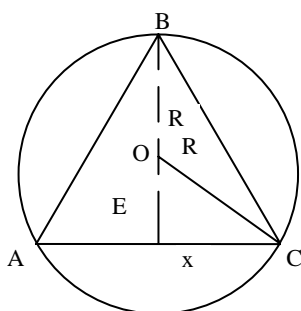


Fig.1

a) Mărimea de optimizare este aria S a triunghiului isoscel. Notăm $EC = x$ (figura 1). Este evident că $0 \leq x \leq R$. Exprimăm aria S a triunghiului ABC prin x și R . Avem: $OB = OC = R, EC = x, AB = BC, BE \perp AC$. Din triunghiul dreptunghic OEC avem $OE^2 = R^2 - x^2$ sau $OE = \sqrt{R^2 - x^2}$. Obținem $BE = R + OE = R + \sqrt{R^2 - x^2}$; $S = \frac{1}{2} \cdot AC \cdot BE = \frac{1}{2} \cdot 2x \cdot (\sqrt{R^2 - x^2} + R) = x(R + \sqrt{R^2 - x^2})$.

Calculăm: $S' = \frac{R \cdot \sqrt{R^2 - x^2} + R^2 - 2x^2}{\sqrt{R^2 - x^2}}$. Punctele critice ale funcției S le

vom găsi, rezolvând ecuația $S' = 0$ sau ecuația $R\sqrt{R^2 - x^2} + R^2 - 2x^2 = 0, R\sqrt{R^2 - x^2} = 2x^2 - R^2$. În domeniul $\frac{R}{\sqrt{2}} \leq x \leq R$ această ecuație este echi-

valentă cu ecuația $R^2(R^2 - x^2) = 4x^4 - 4R^2x^2 + R^4, 4x^4 - 3R^2x^2 = 0, x^2(4x^2 - 3R^2) = 0$, de unde $x_1 = 0, x_2 = -\frac{R\sqrt{3}}{2}$,

$x_3 = \frac{R\sqrt{3}}{2}$. Din aceste puncte critice numai $x = \frac{R\sqrt{3}}{2}$ aparține $\left[\frac{R}{\sqrt{2}}, R\right]$.

Calculăm valorile funcției S în punctele $\frac{R}{\sqrt{2}}, \frac{R\sqrt{3}}{2}, R$. Obținem: $S\left(\frac{R\sqrt{2}}{2}\right) = \frac{R^2}{2}(\sqrt{2} + 1)$; $S\left(\frac{R\sqrt{3}}{2}\right) = \frac{3\sqrt{3}R^2}{4}$; $S(R) = R^2$. Deoarece $\frac{3\sqrt{3}}{4} > \frac{\sqrt{2} + 1}{2}$, rezultă că cea mai mare valoare a funcției S este egală cu $\frac{3\sqrt{3}R^2}{4}$ pentru $x = \frac{R\sqrt{3}}{2}$.

Prin urmare, $AC = 2x = R\sqrt{3}$. Din $\triangle BEC$ rezultă:

$$BC^2 = BE^2 + CE^2 = \left(R + \sqrt{R^2 - x^2}\right)^2 + x^2 = \left(R + \sqrt{R^2 - \frac{3R^2}{4}}\right)^2 + \frac{3R^2}{4} = \left(\frac{3R}{2}\right)^2 + \frac{3R^2}{4} = 3R^2.$$

Deci, $BC = R\sqrt{3}$, deoarece $AB = BC = R\sqrt{3}$, rezultă că acest triunghi este echilateral.

b) Mărimea de optimizare este perimetrul P al triunghiului ABC . Utilizăm aceleași notații ca și în punctul a). Obținem: $AC = 2x; AB = BC = \sqrt{(R + \sqrt{R^2 - x^2})^2 + x^2}$. Deci, $P = 2x + 2\sqrt{(R + \sqrt{R^2 - x^2})^2 + x^2} = 2x + 2\sqrt{2R^2 + 2R\sqrt{R^2 - x^2}}$.

Calculăm: $P' = \frac{\sqrt{(R^2 - x^2)}(2R^2 + 2R\sqrt{R^2 - x^2}) - Rx}{\sqrt{(R^2 - x^2)}(2R^2 + 2R\sqrt{R^2 - x^2})}$.

Punctele critice le vom afla, rezolvând ecuația $P' = 0$ sau ecuația $\sqrt{(R^2 - x^2)}(2R^2 + 2R\sqrt{R^2 - x^2}) - Rx = 0$, de unde obținem: $(R^2 - x^2)(2R^2 + 2R\sqrt{R^2 - x^2}) = R^2x^2$ sau $2(R^2 - x^2)\sqrt{R^2 - x^2} = 3Rx^2 - 2R^3$.

În domeniul $R\sqrt{\frac{2}{3}} \leq x \leq R$, notăm $x^2 = t$ și obținem ecuația $4(R^2 - t)^3 = 9R^2t^2 - 12R^4t + 4R^6$ sau $4t^3 = 3R^2t^2$, de unde $t = 0$, $t = \frac{3R^2}{4}$. Așadar, avem $x = 0$ și $x = \pm \frac{R\sqrt{3}}{2}$; din aceste puncte critice numai $x = \frac{R\sqrt{3}}{2}$ aparține $\left[R\sqrt{\frac{2}{3}}; R \right]$. Calculăm valorile funcției P în punctele $R\sqrt{\frac{2}{3}}$, $\frac{R\sqrt{3}}{2}$ și R. Obținem $P\left(R\sqrt{\frac{2}{3}}\right) = \frac{2R}{\sqrt{3}}\left(\sqrt{2} + \sqrt{2 + \frac{2\sqrt{3}}{3}}\right)$; $P\left(\frac{R\sqrt{3}}{2}\right) = 3R\sqrt{3}$; $P(R) = 2R(\sqrt{2} + 1)$. Dintre aceste numere cel mai mare este $3R\sqrt{3}$, care se obține pentru $x = \frac{R\sqrt{3}}{2}$. Astfel, $AC = 2x = R\sqrt{3}$; prin urmare $AC = 2x = R\sqrt{3}$; $AB = BC = R\sqrt{3}$. Rezultă că triunghiul dat este echilateral.

2. Să calculăm înălțimea și raza bazei unui cilindru circular drept cu cel mai mare volum înscris într-o sferă cu raza R.

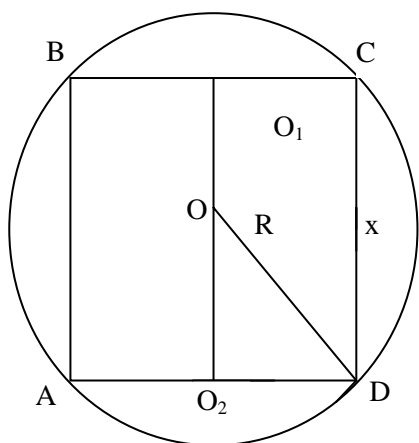


Fig.2

Mărima de optimizare este volumul cilindriului V. Notăm $DC = x$, $0 \leq x \leq 2R$. Exprimăm volumul V prin x și R. Fie dată o sferă de raza R, iar centrul în punctul O și în această sferă înscriem un cilindru înălțimea căruia este x. Atunci $V = \pi \cdot x \cdot (O_2D)^2$. Notăm prin O_1 și O_2 respectiv centrele bazelor cilindriului. O_1O_2 este perpendicular pe planul bazei și trece prin centrul sferei. Prin dreapta O_1O_2 ducem un plan care taie din sferă un cerc cu raza R cu centrul în punctul O, iar din cilindru un dreptunghi ABCD (figura 2). Obținem $DC = AB = x$, $OO_2 = \frac{x}{2}$; $OD = R$.

Din $\triangle OO_2D$ avem $(O_2D)^2 = R^2 - \frac{x^2}{4} = \frac{1}{4}(4R^2 - x^2)$. Deci,

$$V = \pi \cdot x \cdot \frac{1}{4}(4R^2 - x^2) = \frac{\pi}{4}(4R^2x - x^3).$$

Problema se reduce la aflarea valorilor lui x pentru care funcția $V = \frac{\pi}{4}(4R^2x - x^3)$ obține cea mai mare valoare pe $[0; 2R]$. Calculăm derivata $V' = \frac{\pi}{4}(4R^2 - 3x^2)$. Punctele critice sunt $x = -\frac{2R}{\sqrt{3}}$ și $x = \frac{2R}{\sqrt{3}}$, dintre care numai $x = \frac{2R}{\sqrt{3}}$ aparține $(0; 2R)$. Calculăm valorile funcției V în punctele 0 , $\frac{2R}{\sqrt{3}}$, $2R$. Obținem $V(0) = 0$; $V\left(\frac{2R}{\sqrt{3}}\right) = \frac{4\pi R^2}{3\sqrt{3}}$; $V(2R) = 0$.

Deci, funcția ia cea mai mare valoare în punctul $x = \frac{2R}{\sqrt{3}}$. Astfel, cel mai mare volum are cilindru cu înălțimea $\frac{2R}{\sqrt{3}}$ și raza bazei $O_2D = \frac{1}{2}\sqrt{4R^2 - x^2} = \frac{1}{2}\sqrt{4R^2 - \frac{4R^2}{3}} = \frac{1}{2}\sqrt{\frac{8R^2}{3}} = R\sqrt{\frac{2}{3}}$.

Kepler Johann (27.XII.1571–15.XI.1630), astronom și matematician german, a demonstrat că raportul dintre înălțimea acestui cilindru și diametrul bazei lui este egal cu $\frac{1}{\sqrt{2}}$, iar problema rezolvată îi poartă numele.

La rezolvarea problemelor 1 și 2 căutarea soluției a început după modelul algoritmic, continuându-se după modelul euristic și terminând printr-o strategie de tip algoritmic.

Prin metoda euristică înțelegem o cale specifică de rezolvare a problemelor nonstandard. Metodele și procedeele pe care le utilizează elevii la rezolvarea problemelor cu caracter nonstandard, menite să conducă la invenție și descoperire, se numesc euristice.

Procedeele euristice sunt mecanisme ale gândirii creatoare care sugerează idei eficiente în procesul rezolvării problemelor.

Exemplul 3

Să rezolvăm ecuația:

$$x^2 - 2|x - a| + 2|x - 2| = 0.$$

Ecuația aceasta reprezintă o problemă nonstandardă, pe care elevii nu o pot rezolva prin utilizarea algoritmilor deja cunoscuți.

Să examinăm câteva cazuri:

1) $x < a < 2$. În acest caz ecuația ia forma:

$$x^2 - 2a + 4 = 0, \quad (4)$$

deoarece $|x - a| = a - x$, $|x - 2| = 2 - x$, care nu are rădăcini, fiindcă $x^2 = 2(a - 2) < 0$ ($a < 2$).

2) $a \leq x < 2$. Ecuația ia forma:

$$x^2 - 4x + 2(a + 2) = 0, \quad (5)$$

care are rădăcinile $x_{1,2} = 2 \pm \sqrt{-2a}$.

Este evident că x_1 și x_2 vor fi numere reale numai atunci când $a \leq 0$.

Expresia $2 + \sqrt{-2a} \geq 2$, ceea ce contrazice condiția $x < 2$. Astfel, dacă ecuația (5) are rădăcina reală, atunci aceasta este $2 - \sqrt{-2a}$.

