

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CONCEPȚII FILOSOFICO-PEDAGOGICE ÎNTRE MODERNISM ȘI POSTMODERNISM

Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU

Universitatea de Stat din Moldova

Articolul este dedicat analizei diferitelor concepții filosofico-pedagogice ale instruirii din perspectiva modernității și postmodernității. Fiecare concepție este analizată în plan sincron și diacronic, fiind evidențiate punctele tari și punctele vulnerabile ale acestora. Importantă este încercarea autorilor de a deduce valențele metodologice ale acestor concepții în vederea dezvoltării politicilor de instruire la etapa contemporană. În același timp, sunt formulate două probleme care cer investigații speciale și dezbateri științifice.

Cuvinte-cheie: *logocentrism, empiriocentrism, tehnocentrism, behaviorism, umanism, problematizare, euristică, instruire, învățare, concepție, modernism, postmodernism.*

CONCEPTS PHILOSOPHICAL PEDAGOGY BETWEEN MODERNISM AND POSTMODERNISM

This article is dedicated to the analysis of different philosophical and pedagogical conceptions of modernity and postmodernity training in perspective. Each design is analyzed in synchronic and diachronic plan, highlighting strengths and their vulnerabilities. Important is trying to infer methodological valences of these concepts to develop training policies at the contemporary stage. At the same time, it makes two problems that require special investigations and scientific debate.

Keywords: *logocentrism, empiriocentrism, technocentrism, behaviorism, humanism, problem solving, learning, learning, design, modernism, postmodernism.*

Introducere

Problema postmodernității, în special în educație, nu este tratată univoc (identice; în același fel): de la negarea în genere a existenței fenomenului până la o absolutizare ca „mișcare” care va salva lumea.

Apariția acestei „mișcări”, „supraparadigme” este legată de mai mulți factori:

- prioritizarea umanizării educației (C.Bârzea, I.Podlasîi, T.Callo ș.a.);
- lansarea paradigmei curriculumului, evidențind dimensiunile teleologică și cea psihologică (R.Tyler, G.Planchar, S.Cristea ș.a.);
- lansarea conceptului de postparadigmatic, accentuarea diversității și conturarea alternativelor (G.Văideanu, I.Podlasîi, S.Cristea ș.a.);
- promovarea interdisciplinarității (C.Bârzea, S.Cristea, E.Joița, T.Agnin ș.a.);
- lansarea conceptului „educație pe parcursul întregii vieți”;
- globalizarea ca o mișcare de integralizare a fenomenelor, proceselor etc.

Așadar, postmodernitatea în educație se asociază cu tendințele actuale caracteristice dezvoltării sistemului, dar și cu multiple deschideri prospective.

În acest sens, postmodernitatea a conturat o altă filosofie a cunoașterii, un alt sistem de instruire, orientate la:

- legarea cunoașterii științifice de activitatea practică;
- interpretarea cunoașterii științifice ca producere de cunoștințe.

Într-un context de învățământ, pentru o astfel de filosofie cu o orientare puternic pragmatică, pentru care cunoașterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare și rezolvare de probleme, o cunoaștere teoretică, disociată de capacitatea de a acționa și de a aplica, nu este de ajuns pentru a produce asimilarea de cunoștințe.

O astfel de filosofie este favorabilă dezvoltării unui învățământ aflat în contact strâns și permanent cu realitatea, a unui învățământ pus în serviciul promovării dezvoltării economice și social-culturale și care urmează să joace un rol motor în transformarea socială. Un învățământ care acordă prioritate cunoașterii și acțiunii, transformării cunoașterii în acțiune și transformării acțiunii în cunoaștere trebuie să fie deci susceptibil să pregătească elevii și studenții în așa manieră, încât să poată face față problemelor practice cu care se vor confrunta mai târziu în viață, în activitatea lor profesională, problemelor neprevăzute ale viitorului. Adică, să stăpânească de fapt competențe intelectuale și profesionale pe măsura cerințelor unei societăți întemeiate pe cunoaștere, pe „științificizarea” activității specifice diferitelor domenii, pentru reușita în viață și pentru reușita profesională a viitorilor absolvenți [1, p.21-22].

Această filosofie a postmodernismului poate fi valorificată numai prin redimensionarea concepțiilor/abordărilor fundamentale ale instruirii/educației, prin combinarea acestora, dar și prin apariția concepțiilor inovative în domeniul educațional.

Concepții de instruire: caracteristici și analize

În literatura de specialitate găsim mai multe abordări/modele ale instruirii:

- unele se desprind sau se bazează pe una sau altă concepție psihologică a învățării;
- unele se deduc din diferite curente filosofice (neopozitivism, existențialism, neotomism etc.);
- unele au la bază ca dominantă teoriile pedagogice propriu-zise.

În literatura pedagogică românească găsim cel puțin două prezentări ale modelelor de instruire: una realizată de I.Cerghit și alta de S.Cristea.

Așadar, I.Cerghit propune o astfel de prezentare a modelelor de instruire:

Modelul logocentric este cel mai răspândit model de realizare a instruirii care pleacă de la premisa că știința este un produs finit de adevăruri concretizate într-un corpus de cunoștințe. Instruirea constă în transmiterea informațiilor esențiale de către profesor și în receptarea acestora de către elevi. Profesorul îndeplinește rolul esențial în instruire, iar accentul este pus pe aspectele logice, noționale și, mai ales, cantitative. Modelele utilizate sunt, de regulă, analitice.

Avantajele modelului constau în faptul că se poate transmite un volum mare de cunoștințe într-un timp relativ scurt unui număr considerabil de elevi. De asemenea, există cunoștințe (achiziții culturale, valori spirituale etc.) care nu pot fi transmise decât în acest fel. Dezavantajele constau în faptul că elevii sunt puțin implicați în procesul de instruire, iar aspectul formativ este foarte scăzut (procesul de învățare este mult scurtat, cunoștințele sunt stocate la nivel mnezic și cu greu pot fi utilizate, se cultivă aspectul livresc al procesului de învățământ).

Modelul empiriocentric accentuează caracterul formativ al instruirii, considerând că știința este un domeniu ce trebuie „descoperit” de către elevi. Aceștia sunt familiarizați cu logica investigației științifice și cu tehnicile de cercetare, pe care le utilizează pentru a-și dezvolta operații și procese intelectuale. Învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme constituie metodele de bază într-o abordare empiriocentrică a procesului de instruire.

Învățarea nu este doar cognitivă, ci este orientată mai ales spre experiențele subiectului (acționale, afective, individuale și sociale). Elevii se autoevaluează și descoperă noi probleme de învățare. Avantajele acestui model constau în faptul că activează într-o măsură foarte mare elevii, dezvoltându-le gândirea creatoare și inteligența. Dezavantajele constau în consumul mare de timp și energie intelectuală, precum și în imposibilitatea de a acoperi total conținuturile numai prin aprobare empiriocentrică.

Modelul tehnocentric presupune raționalizarea strictă a procesului de instruire, în sensul descompunerii învățării în operații componente, pentru obținerea unei eficiențe maxime. Astfel, instruirea devine o înlănțuire de procedee și tehnici de lucru. Avantajele modelului sunt: definirea operațională a obiectivelor, analiza temeinică a conținuturilor, analiza dificultăților de învățare, instrumentalizarea metodologiei didactice, evaluarea operațională și feedback. Dezavantajele sunt: organizarea exagerată a instruirii, care poate deveni o frână în calea dezvoltării creativității elevilor, precum și posibilitatea apariției unor stereotipuri atât în predare, cât și în învățare.

Modelul sociocentric se bazează pe învățarea prin cooperare, în colectiv sau în grupuri mici de elevi. Acest model accentuează latura interacțională a activității instructive, cooperarea și conlucrarea între elevi, desfășurarea în comun a activităților de învățare. Metodele sociocentrice sunt folosite pentru studiul colectivităților de elevi, iar instruirea se realizează prin cooperare, autoconducere, dezbateri, cercetare în echipă

etc. Avantajele acestui model constau în faptul că dezvoltă la elevi abilități de comunicare și interacțiune socială, iar dezavantajele ar consta în reducerea și uniformizarea rolului individualității elevilor.

Modelul psihocentric se axează pe exploatarea nevoilor copiilor de dezvoltare spontană, pe preocuparea pentru cunoaștere și pe cultivarea nevoilor individuale ale elevilor. Sunt utilizate modalități de instruire, ca: munca independentă, jocul didactic, simularea etc. Cadrul didactic este preocupat de cultivarea intereselor, motivației și a dorințelor copilului. Personalizarea instruirii constituie principalul avantaj al modelului. Accentuarea rolului copilului și minimalizarea rolului profesorului constituie dezavantajele modelului [1].

S.Cristea încearcă să prezinte diferite modele de instruire, în contextul postmodernității, în cadrul a trei tipuri de paradigmă socială: culturală, critică și organizațională.

În cadrul *paradigmei culturale* se identifică următoarele modele:

Modelul **educației raționale** promovează o viziune *mecanicistă* asupra procesului de formare a personalității umane care acordă prioritate resurselor cognitive intelectuale în cadrul unui demers unidirecționat sau unilateral.

Modelul **educației tehnice** promovează o viziune *sistemică statică* asupra educației, care acordă prioritate structurilor procedurale, standardizate la nivel metodologic.

Modelul **educației umaniste** promovează o viziune sistemică dinamică, *organicistă*, care acordă prioritate resurselor psihologice ale personalității elevului și ale profesorului, care trebuie respectate și valorificate în context social.

Modelul **educației interacționiste** promovează o viziune dialectică, bazată pe reconstrucția continuă a *corelației profesor-elev*, concepută la nivel de autogestione pedagogică.

Modelul **educației inovatoare** promovează o viziune creativă superioară, situată între resursele inventive și cele sinergice ale profesorului și ale elevului, bazată pe autoformare-autodezvoltare [2, p.121-122].

În cadrul *paradigmei critice* se identifică următoarele modele:

Modelul **educației romantice**, situat la granița dintre *pedagogia tradițională/postmodernă* și *pedagogia modernă*, promovează un anumit „naturalism filosofic”, care acordă prioritate eredității în procesul de dezvoltare a personalității.

Modelul **educației behavioriste/comportamentaliste**, promovat de *pedagogia modernă*, are la bază o anumită *filosofie empirică*. Este orientat spre dirijarea relațiilor stimul-răspuns, care acordă prioritate tehnicilor de proiectare și realizare standardizată a obiectivelor învățării.

Modelul **educației progresiviste**, situat la granița dintre *pedagogia modernă* și *pedagogia postmodernă*, promovează o anumită *filosofie pragmatică* (J.Dewey), care acordă prioritate dimensiunii motivaționale a personalității celui educat, ca sursă a acțiunii eficiente, valorificând structurile psihologice genetice favorabile învățării în perspectivă *constructivistă*.

În cadrul *paradigmei organizaționale* se identifică mai multe categorii de modele: orientate spre un anumit tip de sistem de învățământ (1), spre un anumit tip de organizare școlară (2).

Prima categorie de modele ale educației sunt cele care orientează construcția sistemelor de învățământ în sens reproductiv sau inovator. Ambele sunt promovate istoric la nivel de politică a educației în perspectiva pedagogiei moderne sau a pedagogiei postmoderne.

Modelul **educației reproductiv** se bazează pe relația de cauzalitate directă, mecanică, dintre societate și educație. Dezvoltarea educației, proiectată la scara sistemului de învățământ, depinde de dezvoltarea societății, este subordonată cerințelor societății, de ordin economic, politic, cultural, religios etc. Sistemul de învățământ reproduce funcțiile și structurile principale ale societății. Calitatea educației va reflecta calitatea societății, avantajele și dezavantajele acesteia. Este blocată astfel posibilitatea utilizării educației ca pârghie a progresului social, ca soluție strategică necesară în mod special în țările cu o dezvoltare (economică, politică etc.) limitată, ca urmare a unor cauze istorice și culturale.

Modelul **educației inovatoare** se bazează pe angajarea educației în dezvoltarea societății, ca strategie globală cu efecte sinergice pe termen mediu și lung. Acest model permite educației să anticipeze dezvoltarea societății. Este proiectat de UNESCO în anii 1970 ca răspuns la cerințele societății postindustriale în ascensiune. Pune accent pe funcția prospectivă a educației, care, pentru prima dată în istorie, tinde să precedă nivelul dezvoltării economice.

Cea de-a doua categorie de modele ale educației sunt cele care au în vedere construcția unui anumit tip de instituție sau de organizație școlară ca unitate de bază a sistemului de învățământ. Din perspectivă istorică,

putem identifica: a) instituția școlară birocratică, adaptată la cerințele societății industriale timpurii și mature; b) instituția școlară tehnocratică, determinată de cerințele societății industrializate dezvoltate; c) organizația școlară inovatoare, determinată de cerințele manageriale ale societății postindustriale, exprimată în termeni de obiective ale educației [2, p.122-123].

Prezintă interes și **modelul practicii didactice**, care în *pedagogia postmodernă* urmărește reechilibrarea raporturilor dintre *informare* și *formare* (pozitivă) la nivelul activităților de instruire organizate în cadrul procesului de învățământ. Problema poate fi dezbătută în contextul opoziției față de practicile didactice afirmate în pedagogia modernă: a) valorificarea excesivă a funcției informative a mesajului didactic; b) accentuarea dimensiunii obiective a cunoașterii pedagogice în defavoarea celei subiective care implică inițiativa „actorilor educației”; c) reducerea sau limitarea surselor cunoașterii pedagogice la nivelul profesorului sau al manualului școlar; e) tehnicizarea proiectării didactice prin proceduri de raționalizare formală, de inspirație birocratică; f) menținerea lecției în limitele schemei de inspirație herbartiană, aplicabilă doar în context închis; g) centrarea predării-învățării asupra transmiterii mesajului pedagogic în limitele direcționării relației profesor-elev; h) standardizarea evaluării în limitele măsurării cantitative a performanțelor actuale, realizabile îndeosebi în plan cognitiv; i) supunerea școlii „logicii activității productive”, tipică societății industriale, care o menține la nivel de instituție birocratică.

Modelul practicii didactice promovată de pedagogia postmodernă urmărește în mod special depășirea limitelor „școlii birocratice” prin următoarele inițiative strategice:

1) Înlocuirea modelelor explicative, care încurajează standardizarea educației/instruirii, cu cele interpretative, bazate pe abordare umanistă și interacționistă a educației/instruirii. Acest demers postmodern valorifică: a) rolul potențial al actorilor educației de autori ai educației; b) structura de funcționare eficientă a educației doar prin reconstrucția permanentă a corelației pedagogice, psihologice și sociale profesor-elev.

2) Revalorizarea dimensiunii subiective a activității de educație/instruire, angajată la nivelul finalităților pedagogice de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective) care asigură fundamentele pedagogice ale oricărui proiect de tip curricular. Acest demers postmodern presupune reconstrucția optimă a educației/instruirii prin: A) raportarea permanentă a finalităților (dimensiunea subiectivă a educației) la funcțiile generale (dimensiunea obiectivă a educației); B) reechilibrarea (co)relațiilor dintre dimensiunea: a) psihologică (individuală) – socială a educației; b) obiectivă/cauzală – subiectivă/ teleologică a cunoașterii pedagogice; c) cognitivă – noncognitivă (afectivă, motivațională, volitivă, caracterială) a personalității actorilor/autorilor educației.

3) Valorificarea deplină a elevului în spațiul și timpul concret al educației/ instruirii formale, nonformale și informale în contextul „culturii rezultate din socializarea familială și cea școlară”. Acest demers postmodern implică: A) „o resurrecție a elevului ca actor în spațiul educațional” cu potențial de autor al propriului proces formativ (în perspectiva autoeducației); B) o reconsiderare a relației educaționale ca „interacțiune cu o dimensiune simbolică și interpretativă în care profesorul și elevii sunt constructori de sensuri și semnificații (...), în care profesorul nu lucrează cu elevii, ci cu elevii și pentru aceștia”; C) o comunicare bazată pe transpoziție didactică prin elaborarea repertoriului comun (profesor-elev) la nivel cognitiv, afectiv, motivațional, în vederea receptării, interiorizării și valorificării depline a mesajului pedagogic.

4) Deschiderea curriculumului școlar (formal) spre toate sursele și resursele de tip nonformal și informal existente sau create într-un context pedagogic și social concret, în situații didactice și extradidactice concrete generate de raportul dintre natura activității și condițiile de realizare. Acest demers postmodern implică: A) medierea didactică, de natură psihosocială, contractuală și consensuală între profesor și elev, care vizează optimizarea relațiilor dintre curriculumul formal și cel nonformal, în termeni de complementaritate, dar și de adaptare, corectare sau chiar ajustare a curriculumului formal; B) recunoașterea și valorificarea curriculumului ascuns care exprimă: a) intențiile nedeclarate de cadrul didactic, dar generatoare de efecte (im)previzibile; b) subcultura implicită a școlii și clasei (ritualuri, tradiții, norme convenționale); c) habitusul școlar, mentalitățile și conduitele generate de activitatea cotidiană, didactică și extradidactică [2, p.124-125].

În literatura psihopedagogică rusească întâlnim mai multe modele/concepte de instruire. Dintre cele mai cunoscute fac parte: modelul instruirii orientat spre personalitatea elevului, modelul instruirii dezvoltative (V.Davâdov, D.Elconin), modelul instruirii euristice (A.Hutorskoi), modelul instruirii problematizate (M.Mahmutov).

✓ **Modelul instruirii dezvoltative** a fost fundamentat de către V.Davâdov, D.Elconin și L.Zankov, având ca scop validarea ipotezei lui L.Vâgotski cu privire la zona proximei dezvoltări. Modelul s-a axat pe teoria instruirii dezvoltative, concepută de V.Davâdov, având ca punct de pornire două concepte fundamentale:

- teoria formării formațiunilor noi psihologice la școlarii mici; gândirea teoretică-abstractă; conducerea spontană a comportamentului; activitatea de învățare;
- teoria tipurilor de generalizări în procesul de instruire: s-a constatat că conștiința empirică și gândirea sunt orientate asupra clasificării obiectelor, bazându-se pe comparație și generalizare formală; prin intermediul gândirii empirice elevul rezolvă multitudinea de sarcini ce apar în procesul de învățare.

În același timp, la baza conștiinței teoretice și gândirii se află generalizarea conținutală. Anume prin generalizare individul este capabil să observe apariția unor particularități ale sistemului. Cu alte cuvinte, obiectivele și modalitățile realizării gândirii empirice și teoretice diferă, așa cum diferă și rezultatele acestui proces – cunoștințele empirice (reprezentări), cunoștințele teoretice (noțiuni). Aceste deosebiri și constituie esența teoriei complementare în raport cu teoria generală a învățării dezvoltative.

Așadar, la baza dezvoltării psihice a elevilor claselor primare stă realizarea activității de învățare și asimilare a cunoștințelor teoretice prin analiză, planificare/proiectare și reflexie. Anume această abordare determină dezvoltarea sferei cognitive și individuale a personalității elevului. Această teorie nu se referă la asimilarea/interiorizarea cunoștințelor în genere, ci la asimilarea acestora în activitatea specifică de învățare. În cadrul acestei activități elevii își interiorizează cunoștințele teoretice. În acest sens, activitatea de învățare include: motive, obiective, acțiuni și operații.

Modelul instruirii dezvoltative se bazează pe următoarele principii:

- învățarea la un nivel înalt de complexitate;
- rolul dominant al cunoștințelor teoretice;
- învățarea într-un ritm rapid;
- conștientizarea a însuși procesului de învățare de către elevi;
- lucrul sistematic cu toți elevii.

✓ **Modelul instruirii problematizate.** Fondator al acestui model de instruire este considerat M.Mahmutov, deși diferite variante/accepțiuni ale conceptului le putem găsi și la alți autori (A.Bandura, R.Rogers și alții).

Modelul instruirii problematizate reprezintă o modalitate de interacțiune activă între profesor și elevi prin intermediul unui conținut prezentat în mod problematizat, în cadrul căruia elevul este familiarizat cu contradicțiile obiective ale cunoștințelor științifice, precum și cu mijloacele de realizare a acestora; elevul se învață a gândi, a însuși creativ cunoștințele.

Învățarea problematizată se întemeiază pe un sistem de situații problematizate, care trebuie să fie conștientizate, acceptate și rezolvate în procesul interacțiunii dintre elevi și profesor, accentul fiind pus pe activitatea autonomă/individuală a elevilor.

Învățarea problematizată este orientată spre:

- formarea la elevi a sistemului de cunoștințe, capacități, atitudini;
- asigurarea unui nivel înalt de dezvoltare a elevilor și, în primul rând, a capacităților de autoinstruire;
- formarea unui stil deosebit al activității mentale a elevilor prin cercetare, rezolvare de probleme în mod individual.

Așadar, modelul învățării problematizate are la bază două principii dominante:

- elaborarea sistemului de probleme care reflectă întregul conținut al disciplinei predate;
- valorificarea situațiilor-problemă se realizează prin dialog în cadrul căruia și profesorul, și elevii manifestă inițiativă și activism cognitiv, ambii fiind cointeresați în analiză și discuții asupra variantelor rezolvării problemelor. Mijlocul conducerii proceselor cognitive este întrebarea problematizată.

✓ **Modelul instruirii euristice.** Acest model este fundamentat de către A.Hutorskoi și este orientat nu atât spre transmiterea experiențelor din trecut elevilor, ci spre producerea experienței proprii, orientate în viitor. Acest model se deosebește de cel de instruire problematizată prin complexitatea scopului, care prevede nu doar formarea-dezvoltarea elevului, ci și vectorul dezvoltării acestuia.

Principiile instruirii euristice:

1. Principiul obiectivelor personalizate

Instruirea se realizează în baza și prin intermediul obiectivelor personalizate.

Acest principiu se întemeiază pe o calitate înăscută a individului – capacitatea de a înainta obiectivele activității proprii. Indiferent de nivelul de conștientizare a obiectivelor, elevul/copilul trăiește cu necesitatea și oportunitatea înăscută de a stabili și a rezolva obiectivele. Acest principiu presupune conștientizarea obiectivelor activității creative atât din partea elevului, cât și din partea profesorului. În cazul în care obiecti-

vele ambilor subiecți sunt diferite, profesorul nu încearcă să facă ca elevul să-și schimbe obiectivele, ci îl ajută să le conștientizeze.

2. *Principiul alegerii traiectoriei individuale a învățării*

Elevul are dreptul să aleagă, conștient și de comun acord cu profesorul, unitățile de învățare, sistemul de sarcini, strategii didactice, modalități de evaluare a rezultatelor proprii. În acest sens, profesorul nu doar oferă libertate elevilor în alegerea traiectoriei de învățare, ci ajută elevii să-și asimileze instrumentele respective pentru a face alegeri conștiente și eficiente.

3. *Principiul conținuturilor metadisciplinare*

Modelul de învățare euristică pune elevul în situația ieșirii din cadrul strict disciplinar și îl aduce pe acesta să treacă la învățarea la nivel metadisciplinar (termen mai recent – cross-curricular). În acest caz, multitudinea de noțiuni și probleme se reduce la un număr relativ mai mic de informații fundamentale, care reflectă diferite dimensiuni ale realității. Această abordare presupune construirea așa-numitelor *metadiscipline*.

4. *Principiul învățării productive*

Indicatorul de bază al învățării devine rezultatul obținut individual, care s-a format prin produsele interne și externe ale activității de învățare.

Învățarea euristică este orientată nu atât spre ceea ce deja este cunoscut, ci spre ceea ce încă nu există. Cu alte cuvinte, activitatea elevului este orientată spre producerea rezultatului nou/propriu.

5. *Principiul primar al produsului învățării*

Produsul creat de elev în procesul învățării depășește standardele educaționale și performanțele în domeniile respective. Acest principiu evidențiază prioritatea dezvoltării interne a elevului în raport cu învățarea predominantă din exterior.

6. *Principiul învățării situative*

Procesul de învățare se realizează pe baza unor situații care presupun căutarea euristică de rezolvare a acestora. Profesorul este, în acest caz, facilitatorul elevului. Pentru a realiza activitatea euristică a elevului, profesorul creează sau folosește situații euristice care au drept scop să motiveze această situație și să asigure învățarea elevului în direcția cuvenită.

Tehnologia învățării situative este mai reală și mai aproape de personalitatea elevului și a profesorului.

7. *Principiul reflexiei*

Reflexie – condiție necesară pentru ca elevul (și profesorul) să vadă/să conștientizeze schema organizării activității proprii de învățare, să construiască această activitate în raport cu obiectivele proprii, să posede modalități de învățare euristică.

Realizarea acestor principii se efectuează în raport cu condițiile reale și sugestiile cu referire la conținutul, strategiile didactice și etapele învățării euristice:

- *Prima etapă* – diagnosticarea nivelului de dezvoltare a elevilor și a manifestării calităților individuale.
- *Etapa a doua* – fixarea de către fiecare elev și, apoi, de profesor a obiectului de studiu (tema, conceptul).
- *Etapa a treia* – construirea unui sistem de relații ale elevului cu obiectul care va fi supus studierii.
- *Etapa a patra* – programarea/proiectarea de către fiecare elev a activității proprii de învățare.
- *Etapa a cincia* – activitatea de realizare concomitentă a programelor individuale și de grup.
- *Etapa a șasea* – prezentarea produselor proprii obținute în procesul învățării și discutarea acestora în grup.
- *Etapa a șaptea* – evaluarea și reflexia.

Parcurgerea acestor etape permite profesorului să asigure realizarea traiectoriei individuale a elevului în actul de învățare [4].

Orientări de valorificare a concepțiilor de instruire/educație din perspectiva postmodernismului

În contextul postmodernității, concepțiile, teoriile educației și instruirii rămân în vizorul cercetătorilor, psihologilor, pedagogilor, având ca problemă primordială abordarea paradigmatică psihocentrică și socio-centrică a acestor fenomene, dar și redimensionarea acestora prin integrare, extindere, inovare. În acest sens, pot exista mai multe modele și abordări:

1. *Prioritizarea* unei concepții pentru o perioadă lungă de timp, de exemplu, a concepției umaniste, care poate fi extinsă/dezvoltată/completată cu alte concepții: interacționiste, euristice, problematizate etc.
2. *Sincronizarea* a două sau mai multe concepții și aplicarea lor în cadrul educațional.
3. *Integrarea* a două sau mai multe concepții într-o paradigmă educațională unitară.
4. *Fundamentarea* și implementarea de noi paradigme educaționale postmoderne.

Aplicarea unui sau altui model este determinată de:

- *politicile educaționale ale statului;*
- *necesitățile și oportunitățile sociale și economice;*
- *tradiții, experiențe, tendințe în sistemul de învățământ;*
- *nivelul de dezvoltare a învățământului la etapa dată.*

Concluzii și întrebări pentru discuții/dezbateri

Analiza diferitelor concepții filosofico-pedagogice ale instruirii/educației în contextul modernității și postmodernității ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Din punctul de vedere al postmodernității, niciun concept al instruirii/educației nu poate asigura eficiența învățământului; doar prin combinare, integrare, complementare a diferitelor modele de instruire/educație acest scop poate fi atins.
2. Concepțiile de instruire/educație caracteristice etapei modernismului se valorifică în condițiile noi prin dezvoltare, extindere, complementare.
3. Indiferent de modelul de aplicare a concepțiilor de instruire/educație la etapa actuală, se va avea în vedere:
 - reorganizarea finalităților educaționale și prezentarea lor în termeni de competențe și sincronizate cu conținuturi recunoscute social;
 - selectarea, producerea și dezvoltarea experiențelor de învățare în funcție de finalitățile preconizate și particularitățile individuale ale celui ce învață;
 - dinamizarea procesului de învățare prin strategii didactice active/interactive;
 - evaluarea rezultatelor activității de învățare conform criteriilor incluse în structura scorurilor și obiectivelor;
 - democratizarea și promovarea valorilor sociale și educaționale.

În continuare, rămân în cadrul discuțiilor mai multe probleme și întrebări legate de postmodernism și concepțiile de instruire și educație:

- Noțiunea de *postmodernism* este una controversată. Unii cercetători afirmă că toate prevederile postmodernismului se regăsesc în diferite teorii/concepții existente: filosofice, psihologice, educaționale.
- Care sunt indicatorii, mecanismele de combinare, complementare, extindere a diferitelor concepții de instruire/educație în procesul real de învățământ?