Pentru că $x = 2 - \sqrt{-2a}$ este necesar ca $2 - \sqrt{-2a} \geq a$ sau $4 - 2a + a^2 \geq 0$, $(a - 2)^2 \geq 0$ – inegalitate adevărată pentru orice a .

Deci, dacă $a \leq 0$, $x = 2 - \sqrt{-2a}$.

3) $a < 2 \leq x$. Ecuația ia forma:

$$x^2 + 2a - 4 = 0, \quad (6)$$

de unde $x_{3,4} = \pm \sqrt{4 - 2a}$.

Deoarece $4 - 2a > 0$, pentru $a < 2$, atunci x_3 și x_4 sunt reale.

Însă $x \geq 2$, deci, ecuația (6) are rădăcina $x = \sqrt{4 - 2a}$, care trebuie să verifice relația $\sqrt{4 - 2a} \geq 2$, sau $4 - 2a \geq 4$, de unde $a \leq 0$.

Prin urmare, ecuația (6) are rădăcina reală $x = \sqrt{4 - 2a}$ numai pentru $a \leq 0$.

Rădăcina $x = -\sqrt{4 - 2a}$ este inadmisibilă, deoarece $x = -\sqrt{4 - 2a} < 0$ și nu verifică restricția $x \geq 2$.

4) $x < 2 < a$. Ecuația dată ia forma

$$x^2 - 2a + 4 = 0, \quad (7)$$

de unde $x_{5,6} = \pm \sqrt{4 - 2a}$, ambele reale, deoarece $a \geq 2$. Însă $x < 2$ și, pentru ca rădăcina pozitivă să verifice ecuația (7), este necesar ca $\sqrt{2a - 4} < 2$, sau $a < 4$.

Deci, în acest caz $x = \pm \sqrt{2a - 4}$, pentru $2 \leq a < 4$ și $x = -\sqrt{2a - 4}$, pentru $a \geq 4$.

5) $2 \leq x < a$. Ecuația ia forma:

$$x^2 + 4x - 2a - 4 = 0, \quad (8)$$

de unde $x_{7,8} = -2 \pm \sqrt{8 + 2a}$ ambele reale, deoarece $x > 2$.

Însă $x = -2 - \sqrt{8 + 2a} < 0$ nu verifică restricția $x \geq 2$, deci, nu este rădăcina ecuației (8), iar $x = -2 + \sqrt{8 + 2a}$ aparține intervalului $2 \leq x < a$, pentru $a \geq 4$.

6) $2 \leq a \leq x$. Ecuația ia forma:

$$x^2 = 4 - 2a, \quad (9)$$

care are rădăcini reale numai pentru $a = 2$, $x = 0$ neacceptabilă, deoarece $x \geq 2$.

Deci, în acest caz ecuația (9) nu are rădăcini reale.

Răspuns: pentru $a \leq 0$, $x = 2 - \sqrt{-2a}$, $x = \sqrt{4 - 2a}$;

pentru $0 < a < 2$, \emptyset ;

pentru $2 \leq a < 4$, $x = \pm \sqrt{2a - 4}$;

pentru $a \geq 4$, $x = -\sqrt{2a - 4}$, $x = -2 + \sqrt{8 + 2a}$.

Exemplul 4

Să rezolvăm ecuația $\cos^4 x + 2\sin^4 x = a$.

Din condițiile inițiale rezultă că pentru $a \leq 0$, ecuația dată nu are soluții. Ulterior vom considera $a > 0$.

Deoarece $\sin^2 \alpha = \frac{1 - \cos 2\alpha}{2}$, $\cos^2 \alpha = \frac{1 + \cos 2\alpha}{2}$, ecuația dată o scriem astfel:

$$2\left(\frac{1 - \cos 2x}{2}\right)^2 + \left(\frac{1 + \cos 2x}{2}\right)^2 = a, \text{ sau } 3\cos^2 2x - 2\cos 2x + 3 - 4a = 0. \quad (10)$$

Discriminantul trinomului din stânga ecuației (10) (în raport cu $\cos 2x$) $D = 48a - 32$. Dacă $48a - 32 < 0$, adică $a < \frac{2}{3}$. Ecuația (10) nu are soluții reale.

Fie $a \geq \frac{2}{3}$, atunci ecuația (10) are 2 rădăcini: $\cos 2x = \frac{1}{3}(1 \pm \sqrt{3a - 2})$, (11)

Ecuația (11) va avea soluții atunci și numai atunci când $-1 \leq \frac{1 \pm \sqrt{3a - 2}}{3} \leq 1$.

Inecuația $-1 \leq \frac{1 + 2\sqrt{3a - 2}}{3} \leq 1$ este verificată de $\frac{2}{3} \leq a \leq 1$, iar inecuația $-1 \leq \frac{1 - 2\sqrt{3a - 2}}{3} \leq 1$ de $\frac{2}{3} \leq a \leq 2$.

Prin urmare, pentru $\frac{2}{3} \leq a \leq 1$, ecuația (11) are rădăcinile $x = k\pi \pm \frac{1}{2} \arccos \frac{1 \pm 2\sqrt{3a - 2}}{3}$, $k \in \mathbb{Z}$, iar pentru

$1 < a \leq 2$, $x = k\pi \pm \frac{1}{2} \arccos \frac{1 - 2\sqrt{3a - 2}}{3}$, $k \in \mathbb{Z}$.

Prezintă interes trei cazuri particulare:

1) Dacă $a = \frac{2}{3}$, atunci $\cos 2x = \frac{1}{3}$, de unde $x = k\pi \pm \frac{1}{2} \arccos \frac{1}{3}$, $k \in \mathbb{Z}$.

2) Pentru $a = 1$, $\cos 2x = 1$; $\cos 2x = -\frac{1}{3}$, de unde $x = k\pi$, $k \in \mathbb{Z}$; $x = k\pi \pm \frac{1}{2} \arccos(-\frac{1}{3})$, $k \in \mathbb{Z}$.

3) Pentru $a = 2$, $\cos 2x = -1$; de unde $x = (2k + 1) \frac{\pi}{2}$, $k \in \mathbb{Z}$.

Răspuns: pentru $\frac{2}{3} \leq a \leq 1$, $x = k\pi \pm \frac{1}{2} \arccos \frac{1 \pm 2\sqrt{3a - 2}}{3}$;

pentru $1 < a \leq 2$, $x = k\pi \pm \frac{1}{2} \arccos \frac{1 - 2\sqrt{3a - 2}}{3}$, $k \in \mathbb{Z}$;

pentru $a \in (-\infty; \frac{2}{3}) \cup (2; +\infty)$, \emptyset .

Conversația euristică ca metodă determină elevii să utilizeze prin efort personal informațiile existente deja în mintea lor, punând în acțiune procesele psihicele afectiv-motivațional-volitiv ale elevului.

Exemplul 5. Să demonstrăm că în $\triangle ABC$ cu laturile a, b, c , $m_a^2 + m_b^2 + m_c^2 = \frac{3}{4}(a^2 + b^2 + c^2)$.

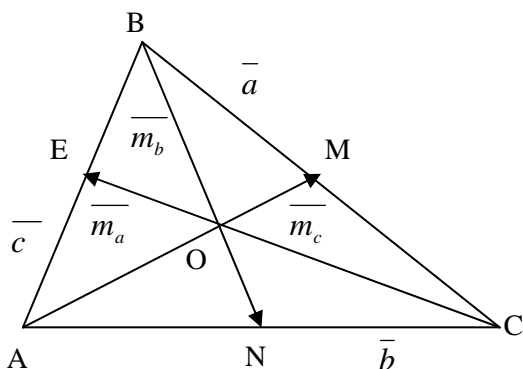


Fig.3

Profesorul: experimentați vectorii \vec{m}_a, \vec{m}_b și \vec{m}_c prin vectorii $\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}$ (figura 3).

Elevul: din $\triangle ABM$: $\vec{m}_a = \vec{c} + \frac{1}{2}\vec{a}$; din $\triangle BCN$: $\vec{m}_b = \vec{a} + \frac{1}{2}\vec{b}$;

din $\triangle CAE$: $\vec{m}_c = \vec{b} + \frac{1}{2}\vec{c}$.

Profesorul: calculați pătratele scalare ale vectorilor \vec{m}_a, \vec{m}_b și \vec{m}_c .

Elevul:

$$\vec{m}_a^2 = \vec{c}^2 + \frac{1}{4}\vec{a}^2 + \vec{c} \cdot \vec{a}; \vec{m}_b^2 = \vec{a}^2 + \frac{1}{4}\vec{b}^2 + \vec{a} \cdot \vec{b}; \vec{m}_c^2 = \vec{b}^2 + \frac{1}{4}\vec{c}^2 + \vec{b} \cdot \vec{c}.$$

Profesorul: calculați $\overline{m_a^2} + \overline{m_b^2} + \overline{m_c^2}$.

Elevul: $\overline{m_a^2} + \overline{m_b^2} + \overline{m_c^2} = (\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2}) + \frac{1}{4}(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2}) + (\overline{c \cdot a} + \overline{a \cdot b} + \overline{b \cdot c})$.

Profesorul: din figura 3 determinați relația dintre vectorii \overline{a} , \overline{b} și \overline{c} .

Elevul: $\overline{a} + \overline{b} + \overline{c} = 0$.

Profesorul: calculați pătratul scalar $(\overline{a} + \overline{b} + \overline{c})^2$.

Elevul: $(\overline{a} + \overline{b} + \overline{c})^2 = \overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2} + 2(\overline{a \cdot b} + \overline{a \cdot c} + \overline{b \cdot c})$.

Profesorul: cu ce este egal $(\overline{a} + \overline{b} + \overline{c})^2$?

Elevul: $(\overline{a} + \overline{b} + \overline{c})^2 = 0$. Deci, $(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2}) + 2(\overline{a \cdot b} + \overline{a \cdot c} + \overline{b \cdot c}) = 0$.

De aici $\overline{a \cdot b} + \overline{a \cdot c} + \overline{b \cdot c} = -\frac{1}{2}(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2})$.

Elevul: astfel $\overline{m_a^2} + \overline{m_b^2} + \overline{m_c^2} = \frac{5}{4}(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2}) - \frac{1}{2}(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2}) = \frac{3}{4}(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2})$.

Profesorul: ce proprietate posedă pătratul scalar al unui vector?

Elevul: $\overline{a^2} = |\overline{a}|^2$.

Profesorul: treceți egalitatea $\overline{m_a^2} + \overline{m_b^2} + \overline{m_c^2} = \frac{3}{4}(\overline{a^2} + \overline{b^2} + \overline{c^2})$ din limbajul vectorial în limbajul geometric.

Elevul: $|\overline{m_a}|^2 + |\overline{m_b}|^2 + |\overline{m_c}|^2 = \frac{3}{4}(|\overline{a}|^2 + |\overline{b}|^2 + |\overline{c}|^2)$.

Astfel am obținut:

$$AM^2 + BN^2 + CE^2 = \frac{3}{4}(a^2 + b^2 + c^2).$$

Așadar, rezolvarea problemelor este un proces superior de învățare a matematicii.

Bibliografie:

1. Cîrjan Florin. Didactica matematicii. - București: Corint, 2008.
2. Brînzei D., Brînzei R. Metodica predării matematicii. - Pitești: Educația paralelă 45, 2000.
3. Cerghit Ioan. Metode de învățământ. - Iași: Polirom, 2006.
4. Lupu Ilie. Metodica predării matematicii. Editura Lyceum, 1996.
5. Lupu Ilie. Probleme de optimizare. Editura Lyceum, 1993.
6. Lupu Ilie. Metodologia rezolvării problemelor de demonstrație la matematică. Ed. Prut Internațional, 2007.