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002.
2. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
3. GUȚU, VI., VICOL, M. *Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism*, Iași: Performantica, 2014.
4. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Развитие одарённости школьников*. Москва: Гуманитарный издательский центр, 2000.

Prezentat la 29.09.2015

EPISTEMOLOGIA EDUCAȚIEI – O ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ

Florentina Olimpia AVRAM

Universitatea „Ovidius”, Constanța, România

Epistemologia educației, ca parte, deopotrivă, a disciplinei filosofiei educației (prin urmare, aparținând domeniului filosofiei), poate să se constituie și ca disciplină în cadrul științelor educației. Un parcurs similar l-au avut și alte discipline considerate a fi „de graniță” și având o abordare interdisciplinară, care fac parte în același timp din două discipline distincte, cum ar fi, de exemplu, sociologia educației, care este, deopotrivă, o ramură a sociologiei dar și o subdisciplină a științelor educației. Prin urmare, în contextul actual, de hibridare metodologică, conceptuală și disciplinară, rolul epistemologiei educației este acela de a întemeia cunoașterea din domeniul științelor educației; ea are, de asemenea, un rol de fundamentare normativă, evidențiind rolul și importanța enunțurilor celor mai generale ale științei – axiome, legi, principii și reguli, în întemeierea critică a cunoașterii și legătura acestor legități cu praxis-ul educațional. De asemenea, aspecte legate de sursele cunoașterii în educație, de tipurile și modalitățile de cunoaștere specifice acestor științe, de analiza critică a conceptelor, principiilor, legităților educației, constituie un demers epistemologic în câmpul educației, care are scop de clarificare, de elucidare și întemeiere a cunoașterii.

Cuvinte-cheie: *praxiologie, resurse, ontologie, epistemologie, axiologie.*

EPISTEMOLOGY OF EDUCATION – AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

From an epistemological perspective the scientific research in the area of education sciences has some specific characteristics we would like to emphasize in this article, in a synthetic approach. One of the purposes considered is to briefly present some of the most recurrent forms of knowledge in the field of education, namely: reflexive, material, taxonomic, experimental and statistical knowledge. We will emphasise the specificity of each approach and we will insist on the forms encountered in the education sciences unlike the ones belonging to other fields of human knowledge. Approaching the sources of knowledge is an action specific of the education epistemology by which we intend to analyse the historical evolution of these problems within the education sciences. The perspective we propose combines the forms of scientific knowledge and the sources of such knowledge, providing a synthetic picture of the various forms and sources of knowledge, as a foundation of research and investigations in the epistemic field of education. The perspective proposed in this article starts from the premise that the ontological assumptions (concerning the nature of reality and the nature of things, of the realities subject to scientific investigation) give rise to epistemological assumptions – within the meaning of types of research and investigation of the nature of reality and nature of things. The latter, at their turn, lead to considerations about methodology and the investigation, analysis and collection of the data about these realities. The field of axiology in education is closely connected to ontology and epistemology. Such perspective on the reality investigated by science (by the research specific of education sciences) helps us to understand the research methods as a way of understanding the world, the actual educational reality investigated by research and that originates from several sources. These sources are the raw material that underlies knowledge and scientific research.

Keywords: *praxeology, research, ontology, epistemology, axiology.*

Actualitatea și importanța problemei abordate este justificată de legătura existentă între obiectul de studiu specific al pedagogiei și întemeierea metodologiei de cercetare prin valorificarea normativității, angajată în termeni de axiome, legi, principii, normativitate raportată permanent la conceptele fundamentale care fixează *nucleul epistemic tare* al domeniului studiat, fiind evocată forța explicativă și interpretativă a conceptelor pedagogice fundamentale ce conturează nucleul tare al normativității, inclus în cadrul teoriei generale a educației – cea mai importantă știință fundamentală a educației, indispensabilă în procesul de formare și dezvoltare epistemologică, disciplinară, intradisciplinară și interdisciplinară a tuturor științelor educației.

Conținutul cercetării istorice. Epistemologia educației se constituie treptat ca o subdisciplină a domeniului filosofia educației. Putem defini filosofia educației ca fiind „*aplicarea la aspecte ce țin de educație a resurselor, mijloacelor, instrumentelor de analiză și a metodelor de abordare tipice filosofiei*” [5, p.738]. Clasificarea generală a științelor educației, întreprinsă în epoca pedagogiei moderne și postmoderne, marchează o linie importantă de cercetare epistemologică. Ea are impact în zona normativității pedagogice, în măsura în care reprezintă o problemă teoretică, metodologică și practică extrem de complexă și de dificil de rezolvat. Modelul propus de G.Mialaret operează diferențierea în raport de sfera obiectului cercetat. Pot fi evidențiate astfel științele educației care studiază macroeducația sau microeducația, precum și științele educației centrate asupra problemei instruirii prin afirmarea didacticilor diferitelor discipline de învățământ. În

ediția din 2006 a cărții sale „Științele educației” G.Mialaret descrie un „tablou general al științelor educației” care vizează „ansamblul educației: instituțiile, acțiunea, conținutul, produsele diferiților parteneri”. În această perspectivă, în vârful sistemului științelor educației este fixată filosofia educației ca teorie generală a educației. În raport de metodele de cercetare utilizate (metoda istorică și metoda comparată) sunt fixate epistemologic alte două discipline cu rol normativ major: istoria educației (a gândirii pedagogice și a instituțiilor de învățământ) și educația comparată sau pedagogia comparată. În funcție de poziția unor actori ai educației (individuală și relațională, socială, în calitate de decidenți ca educatori, instructori, profesori, administratori, cercetători etc.) sunt identificate mai multe științe ale educației care se afirmă și evoluează continuu în cadrul unui sistem deschis: sociologia educației, etnologia educației, psihologia educației, planificarea educației, științe ale metodelor și tehnicilor pedagogice, științe ale evaluării etc.

O clasificare pe criterii epistemologice unitare, semnificativă deci pentru elaborarea și afirmarea unei normativități pedagogice, este cea propusă de S.Cristea [2, p.355]. Avem în vedere faptul că autorul face apel la două dintre criteriile științificității: a) obiectul de cercetare specific științelor educației; b) metodologia de cercetare specifică, utilizată de științele educației. În raport de primul criteriu impus ca și criteriu epistemologic de ordin normativ, identificăm: a) științe pedagogice sau științe ale educației fundamentale, construite ca teorii generale (a educației, a instruirii, a curriculumului, a cercetării pedagogice) și b) științe ale educației particulare (subordonate celor fundamentale): teoria învățământului primar, didacticile particulare, pedagogia familiei etc. În raport de cel de-al doilea criteriu, metodologia de cercetare utilizată predominant în construcția științelor educației, identificăm: a) științe ale educației care valorifică în sens specific pedagogic metode de cercetare proprii altor științe (vezi istoria pedagogiei/ pedagogia istoriei, pedagogia comparată, pedagogia experimentală); b) științe ale educației care valorifică, în sens specific pedagogic, metode de cercetare de tip intradisciplinar (teoria evaluării, teoria educației morale etc.); c) științe ale educației care valorifică în sens specific pedagogic metode de cercetare de tip interdisciplinar (filosofia educației, sociologia educației, psihologia educației, economia educației, managementul educației etc.) [2, p.356].

Trebuie apreciat rolul filosofiei educației ca fundament al teoriei generale a educației, care contribuie la clarificarea unor probleme de maximă importanță epistemologică, de ordin ontologic, metodologic și mai ales normativ: a) definirea valorilor generale ale educației aflate la baza finalităților educației și a conținuturilor generale ale educației; b) fixarea la nivel de „nucleu epistemic tare” a conceptelor de bază, indispensabile în construcția și dezvoltarea tuturor științelor educației, mai vechi sau mai noi, inclusiv a științelor educației elaborate și promovate interdisciplinar (inclusiv prin tehnici postmoderne de „hibridare”, utilizabile după modelul „noilor științe sociale”).

Paradigmele afirmate în epistemologia pedagogică sunt implicate direct și indirect în procesul de elaborare a normativității necesară în pedagogie / științele educației.

Văzută astfel, în sens interdisciplinar, epistemologia educației (ca și „disciplina mamă” – filosofia educației) reprezintă un domeniu al cunoașterii care a fost supus fenomenului de hibridare – privitor la conceptele, metodele și paradigmele sale – specific noilor științe sociale. „Împrumutul de concepte nu constituie, în sine, o hibridare” [2, p.139], ci mai degrabă o difuzare a conceptelor de la o disciplină la alta, fiind „un aspect important al procesului care stimulează inovația în subdisciplinele vecine și poate duce la o eventuală hibridare” [5, p.139].

G.Mialaret clasifică filosofia educației ca fiind „o disciplină din tabloul general al disciplinelor și științelor care se interesează de ansamblul educației” [3, p.71], integrând-o și asimilând-o disciplinar domeniului științelor educației.

În legătură cu statutul epistemologic al filosofiei educației, pedagogul francez apreciază faptul că, alături de istoria educației, aceste două discipline au fost inițial singurele predate la nivel universitar, din cadrul domeniului de studiu al științelor educației. În pofida faptului că, de-a lungul timpului, filosofia educației și-a pierdut din importanță, în raport cu gradul ei de dezvoltare față de alte discipline, cu toate acestea, nu putem totuși să realizăm un tablou al științelor educației fără a oferi un loc important filosofiei educației [9, p.71].

Rolul filosofiei educației și, implicit, al subdisciplinei sale – epistemologia educației, în ansamblul mai larg al științelor educației, vizează aspecte de mare importanță în interiorul câmpului epistemic al educației. Acest din urmă fapt se datorează abordării aspectelor legate de finalitățile generale și specifice implicate în educație: „Nu putem vorbi despre educație fără a defini finalitățile pe care aceasta trebuie să le atingă, obiectivele imediate și pe termen lung, finalități generale și particulare” [10, p.74].

Filosofia educației ar avea rolul identificării și alegerii unui ansamblu coerent al obiectivelor educaționale, atât sub aspectul coerenței interne a acestora (a obiectivelor, între ele), cât și al coerenței externe – în raport cu alte raportări filosofice de tip general. Abordarea axiologică a obiectivelor reprezintă analiza conceptuală coplezivă a acestora. Interogația asupra finalităților educației, asupra semnificațiilor lor axiologice și a criteriilor de sens ale acestora, precum și ierarhizarea lor în conformitate cu relevanța lor în raport cu acțiunea educațională propriu-zisă, reprezintă o altă abordare specifică a filosofiei educației.

Însă, analiza finalităților educației nu reprezintă singură sarcina a filosofiei educației, ci, de asemenea, investigarea condițiilor care face posibilă cunoașterea în educație, prin urmare, „afirmarea unui anumit număr de principii dincolo de care analiza nu poate merge mai departe și fără de care educația nu este posibilă” [10, p.73].

Astfel, putem afirma faptul că analiza de tip filosofic și, implicit, cea de tip epistemologic, întrucât apreciem că epistemologia se poate „naturaliza” [11, p.75] cu succes în câmpul epistemologic al științelor educației (după expresia folosită de Quine), este de natură să conducă către o formă de analiză și înțelegere a situațiilor educaționale diferită de cea a altor științe ale educației” [10, p.73]. Prin urmare, epistemologia educației, ca subdiviziune (subdisciplină) a educației, conține un demers de gândire propriu în raport cu alte discipline ale educației.

În articolul *Valorile educației* [8, p.197-202], O.Reboul definește filosofia educației ca fiind „în același timp, epistemologia care interoghează științele educației și axiologia care le prelungește, le continuă” [8, p.198], fiind, deopotrivă, un demers de elucidare. Putem corela aceste afirmații cu cele ce aparțin unui alt cercetător francez din domeniul științelor educației, și anume: G.Avanzini [1, p.15-20], pentru care filosofia educației ar avea o funcție „epistemologică”, dar și „o funcție de elucidare”, una critică, trăsând limitele gândirii critice în pedagogie [7, p.137], precum și, în opinia lui M.Fabre, „o funcție axiologică și normativă” [7, p.269-298].

Această funcție de elucidare, normativă aparține filosofiei educației – ca parte a științelor educației (teoria generală a educației), în contextul actual al hibridării conceptuale și paradigmatică a științelor în perioada postmodernă. Schimbarea sau mutația pe care o propunem în acest context de hibridare conceptuală și metodologică specifică științelor actuale este trecerea de la o simplă funcție a filosofiei educației la un statut de întemeiere critică și analitică a cunoașterii în pedagogie/științele educației. Prin urmare, înțeleasă, în acest sens, ca parte integrantă a teoriei generale a educației, epistemologia educației (ramură a filosofiei educației) reprezintă o încercare de clarificare, elucidare a cunoașterii, de conferire de noi sensuri, de întemeiere epistemică a faptelor, conceptelor și realităților ce aparțin științelor educației, pe temelii cât mai sigure (certe). Rațiunile apariției unei noi subdiscipline sunt clare: specializarea lasă un vid între subdiscipline, care trebuie umplut. Astăzi, procesul cel mai important nu este creația de noi discipline, ci formarea de noi domenii hibride. Pentru că datează doar de câteva decenii, acest proces este adesea neglijat [2, p.69-70].

Această nouă subdisciplină reprezentată de epistemologia educației este, în mod cert, una specifică și raportată, chiar dependentă de un context instituțional concret existent. Înțeleasă în sens de subdisciplină a educației, epistemologia științelor educației caută să identifice statutul specific, să evalueze validitatea și condițiile de relevanță ale diferitelor tipuri de cunoaștere care sunt produse în cadrul disciplinelor în raport cu care se definește și se instituie.

Dincolo de dificultatea inerentă unei investigații epistemologice în cadrul câmpului conceptual, și așa foarte dinamic și diversificat al pedagogiei / științelor educației, considerăm, cu toate acestea, că se impune dezvoltarea unei astfel de discipline de graniță ca epistemologia educației, din considerente ce țin de exigențele de relevanță și validitate a cunoașterii educaționale. Considerăm, de asemenea, ca fiind necesar demersul de identificare a unor criterii ale validității cunoașterii de tip educațional, deoarece este în joc, printr-o astfel de abordare, însuși statutul de știință al domeniului științelor educației, atât privind obiectul de studiu – delimitarea conceptuală clară și distinctă a conceptelor specifice acestuia, după criteriile logice de sferă și conținut specifice, cât și la nivelul metodologiei specifice de cercetare, precum și la nivel conceptual și paradigmatic.

Un alt aspect important studiat în cadrul epistemologiei educației este înțelegerea și explicarea unor tipuri și modalități de cunoaștere a realității specifice educației, precum și aspecte referitoare la sursele de cunoaștere proprii. În funcție de specificul tipurilor și surselor de cunoaștere în educație, pot fi analizate și aplicațiile acestora în cadrul cercetării științifice. Analiza unor surse și modalități de cunoaștere în studiul educației

este valorificată epistemic în procesul de elaborare a normativității în pedagogie/ științele educației. Avem în vedere: cercetările istorice și logistice (Piaget); abordarea interdisciplinară clasică și prin hibridare; cunoașterea de tip material, taxonomic și diagnostic; cunoașterea de tip praxiologic; cunoașterea în științele educației, proiectată de G.Mialaret în cadrul unui model construit la nivelul interacțiunii dintre sursele provenite din: a) practică; b) reflexie; c) documentare bibliografică; d) cercetare pedagogică, fundamentală și operațională [9, p.194-208].

Toate aceste aspecte enunțate mai sus reprezintă argumente importante, datorită cărora epistemologia educației ar putea avea un rol important de jucat atât în teoria, cât și în practica educației. Putem identifica și alte obiective și subiecte de abordat în cadrul unei astfel de subdiscipline a educației, cum ar fi:

- explicarea conceptelor, noțiunilor, fenomenelor, „acțiunilor” și „faptelor educaționale”;
- conferirea unui caracter științific specific cercetării pedagogice „prin eliminarea abuzului de empirism, a amatorismului și a aplicării șabloanelor interpretative” [3, p.432];
- construirea unei teorii pedagogice care să fie consistentă formal, pertinentă axiologic și adecvată praxiologic [3, p.432].

Considerăm, de asemenea, că epistemologia educației are un rol de jucat în interogația privitoare la unitatea obiectului de studiu al științelor educației, precum și în ceea ce privește analiza critică a metodologiei specifice din cadrul cercetării pedagogice în vederea testării și validării acelor căi de investigație care s-au dovedit a fi valabile. Fundamentarea științifică a inventarului teoretic va imprima ideilor pedagogice o mai mare credibilitate și forță de impact asupra realităților cercetate [3, p.432].

Un rol la fel de important îl poate avea epistemologia științelor educației și asupra activității didactice, a praxis-ului educațional, printr-o mai bună orientare a acțiunii și practicii educaționale, printr-o mai profundă înțelegere a factorilor de natură epistemologică dar și axiologică (valori, finalități, transmiterea conținuturilor purtătoare de valori), importanța aprofundării conceptelor și paradigmatelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii umane (științelor) – în procesul de predare-învățare – dezbătând conținuturi curriculare care să favorizeze explicația, înțelegerea și descoperirea structurilor comprehensive ale cunoașterii. De asemenea, un rol important ar putea avea interogația și cercetarea epistemologică asupra fundamentării curriculumului pe principii și axiome fundamentale, cu rolul întemeierii acestor conținuturi (curriculare) pe enunțuri certe, cu grad înalt de siguranță epistemică (demers epistemic de tip non-inferețial).

Dacă epistemologia pedagogică vizează cu precădere un demers de întemeiere și validare a cunoașterii în educație, precum și condițiile de pertinentță și validitate a conținuturilor din domeniul educației, axiologia științelor educației este o altă subdisciplină a filosofiei educației. Aceasta din urmă studiază enunțurile prescriptiv-normative, regulile, principiile, axiomele educației.

După cum indică etimologia termenului – adjectivul grec „axios” care trimite către un sens axiologic, semnificând ceva ce este „de mare valoare”, axiologia este o reflexie asupra valorilor, aparținând domeniului filosofiei valorilor (o altă posibilă subdisciplină a filosofiei educației, parte, la rândul-i, din teoria generală a educației).

„Demnitatea categoriilor axiologice ne conduce să punem pe o treaptă mai jos categoriile ontologice” [12, p.106]. Datorită caracterului ideal, imaterial, al valorilor morale sau al celor estetice, acestea au fost privilegiate în raport cu alte valori.

Din caracterul ideal al acestor valori și din ireductibilitatea lor în raport cu experiența ființei, axiologia este adesea concepută în opoziție cu ontologia.

Revenind la câmpul epistemic al educației, considerăm că reflexia asupra educației presupune în mod necesar o dimensiune axiologică. Pe de o parte, putem vorbi despre un fundament axiologic al educației, în măsura în care orice acțiune educațională, orice educație se justifică pornind de la finalități, care presupun întotdeauna, implicit sau explicit, o concepție ideală despre om. Pe de altă parte, putem vorbi despre implicațiile axiologice ale educației, în măsura în care practicile, ca și politicile educaționale „pun în joc o punere în practică ce poate fi, în același timp, o punere în pericol, anumite valori, cum ar fi dreptatea, toleranța, respectul față de persoane sau iubirea de cunoaștere. În sfârșit, putem vorbi despre conținuturi axiologice ale educației în măsura în care transmiterea de valori constituie, alături de transmiterea de cunoștințe și în interacțiune cu acestea din urmă, o componentă ireductibilă a curriculumului” [3, p.432].

O altă sarcină importantă a epistemologiei educației este și analiza conceptelor și a limbajului propriu științelor educației în vederea „operării unei discriminări conceptuale, pentru evidențierea mai clară a spe-

cificului limbajului pedagogic" [3, p.432]. Direcțiile de gândire contemporane exercită o influență majoră asupra noțiunilor și conceptelor de bază ale educației.

În câmpul conceptual actual al educației, deconstrucția conceptuală se realizează prin intermediul perspectivelor critice, în concepția cărora reconstrucția conceptuală a limbajului este indispensabilă oricărui demers de întemeiere a cunoașterii din acest domeniu.

Analiza este, cu siguranță, mai degrabă o articulare a unui domeniu de cunoaștere sau a unei teorii, decât o disoluție a acestora.

Înțeles dintr-o astfel de perspectivă, progresul cunoașterii în domeniul educației este posibil doar prin analiza enunțurilor de bază ale științelor, cu scopul supunerii lor unei analize critice, atât în privința conceptelor fundamentale, cât și a principiilor și normelor, a întregului corp de cunoștințe ce constituie câmpul epistemic în domeniul la care ne referim, în cazul de față – în științele educației.

Concluzii

1. Epistemologia educației se fundamentează pe normativitatea pedagogică care trebuie abordată într-o logică a cercetării fundamentale, hermeueutică și istorică ce poate asigura: a) interpretarea operelor din domeniul științelor educației în raport de contribuția lor la rezolvarea problemei normativității (educației, instruirii, învățământului, proiectării pedagogice etc.); b) constituirea unei metodologii generale angajate și în stabilizarea epistemică și perfecționarea socială a normativității pedagogice, în special în zona principiilor de proiectare și realizare a educației și a instruirii; c) fundamentarea cunoașterii specifice la nivelul pedagogiei/ științelor educației; d) îmbunătățirea modalităților de aprofundare a cunoașterii specifice pedagogiei/ științelor educației prin îmbinarea operată permanent *analiza logică (axiomatică)* și *analiza istorică (genetică)*. Pe de altă parte, adoptarea modelului de cercetare hermeneutică permite: a) interpretarea pedagogiei ca știință socioumană cu statut *epistemologic* specific, pe cale de conturare și consolidare epistemică, pe de o parte, de deschidere psihologică, antropologică și sociologică, pe de altă parte; b) fundamentarea pedagogiei, teoretică, metodologică (hermeneutică și istorică) și axiomatică la un nivel de științificitate susținut prin construcția și perfecționarea unei normativități specifice; c) afirmarea principiilor pedagogice/ didactice la niveluri de generalitate apropiate de legile domeniului, exprimate ca modele de justificare epistemologică orientative, dar și imperative, pe fondul consolidării cerințelor paradigmei curriculumului.

2. Problematika determinării reperelor epistemologice pentru studiul normativității în pedagogie/științele educației a luat amploare în rezultatul întemeierii cunoașterii pedagogice la nivel de demers normativ ce a determinat extinderea conceptului de normativitate în pedagogie/ științele educației prin integrarea sa în problematica specifică epistemologiei pedagogice în calitate de subdisciplină a filosofiei educației, dar și de modul în cadrul teoriei generale a educației. Acest demers normativ presupune valorificarea conceptelor operaționale de: a) justificare epistemică prin raportare la principii de natură axiologică, exprimate, asumate, interiorizate ca judecăți de valoare; b) abordare probabilistică; c) argumentare epistemică, pornind de la enunțuri non-inferențiale; d) finalități epistemice, legate de anticiparea creșterii cunoașterii pedagogice prin valorificarea resurselor modelului ipotetico-deductiv; e) raționalism critic necesar pentru „*a repera regularitatea*”, corelația dintre fapte, idei etc. esențiale, prin „*metoda conjecturilor și a respingerilor*”; f) tip inductiv, utilizat în istoria științelor pentru a susține anumite generalizări și a descoperi cauze care guvernează anumite regularități.

3. Rezolvarea problemei științificității este deschisă și în prezent, chiar în contextul extinderii permanente a numărului de științe ale educației, prin contribuția a numeroase științe (în special științe socioumane) și cercetări operaționale, particulare care fragmentează obiectul de studiu, inclusiv prin adoptarea necondiționată a numeroase metodologii și principii de acțiune. În acest context, chiar după ce științele educației au dobândit statut academic, „ambiguitățile sunt departe de a fi eliminate și câmpul pedagogiei rămâne supus la presiuni instituționale și la lupte pentru câștigarea teritoriului”.

Bibliografie:

1. AVANZINI, G., MOUGNIOTTE, A. *Penser la philosophie de l'éducation*. Lyon: Chronique Sociale, 2012. 181 p.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Litera Internațional, 2000. 398 p.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
4. DOGAN, M., PHARE, R. *Noile științe sociale*. București: Editura Academiei Române, 1993. 250 p.

5. DURAND, C.P., HASSENFORDER, J. *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz, 2005. 1104 p.
6. HANNOUN, H. *Propos philosophiques sur L'Éducation*. Paris: L' Harmattan, 2002. 149 p.
7. HOUSSAYE, J. *Éducation et philosophie, approches contemporaines*. Paris: ESF éditeur, 1999. 302 p.
8. JACOB, A. *Encyclopédie philosophique universelle*. Vol.1: L'Univers philosophique. Paris: P.U.F, 1989. 1997 p.
9. MIALARET, G. *Sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2006. 287 p.
10. MIALARET, G. *Les sciences de l'éducation*. Paris: P.U.F., 2011. 127 p.
11. QUINE, W., VAN, O. *Epistemological Relativity and other Essays*. New York, London: Columbia University Press. 200 p.
12. LAVELLE, L. *Introduction à l'ontologie*. Paris: Félin, 2009. 199 p.

Prezentat la 28.10.2015

REPERE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE CONSILIERII ONTOLOGICE COMPLEXE A PERSOANEI ȘI FAMILIEI ÎN CONTEXTUL INTER-, PLURI- ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

În articol este prezentat un studiu teoretico-aplicativ care inițiază în *Consilierea ontologică complexă a familiei/COCF*. Este elucidată fundamentarea științifică a COCF și a *Modelului sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei*. Concomitent, studiul reflectă specificul și caracteristicile COCF, inclusiv descrie componentele și subcomponentele *Modelului sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei*, după cum urmează: fundamentele epistemologice; perspectivele integrării teoretice; filosofia adoptată de consilier; cunoașterea științifică cu cele patru subcomponente: ipotetizarea, cunoașterea factuală, cunoașterea nomologică, cunoașterea tehnologică; procesul consilierii constituit din 20 de etape; factorii comuni privind rezultatele consilierii și finalitățile COCF. În concluzie se menționează că modelul expus în studiu și procesul COCF au fost experimentate cu succes, timp de 11 ani, de către autor și discipolii ei, ceea ce a permis formarea și consolidarea unor comportamente și schimbări conștiente de tip evolutiv și prospectiv/ strategice.

Cuvinte-cheie: *persoane, familie, consiliere ontologică complexă a familiei, model sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei, fundamentare științifică.*

THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL BASES OF COMPLEX ONTOLOGICAL COUNSELING OF INDIVIDUALS AND FAMILIES IN THE CONTEXT OF INTER-, PLURI- AND TRANSDISCIPLINARITY

This article contains a theoretical and applied study which initiates us into *Complex ontological family counseling/COFC*. The author highlights the scientific substantiation of COFC and the *Synthetic model of complex ontological family counseling*. Simultaneously, study reflects characteristics and features of COFC, including components and subcomponents which describes *Synthetic model of complex ontological family counseling*, as follows: epistemological foundations; theoretical prospects of integration; philosophy adopted by advisor; scientific knowledge with four sub-components/ hypothesization, factual knowledge, nomological knowledge, technological knowledge, counseling process, consists of 20 steps; common factors regarding to the counseling results and COFC have been experimented with success by the author and its disciples for 11 years, which allowed challenge and consolidation of some behaviors and conscious changes of evolutionary type and strategic/ prospective.

Keywords: *persons, family, Complex ontological family counseling, synthetic model of complex ontological family counseling, scientific substantiation.*

Schimbările socioculturale, progresul științei și tehnicii, centrate pe formarea-dezvoltarea personalității apte pentru integrarea socială optimă, realizată în contextul educației permanente și a autoeducației, au exercitat o influență puternică asupra evoluției tuturor domeniilor de sprijinire a omului, inclusiv asupra consilierii, psihoterapiei și terapiei familiei. Până la sfârșitul anilor '60, psihoterapia a fost dominată de trei școli ce aveau la bază trei sisteme închise: cea psihanalitică, rogersiană și comportamentală [1].