Prezentat la 23.11.2009

UNELE ASPECTE ALE „ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE DEZVOLTARE”

Tamara MELNIC

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

The article "Some aspects of the „developing education”" written by the senior lecturer at the department of General piano of the Academy of Music, Theatre and Fine Arts Tamara Melnic, analyses the concept of „*developing education*” as one of the most popular pedagogical concepts worldwide. Implementing the idea of „*developing education*” in the theory and practice of general piano teaching, the author makes a series of conclusions. The basic one is the idea on the systematic and universal character of „*developing education*” in general piano teaching at the higher music education, which contributes to professional skills’ development, creative thinking and deeper exploration of the intellectual capacities of a young musician.

Printre cele mai solicitate concepții ale învățământului muzical-pedagogic, un loc aparte i se atribuie teoriei „învățământului de dezvoltare”. Aceasta și-a confirmat caracterul său universal în procesul de predare a celor mai diverse discipline muzicale, printre care și pianul general.

Educarea muzicală generală reprezintă un proces complex și multilateral. Pe de o parte, aceasta este dezvoltarea unui complex de aptitudini speciale (auzul muzical, simțul ritmului, memoria muzicală), iar pe de alta, acestea sunt acele mișcări interioare, metamorfoze, care au loc în sfera gândirii profesionale, a conștiinței artistice a elevului.

Astăzi, psihologia muzicală a demonstrat că învățământul și dezvoltarea nu sunt procese adecvate, însă ele sunt foarte strâns legate între ele și reprezintă o unitate indestructibilă.

Dezvoltarea se desfășoară pe măsura obținerii unui anumit volum de cunoștințe, prin îmbogățirea propriei experiențe. Totuși, dezvoltarea nu se identifică cu lărgirea fondului de cunoștințe și deprinderi sau a creșterii „cantitative” a acestora. „Profunzimea înțelegerii muzicii depinde nu doar de talentul înnăscut al elevului, ci și de nivelul muzical de dezvoltare al lui, iar acest nivel este în mare măsură determinat de modalitatea practică de educare muzicală a acestuia, aleasă de pedagog” [1].

Totuși, integritatea interioară dintre instruire și dezvoltare nu asigură unul și același efect de dezvoltare pentru toți. Instruirea este capabilă într-o mare măsură să intensifice dezvoltarea generală a omului, însă sunt cazuri când influența acesteia are o importanță minimă. După părerea lui L.Barenboim, „conexiunea dintre nivelul de însușire a cunoștințelor muzicale și a deprinderilor interpretative, pe de o parte, și dezvoltarea muzicală, pe de alta nu este atât de directă și simplă precum se prezintă ea unor pedagogi. Procesul de instruire poate avea un caracter tangențial față de dezvoltare și să nu exercite asupra lui o influență majoră” [2].

O părere foarte interesantă în această privință a fost înaintată de profesorul Catedrei Pian general al Conservatorului T.Tușmalov în lucrarea „*Importanța cursului de pian general pentru dezvoltarea multilaterală a gândirii muzical-artistice a studenților din conservator și colegii muzicale*”. În opinia autoarei, „Există o ruptură importantă între instruirea și dezvoltarea elevilor și a studenților. Iată de ce una dintre cele mai complexe și actuale probleme este cea a coordonării dintre instruirea muzicală și instruirea general-muzicală. Dezvoltarea studentului, adică formarea aptitudinilor sale, a calităților profesional-intelectuale trebuie să constituie pentru pedagog o problemă nu mai puțin importantă decât formarea la elev a unui complex de deprinderi de interpretare, de abilități motorice și tehnice” [3].

Totuși, în ce mod ideea instruirii de dezvoltare este aplicabilă teoriei și practicii de predare a pianului general? Mai întâi pornim de la faptul că procedeele și metodele de instruire trebuie să aibă un caracter universal și să dețină o structură sintetică.

Într-adevăr, pe de o parte, aceste procedee și metode sunt legate în mod nemijlocit de procesul de interpretare, de însușirea tehnică a lucrărilor de către student, iar specificul clasei de interpretare pianistică este același. Pe de altă parte, este necesar ca aceleași procedee și metode ale activității de instruire să contribuie la maximum la dezvoltarea muzicală a studentului. Iată de ce este necesar un spectru larg de acțiuni asupra elevului, de procedee și metode de lucru utilizate de profesor.

În continuare, vom încerca să formulăm *patru principii muzical-didactice de bază* care, fiind utilizate în complex, vor fi în măsură să formeze un fundament trainic al instruirii de dezvoltare în clasa de pian general:

1. Lărgirea repertoriului, în baza abordării mai multor lucrări ce aparțin unor curente stilistice și fenomene artistice diferite.
 2. Accelerarea tempourilor de studiere a unei anumite părți a materialului didactic, fixarea atenției asupra obținerii abilităților și deprinderilor de interpretare într-un interval de timp cât mai scurt.
 3. Lărgirea „spațiului” teoretic al lecțiilor, renunțarea la abordarea „îngustă” a lucrărilor, utilizarea în timpul lecției a unui vast material cu caracter muzical-teoretic și muzical-istoric. Acest principiu se referă atât la conținutul lecției, cât și la modalitățile de desfășurare a ei.
 4. Încurajarea lucrului de sine stătător al elevului, a inițiativei sale artistice.
- Să urmărim în cele ce urmează, în detalii, principiile formulate mai sus.

1. Lărgirea repertoriului. Cursul *Pian general* presupune o lărgire permanentă a cunoștințelor despre stilul și epoca muzicală, despre curentele artistice, despre maniera individuală a fiecărui compozitor. Structura materialului de studiu al cursului *Pian general*, de asemenea, presupune o cuprindere cât mai largă a fenomenelor muzicale, fără de care nu poate avea loc procesul de formare a unui muzician profesionist.

Nu este întâmplătoare remarca T.Voițehovskaia, șef Catedra Pian general a Conservatorului în anii '50 ai secolului trecut, care afirma: „Metoda lecțiilor individuale oferă posibilitatea de a purta convorbiri personale cu elevii pe diferite teme, fapt ce influențează în mare măsură formarea personalității sale artistice” [4].

Educarea unui muzician-interpret cult se poate face doar în baza unui repertoriu de o înaltă ținută artistică. Fiecare epocă în istoria muzicii și-a format literatura și repertoriul propriu, diapazonul căruia oferă posibilitatea de a alege exemple adecvate pentru elevii cu diferită pregătire pianistică. Un astfel de principiu al alegerii repertoriului se numește „planificare stilistică de perspectivă” (termenul a fost propus de specialiștii Catedrei Pian general a Conservatorului de Stat din Kiev) [5].

Planificarea stilistică de perspectivă bazată pe „orientarea stilistică” este întotdeauna și una dintre cerințele principale ale Catedrei Pian general de la Conservatorul de Stat. E de remarcat că cu cât mai tipică este lucrarea din punct de vedere al stilului, cu atât mai mult material va oferi aceasta pentru analiză și generalizări.

2. Accelerarea tempourilor de studiere a unei anumite părți a repertoriului. Atribuim acestui principiu forme de lucru ce sunt foarte strâns legate una de alta, cum ar fi lectura la prima vedere și studierea schematică a lucrărilor, care sunt extrem de importante și contribuie la dezvoltarea elevului, în pedagogia pianistică.

Studierea schematică a lucrării este o studiere incompletă „conștientă”, în care procesul de studiu nu are drept scop o interpretare pianistică adusă la perfecțiune. Acest tip al studiului unor lucrări oferă posibilitatea de a „elibera timp” pentru a cunoaște o muzică nouă și este deosebit de efectiv mai ales la lecțiile de pian general, care se desfășoară, de regulă, în condițiile unui deficit de timp.

Această formă de studiu nu își propune drept scop învățarea pe de rost și interpretarea tehnică strălucită a lucrării. Lucrul asupra piesei este întrerupt atunci când elevul pătrunde conținutul ei artistic și o poate interpreta emoțional, conștientizând structurile acesteia.

Cercetătorii relevă faptul că în aceste cazuri, însușirea materialului are loc la un alt nivel decât în procesul lucrului asupra unei interpretări minuțioase a lucrării. „... Cu cât mai mare este numărul de lucrări pe care trebuie să le învețe, cu cât mai mult material trebuie să treacă prin conștiința elevului, cu atât mai mult el trebuie doar să cunoască, dar în nici un caz să nu învețe” [6].

Lectura notelor la prima vedere, de asemenea, este una dintre cele mai efective modalități ale dezvoltării muzicale care scoate în evidență principiile didactice ale instruirii de dezvoltare cum sunt creșterea volumului de material muzical utilizat și accelerarea tempourilor de studiere a acestuia.

Lectura la prima vedere este „... una dintre căile cele mai scurte, cele mai de perspectivă, care conduce la dezvoltarea muzicală generală” [7]. Această formă de activitate oferă cele mai favorabile posibilități pentru o cunoaștere multilaterală și largă a literaturii muzicale, întrucât alături de repertoriul pianistic, studentul poate utiliza și clavire de operă, aranjamente simfonice, lucrări cameral-instrumentale și vocale.

3. Conținutul lecției și metodele de desfășurare a acesteia, lărgirea volumului de cunoștințe teoretice a lecției. Este cunoscută importanța rolului disciplinelor muzical-teoretice în procesul de instruire a muzicianului. Procesul de însușire a acestora se află în directă dependență de nivelul de pregătire pianistică a studentului, de deprinderea de a utiliza pianul în lucrul de sine stătător la teoria muzicii, armonie, solfegiu, forme, literatura muzicii, aranjament, instrumentare, citire a partiturilor. Aceste discipline necesită un exercițiu continuu asupra acompaniamentului, improvizației, transpunerii, lecturii la prima vedere.

În procesul de lucru la pian apare posibilitatea de a învăța studentul să pătrundă în sensul fiecărei indicații a partiturii. Dincolo de hașură, pauză, semn de alterație, dinamică, pedală sau alte indicații, studentul învață să distingă trăsături ale stilului, să descifreze concepția compozitorului, să găsească cheia spre conținutul plastic al lucrării și spre metodele de interpretare a acesteia.

Astfel, una dintre componentele importante ale direcției de dezvoltare a cursului *Pian general*, după părerea mai multor cercetători, devine analiza interpretativă. „Dacă analiza muzicologică dezvoltă problema pătrunderii concepției compozitorului, prin conștientizarea complexului de mijloace ale expresivității muzicale, apoi analiza interpretativă presupune mișcarea ulterioară a gândului celui care analizează, pentru că el este legat de problema „aducerii” în fața ascultătorului a acestui conținut artistic într-o sonorizare vie în procesul interpretării”, remarcă cercetătoarea acestei probleme T. Iurova [8].

Analiza interpretativă este un fenomen complex sintetic ce include, de asemenea, și alte forme ale analizei cum sunt analiza armonică, polifonică, intonativă, factuală, de gen, arhitectonică. Pentru efectuarea analizei sunt necesare cunoștințe multilaterale, aptitudinea de a compara și a contrapune un material divers, a găsi legăturile cauză–efect, a înainta concluzii. Formarea acestor deprinderi are loc, înainte de toate, în clasa de specialitate. Însă la cursul *Pian general* este aprofundată dezvoltarea deprinderilor analizei interpretative a lucrării muzicale.

4. Utilizarea maximă în procesul de instruire a activității de gândire de sine stătătoare a studenților, a potențialului lor artistic. Începând cu sfârșitul secolului trecut psihologia și didactica pune accent nu atât pe memorie, cât pe gândire. „Instruirea care se orientează în principal spre memorizarea și păstrarea materialului în memorie, corespunde doar parțial cerințelor actuale”, scria la sfârșitul secolului XX psihologul rus A. Petrovski. „În prim-plan apare problema formării unor astfel de calități ale gândirii, care ar permite o însușire de sine stătătoare a informației ce se completează continuu” [9].

Așadar, studierea pianului presupune un proces activ de interacțiune a pedagogului cu studentul. Totuși, metodele tradiționale de predare presupun o activitate mai intensă a profesorului în comparație cu cea a studentului. Studentului i se oferă cunoștințe „gata preparate”, iar întregul proces de instruire se desfășoară la nivelul „memorare–interpretare”: activitatea intelectuală a acestuia este foarte scăzută, iar căutarea, cercetarea sunt reduse la minimum.

Fără a minimaliza importanța acestui „tip de gândire imitativ” [10], trebuie să remarcăm că viitorilor specialiști muzicieni trebuie să li se formeze un tip de gândire pentru care este caracteristică nu doar obținerea unor cunoștințe „gata pregătite”, dar și abilitatea de a le obține și a le utiliza de sine stătător. Dezvoltarea acestui tip de gândire se face prin metoda instruirii problematice.

Esența acestei metode se reduce la crearea unei situații, enunțarea unei probleme pe care studentul trebuie să o soluționeze de sine stătător. Anume metoda instruirii problematice care conferă activității de instruire un caracter artistic, contribuie la optimizarea procesului de instruire muzicală. Nu este un secret că metoda de explicare ilustrativă utilizată, de regulă, la predarea pianului general, nu contribuie la educarea unei gândiri artistice. Pentru a economisi timpul preconizat lecției, profesorii de pian, care se ocupă cu studenți de la diferite specialități, le oferă prea mult material „gata”. Câștigul de timp este doar o iluzie, efectul negativ al căreia se răsfrânge asupra nivelului neadecvat al gândirii artistice a elevului.

Metodicele bazate pe crearea unei situații problematice sau pe lansarea unei probleme dificile, care presupun dezvoltarea la studenți a capacităților de generalizare a faptelor și a fenomenelor, pot fi utilizate de pedagog în lucrul asupra legităților stilistice, a pedalizării, hașurilor, digitației și a altor aspecte ale interpretării. „Dezvoltarea abilității studentului de a lucra de sine stătător este una dintre cele mai importante sarcini ale profesorului”, subliniază T. Tușmalov. Mai mult, este extrem de important „să scutești studentul de eforturi inutile, de orele de lucru cheltuite în zadar, care îl distrag de la scopul principal” [11].

În procesul de formare a deprinderii de a lucra și a gândi de sine stătător trebuie luate în considerare și problemele specificului de lucru cu elevii mai mari, ce posedă deja o gândire mai matură care deseori depășește pregătirea pianistică.

Principala trăsătură a instruirii unei persoane mature este prezența unei gândiri dezvoltate. Și întrucât dezvoltarea gândirii muzicale depinde, pe lângă aptitudinile muzicale, și de nivelul general de dezvoltare, de nivelul de inteligență, de predispunerea spre analiză, spre comparare a fenomenelor, este de la sine înțeles că un elev matur este mai bine pregătit și are mai multe perspective pentru o instruire conștientă și inteligentă decât un copil.

Astfel, în procesul de instruire a maturilor putem evidenția rolul deosebit de important al intelectului, abilitatea de a argumenta logic perceperea emoțională a muzicii în sfera analizei muzicale, a momentelor motorice, a elementelor de organizare a lecțiilor. Lucrând cu o persoană matură, pedagogul trebuie să apeleze la conștiința lui, să se bazeze pe capacitățile lui intelectuale.

„Abordarea inteligentă a lecțiilor de pian îl determină (pe elev) să se supună anumitelor cerințe, adică să utilizeze în timpul interpretării procedee corecte ale cântării, o digitație adecvată, să respecte nuanțele dinamice.... astfel, începe a se manifesta și o anumită inițiativă artistică”, scria L.Oxinoit [12]. Elevului matur îi sunt necesare doar tezele de bază, generale, pe care el va putea să mizeze în procesul de lucru și conștientizare de sine stătător. Studentul trebuie să devină într-o anumită măsură un cercetător, și nu doar un simplu interpret al indicațiilor pedagogului.

Concluzionând cele expuse, menționăm că utilizarea principiilor de „instruire de dezvoltare” în procesul de predare a pianului general denotă caracterul lor universal și sistemic, contribuind la formarea unor deprinderi profesionale însușite pe larg, a gândirii artistice, a orizonturilor intelectuale ale muzicianului.

Referințe:

1. Овакимова Г. О роли мотивации и внимания в процессе обучения игре на фортепиано взрослых начинающих. К вопросу о некоторых особенностях музыкального развития взрослых начинающих // Фортепианная подготовка учителя-музыканта. - Москва: МГПИ им Ленина, 1975, p.58.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию. - Л., 1974, p.76.
3. Тушмалова Т. Значение общего фортепиано для всестороннего развития музыкально-художественного мышления студентов консерваторий и музыкальных училищ (методические рекомендации). - Кишинёв, 1989, p.4-5.
4. Darea de seamă a ședinței Catedrei Pian general din 4/03, 1952. Arhiva Națională a Republicii Moldova, fondul 3050, inventarul 1, dosarul 93, f.29.
5. Йовенко З. Общее фортепиано: вопросы методики. - Киев: Музична Украина, 1989, p.30.
6. Фейгин М. Музыкальный опыт учащегося // Вопросы фортепианной педагогики. - Москва: Музыка, вып. 3, 1971, p.35.
7. Тушмалова Т. *Idem*, p.11.
8. Юрова Т., Сушон Г. О новых формах проверки профессиональной подготовленности учащихся // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя (школа–училище–вуз). Вып. 2. - Новосибирск, НГК им М.Глинки; ГМПИ им. Гнесиных, вып. 2, 1984, p.126.
9. Петровский А. Значение и роль психологии в учебном процессе педагогического вуза // Вопросы психологии. - Москва, 1972. - p.129.
10. Артемьева Л. Оптимизация процесса обучения по курсу фортепиано // Фортепианное обучение студентов разных специальностей в музыкальном вузе. - Москва: ГМПИ им. Гнесиных, 1987, p.107.
11. Тушмалова Т. *Idem*, p.7.
12. Оксинайт А. Основные задачи педагога по курсу общего фортепиано (1959) // Arhiva Națională a Republicii Moldova, fondul 3050, inventarul 2, dosarul 65. f.12.

Prezentat la 27.10.2009

EFICIENȚA METODEI HĂRȚILOR CONCEPTUALE ÎN ACTIVITĂȚILE PE GRUPE – ARGUMENTARE STATISTICO-MATEMATICĂ

Elena CROCNAV

Universitatea de Stat din Tiraspol

The purpose of this study is to determine the most efficient way in concept maps using in order to avoid misconceptions and increase the student performance. Concept mapping is a technique of visually representing the information structure and understanding. There are several uses for concept mapping. This study uses the method in learning enhancement, and assessment. The study was carried out on 50 students of the age of seventeen, organized in two groups: group one (GE1) worked independently to construct concept maps, and the second group (GE2) worked in teams of five students to construct concept maps. The subject chosen for this study was Metabolism. At the end of this research, it was determined a statistically significant difference between the grades of the GE2 students. This demonstrates that working in groups at concept maps increases the student's performance.

Eficiența activității didactice este demonstrată de performanțele elevilor certificate de rezultatele evaluărilor curente, precum și cele de ciclu final și de admitere într-un nivel superior de instruire. În cazul disciplinelor biologice, competențele care sunt vizate de programele învățământului preuniversitar au un impact esențial în viața viitorului adult, în calitatea vieții lui și a generațiilor viitoare. Din această perspectivă, un concept biologic eronat are drept consecință imediată un punctaj mai mic la evaluări, dar, pe termen lung el va conduce la o decizie greșită sau la imposibilitatea găsirii soluției corecte la o situație-problemă din viața reală.

Confruntarea cu conceptele eronate este un demers dificil atât pentru elevi, cât și pentru profesor, fiecare trebuind să identifice și să depună efort pentru corectarea erorii de înțelegere. Strategiile privind ajutorarea elevilor în efortul de înlăturare a conceptelor eronate sunt bazate pe cercetările ce țin de modul în care învățăm. O cale de eludare a conceptelor eronate este metoda hărților conceptuale, metodă introdusă de Novak și Gowin [1] și utilizată cu succes în diverse domenii ale științelor naturii.

Hărțile conceptuale au fost introduse în cercetările lui Novak [2] privind modul în care se produc schimbările pentru înțelegerea de către copii a cunoștințelor științifice. Cercetările lui Novak s-au fundamentat pe teoria psihologiei învățării descrisă de David Ausubel [3]. Ideea fundamentală a psihologiei cognitive a lui Ausubel constă în faptul că învățarea se efectuează prin asimilarea noilor concepte și propoziții în conceptele și propozițiile deja existente în sistemul-cadru al conceptelor celui ce învață, sistem numit și structură cognitivă.

O hartă conceptuală este o modalitate de organizare și reprezentare a cunoștințelor. Metoda hărților conceptuale constă în învățarea elevilor să realizeze reprezentări grafice ale cunoștințelor care asigură vizualizarea unui grup de concepte interdependente, precum și a interrelațiilor dintre acestea. Într-o hartă conceptuală, conceptele încadrate în pătrate, cercuri, ovale etc. sunt conectate prin linii, pe care sunt notate verbe sau propoziții ce clarifică relațiile dintre noțiuni.

Unul dintre scopurile fundamentale de folosire a hărților conceptuale este cel de a spori și a asigura sens învățării și trăiniciea acesteia. Ausubel [4] face o distincție netă între “învățarea pe de rost”, adică o simplă memorare, și „învățarea prin asimilare”, învățarea cu sens, trainică, bazată pe înțelegerea sensului conceptelor însușite.

Hărțile conceptuale sunt instrumente utile profesorilor și elevilor deopotrivă. Profesorul poate utiliza harta conceptuală în orice moment al lecției tipice sau ca instrument de evaluare, efectul fiind de stimulare a elevilor să exerseze învățarea prin înțelegere [5]. Hărțile conceptuale sunt eficiente la identificarea ideilor corecte și incorecte fixate în sistemul de cunoștințe ale elevilor după sau înainte de abordarea anumitelor conținuturi.

Prin metoda hărților conceptuale elevii înțeleg cu mare ușurință conexiunile dintre concepte, îmbunătățindu-și astfel calitatea învățării. Din perspectiva elevilor care au fost încurajați să își construiască propriile lor hărți conceptuale, metoda a condus la identificarea de noi înțelesuri ale conceptelor studiate și la dezvoltarea capacității de internalizare rapidă a noilor cunoștințe în propriul sistem de cunoștințe [6].

Recomandată ca metodă optimă în identificarea și soluționarea erorilor de înțelegere [7, 8], este util a determina modul mai eficient de organizare a activității în clasa care utilizează metoda hărților conceptuale.