Problemele lumii contemporane, dar și aprofundarea și extinderea posibilităților de realizare a persoanei, dorința ei de a se autoperfecționa, ritmul accelerat al vieții, după anii '80, au contribuit la apariția și dezvoltarea unui număr impunător de abordări și modele psihoterapeutice, de consolidare a consilierii, terapiei familiei, ceea ce a provocat o criză a sistemelor închise și declinul gândirii rigide, înguste, axate pe o anumită școală. Abordând ideea integrării în domeniul psihoterapiei, J.C. Norcross, C.F. Newman [apud 5], I. Dafinoiu [1, p.25-28], I. Al. Dumitru [apud 2] menționează că situația dată este tot atât de veche ca și însăși psihoterapia, iar ultimele două decenii ale secolului al XX-lea au fost marcate de creșterea tendințelor integrative nu doar în interiorul psihoterapiei, dar și între psihoterapie și consiliere. Autorii explică acest proces prin interacțiunea a cel puțin *opt factori*: proliferarea metodelor și abordărilor terapeutice; inadecvanța teoriilor exclusive; schimbarea mediului socioeconomic; succesul terapiilor scurte centrate pe problemă; posibilitatea de a studia și experimenta variate tratamente într-o viziune integrativă; diferențe nesemnificative între terapii în ceea ce privește eficiența rezultatelor înregistrate; recunoașterea faptului că o serie de trăsături comune terapiilor contribuie la diversificarea și optimizarea rezultatelor obținute; dezvoltarea unei rețele profesionale

de consiliere și terapie, care are ca obiectiv integrarea variatelor forme și metode de asistență psihopedagogică și socială.

Realizând un studiu teoretic de tip inter-, pluri- și transdisciplinar, venim cu un șir de considerații și argumente în susținerea și completarea acestor factori, urmând ideea integrării terapiei și consilierii familiei.

Accepțiunile cu privire la imperatiile teoretice și practice ale integrării în domeniul psihoterapiei, terapiei familiei, consilierii psihopedagogice și psihoterapiei, formele de manifestare a acestora (electismul tehnic; integrarea teoretică; factorii comuni), plus analiza experienței îndelungate de consiliere a familiei (schimbările pozitive în domeniul vizat), ne-au condus spre ideea conceperii și fundamentării teoretico-metodologice a *consilierii ontologice complexe a familiei / COCF*. În esență, activitatea noastră practică de consiliere a familiei (de circa 30 de ani), analiza experienței acumulate și pregătirea masteranzilor în domeniul vizat la specialitatea *Consilierea și educația familiei* au permis și au susținut valorificarea unei consilieri ample, în cadrul căreia realizăm sprijinul și îndrumarea persoanei/familistului și a familiei, plecând de la valorile și perspectivele existenței umane, de la originile și premisele apariției omului; creării și funcționării familiei; de la istoricul familiei de origine (ontologie) prin utilizarea analizelor, reflecției și valorificării actualizării de sine/autoactualizării și finalizând cu formarea competențelor, strategiilor de tip *coping* și a deprinderilor persoanei de a se ajuta singură pe sine conștient(autoconsiliere).

În viziunea noastră, conceptul propus de *consiliere ontologică complexă a familiei* este de o maximă generalitate, referindu-se la o activitate psihosocială cu rol de ajutor, sprijinire, restaurare morală; de formare și dezvoltare eficientă a personalității familistului, părintelui, fiului/fiicei pentru a face față, cu succes, solicitărilor vieții, a depăși și/sau a preîntâmpina eventualele dificultăți, situații de criză, dar și a accepta, urma și promova un mod de viață sănătos și demn. Valențele COCF sunt susținute de caracteristicile esențiale ale acesteia, după cum urmează:

1. **Consilierea ontologică complexă a familiei are ca scop provocarea și consolidarea schimbărilor conștiente de tip evolutiv și prospectiv** în ceea ce privește cognițiile, atitudinile și comportamentul adulților și copiilor/tinerilor în mediul familial și comunitar.

2. **Consilierea ontologică complexă a familiei are caracter filosofic și psihopedagogic**, deoarece îmbină, corelează și integrează valorificarea următoarelor perspective:

- a) *filosofică* prin implicarea beneficiarului în analize și reflecții de tip existențial, de stabilire împreună cu consilierul a relației cauză-efect, a originilor conflictului interior sau interpersonal familial; de identificare a soluțiilor și strategiilor de comportare, centrate pe filosofia practică/acțiunea morală;
- b) *psihologică* prin implicarea conștientă, activă și responsabilă a individului/familiei în autodezvoltarea, autoperfecționarea Eu-lui/actualizarea permanentă de sine în consens cu potențialul sau biopsihofizic pentru a armoniza propria viață și viața familială;
- c) *pedagogică*, centrată pe formarea competențelor de învățare a modalităților de restructurare și schimbare a condițiilor, atitudinilor și comportamentelor pentru a se adapta la solicitările vieții familiale, dar și pentru a se realiza optim în rolurile sociale de soț, familist, tată, mamă, fiu, fiică, bunică, bunic.

3. **Consilierea ontologică complexă a familiei are la bază modelul familistului propriu culturii autohtone/concrete și modelul filosofic psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității întregre**, axată pe valorile autentice umane (Bine, Adevăr, Sacru, Frumos, Democrație, Familie, Sănătate etc.).

4. **Consilierea ontologică complexă a familiei integrează și valorifică epistemologia și filosofia practică, strategiile consilierii psihopedagogice, a terapierilor familiale**, care explorează: structura sistemului familial și substructurile acestuia (relațiile ierarhice dintre membrii familiei, respectiv, distanțele fizică și emoțională; tiparele de comunicare și relaționare etc.), modul în care apar, se mențin și/sau se agravează dificultățile, situațiile de criză. În centrul atenției COCF este analiza și orientarea spre transformare a sistemului de convingeri al membrilor familiei prin identificarea scopurilor, ipotetizarea problemelor, analiza și căutarea, deseori, experimentarea soluțiilor; dezvoltarea unor noi semnificații, diluarea dificultăților prin dialog/conversație și resemnificare, exersarea colaborării, reflecției; elaborarea și analiza perspectivelor existențiale optime, luarea și monitorizarea deciziilor de către membrii acesteia, inclusiv axarea pe autoajutorare și autoconsiliere.

Consilierea ontologică complexă a familiei se adresează membrilor acesteia, indiferent de vârstă (adulți, copii, persoane în etate), aflate în diverse ipostaze și stadii/etape de formare-dezvoltare a personalității, inclusiv în situații de criză și stres, într-o manieră care presupune percepția familiei în complexitatea ei structural-

funcțională prin abordarea întregului și a conexiunilor dintre părți sau a părților analizate în integritatea lor. În contextul vizat, consilierul pleacă de la specificul ontologic al familiei și existenței omului în cadrul ei și al societății; de la concepția despre om, cultura de gen: teoria atașamentelor; teoriile despre intimitate, teoria dublei legături, explorate în scopuri psihopedagogice de remediere, prevenire, dezvoltare personală și orientare comportamentală.

În sprijinul procesului de definire și valorificare a *consilierii ontologice complexe a familiei*, în viziunea noastră, vine imboldul de la crearea unor organisme interdisciplinare de psihoterapie (*The Society for the Exploration of Psychotherapy Integration / SEPI*), precum și apariția *Journal of Psychotherapy Integration*, editat de EEPI, *Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy*, care susțin integrarea terapiilor și consilierii. Evident că există specialiști care se opun integrării, dar și ei merg la un dialog deschis, ceea ce a condus la obținerea unui consens și a unei concluzii rezonabile în domeniul psihoterapiei contemporane. Nici fragmentarea tradițională (după școli terapeutice), nici unificarea prematură în afara identificării teoriei, tehnicilor sau schemelor eficiente de unificare nu vor fi de un real folos nici psihoterapiei, nici clienților [1, p.27-28]. Cât privește *integrarea psihoterapie-consiliere*, situația ni se pare mult mai clară, deoarece atât practicienii, cât și teoreticienii au stabilit câteva caracteristici definitorii comune ambelor procese, au evidențiat și descris formele eclecticice de manifestare a integrării și factorii comuni asociați rezultatelor pozitive ale acesteia [1, p.29-34].

Suntem absolut de acord cu specialiștii care afirmă că psihoterapeuții și psihiatrii lucrează cu pacienții ce au tulburări clinice, care sunt etichetate cu diagnostic psihiatric, iar consilierii lucrează cu persoane sănătoase aflate în dificultate, cărora le conferă confort moral și le ajută în dezvoltarea optimă a resurselor personale: în comunicare, relaționare cu semenii, asigurându-le o mai bună integrare în socium [1, p.24]. Astfel, consilierea poate fi considerată ca fiind centrată pe *schimbarea evolutivă* a persoanei, iar psihoterapia se axează pe schimbarea revolutivă, care presupune modificări structurale mai profunde.

Analiza cadrului practic al consilierii familiei (38 specialiști intervievați) și propria experiență de durată au permis să stabilim un aspect important: chiar dacă consilierul valorifică metode și tehnici din variate terapii (artterapie, ludoterapie, meloterapie etc.), acestea sunt integrate organic în procesul consilierii, care este orientat spre optimizarea cunoașterii de sine, intercunoașterii partenerilor de cuplu; actualizării de sine; fiind centrat pe aspectele dezvoltării și autoperfecționării, pe formularea și rezolvarea unor probleme de comunicare și relaționare familială, de re/educație a copiilor, depășire a unor conflicte interioare și/sau interpersonale, a situațiilor de criză și stres, a dificultăților în procesul învățării și muncii.

În baza studiului teoretic, a celui experiențial și a celui experimental, plecând de la *formele de manifestare a integrării* (J.Norcross, M.Goldfried, 1998); *factorii comuni asociați rezultatelor pozitive procesului integrării consilierii și psihoterapiei* (M.Lambert, A.Bergin, 1994); *modelul de consiliere și psihoterapie de tip experiențial* (I.A.I. Dumitru, 2008); *modelul consilierii integrative planificate secvențial pentru copii / modelul SPICC* (K.Geldard, D.Geldard, R. Vin Foo, 2013); *meta-modelul de etică și resemnificare pentru consilierea eficientă a familiei / MERCEF* (L.Cuznețov, 2013), principiile elaborării și analizei *genogramei familiei* (A.Gherguț, 2011), *ecohartei/ecomap* (A.Hartman, 2009), am elaborat **Modelul sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei** (Fig.1).

În temeiul considerațiilor expuse și al sumarizării accepțiunilor teoretice și practice, al analizei esenței specificului școlilor de terapie familială, propunem următoarea structură a **Modelului sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei / MSCOCF**:

1. Fundamente epistemologice. Perspective ale integrării teoretice. Integrarea teoretică presupune o elaborare epistemologică, un cadru conceptual, filosofic și etic ce are la bază concepția despre om și personalitatea umană; principiile ontologice și trăsăturile generale ale existenței umane, ale sensului ființei și perspectivelor ei de viață.

Integrarea teoretică la nivelul modelului include centrarea pe cunoașterea și explorarea conștientă a unui ansamblu de aspecte relevante ale teoriilor lui: **S.Freud** (*eu-l, supraeul, idul*; procesele din inconștient, mecanismele de apărare; rezistență și asociația liberă; transferul); **A.Maslow** (ierarhia nevoilor omului; nevoile fiziologice la nivel inferior/primar; nevoia de siguranță; nevoia de iubire și de apartenență; nevoia de realizare a stimei de sine; nevoia de autoactualizare / nivel superior); **E.Erickson** (opt etape ale vieții omului; crizele sociale ale acestuia și depășirea acestora prin gestionarea lor, ce oferă individului șansa de a consolida

eul, de a se adapta mai eficient la mediu și de a avea succes în viață); **J.Piaget** (teoria dezvoltării cogniției și procesul achiziției valorilor morale); **L.Kohlberg** (înțelegerea conceptelor și dilemelor morale); expectanțele morale și luarea deciziilor; **J.Bowlby** (teoria atașamentului); **C.Rogers** (consilierea nondirectivă/centrare pe client); **V.Axline** (ludoterapia nondirectivă); **F.Perls** (terapia gestaltistă); **R.Bandler** și **J.Grinder** (esența programării neurolingvistice); **B.Skinner** (terapia comportamentală); **A.T. Beck** (terapia cognitiv comportamentală); **A.Ellis** (terapia rațional-emoțională și comportamentală); **W.Glosser** (terapia alegerilor realiste).

Integrarea teoretică se va realiza și la nivelul teoriilor de bază cu privire la filosofia valorilor (referențialul acestora și scala priorităților valorice personale și familiale); filosofia educației, ontopsihologie și pedagogie (teorii ale educației, teoria finalităților educației/teleologia etc.).

Integrarea teoretică la nivelul terapiilor familiale, epistemologia dominantă ce ține de esența conceptelor de *realism*, *constructivism* și *constructivism social* [2]. În acest sens, o mare importanță au asumțiile perspectivelor funcționalistă și interacționist-simbolică; teoria schimbului social; teoria conflictului; *teoria cu privire la ciclul vieții familiale* [Ibidem]; *teoria culturii de gen*; *teoria dublei legături*, *teoria despre atașament și intimitate* [1, 3, 5].

Scopul integrării teoretice rezidă în fundamentarea metodelor de consiliere și intervenție, în argumentarea regulilor de acțiune și organizare a procesului COCF. Menționăm aici filosofia adoptată și promovată de consilier, care reprezintă chintesenta viziunilor, atitudinii, competenței și eficienței acestuia; etica conduitei, capacitatea de a realiza un demers creativ, care ar conduce persoana sau grupul familial nu doar la depășirea dificultăților, ci ar contribui și la formarea unor conduite demne, sănătoase, axate pe autoperfecționarea continuă. În componența data delimităm trei subcomponente:

1.1. Dimensiunea filosofică care include:

- atitudinea cognitivă și cea intelectuală;
- cunoașterea raționalului și valorificarea lui ca instrument critic de interogație asupra sensului și valorii condiției umane;
- atitudinea și cercetarea morală;
- practica moralei / acțiunii și conduitei morale;
- analiza și explicația coerentă a realului;
- centrarea pe ontologie – studiul esenței / sensului ființei; pe reflecție asupra vieții omului;
- centrarea pe filosofia reflexivă;
- centrarea pe filosofia practică / acțiunea morală;
- centrarea pe axiologie / filosofia valorii.

1.2. Dimensiunea consilierii și a terapiilor familiale de ansamblu: consilierea și terapia familială structurală; consilierea și terapia familială strategică; consilierea și terapia sistemică; consilierea și terapia centrată pe soluție; consilierea și terapia colaborativă; consilierea și terapia axată pe echipa de reflecție; consilierea și terapia narativă.