În acest scop a fost efectuată o investigație privind performanțele elevilor instruiți și evaluați prin metoda hărților conceptuale. Investigația s-a axat pe două grupe, GE 1 și GE 2, a câte 25 de elevi cu vârsta de 17 ani. Elevii au fost antrenați să construiască hărți conceptuale. Predarea la ambele grupe s-a realizat prin metoda hărților conceptuale utilizate pentru eludarea conceptelor eronate. Investigația a durat 3 ore alocate unității de învățare cu tema “Metabolismul intermediar” în cadrul căreia conținuturile vizate au fost: metabolismul intermediar glucidic – prima oră, metabolismul intermediar al lipidelor – a doua oră și metabolismul proteinelor – a treia oră.

Pentru evaluarea formativă la sfârșitul fiecărei ore elevii au avut drept sarcină construirea de hărți conceptuale, dar în moduri diferite de realizare a sarcinilor. Astfel, grupa GE 1 a elaborat individual hărțile conceptuale, iar GE 2 a elaborat hărțile conceptuale în grupuri a câte cinci elevi. În finalul fiecărei ore din cadrul unității de învățare, proba de evaluare formativă pentru fiecare elev, respectiv fiecare grup de 5 elevi, a constat într-o fișă de evaluare cu următoarea structură:

Construirea unei hărți conceptuale cu tema: „Procesele catabolice ale metabolismului intermediar glucidic” (respectiv lipidic și proteic) cu respectarea următoarelor cerințe:

- utilizarea tuturor conceptelor asociate temei pentru construirea hărții;
- stabilirea conexiunilor dintre conceptele utilizate;
- explicitatea prin propoziții și/sau verbe semnificației conceptelor utilizate

Rezultatele obținute de elevii celor două grupe au fost analizate statistico-matematic pentru determinarea modalității mai eficiente de utilizare a metodei hărților conceptuale pentru eludarea însușirii eronate a conceptelor biologice.

Variabila dependentă a constat în trei teste formative care au evaluat cunoașterea, înțelegerea și aplicarea conceptelor asociate metabolismului intermediar: Testul 1: Metabolismul intermediar glucidic; Testul 2: Metabolismul intermediar al lipidelor; Testul 3: Metabolismul proteinelor. Criteriile utilizate în evaluarea hărților conceptuale elaborate de elevii din GE 1 și GE 2 au fost:

- frecvența conceptelor – dacă sunt prezente conceptele predate;
- prezența conexiunilor dintre concepte și cuvintele de legătură;
- corectitudinea propozițiilor;
- complexitatea hărților după numărul conexiunilor dintre un concept și altele;
- clasificarea tipului de incorectitudine în categoria erori de natură științifică – termen incorect, sau categoria erori de înțelegere – corelări incorecte.

Rezultatele evaluărilor au urmărit progresul performanțelor școlare apreciate după punctajele obținute la testele formative de elevii claselor experimentale GE 1 și GE 2. Au fost analizate rezultatele obținute de aceste clase la fiecare din cele trei teste formative. Rezultatele obținute la testul 1 sunt înregistrate în tabelul 1.

Tabelul 1

Metabolismul intermediar glucidic

Note	GE 1	GE 2
9-10	6	8
7 - 8	11	12
5 - 6	5	3
3 - 4	3	2

Pentru că cele două grupe de elevi sunt independente și fiecare are mai puțin de 30 elevi, am folosit în analiză testul independent. Deoarece dorim determinarea metodei mai bune (deci, o comparație directă), folosim testul t independent unilateral.

Calculul statistic

Datele statistice pentru clasa GE 1:

$$x_1 = x_2 = \dots = x_6 = 9,5 \text{ – (cei 6 elevi au fost notați cu 9–10);}$$

$$x_7 = x_8 = \dots = x_{17} = 7,5 \text{ – (cei 11 elevi au fost notați cu 7–8);}$$

$$x_{18} = x_{19} = \dots = x_{22} = 5,5 \text{ – (cei 5 elevi au fost notați cu 5–6);}$$

$$x_{23} = x_{24} = x_{25} = 3,5 \text{ – (cei 3 elevi au fost notați cu 3–4).}$$

Media (M_1) a clasei GE 1 este:

$$M_1 = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_{25}}{25} = \frac{\sum_{i=1}^{25} x_i}{25} = \frac{6 \times 9,5 + 11 \times 7,5 + 5 \times 5,5 + 3 \times 3,5}{25} = \frac{177,5}{25} = 7,1.$$

Datele statistice pentru clasa GE 2:

$$x'_1 = x'_2 = \dots = x'_8 = 9,5 \text{ - (cei 6 elevi au fost notați cu 9-10);}$$

$$x'_9 = x'_{10} = \dots = x'_{20} = 7,5 \text{ - (cei 11 elevi au fost notați cu 7-8);}$$

$$x'_{21} = x'_{22} = x'_{23} = 5,5 \text{ - (cei 5 elevi au fost notați cu 5-6);}$$

$$x'_{24} = x'_{25} = 3,5 \text{ - (cei 3 elevi au fost notați cu 3-4).}$$

$$M_2 = \frac{\sum_{i=1}^{25} x'_i}{25} = \frac{8 \times 9,5 + 11 \times 7,5 + 3 \times 5,5 + 2 \times 3,5}{25} = \frac{189,5}{25} = 7,58.$$

Valoarea parametrului $t = \frac{|M_1 - M_2|}{E_{M_1 - M_2}}$, unde $E_{M_1 - M_2}$ (eroarea standard a diferenței dintre cele două medii)

este: $E_{M_1 - M_2} = \sqrt{\frac{s_1^2 - s_2^2}{n}}$ unde: s_1^2 reprezintă dispersia (abaterea medie pătratică standard) clasei GE 1,

iar s_2^2 reprezintă dispersia clasei GE 2; $n=25$ (numărul de elevi dintr-o clasă).

$$\text{Deoarece } s^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - M)^2}{n-1}, \text{ rezultă că } E_{M_1 - M_2} = \sqrt{\frac{\sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n} + \sum x_i'^2 - \frac{(\sum x_i')^2}{n}}{n(n-1)}}, \text{ unde } n=25.$$

$$\text{Avem } \sum x_i^2 = 6 \times 90,25 + 11 \times 56,25 + 5 \times 30,25 + 3 \times 12,25 = 1350,5.$$

$$\text{Atunci: } \sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{25} = 90,25.$$

$$\text{Avem } \sum x_i'^2 = 8 \times 90,25 + 11 \times 56,25 + 3 \times 30,25 + 2 \times 12,25 = 1501,75.$$

$$\text{Atunci: } \sum x_i'^2 - \frac{(\sum x_i')^2}{25} = 63,37; \text{ obținem } E_{M_1 - M_2} = \sqrt{\frac{90,25 - 63,37}{600}} = \sqrt{0,256} = 0,505.$$

$$\text{Rezultă: } t = \frac{0,48}{0,505} = 0,95.$$

Stabilim pragul de semnificație (nivelul de încredere) $p = 0,05$.

Deoarece fiecare clasă are 25 de elevi, numărul gradelor de libertate este $df = 25 + 25 - 2 = 48$.

Pentru $df = 48$ și $p = 0,05$ din tabel obținem: $t_0 = 1,96$.

După cum $t < 0,95 < 1,96 = t_0$, rezultatul este nesemnificativ statistic, deci, după prima oră cele două modalități de evaluare prin metoda hărților conceptuale sunt aproape echivalente. În tabelul 2 sunt reflectate rezultatele obținute la testul 2.

Tabelul 2

Metabolismul intermediar al lipidelor

Note	GE 1	GE 2
9-10	7	18
7 - 8	12	6
5 - 6	4	1
3 - 4	2	0

Și în acest caz, deoarece cele două grupe de elevi sunt independente și fiecare are mai puțin de 30 elevi, am folosit testul t independent. Determinăm metoda mai bună (deci, o comparație directă) folosind testul t independent unilateral.

Calculul statistic

Datele statistice pentru clasa GE 1:

$$x_1 = x_2 = \dots = x_7 = 9,5 - (\text{cei } 7 \text{ elevi au fost notați cu } 9-10);$$

$$x_8 = x_9 = \dots = x_{19} = 7,5 - (\text{cei } 11 \text{ elevi au fost notați cu } 7-8);$$

$$x_{20} = x_{21} = \dots = x_{23} = 5,5 - (\text{cei } 4 \text{ elevi au fost notați cu } 5-6);$$

$$x_{24} = x_{25} = 3,5 - (\text{cei } 2 \text{ elevi au fost notați cu } 3-4).$$

Media (M_1) a clasei GE 1 este:

$$M_1 = \frac{\sum_{i=1}^{25} x_i}{25} = \frac{7 \times 9,5 + 12 \times 7,5 + 4 \times 5,5 + 2 \times 3,5}{25} = 7,42.$$

Datele statistice pentru clasa GE 2:

$$x'_1 = x'_2 = \dots = x'_{18} = 9,5 - (\text{cei } 18 \text{ elevi au fost notați cu } 9-10);$$

$$x'_{19} = x'_{20} = \dots = x'_{24} = 7,5 - (\text{cei } 5 \text{ elevi au fost notați cu } 7-8);$$

$$x'_{25} = 5,5 - (\text{un elev a fost notat între } 5-6).$$

$$M_2 = \frac{\sum_{i=1}^{25} x'_i}{25} = \frac{18 \times 9,5 + 6 \times 7,5 + 5,5}{25} = 8,86; \quad E_{M_1-M_2} = \sqrt{\frac{76,84 - 29,76}{600}} = 0,4214973.$$

$$\text{Atunci } t = \frac{8,86 - 7,42}{0,4214973} = 3,416.$$

Stabilim pragul de semnificație (nivelul de încredere) $p = 0,05$.

Deoarece fiecare clasă are 25 de elevi, numărul gradelor de libertate este $df = 25 + 25 - 2 = 48$.

Pentru $df = 48$ și $p = 0,05$, din tabel obținem $t_0 = 1,96$.

Cum $t = 3,416 > 1,96 = t_0 \Rightarrow$ metoda utilizată în clasa GE 2 este mult mai bună.

Mărimea efectului – se determină în cazul eșantioanelor egale prin parametrul $d = \frac{t}{\sqrt{n}}$ cu $n = 25$. În

cazul nostru $d = \frac{3,41}{5} = 0,66$ și din tabelul lui Cohen rezultă că efectul este mediu. Rezultatele obținute la testul 3 sunt plasate în tabelul 3.

Tabelul 3

Metabolismul intermediar al proteinelor

Note	GE 1	GE 2
9-10	11	19
7 - 8	12	6
5 - 6	2	0
3 - 4	0	0

Pentru că cele două grupe de elevi sunt independente și fiecare are mai puțin de 30 elevi, folosim testul t independent. Deoarece dorim determinarea metodei mai bune (deci, o comparație directă), folosim testul t independent unilateral.