Obiectivele COCF:

- ✓ dezvoltarea subsistemelor familiei, restructurarea relațiilor și crearea unor noi relații, optimizarea funcționalității și adaptabilității acesteia;
- ✓ dezvoltarea și consolidarea comportamentelor care oferă o definiție nouă, originală și strategică a relațiilor familiale;
- ✓ schimbarea convingerilor ineficiente la membrii familiei. Principii călăuzitoare: ipotetizarea, circularitatea și neutralitatea;
- ✓ căutarea soluțiilor pentru problemele apărute în prezent și centrarea pe resursele persoanei pentru a evita anumite dificultăți în viitor;
- ✓ dezvoltarea unor noi semnificații;
- ✓ dizolvarea problemei prin dialog/dis-soluție și axarea pe conversația despre experiențe;
- ✓ explorarea și acceptarea variatelor perspective despre realitatea dată și stimularea reflecției;
- ✓ construirea unor noi povestiri de viață, care oferă mai multe opțiuni de autoperfecționare a persoanei și/sau a scenariului familial existențial.

Există un număr mare de orientări care pot fi aplicate cu succes: modelul V.Satir; *terapia familială contextuală* (I.Böszményi-Nagy); *terapia familială transgenerațională*; *terapia de familie simbolic-experimentală* (C.Whittaker); *terapia familială funcțională*, *terapia de familie integrativă* etc.

I.3. Dimensiunea psihopedagogică/educațională asigură: identificarea și parcurgerea eficientă a procesului de formare-dezvoltare a personalității copiilor și membrilor adulți ai familiei; facilitarea învățării unor competențe și deprinderi de autoactualizare, autoeducație și autoperfecționare de partenerul conjugal în calitate de familist, părinte; obținerea unor experiențe și eficiențe sporite în învățare, dar și în viața personală sau/și de familie; cunoașterea și explorarea optimă a particularităților de vârstă în viața de familie și în educația copiilor; depășirea unor situații-limită/de criză; maturizarea psihoemoțională a persoanei; reechilibrarea conduitei și asimilarea competențelor pro-sănătate și a unui mod de viață demn etc.

Scopul consilierii psihopedagogice constă în integrarea și valorificarea perspectivei psihologiei și pedagogiei umaniste, a ontopsihologiei și în sprijinirea persoanelor axate pe auto/formarea personalității integre și a familiei armonioase.

II. Filosofia adoptată de consilier

Principii: centrarea pe valorile autentice; axarea pe respectarea *epigenezei* (orice aspect nou al vieții de familie se construiește pe aspectul premergător/vechi, care într-o anumită măsură îl înglobează). *Principiul epigenetic* ne învață că aspectul vechi nu este înlocuit, dar se transformă, îmbinând pozițiile noi și cele vechi; respectarea unicității personalității și a unicității nevoilor celui consiliat; valorificarea în COCF a procesului de reflecție metacognitivă (*priza de conștiință* – învățarea analizei și explicarea proceselor sale mentale; *judecata metacognitivă* include aprecierea activității sale cognitive; decizia metacognitivă – decizia pe care o ia subiectul pentru a modifica, corecta sau schimba activitățile cognitive, rezultatul lor sau orice alt aspect de comportare, viața etc.); respectarea eticii/deontologiei profesionale; axarea pe valorificarea trăsăturilor ontologice ale persoanei/familiei; respectarea condițiilor filosofiei practice și a orientării prospective în contextul *devenirii complet umane* a persoanei (becoming fully human) și a familiei acesteia.

III. Cunoașterea științifică în cadrul COCF:

3.1. Ipotetizarea: activitatea de generare a ipotezelor în trei ipostaze:

- a) ipoteza formulată înaintea ședinței;
- b) ipoteza formulată în baza răspunsurilor familiei la întrebările din cadrul conversației axate pe identificarea problemei;
- c) ipoteza formulată după ședință.

3.2. Cunoașterea factuală (studiul, observarea, anamneza, descrierea, înregistrarea cazului/situației concrete.

3.3. Cunoașterea nomologică, axată pe analize, reflecții, explicație, justificare și predicție.

3.4. Cunoașterea tehnologică, centrată pe acțiunile concrete realizate prin intermediul metodelor, procedurilor și tehnicilor, preluate din variate modele și școli psihoterapeutice, aplicate în contextul respectării regulilor tehnologice, eclecticice; ale respectării metaregulilor (create în situații complexe, slab definite) și cadrului practic.

IV. Procesul consilierii ontologice complexe a familiei include:

1. Actorii procesului de consiliere;
2. Pregătirea prealabilă pentru ședință;
3. Definierea contextului consilierii;
4. Cadrul temporal al consilierii;
5. Cadrul conceptual, filosofic și etic;
6. Cadrul teleologic;
7. Cadrul conținutal-axiologic și al comprehensiunii, consilierii (valorile și virtuțile);
8. Cadrul structurii verbale;
9. Cadrul colaborării și feedback-ului;
10. Cadrul designului activității și structurii ședinței;
11. Etapele procesului de consiliere;
12. Cadrul evaluativ-analitic;
13. Monitorizarea, susținerea și încurajarea relației consilier-beneficiar;
14. Cadrul explorării tehnologice;
15. Cadrul eclectic-integrativ;
16. Documentarea consilierii/procesului terapeutic;

17. Evaluarea și analiza rezultatelor obținute;
18. Supervizarea;
19. Încheierea consilierii;
20. Cadrul de predicție și abordare a perspectivelor funcționării familiei.

V. Factorii comuni privind rezultatele pozitive ale COCF

1. Factori de susținere	2. Factori de învățare	3. Factori de acțiune
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea cu specialistul/ consilier, terapeut 	<ul style="list-style-type: none"> • Sfaturi și orientări • Trăire afectivă • Învățare cognitivă 	<ul style="list-style-type: none"> • Analize și reglarea comportamentului • Control cognitiv
<ul style="list-style-type: none"> • Relație pozitivă • Comunicare empatică și activă 	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilarea strategiilor metacognitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Control volitiv • Controlul eforturilor morale
<ul style="list-style-type: none"> • Securizare • Anihilare a sentimentelor de frică, singurătate, durere etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilarea experiențelor existențiale • Modificarea cognițiilor 	<ul style="list-style-type: none"> • Exersare • Modelare • Simularea rolurilor familiale
<ul style="list-style-type: none"> • Alianța terapeutică • Acceptarea reciprocă, căldură, respect, încredere 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificarea așteptărilor privind eficiența personală/ a familiei • Modificarea 	<ul style="list-style-type: none"> • Confruntarea realității • Încurajarea depășirii temerilor
<ul style="list-style-type: none"> • Imaginea, reputația pozitivă a consilierului ca personalitate și specialist 	<ul style="list-style-type: none"> • Corecție și îndrumare • Retroacțiune • Priză de conștiință • Explorarea resurselor interne 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentarea unor comportamente de comunicare, relaționare; educație a copiilor; colaborare familială etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Descărcarea tensiunii • Insight • Catharsis • Elaborarea strategiilor prospective/ de viitor 	<ul style="list-style-type: none"> • Justificare • Utilizarea unor metafore 	<ul style="list-style-type: none"> • Trăirea succesului • Acțiuni de autoformare/ educare, autoperfecționare

VI. Finalități ale COCF:

- Actualizarea de sine a persoanei și actualizarea evenimentelor familiale care consolidează adaptabilitatea și coeziunea familiei;
- Reechilibrarea modului de viață al familiei în direcția sporirii funcționalității sistemului; conduita morală manifestată de membrii familiei;
- Competențe și capacități de autoeficiență (self-efficacy), predicție și elaborare a strategiilor optime existențiale.

În consens cu expunerea textuală a modelului am elaborat schema acestuia (Fig.1).

După cum s-a putut observa, modelul elaborat are o fundamentare teoretică solidă. Experimentarea lui a durat 11 ani și s-a soldat cu rezultate pozitive. În cadrul activității practice, în baza explorării modelului vizat și a procesului de consiliere ontologică complexă a familiei, am reușit să preîntâmpinăm destrămarea a 290 de familii tinere și a 47 de familii de vârstă medie. Am ajutat să-și reechilibreze modul de viață, să-și schimbe și să-și restructureze comunicarea și relaționarea cu soții și copiii la circa 1700 de familii, care au frecventat *Școlile pentru părinți* (centrate pe consilierea preventivă și de dezvoltare) din câteva instituții de învățământ din municipiu.

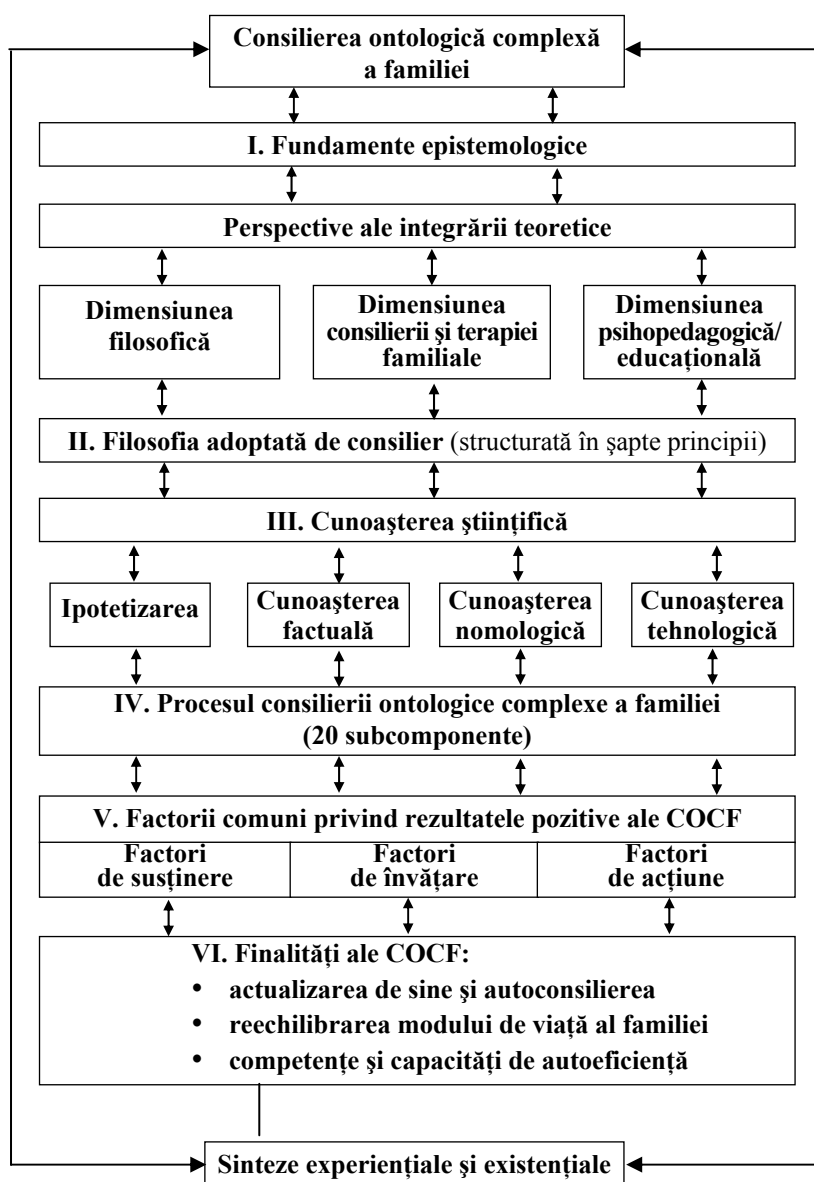


Fig.1. Modelul sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei.

În concluzie, propunând *Modelul sintetic al consilierii ontologice complexe a familiei*, nu pretindem la o abordare și valorificare în strictă exclusivitate, ci incităm spre explorarea lui creativă, conștientă și centrarea fiecărui specialist-consilier pe un comportament epistemic profesionist, axat pe erudiție, competență, concepție filosofică/ontologică umanistă, inovativă și prospectivă.

Bibliografie:

1. DAFINOIU, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2007. 230 p. ISBN 978-973-46-0843-0
2. CUZNEȚOV, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013. 327 p. ISBN 978-9975-71-418-1
3. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională*. Iași: Polirom. 284 p. ISBN 978-973-46-1965-8
4. ENĂCHESCU, C. *Tratat de psihologie morală*. Iași: Polirom. 390 p. ISBN 978-973-46-0910-9
5. KONYA, Z., KONIY, A. *Terapie familială sistemică*. Iași: Polirom. 293 p. ISBN 978-973-46-3163-6
6. O'BRIEN, M., HOUSTON, G. *Terapie integrativă*. Iași: Polirom, 342 p. ISBN 978-973-46-1577-3

Prezentat la 28.01.2015

FUNDAMENTE PRAXIOLOGICE: METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA CONSILIERII PSIHOPEdagogICE A FAMILIEI ÎN CADRUL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Zinaida MICLEUȘANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Consilierea psihopedagogică a membrilor familiei vizează un set de acțiuni psihopedagogice sistematice și sistemice, realizate prin intermediul formelor, metodelor și strategiilor de identificare, remediere și prevenire a discordanțelor și incertitudinilor familiale. Strategiile consilierii psihopedagogice se aleg și se aplică în funcție de vârsta, genul, religia beneficiarului, nivelul de cultură și inteligență, de metodele acceptate de către beneficiar.

Cuvinte-cheie: *consilier, consiliere, consiliere psihopedagogică, consilierea familiei, beneficiar, tehnici, strategii, model de psihoterapie, consiliere eclectică.*

THE PRAXIOLOGICAL FOUNDATIONS: METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF THE PSYCHO-PEDAGOGICAL COUNSELING OF THE FAMILY INSIDE THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The psychopedagogical counseling of the family members concerns a set of systematic and systemic psychopedagogical actions, made through the forms, methods and strategies of identification, correction and prevention of the family inconsistencies and uncertainties. Psychopedagogical counseling strategies are being selected and applied according to age, gender, religion of the beneficiary, the culture level and intelligence, the acceptance of the methods by the beneficiary.