Calculul statistic

Datele statistice pentru clasa GE 1:

$$x_1 = x_2 = \dots = x_{11} = 9,5 - (\text{cei 11 elevi au fost notați cu 9-10});$$

$$x_{12} = x_{13} = \dots = x_{23} = 7,5 - (\text{cei 12 elevi au fost notați cu 7-8});$$

$$x_{24} = x_{25} = 5,5 - (\text{cei 2 elevi au fost notați cu 5-6}).$$

Media (M_1) a clasei GE 1 este:

$$M_1 = \frac{\sum_{i=1}^{25} x_i}{25} = \frac{11 \times 9,5 + 12 \times 7,5 + 2 \times 5,5}{25} = 8,22.$$

Datele statistice pentru clasa GE 2:

$$x'_1 = x'_2 = \dots = x'_{19} = 9,5 - (\text{cei 19 elevi au fost notați cu 9-10});$$

$$x'_{20} = x'_{21} = \dots = x'_{25} = 7,5 - (\text{cei 6 elevi au fost notați cu 7-8}).$$

$$M_2 = \frac{\sum_{i=1}^{25} x'_i}{25} = \frac{19 \times 9,5 + 6 \times 7,5}{25} = 9,02.$$

$$E_{M_1-M_2} = \sqrt{\frac{41,75 - 18,40}{600}} = 0,1.$$

Atunci $t = \frac{9,02 - 8,22}{0,1} = 8 > 1,96 \Rightarrow d = \frac{t}{\sqrt{5}} = \frac{8}{5} = 1,6 > 0,8$. Din tabelul lui Cohen rezultă că media grupei GE 2 este mult mai bună.

Din analiza rezultatelor se confirmă eficiența semnificativ crescută a utilizării metodei hărților conceptuale în activități organizate pe grupe de elevi. Totodată, se constată un progres constant al performanțelor elevilor, deoarece pe parcursul unității de învățare punctajele obținute de grupele experimentale au crescut notele obținute de GE 2 la ultimul test, încadrându-se între 10 și 7 față de GE 1, unde notele obținute de elevi au fost între 10 și 6. Aceste rezultate confirmă utilitatea hărților conceptuale și recomandă organizarea activităților în grupuri pentru creșterea eficienței metodei în eludarea conceptelor biologice eronate.

Referințe:

1. Novak J.D., Gowin D.B., Johansen G.T. The use of concept mapping and knowledge: Vee mapping with junior high school science students // Science Education. - Vol.67. - 1983. - No5. - P.625-645.
2. Novak J.D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum & Assoc., 1998, p.19-79; p.227-230.
3. Ausubel D. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal materials. Journal of Educational Psychology. - New York, 1960, 51(5), p.267-272.
4. Ausubel D. P., Novak J. D., Hanesian H. Educational Psychology: A cognitive view). - New York: Holt, Reinhart & Winston 1968, a II a ediție, p.519-564.
5. Novak J.D. Concept learning in science. Theory into Practice, College of Education, Ohio State University, 1971. 10(2) p.129-133.
6. Regis A., Albertazzi P.G. & Roletto E. Concept maps in chemistry education // Journal of Chemistry Education. - 1996. - No.73(11). - P.1084-1088.
7. Crocna Elena. Demonstrarea experimentală a eficienței metodei hărților conceptuale în eludarea conceptelor biologice eronate // Univers pedagogic. Revista Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Elaborată de CȘME "Univers Pedagogic". - 2008. - Nr.3-4; Institutul de Științe ale Educației. - Chișinău, 2008, p.45-53.
8. Horton P.B., McConney A.A., Gallo M., Woods A.L., Senn G.J. & Hamelin D. An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool // Science Education, 1993, 77(1), p.95-111.

Prezentat la 17.12.2009

FORMAREA APTITUDINILOR MATEMATICE LA ELEVII SUPRADOTAȚI

Marcel TELEUCĂ

Universitatea de Stat din Tiraspol

The primary aim of this article is to mark out the factors which form the children's mathematical abilities, to accentuate and to explain the physical capabilities of the students, which in the same conditions of load and educative opportunities, give different results in the mathematical activities.

Ca în toate domeniile de activitate umană și în matematică abilitățile matematice la început cresc cu vârsta, apoi se atinge un maxim, după care urmează o lungă descreștere a acestor abilități, care tind oarecum asimptotic la zero.

Sarcina primordială constă în faptul de a reliefa factorii care structurează aptitudinea matematică la elevi, a evidenția și a explica însușirile psihice ale elevilor care, în condiții egale de efort și oportunități educative, conduc la rezultate diferite în activitățile cu conținut matematic. Pornim de la ideea că aptitudinea matematică reprezintă o dimensiune specifică a personalității, o substructură relativ independentă, formată din componente cognitive, afectiv-motivaționale și atitudinale, elaborată în ontogeneză prin adaptări succesive ale copilului la modelele matematice oferite de societate și care pe măsura constituirii facilitează obținerea unor performanțe superioare de către elevii de aceeași vârstă și nivel de pregătire școlară.

Primele încercări de abordare asociază aptitudinea matematică cu abilități ale intelectului (E.L. Thorndike, A.Binet, A.P. Lazurski), cu calități ale gândirii (R.Gullasch, G.Pippig, N.A. Mencinskaia, M.I. Moro) sau cu factori primari, mai mult sau mai puțin specifici (L.L. Thurstone, J.P. Guilford, M.Bejat și A.Perju).

H.Poincaré pune creația matematică pe seama activității subconștiente, a sentimentului estetic. Pentru reprezentanții teoriei interiorizării operațiilor mintale, structura aptitudinilor matematice va depinde de natura și calitatea acțiunilor cu obiecte materiale sau materializate, de metodele și procedeele folosite în învățarea matematicii (P.I. Galperin, V.V. Davâdov, K.Lowell, Z.P. Dienes, B.Zörgö ș.a.).

V.A. Krutețki, abordând problema din perspectiva teoriei sistemelor, reliefează câțiva factori cu rol esențial în configurarea aptitudinilor matematice la elevi. Primul dintre aceștia este capacitatea de percepere formalizată, de înțelegere imediată a condițiilor, structurii de ansamblu și relațiilor esențiale dintre datele problemei. Urmează apoi seria de factori implicați în prelucrarea informației matematice: capacitatea de generalizare rapidă și largă a datelor, capacitatea de contragere sau prescurtare a raționamentelor, flexibilitatea proceselor gândirii, străduința spre claritate, simplitate și economicitate. Ultimul factor important se manifestă în procesul de păstrare a informației matematice și constă în reținerea esențialului (scheme, structuri, principii etc.) și „uitarea” datelor concrete, a informațiilor de prisos din problema dată [2].

Factorul numit *experiență logico-matematică* este acumulat treptat în diverse activități anterioare (joc, comunicare, învățare școlară și extrașcolară), acest tip de experiență jucând un rol important în formularea și rezolvarea de probleme cu conținut matematic.

Datele obținute confirmă pe deplin relația dintre nivelul dezvoltării aptitudinale și experiența logico-matematică. Elevii cu aptitudini matematice dezvoltate prezintă, comparativ cu ceilalți, o superioritate evidentă nu numai la probele de cunoștințe matematice, ci și la cele cu conținut mixt (matematic și nematematic). Diferențele dintre grupele comparate se amplifică după fiecare fază de ajutor extern, ceea ce semnifică existența unor raporturi de susținere între aptitudinea matematică și experiența logico-matematică a subiecților noștri.

La solicitarea de a indica 2-3 discipline de studiu preferate, majoritatea elevilor cu aptitudini matematice superior dezvoltate notează „matematica”, „matematica și fizica” sau „matematica și informatica” și foarte puțini dintre ei menționează alte discipline. În cazul elevilor cu aptitudini matematice slab dezvoltate, situația apare ca fiind mult mai diversificată. Dintre aceștia din urmă, puțini menționează matematica și încă mai puțini – fizica.

În concluzie putem afirma:

- a) Aptitudinile matematice sunt rezultate ale dezvoltării și ale interacțiunilor complexe dintre individ, privit ca deținător și valorificator al unor potențialități ereditare, pe de o parte, și condițiile sale de mediu sociocultural și educațional, pe de altă parte.
- b) Ca substructură relativ stabilă și, totodată, dinamică a personalității, aptitudinea matematică se bazează pe toate procesele și însușirile psihice (cognitive, afectiv-motivaționale și atitudinale) solicitate de activitățile cu conținut matematic.
- c) Aptitudinile matematice nu pot fi cu adevărat cunoscute și eficient valorificate fără a reliefa caracteristicile pe care acestea le prezintă în evoluția lor la copil. „Sarcina psihologiei nu constă în a descoperi eternul infantil, ci istoricul infantil sau, folosind expresia poetică a lui Goethe, am putea spune efemerul infantil” [5].
- d) Din nou reamintim că metodele de cunoaștere a aptitudinilor matematice, respectiv, de identificare a copiilor superiori dotați în acest domeniu, sunt testele de aptitudini și cunoștințe (aplicate colectiv), probele de diagnostic formativ (aplicate individual) și analiza notelor școlare și fișele de observație.

Performanța joacă un rol important în dinamica motivațională. Ea este și o consecință a motivației, deoarece cu cât un elev este mai motivat, cu atât performanța sa va fi mai bună. Un elev motivat va persevera mai mult, va utiliza strategii de învățare adecvate, care îi vor influența performanța.

Relația dintre motivație și performanță nu trebuie privită unilateral, căci și performanța poate influența motivația. Performanța, ca rezultat concret al activității de învățare, devine pentru elev o sursă de informație care influențează percepțiile acestuia asupra propriei competențe.

Performanța nu reprezintă doar o simplă demonstrație a ceea ce a învățat elevul, ci este și un eveniment prin care el se judecă, se evaluează, se valorizează ca persoană [6].

Performanțele, expertiza, excelența în oricare domeniu al cunoașterii și practicii sociale nu pot fi abordate și gestionate fără a face ample și repetate incursiuni în sfera motivației și afectivității. Facem referire la procesul de structurare a aptitudinii matematice și notăm că aceasta depinde în primul rând de nivelul de dezvoltare a funcțiilor mentale (de analiză și sinteză, generalizare și abstractizare, de memorare etc.) ale copilului, dar și de felul contactului cu matematica, de metodele de învățare și „de factori motivaționali ca interesul, aspirațiile, perseverența subiectului, precum și de satisfacțiile pe care acesta le găsește în preocupările matematice” [4].

Sintagma *atracție pentru problematic* desemnează componentele motivelor care ne-au determinat să facem o alegere precum: a) în sfera noțiunii de *atracție* intră, în mai mare măsură decât în cazul celor de *preferință*, *tendință*, *interes* sau *pasiune*, acele elemente care au devenit cu adevărat mobiluri interne ale conduitei, care se formează și se dezvoltă pe baza curiozității epistemice firești a copilului; b) aici nu se includ motivele conjuncturale, temporale ale învățării matematice, așa cum ar fi lauda, pedeapsa, recompensa, interesul de circumstanță sau chiar respectul pentru calitățile pedagogului, adică acele elemente motivaționale care nu țin de însăși natura științei matematice; c) expresia îmbină în sine atât valențele motivaționale, cât și afective; d) ca orice sentiment pozitiv complex prezintă atât o valoare cognitivă, cât și una conativă; e) termenul *atracție* exprimă cât se poate de profund sensul obiectual și operațional al activității matematice. Expresia dată a mai fost folosită și de alți autori, care consideră atracția pentru problematic drept calitate evidentă în activitatea matematică, îndeosebi în rezolvarea problemelor cu multe și interesante implicații ascunse.

Calea cea mai potrivită de stimulare și susținere a atracției pentru problematic o reprezintă *solicitările cu caracter ludic și situațiile generatoare de disonanță cognitivă*. Cercetările efectuate de Z.P. Dienes (1973), Aubrey (1993), Rus (1996) ș.a. demonstrează în mod ferm efectul pozitiv al jocurilor cu conținut matematic. În funcție de nivelul pregătirii anterioare, de interesele și preferințele elevilor, de contextul în care se desfășoară activitatea, profesorul poate recurge la jocuri de genul: *ordonarea* unui set de date (numere, figuri) după cât mai multe criterii; *găsirea regulilor de organizare* a unor serii de numere sau figuri; *formularea de probleme* cât mai diferite, utilizând unul și același set de date; *transformări ale figurilor* (din bidimensionale în tridimensionale și invers); „*ghicirea*” numerelor sau figurilor ascunse; diverse *jocuri matematice și logice* existente în dotarea cabinetului de matematică al școlii; *găsirea de metode alternative de rezolvare* pentru una și aceeași problemă; elaborarea și utilizarea de *modele matematice* etc.

Un exemplu elocvent al celor menționate anterior servește un set de probleme.

Problema 1

Avem 12 monede. Una este falsă și în același timp mai ușoară decât cele adevărate. Cu ajutorul unei balanțe prin trei cântăriri trebuie găsită moneda falsă.

Pentru elevii cu aptitudini matematice deosebite această problemă este destul de ușoară, de aceea apare interesul de a găsi mai multe soluții și de a vedea că trei cântăriri este numărul minim de cântăriri sau pot fi și mai puține.

În continuare vom propune toate soluțiile elevilor.

Soluția 1

Împărțim aceste 12 monede în două părți a câte șase monede pe câte un talger. Evident că pe un talger va fi moneda falsă și respectiv talgerul dat va fi mai ușor. Luăm aceste șase monede care se află pe talgerul mai ușor și le împărțim iarăși în două și le plasăm din nou pe talgere, astfel aceasta va fi a doua cântărire. Asemănător primei cântăriri, pe unul din talgere va fi moneda falsă. Din cele trei monede rămase pe talgerul mai ușor, luăm oricare două și le punem pe talgere. Care talger va fi mai ușor, înseamnă că acolo se află moneda falsă, iar dacă observăm egalitate, atunci moneda falsă este cea de a treia, rămasă.

Soluția 2

Împărțim aceste 12 monede în trei părți a câte patru monede. Pe două talgere ale balanței plasăm câte patru monede, în cazul în care nu se observă egalitate, atunci evident că moneda falsă este una dintre cele 4 monede de pe talgerul mai ușor, de aceea le împărțim în câte două părți egale și le plasăm pe talger, aceasta fiind cântărirea a doua. Acum facem următorul pas: cele două monede rămase pe talgerul mai ușor le plasăm iarăși pe talgere diferite și efectuăm a treia cântărire, pe talgerul mai ușor, va fi moneda falsă.

Revenim la cazul când la prima cântărire avem greutate egale, atunci moneda falsă va fi printre cele patru monede neîntrebuițate. Le împărțim câte două și le plasăm pe talgere, astfel efectuăm cântărirea a doua. Evident, egalitate în cazul dat nu poate exista. Unul dintre cele două talgere va fi mai ușor decât celălalt. Atunci luăm monedele de pe talgerul mai ușor și le plasăm câte una pe talger, aceasta va fi cântărirea a treia, ce va indica care este moneda falsă mai ușoară.

Soluția 3

Împărțim cele 12 monede în patru părți a câte trei monede fiecare. La prima cântărire luăm câte trei monede din prima parte și din a doua și le plasăm pe talgere. Dacă nu observăm egalitate, atunci moneda falsă se află printre cele 3 monede de pe talgerul mai ușor. Așadar, luăm două monede de pe talgerul mai ușor, le punem pe talgere diferite și ca urmare vom observa că dacă nu este egalitate, atunci pe talgerul cu moneda mai ușoară va fi cea falsă. Iar în cazul în care se dovedește a fi egalitate, atunci a treia monedă pe care nu am luat-o de pe talgerul mai ușor de la cântărirea a doua va fi moneda falsă.

Dacă la prima cântărire s-a observat egalitate, atunci a doua cântărire se va considera când vom plasa trei monede din grupa a treia pe un talger și din grupa a patra pe un alt talger. Egalitate aici nu mai poate exista!

De pe talgerul mai ușor luăm două monede și le plasăm pe talgere diferite și aceasta va fi cântărirea a treia. Dacă nu observăm egalitate, atunci pe talgerul mai ușor este moneda falsă. Iar în cazul egalității, moneda a treia de pe talgerul mai ușor de la cântărirea a doua este moneda falsă.

Așadar, am prezentat soluțiile propuse de către elevi.

Acești elevi au încercat să facă și o generalizare a problemei, propunând o problemă de cercetare, și anume:

Dacă noi avem n monede și una este falsă și mai ușoară, care este numărul minim de cântăriri cu ajutorul balanței pentru a găsi moneda falsă.

Elevii au observat din soluțiile propuse că nu pentru 12 monede numărul cel mai mic posibil de cântăriri este trei.

Acuma vom modifica problema nr.1 rezolvată mai sus.

Problema 2

Avem 12 monede. Una este falsă și se deosebește după greutate de cea adevărată, dar nu se știe este mai ușoară sau mai grea. Cu ajutorul unei balanțe prin trei cântăriri trebuie găsită moneda falsă.

La început elevii au impresia că problema dată nu diferă cu nimic de problema precedentă, nr.1, dar efectuând prima cântărire ca și în soluțiile 1 și 3, se observă că aceste probe nu conduc la nici o soluție. Atunci ei înțeleg că această problemă este cu mult mai dificilă, dar ideile soluției au fost deja menționate în soluțiile de mai sus. Împreună cu elevii încercăm să găsim soluția corectă.

Soluție:

Împărțim aceste 12 monede ca în soluția nr.2 a problemei precedente, și anume, în trei grupe a câte patru monede fiecare. La prima cântărire plasăm 4 monede pe un talger și 4 pe altul. Dacă are loc egalitatea, atunci toate aceste opt monede folosite sunt adevărate, iar moneda falsă este printre cele patru monede rămase. Luăm trei monede din cele rămase și le plasăm pe un talger. Iar pe un alt talger plasăm trei monede din cele adevărate, aceasta va fi cântărirea a doua. Dacă se observă egalitate, atunci moneda falsă este a patra, cea rămasă din cele patru și din ultima cântărire putem afla dacă ea este mai ușoară sau mai grea. Dacă nu are loc egalitate la cântărirea a doua, atunci moneda falsă este printre cele trei monede din grupa a treia. Noi vom observa din cântărirea a doua dacă moneda falsă este mai ușoară sau mai grea, în dependență de ce arată talgerele, atunci la a treia cântărire aflăm moneda falsă.

Dacă la prima cântărire nu are loc egalitatea, atunci împărțim monedele de pe talgerul mai ușor în trei categorii și le vom numi monede „false ușoare”, iar de pe talgerul mai greu le vom numi monede „false grele”, cele rămase vor fi monede adevărate. La cântărirea a doua, pe un talger vom plasa două monede „false grele” și două monede „false ușoare”, iar pe talgerul al doilea vom plasa o monedă „falsă grea” și trei monede adevărate.

Dacă are loc egalitatea, atunci moneda falsă va fi sau printre cele două „false ușoare rămase” sau cea „falsă grea” rămasă. Atunci ultima cântărire o vom efectua astfel: plasăm pe un talger o monedă „falsă ușoară” și pe celălalt la fel o monedă „falsă ușoară”. Dacă are loc egalitatea, atunci moneda falsă va fi cea „falsă grea”, iar dacă nu are loc egalitatea, atunci moneda falsă va fi mai ușoară și se află pe talgerul mai ușor.

Dacă nu are loc egalitate la cântărirea a doua, atunci sunt posibile două cazuri.

Cazul 1: dacă talgerul cu două monede „false grele” și două monede „false ușoare” este mai greu, atunci moneda falsă se află printre cele două monede „false grele” și este mai grea. La cântărirea a treia plasăm câte o monedă „falsă grea” pe câte un talger; pe talgerul mai greu se află moneda falsă.

Cazul 2: dacă talgerul cu o monedă „falsă grea” și trei monede adevărate este mai greu, atunci la cântărirea a treia luăm cele două monede „false ușoare” de pe talgerul mai ușor. Dacă are loc egalitatea, atunci moneda falsă este moneda falsă grea de pe talgerul mai greu. Dacă nu are loc egalitatea, atunci moneda de pe talgerul mai greu este cea falsă, fiind mai grea decât cea adevărată.

Soluția este dificilă pentru elevi, dar și interesantă.

Dar și mai intrigantă este problema propusă elevilor la una dintre olimpiadele din Moscova.

Problema 3

Avem 13 monede. Una este falsă și se deosebește după greutate de cea adevărată, dar nu se știe este mai ușoară sau mai grea. Cu ajutorul unei balanțe prin trei cântăriri trebuie de găsit moneda falsă.

La elevi a apărut interesul de a vedea deosebirea dintre soluția problemei date și problema nr.2. Ei au observat că soluția la problema nr.3 este aceeași, unica deosebire constând în faptul că noi putem găsi moneda falsă, dar nu întotdeauna putem spune dacă această monedă falsă este mai grea sau mai ușoară.

În final am pus în discuție o problemă de cercetare.

Avem n monede. Una este falsă și se deosebește după greutate de cea adevărată, dar nu se știe, este mai ușoară sau mai grea. Care este numărul minimal de cântăriri cu ajutorul balanței pentru a găsi moneda falsă?

Soluțiile propuse pentru tratarea copiilor superior dotați și talentați variază de la o țară la alta sau chiar de la o localitate la alta. Dintre acestea menționăm: școli și clase speciale, grupe de dotați în cadrul claselor obișnuite, activități școlare complementare, programe suplimentare etc.

Proiectele și programele pentru supradotați variază în funcție de scopul și obiectivele urmărite, dar și de concepția și experiența autorilor lor. Mai frecvent întâlnite și mai bine cunoscute sunt cele denumite „de accelerare a pregătirii”, „de îmbogățire a cunoștințelor”, „de dezvoltare a creativității” ș.a.

Programele de îmbogățire oferă elevilor superior dotați și talentați posibilitatea de a aprofunda, a obține informații suplimentare și de a-și forma deprinderi și priceperi temeinice în domenii și direcții de acțiune preferate. În funcție de gradul și tipul de dotare, precum și în raport cu interesele personale, elevii sunt sprijiniți material și moral în vederea frecventării cercurilor și cluburilor științifice, participării la excursii documentare, campusuri de vacanță, concursuri locale sau naționale etc. Totodată, ei sunt îndrumați să studieze individual, să efectueze activități de cercetare–investigare, documentare, cursuri facultative, schimb de experiență etc.

Problema care se pune în cazul folosirii programelor de îmbogățire se referă la asigurarea echilibrului normal între solicitări și posibilități, la prevenirea supraîncărcării și surmenajului. Evident, soluțiile adoptate

dobândesc de fiecare dată un caracter individual. Elevul trebuie ajutat să înțeleagă semnificația legii optimului motivațional, să „intuiască” de fiecare dată punctul sau zona până la care efortul și performanțele sale se susțin reciproc. Cu alte cuvinte, asistența psihopedagogică a copiilor superiori dotați și talentați va însemna îndemn, sprijin și încurajare, dar și reținere, limitare și ponderare în activitățile de învățare școlară și extrașcolară.