Keywords: *counselor, counseling, psychopedagogical counseling, family counseling, beneficiary, techniques, strategies, psychotherapy model, eclectic counseling.*

Consilierea psihopedagogică a membrilor familiei vizează un set de acțiuni psihopedagogice sistematice și sistemice, realizate prin intermediul formelor, metodelor și strategiilor de identificare, remediere și prevenire a discordanțelor și incertitudinilor familiale. Consilierea psihopedagogică realizată în cadrul instituției de învățământ are la bază un sistem teoretic conceptual bine pus la punct. Ea este exercitată de către consilierul școlar, psihologul, psihopedagogul, dirigintele sau cadrul didactic. Persoana care consiliază trebuie să posede competențe de valorificare a metodelor și tehnicilor în corespundere cu problema identificată a elevului. Specialistul-consilier are menirea de a-l ajuta pe elev să se cunoască mai bine, să privească problemele obiectiv și dintr-o nouă perspectivă. O condiție importantă a consilierii psihopedagogice este caracterizată prin faptul că specialistul nu propune rețete sau soluții prefabricate, ci orientează elevul/ grupul de elevi consiliat spre luarea unei decizii optime pentru soluționarea, de sine stătătoare, a problemei. Unul dintre obiectivele esențiale ale consilierii familiei constă în faptul că individul trebuie să nu fie *scos* din contextul său social, astfel încât să fie abordat izolat de semenii. De aici și necesitatea de a aborda și consilia familia ca sistem unitar în cadrul instituției de învățământ sau al centrului de consiliere a familiei. Cu cât problema și obiectivele consilierii vor fi mai clar stabilite, cu atât mai eficient va fi identificată strategia și tehnologia, adică setul de metode și procedee aplicate.

Studiul literaturii de specialitate [1, 3, 4, 7, 10, 12] a permis să stabilim o mare varietate de strategii și metode ce pot fi aplicate în consilierea psihopedagogică a elevului și familiei acestuia, desfășurate în instituția de învățământ. Prima etapă în identificarea setului de metode care urmează a fi aplicate este constituită din convorbirea de motivare a familiei pentru a realiza consilierea. Modul prin care consilierul decide să motiveze familia depinde de natura problemei identificate, de obiectivele propuse, de tipul de familie, de relația care s-a stabilit între consilier și membrii familiei, precum și de experiența, pregătirea profesională și de cunoștințele deținute de consilier. Cercetătorul **Ion Al. Dumitru** menționează că în cadrul instituției de învățământ poate fi considerat eficient consilierul care:

- operează într-un mediu securizat și confortabil din punct de vedere psihologic;
- explică experiențele și trăirile elevului într-un mod inteligent și consistent logic;
- ajută elevul să ia decizia de a se angaja în activități, în rezolvarea propriilor probleme, eliberându-se de distress și atingând scopurile pe care și le-a asumat [5, p.43].

Cercetătoarea **Larisa Cuznețov** identifică caracteristicile specialistului eficient ce se ocupă de consilierea problemelor familiale:

- gândește pozitiv și abordează beneficiarul și problemele acestuia cu atenție, răbdare, binevoitor;
- empatizează cu beneficiarul;
- face evaluări psihologice ale elevului și părintelui, în scopul adaptării demersului de consiliere psihopedagogică la particularitățile acestuia și cazul concret;
- se străduie să cunoască/ înțeleagă modul cum gândește, simte și acționează/ se comportă beneficiarul;
- anticipează reacțiile părintelui la autoconștientizarea și autodezvăluirea gândurilor, sentimentelor etc.;
- se angajează să sprijine și să îndrumeze beneficiarul în procesul schimbării evolutive a acestuia [3, p.44].

Aceste caracteristici, precum și respectarea Codului deontologic al psihologului, dar și interiorizarea unui sistem de valori, în interdependență cu *conținutul, formele și modalitățile consilierii psihopedagogice*, constituie o parte semnificativă din consilierea psihopedagogică. În încercarea de a furniza o imagine cât mai completă, sintetic-integrativă a consilierii psihopedagogice, Ion Al. Dumitru a delimitat trei aspecte esențiale ale acesteia:

- a) *conținutul* activităților de consiliere psihopedagogică, ce se referă la *domeniile esențiale* în care ele se desfășoară în concordanță cu scopurile pe care le urmăresc;
- b) *formele* consilierii psihopedagogice, ce au în vedere *tipurile, ipostazele* realizării acesteia, respectiv *situațiile* în care este nevoie de activități specifice de consiliere psihopedagogică complementare celor instructiv-educative consacrate;
- c) *modalități de realizare* a consilierii psihopedagogice, ce au în vedere *cadrul instituționalizat*, precum și beneficiarii acestor activități [5, p.60-61].

Analizând concepția unitar-integrativă a lui Ion Al. Dumitru, putem conchide că aceasta mai poate fi completată cu încă o dimensiune esențială a consilierii psihopedagogice, și anume: *Strategiile de realizare a consilierii psihopedagogice*. În baza analizei mai multor surse bibliografice din domeniul psihologiei, consilierii și pedagogiei [1, 3, 4, 6, 10, 11, 12], am sintetizat câteva strategii esențiale procesului consilierii psihopedagogice a familiei. Din multitudinea strategiilor selectate oferim doar cele utilizate de noi, cu succes, în cadrul consilierii psihopedagogice (Tab.1).

Tabelul 1

Strategii de realizare a consilierii psihopedagogice a familiei

Nr. ord.	Strategia/ descrierea strategiei	Forma de realizare
1	<i>Metoda conversației</i> Constituie metoda fundamentală a consilierii psihopedagogice și a consilierii în general. Se realizează prin comunicarea propriu-zisă dintre beneficiar și consilier. Comunicarea trebuie să fie: empatică, activă, gândită, adică să fie realizată în baza unui scop.	Grup/ individual
2	<i>Metoda observației</i> Constituie metoda fundamentală a cercetării psihologice. Se realizează prin observarea, înțelegerea, descoperirea, analiza conduitei persoanei consiliate, în general.	Grup/ individual
3	<i>Metoda biografică / anamneza</i> Se realizează prin analiza în ontogeneză a beneficiarului, pentru a identifica principalele particularități și evenimente trăite de beneficiar.	Grup/ individual
4	<i>Metoda ascultării active și atente</i> Presupune ascultarea empatică și atentă a trăirilor beneficiarului. Esențial este faptul că consilierul trebuie să aibă răbdare pentru a asculta activ, fără a grăbi beneficiarul.	Grup/ individual
5	<i>Metoda acceptării necondiționate</i> Se realizează prin recunoașterea demnității și valorii personale a beneficiarului, fără a critica, eticheta, judeca și fără a condiționa aprecierea.	Grup/ individual
6	<i>Metoda dezvoltării gândirii pozitive</i> Se realizează prin dezvoltarea imaginii și respectului de sine a beneficiarului, a responsabilității și acceptării personale. Prin sugerarea gândurilor/ ideilor pozitive.	Grup/ individual

7	<i>Metoda feedback-ului</i> Feedback-ul reprezintă o conexiune inversă, utilizată pentru menținerea stabilității și echilibrului în procesul consilierii. Oferirea unui feedback eficient este o abilitate care susține comunicarea dintre consilier și beneficiar.	Grup/ individual
8	<i>Metoda sugestiei</i> Se realizează prin dirijarea conștiinței și cognițiilor beneficiarului, prin sugerarea și propunerea ideilor, cu scopul de a influența asupra voinței beneficiarului, asupra modului de a se comporta, gândi și lua decizii.	Grup/ individual
9	<i>Metoda reformulării</i> Se realizează cu scopul de a reevalua și analiza problema dintr-o altă perspectivă, de către beneficiar.	Grup/ individual
10	<i>Metafora terapeutică</i> Se realizează prin compararea implicită între două elemente care nu sunt asemănătoare, cel puțin la prima vedere. Se utilizează de către consilier sub diverse forme: povești, basme, parabole biblice, fabule.	Grup/ individual
11	<i>Metoda modelării / remodelării cognitive și/ sau a conduitei</i> Se realizează cu scopul de a modela/ remodela convingerile, concepțiile și cognițiile eronate ale beneficiarului, precum și conduita inadecvată / necorespunzătoare problemei cu care se confruntă beneficiarul, prin utilizarea metaforei terapeutice, sugestiei, modelului/ exemplului altor persoane etc.	Grup/ individual
12	<i>Metoda modelării / remodelării relației</i> Se realizează cu scopul de a modela/ remodela relația beneficiarului copil cu colegii, prietenii, părinții; în cazul relației beneficiarului adult cu copiii, cu soțul/ soția, colegii etc. – prin utilizarea metaforei terapeutice, sugestiei, modelului/ exemplul altor persoane etc.	Grup/ individual
13	<i>Metoda aprobării</i> Se realizează cu scopul de a încuraja beneficiarul să comunice, să se comporte, prin laudare și încurajare.	Grup/ individual
14	<i>Metoda descrierii portretului propriu / introspecției</i> Se realizează prin descrierea de către beneficiar a propriului portret / comportament, cu scopul de a identifica cum beneficiarul se percepe pe sine și cum își percepe propriul comportament. Poate fi realizată prin următoarele întrebări pe care și le va adresa beneficiarul însuși: <i>Cum sunt eu acasă? Cum sunt eu în relațiile cu prietenii?</i>	Grup/ individual
15	<i>Metoda sumarizării</i> Se realizează prin recapitularea, identificarea și clarificarea mesajelor din cadrul consilierii. Sumarizarea se utilizează și pentru a stabili prioritățile și alternativele de abordare a unei teme sau subiect sau pentru a clarifica perspectivele beneficiarului asupra alternativelor de abordare a problemei sale.	Grup/ individual
16	<i>Metoda resemnificării/ refreming</i> Se realizează individual, prin ipotetizare și întrebări circulare în scopul de a schimba viziunea, cognițiile, pentru a recadra situația (schimbarea unghiului de vedere).	Individual
17	<i>Metoda epistolară sau a scrisorii/ a jurnalului intim</i> Se realizează prin notarea de către beneficiar a tuturor trăirilor sale neplăcute, cu scopul de a scăpa ulterior de ele, prin distrugerea lor (ardere sau rupere a scrisorii). Această metodă este extrem de utilă în procesul consilierii persoanelor foarte afectate, cărora le vine greu să vorbească despre problema interiorizată.	Individual
18	<i>Metoda anchetei (chestionarul, interviul)</i> Se realizează prin intermediul a două modalități: chestionarul și interviul. Ambele se bazează pe adresarea întrebărilor, cu scopul de a identifica informații necesare procesului de consiliere. Interviul este asemănător conversației, dar totuși se deosebește de aceasta prin faptul	Grup/ individual

	că în cadrul interviului există un intervior (în cazul consilierii, <i>interviorul</i> poate fi atât consilierul, cât și beneficiarul), care mereu inițiază emiterea mesajului/ întrebărilor.	
19	<i>Metoda energizării</i> Se realizează prin diverse activități specifice energizării, cu scopul de a stimula energia personală a beneficiarului, pentru a înlătura oboseala, stresul și încărcătura lui emoțională.	Grup/ individual
20	<i>Metode de relaxare</i> Se realizează prin intermediul variatelor tehnici de relaxare, ca de exemplu: textele de relaxare – sunt o metodă eficientă în procesul relaxării, acestea fiind însoțite de respirație profundă și atmosferă prielnică relaxării, favorizează relaxarea musculară progresivă.	Grup/ individual
21	<i>Sociodrama</i> Se realizează prin cooperare, învățare, descoperire, problematizare, dezbateri, jocuri de rol, înscenarea unei probleme, cu scopul de a soluționa situația înscenată, prin modelarea și interpretarea ei întocmai. Reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de creare, modelare și soluționare a unei situații dificile/ conflictuale, la care participă minimum trei persoane.	Grup
22	<i>Psihodrama</i> Se realizează după același mecanism ca <i>sociodrama</i> , însă în cadrul psihodramei este prezentă o singură persoană, care este rugată în procesul consilierii să se suprapună în mai multe roluri, în dependență de problema consiliată.	Individual
23	<i>Vizionarea filmelor educative</i> Se realizează prin vizionarea și analizarea filmelor educative/ istorice/ specifice problemei cu care se confruntă beneficiarul.	Grup
24	<i>Studiul de caz</i> Se realizează prin suprasolicitarea aspectelor cognitive ale beneficiarului, cu scopul de a analiza și soluționa problemele altor persoane.	Grup/ individual

Strategiile consilierii psihopedagogice se aleg și se aplică în funcție de vârsta, genul, religia beneficiarului, nivelul de cultură și inteligență, de metodele acceptate de către beneficiar. În alegerea tehnicilor, strategiilor și a modalităților de lucru în realizarea unei consilieri psihopedagogice, specialistul trebuie să țină cont de unele condiții. Vom analiza schema lui Ion Al. Dumitru:

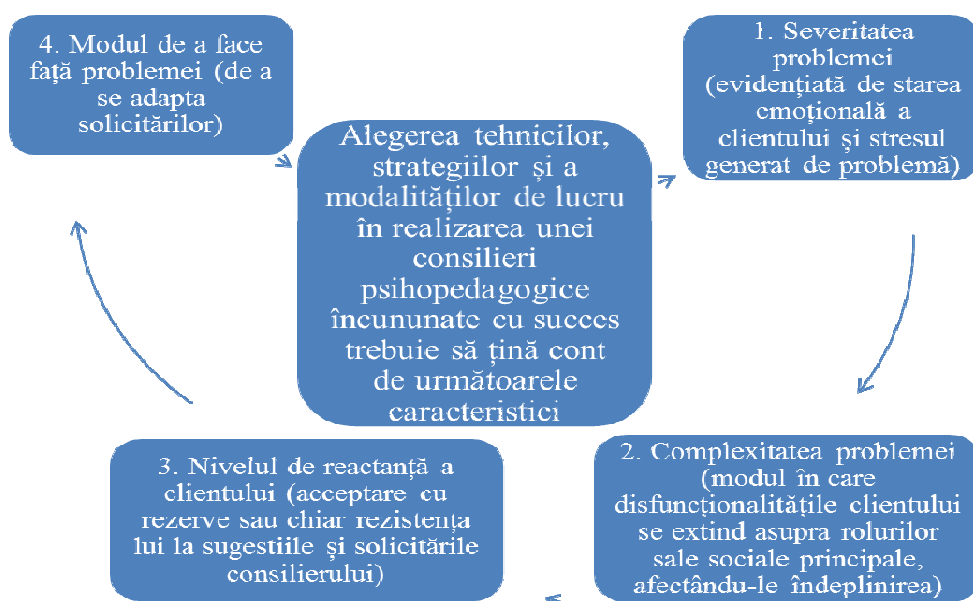


Fig.1. Caracteristicile alegerii tehnicilor, strategiilor și a modalităților de lucru în realizarea unei consilieri psihopedagogice încununate cu succes [5, p.38].