Programul MEPS (Model de îmbogățire psihopedagogică și socială), de exemplu, propus și aplicat de Alonso și Benito, cuprinde două elemente de bază: unul organizatoric, care presupune planificarea, consilierea fiecărui elev, dezvoltarea intereselor și precizarea metodologiei și a modalităților de evaluare a programelor, și altul, implementațional, care vizează dezvoltarea abilităților sociale și relaționale, domeniul afectiv, dezvoltarea creativității și abilității de studiu independent, analiza modului de procesare a informației ș.a. În cadrul MEPS se realizează diverse subprograme, unele pentru profesori, iar altele pentru elevi. Din ultima categorie menționăm: programe individuale și de grup aplicate în afara programului școlar, programe pe timpul verii, programe pentru părinți și programe privind schimburi de experiență și întâlnirile internaționale multilaterale.

K. Lowell, pe baza ideilor exprimate de J. Piaget cu privire la formarea operațiilor mintale, preconizează un sistem didactico-metodic în care formele de activitate urmează o linie progresivă, de la concret la abstract, de la evidență la implicație. Conform acestui sistem, numerele și numerația devin accesibile prin acțiuni cu obiecte concrete supuse unor operații de grupare, ordonare, schimbare a poziției, comparare, simbolizare etc. Operațiile și judecățile matematice pot fi învățate chiar și la vârsta de 5-7 ani, pe baza acțiunilor de clasificare după criterii multiple, de intersecție a seturilor de obiecte, de adunare și separare a lor, de formare a unor grupuri mari din mai multe seturi mici egale etc. Esențial este ca matematica să devină pentru copil un instrument cu care explorează lumea și nu un joc de reguli abstract [3].

Îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor conduc la dezvoltarea și transformarea calitativă a schemelor de cunoaștere și acțiune, iar acestea la rândul lor, reglează cantitatea și calitatea achizițiilor elevilor. Efectul învățării devine maxim atunci când între cei doi termeni ai relației se stabilește un echilibru optim, ceea ce se poate realiza prin modul de organizare a activității de învățare și prin folosirea unor programe complementare, care să conducă la stimularea motivației sau chiar a atracției pentru problematică, la dezvoltarea gândirii, imaginației și creativității, la autorealizare personală și profesională. Din perspectiva unui asemenea obiectiv, multe dintre temele prevăzute în actualele programe școlare pot fi abordate cu ajutorul unor probleme neuzuale sau al unor situații-test, centrate pe una sau alta dintre componentele aptitudinilor matematice [1].

Ideile și datele expuse vor reprezenta în viitorul apropiat un punct de sprijin pentru persoanele interesate în elaborarea și implementarea de programe speciale, menite să conducă la îmbogățirea cunoștințelor și, implicit, la dezvoltarea aptitudinilor matematice ale copiilor și tinerilor supradotați, și nu ultimul rând în condițiile unui învățământ centrat pe nevoi și posibilități specifice ale fiecărui participant.

Referințe:

1. Berar I. Aptitudinea matematică la școlari. - București: Editura Academiei Române, 1991.
2. Krutețki V.A. Psihologhiia matematicheskikh sposobnostei školnikov. - Moskva: Izd. Prosveščenie, 1968.
3. Lowell K. The Growth of Understanding in Mathematics. - London: Early Childhood Education Series, 1971.
4. Roșca Al., Zörgö B. Aptitudinile. - București: Editura Științifică, 1972.
5. Vâgotski L.S. Opere psihologice alese. Vol. I-II. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
6. Sălăvăstru D. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004.

Prezentat la 27.11.2009

CUPRINS

Coordonate ale reformei educaționale

Владимир ГУЦУ

ТЕЛЕОЛОГИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ 5

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

PORTOFOLIUL PROIECTĂRII UNIVERSITARE
DIN PERSPECTIVA CALITĂȚII ȘI A CENTRĂRII PE STUDENT 13

Studii și cercetări: Științe ale educației

Larisa CUZNEȚOV, Ludmila PAPUC, Ileana BĂLAN

METODOLOGIA INSTRUIRII CENTRATE PE STUDENT ÎN CONTEXTUL
CONDIȚIILOR DE OPTIMIZARE A APLICĂRII METODELOR REAL-ACTIVE
ÎN FORMAREA ÎNIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE 17

Viorelia LUNGU

IMPACTUL RITMURILOR SCHIMBĂRII ASUPRA ROLULUI UNIVERSITĂȚII
ÎN PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR DE PERSPECTIVĂ 37

Nina JUC

RECONSIDERAREA MONITORIZĂRII DIN PERSPECTIVA
CALITĂȚII EDUCAȚIEI 40

Людмила ДАРИЙ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ 44

Svetlana SEMIONOV

PROCRASTINAREA ACADEMICĂ
DIN PERSPECTIVA AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII 50

Tatiana REPIDA

PROBLEMATIZAREA ÎN PEDAGOGIA UNIVERSITARĂ
(Cadru conceptual) 56

Vasile PANICO, Tatiana MUNTEANU

STRUCTURA ȘI LEGITĂȚILE FORMĂRII ATITUDINILOR
LA PERSONALITATE 59

Liliana SARANCIUC-GORDEA

O PROBLEMĂ NOUĂ ȘI STRINGENTĂ PRIVIND FORMAREA CONTINUĂ
A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR 63

Marta Iuliana VICOL

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE – REPERE METODOLOGICE
DE PREDARE/ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE 67

Marcel TELEUCĂ

ASPECTE ISTORICE ȘI CONTEMPORANE ALE EDUCAȚIEI
COPILOR SUPRADOTAȚI 72

<i>Daniela RĂDUȚ</i>	
UNELE ASPECTE TEORETICE ȘI ETICE ALE CONFLICTELOR ȘI COMUNICĂRII FAMILIALE ADOLESCENȚI-PĂRINȚI	77
<i>Светлана КОНСТАНТИНОВА</i>	
МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧЕТОМ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ УЧАЩИХСЯ	82
<i>Nina BÎRNAZ</i>	
RELEVANȚA MANUALULUI ȘCOLAR ÎN CONTEXTUL CIBERNETICII PEDAGOGICE	87
<i>Victoria COJOCARU</i>	
INFORMAREA ÎN PROCESUL DE INOVARE	91
<i>Valentina BOTNARI</i>	
PARADIGMA HOLISTICĂ – REPER METODOLOGIC ÎN STUDIAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE	97
<i>Larisa CUZNEȚOV, Liliana APOSTOL STANICA</i>	
PSIHOLOGIA SĂNĂTĂȚII CA DOMENIU ȘTIINȚIFIC DE FUNDAMENTARE ȘI VALORIFICARE A CONDUITELOR PRO-SĂNĂTATE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE A LICEENILOR	101
<i>Larisa CUZNEȚOV, Daniela RĂDUȚ</i>	
COMPETENȚE ȘI ACȚIUNI PARENTALE APLICATE ÎN EDUCAȚIA FAMILIALĂ A ADOLESCENȚILOR CU ACCENTUĂRI DE CARACTERE	122
<i>Maria ZĂCULEȚU</i>	
CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI (Cadru teoretic)	136
<i>Ludmila URSU, Angela TELEMAN</i>	
UNELE PRECIZĂRI ASUPRA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ ȘCOLARĂ	139
<i>Maria ROMAN</i>	
ABORDĂRI TEORETICE ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIC AL TRIADEI RELAȚIONALE – OBIECTIVE /COMPETENȚE/ PERFORMANȚE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE	143
<i>Carolina CALARAȘ</i>	
DIRIGENȚIA: UNELE ASPECTE PRAXIOLOGICE CU PRIVIRE LA OPTIMIZAREA ACTIVITĂȚII ȘI PERFECȚIONĂRII COMPETENȚELOR DIRIGINTELUI	156
<i>Ana-Maria TOHĂȚAN</i>	
PROCESE ELEMENTARE ALE COMPORTAMENTULUI MANAGERIAL	163
<i>Elvira GRÎU</i>	
DOCTRINELE – PARADIGME ALE MANAGEMENTULUI: DELIMITĂRI CONCEPTUALE, EVOLUȚIE, PROVOCĂRI DIN PERSPECTIVA INTEGRĂRII EUROPENE A REPUBLICII MOLDOVA	168
Studii și cercetări: Psihologie	
<i>Mihai ȘLEAHIȚCHI</i>	
DEPĂȘIREA CONSERVATORISMULUI REPREZENTAȚIONAL FACTORUL PRACTICI SOCIALE	174
<i>Angela POTĂNG, Lilia BOLOCAN</i>	
EMPATIE ȘI CREATIVITATE	180

<i>Светлана ТОЛСТАЯ, Людмила ТОПАЛ</i>	
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В ПЕРИОД КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА	185
<i>Svetlana TOLSTAIA</i>	
UNELE ASPECTE ALE CONFORTULUI PSIHOLOGIC LA FEMEILE CASNICE	190
<i>Tatiana TURCHINĂ, Nicoleta DUMBRĂVEANU</i>	
RELAȚIA DINTRE STILUL DE ATAȘAMENT ȘI ATITUDINEA FAȚĂ DE DEBUTUL VIEȚII SEXUALE LA ADOLESCENȚII DE 16-18 ANI	195
<i>Ecaterina MOGA</i>	
INFLUENȚA IMAGINII DE SINE ȘI A NIVELULUI DE EXPECTANȚE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII	201
<i>Людмила АНЦИБОР</i>	
МАКИАВЕЛЛИЗМ ЛИЧНОСТИ	206
<i>Ana SÎRBU</i>	
PARTICULARITĂȚILE TRĂSĂTURILOR DE PERSONALITATE LA PERSOANELE CU MIGRENĂ	213
<i>Cristina-Viorica DODU</i>	
PSIHOLOGIA INTELIGENȚEI ÎN VIZIUNEA LUI JEAN PIAGET	220
<i>Veronica GORINCIOI</i>	
ARDEREA EMOȚIONALĂ LA PROFESORII UNIVERSITARI	225
Studii și cercetări: Didactici particulare	
<i>Estela STARICOV</i>	
ASPECTUL COMUNICATIV AL MOTIVĂRII INTRADIDACTICE	230
<i>Daniel Ovidiu CROC NAN</i>	
REEVALUAREA UNOR STRUCTURI CURRICULARE ALE FIZICII ÎN ORGANIZAREA CURRICULUMULUI OPȚIONAL	236
<i>Пётр СИКУР</i>	
ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОКАЛЬНОГО И ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА УРОВЕНЬ ВОКАЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	243
<i>Ilie LUPU, Liubov ZASTÎNCEANU</i>	
STRATEGII ALGORITMICE ȘI EURISTICE DE REZOLVARE A PROBLEMELOR	248
<i>Tamara MELNIC</i>	
UNELE ASPECTE ALE „ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE DEZVOLTARE”	255
<i>Elena CROC NAN</i>	
EFICIENȚA METODEI HĂRȚILOR CONCEPTUALE ÎN ACTIVITĂȚILE PE GRUPE – ARGUMENTARE STATISTICO-MATEMATICĂ	259
<i>Marcel TELEUCĂ</i>	
FORMAREA APȚITUDINILOR MATEMATICE LA ELEVII SUPRADOTAȚI	264

Formatul 60×84^{1/8}.
Coli de tipar 34,0. Coli editoriale 40,0.
Comanda 20. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chişinău, MD 2009