Aderăm la schema propusă de autor, însă în baza cercetărilor realizate vom completa acest instrument încă cu două caracteristici: modul de îmbinare a metodelor, tehnicilor și strategiilor alese și axarea pe respectarea principiilor deontologice în valorificarea tehnologiei de tip eclectic – integrativ.

Diversitatea situațiilor, a beneficiarilor și a problemelor acestora a făcut dificilă, dacă nu chiar imposibilă, utilizarea unei singure teorii privind consilierea. Astfel, Ion Al. Dumitru remarcă că consilierea psihopedagogică trebuie să integreze modele de consiliere care să includă mai multe teorii și concepții psihologice – domeniu care a generat apariția *abordărilor de tip eclectic-integrativ*, care s-au dovedit a fi din ce în ce mai necesare și mai utile, menite să conducă la realizarea obiectivelor consilierii psihopedagogice. Acestea nu vizează o restructurare a teoriei/ concepției de bază a consilierului și nici încercarea unei noi sinteze supra-teoretice, ci reprezintă un model de practică eficientă în consilierea beneficiarilor. *Eclectismul tehnic* presupune selectarea unor tehnici (metode, procedee etc.) provenite din mai multe școli și orientări teoretice și utilizarea lor în vederea realizării consilierii psihopedagogice [5, p.36].

În cele ce urmează vom analiza un *Model de psihoterapie și consiliere eclectică sistematică* elaborat de **L.Beutler**, care are la bază *trei reguli sau trei principii definitorii*:

- 1) orice proces de consiliere psihopedagogică trebuie să fie *focalizat pe beneficiar* (să-l ajute să-și rezolve problemele);
- 2) practicile și tehnicile de consiliere psihopedagogică pot fi utilizate cu bune rezultate, *independent de teoriile de origine* ale acestora (eclectism tehnic);
- 3) orice proces de consiliere vizează *schimbarea evolutivă a beneficiarilor*; pentru aceasta sunt utilizate diverse metode, tehnici, proceduri etc., într-o structură coerentă (eclectism sistematic) [apud 5, p.38].

B.E. Gilland elucidează un model eclectic de structură a procesului de consiliere, care cuprinde șase stadii aflate în interdependență, prin intermediul cărora identificăm de fapt caracteristicile generale ale procesului de consiliere [apud 12, p.11] (Fig.2).

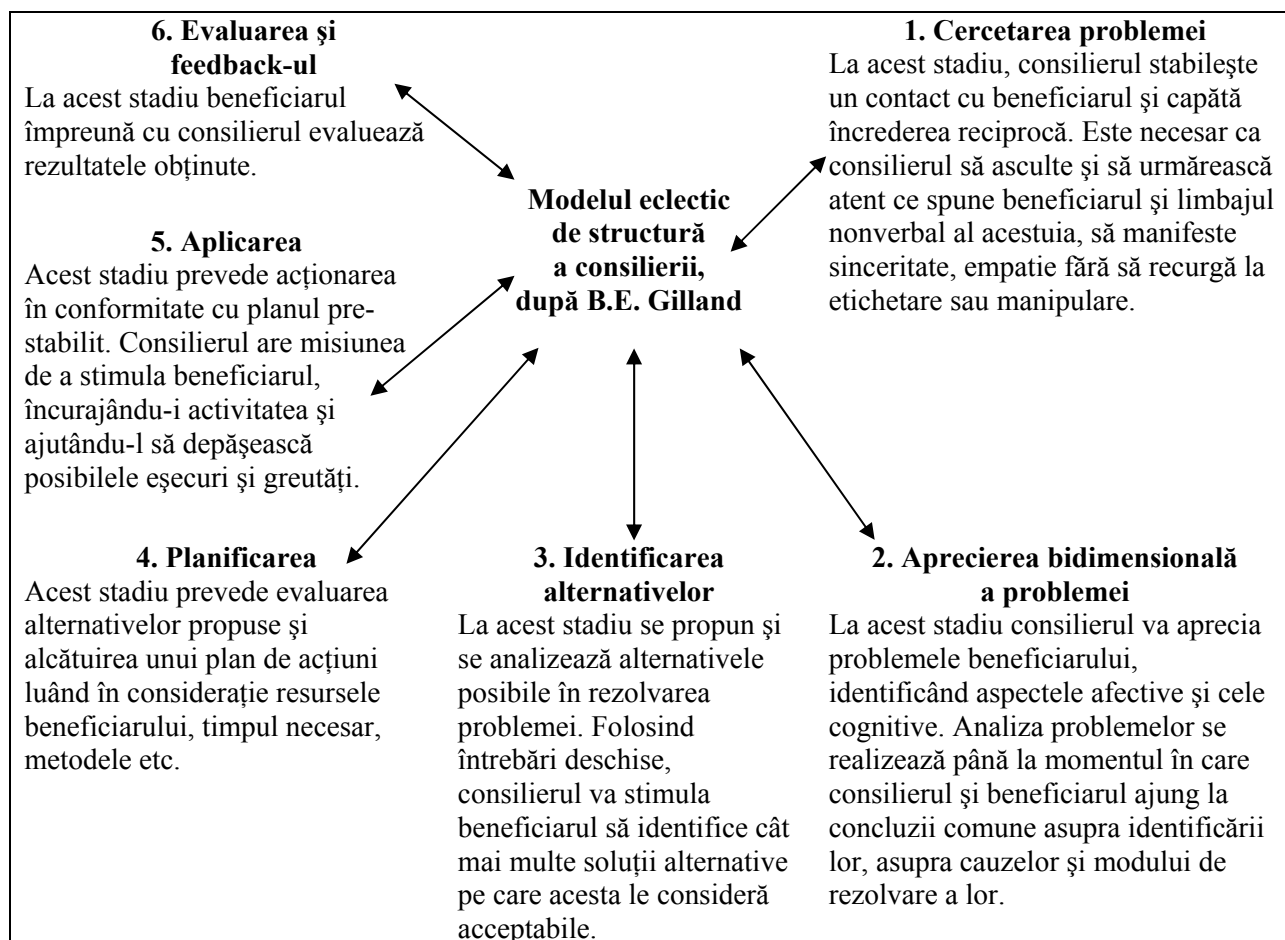


Fig.2. Modelul eclectic de structură a consilierii, după B.E. Gilland.

Analizând cele două modele, redate anterior, putem conchide că L.Beutler abordează în modelul său *principiile definerii ale consilierii*, iar B.E. Gilland evidențiază prin modelul său *traseul consilierii, structurate în șase stadii esențiale*. Aceste modele contribuie la înțelegerea mai exactă a realizării/ funcționării/ desfășurării procesului de consiliere, care, valorificate în mod profesionist, contribuie la schimbarea persoanei consiliate, căci orice proces de consiliere eficient facilitează schimbarea evolutivă a persoanei consiliate, adică a beneficiarului. Cercetătorul **S.Garfield** dezvoltă o *viziune unitară, eclectic-integrativă asupra consilierii psihopedagogice*, bazată pe identificarea unui set de *variabile* (factori comuni) prezente în orice *proces de facilitare a schimbării beneficiarului*. În continuare vom sistematiza și structura într-un tabel *variabilele consilierii* propuse de S.Garfield [apud 5, p.40-41], indispensabile *procesului de facilitare a schimbării beneficiarului* (Tab.2):

Tabelul 2

Variabile prezente în orice proces de facilitare a schimbării beneficiarului în cadrul consilierii psihopedagogice (caracteristici)

1. Relația consilier - beneficiar
În toate modalitățile/ formele de realizare a consilierii psihopedagogice, relaționarea specifică dintre consilier și beneficiar este esențială. Căldura umană, empatia, respectul etc. reprezintă condițiile necesare pentru dobândirea încrederii și crearea unei alianțe terapeutice favorabile schimbării evolutive a beneficiarului.
2. Iluminarea (insight-ul), modificarea cognițiilor, înțelegerea și interpretarea
Toate modalitățile de consiliere psihopedagogică își propun să ajute beneficiarii să-și conștientizeze problemele, să-și modifice cognițiile, să se înțeleagă mai bine pe sine și lumea în care trăiesc, să interpreteze adecvat experiențele trăite, faptele și evenimentele parcurse.
3. Catharsisul, exprimarea emoțiilor și eliberarea de tensiune
Exprimarea emoțiilor și sentimentelor, eliberarea de tensiune psihică provocată de acestea conferă beneficiarului senzația de ușurare. Simpla exprimare a unor trăiri afective puternice și mult timp reprimite, fie ele pozitive sau negative, ajută beneficiarul să facă față unor situații tensionate și să funcționeze mai eficient în rezolvarea problemelor.
4. Întărirea
În orice terapie, consilierii gratifică atitudinile și comportamentele beneficiarilor. Ei întăresc pozitiv comportamentele dezirabile și care fac plăcere beneficiarului și sancționează negativ comportamentele disfuncționale, indezirabile, dezadaptative. Gesturile simple, precum cele de a acorda atenție beneficiarului, răspunsurile nonverbale ori schimbarea cursului conversației sunt menite să încurajeze beneficiarul să adopte anumite comportamente, anumite moduri de a gândi, de a aborda problemele și de a le înlătura, de a estompa sau diminua pe cele neeficiente, dezadaptative, disfuncționale.
5. Desensibilizarea
Discutarea cu beneficiarul și înțelegerea de către acesta a problemelor cu care se confruntă contribuie la diminuarea aspectului lor amenințător, la reducerea anxietății. Înțelegerea justă și realistă a problemelor de către beneficiar îl face să devină mai eficient în rezolvarea lor.
6. Informarea
Mulți oameni nu sunt informați ori au puține informații despre ei înșiși și despre lucrurile care le influențează viața de zi cu zi. Ca atare, pot avea așteptări nerealiste referitoare la propriile posibilități și capacități, dar și la cele ale celorlalți. (<i>Exemplu:</i> Unii oameni confundă reacțiile emoționale cu problemele lor dureroase, considerând că a-ți exprima emoțiile este ceva anormal).
7. Reasigurarea și suportul
Sunt modalități de reducere a tensiunii psihice până la un nivel acceptabil, astfel încât persoana în cauză să poată face față situațiilor.
8. Așteptări pozitive
Consilierii induc beneficiarilor lor speranță și optimism, fapt ce determină diminuarea sentimentelor acestora de neputință, neajutorare și de lipsă de speranță, generatoare de apatie, resemnare, evitare, retragere.
9. Confruntarea cu problemele, mai degrabă decât evitarea lor
A evita problemele și a primi ajutor, sprijin și îndrumare constituie, în sine, un pas important în confruntarea beneficiarului cu problemele sale. Expunerea beneficiarilor, în mod direct, la evenimente și situații problematice generatoare de neîncredere în forțele proprii este preferabilă situației în care aceștia evită dificultățile, se resemnează și nu se angajează în soluționarea lor.

Aceste variabile sunt în interdependență cu obiectivele procesului de consiliere psihopedagogică, care favorizează remedierea beneficiarului, prin intermediul schimbării lui evolutive. H.D. Blocher [apud 5] a elucidat *cinci stadii ale schimbării evolutive a beneficiarilor* în decursul procesului de consiliere psihopedagogică:

I. Precontemplarea – în acest stadiu beneficiarii stau în expectativă, nu cred și nu vor să accepte ce trebuie să se schimbe. Ei neagă faptul că se confruntă cu unele probleme personale, cu unele disfuncționalități adaptative, sau, dacă le conștientizează, îi învinovătesc pe ceilalți pentru problemele lor. De multe ori numai dacă sunt presați de familie, angajatori, prieteni etc. acceptă să parcurgă un program de consiliere psihopedagogică;

II. Contemplarea – persoana devine conștientă de faptul că are probleme și începe să se gândească serios cum să le rezolve, dar încă nu este hotărâtă să facă ceva în acest sens. Uneori, beneficiarii vin la consilier sub pretextul obținerii unor informații pentru rezolvarea unor probleme minore; în același timp însă, ei se gândesc dacă urmează să relateze consilierului problema majoră pe care o au și să se angajeze într-un proces de consiliere în acest sens. De multe ori, ei cântăresc aspectele pozitive (beneficiile) și aspectele negative (riscurile) ale unui astfel de demers. Sunt beneficiari indeciși, pasivi sau cu stări psihice conflictuale (la nivel intrapersonal, mai ales), care pot rămâne în acest stadiu un timp mai îndelungat, chiar ani de zile;

III. Pregătirea – beneficiarii se hotărăsc să înceapă terapia și consilierea psihopedagogică. Decizia de a parcurge un program de consiliere poate fi determinată de anumite încercări eșuate de a-și rezolva problemele sau de anumite aspirații și intenții;

IV. Acțiunea – beneficiarii angajați în procesul consilierii psihopedagogice încep să-și modifice comportamentul, experiențele sau mediul pentru a-și atinge scopurile propuse. Unii consilieri consideră, în mod greșit, că în acest stadiu schimbarea beneficiarului s-a produs deja și este iremediabilă. Trebuie o anumită precauție din partea consilierilor, pentru că există posibilitatea unei recăderi a beneficiarului;

V. Menținerea – beneficiarii muncesc pentru a-și consolida câștigurile dobândite în urma parcurgerii programului de consiliere, inclusiv prin adoptarea unui nou stil de viață (roluri, relații sociale și comportamente noi care să asigure rezolvarea problemelor personale). Adeseori, prin generalizarea experiențelor și a comportamentelor dobândite în timpul procesului de consiliere și prin transferarea lor în situații de viață reale, persoana poate atinge noi trepte în dezvoltarea personalității sale [apud 5, p.44-45].

Cele cinci faze constituie un model de schimbare evolutivă a beneficiarului consilierii psihopedagogice. Dar dacă ar fi să ne referim nemijlocit la consilierea familiei, atunci intervine necesitatea de a studia procesul schimbării evolutive a părinților consiliați în cadrul instituției de învățământ. Cercetătoarea Larisa Cuznețov caracterizează procesul schimbării evolutive a părinților prin prisma câtorva necesități parentale:

- 1) adaptarea mai eficientă la solicitările vieții familiale și a educării copiilor;
- 2) obținerea unui nivel optim de funcționalitate a personalității în calitate de părinte;
- 3) confort psihologic și o stare generală de bine și de sentimentul fericirii;
- 4) interiorizarea unor distorsiuni și disfuncționalități generatoare de disconfort psihologic.

În acest context, propunem *Meta-Modelul de etică și resemnificare pentru consilierea eficientă a familiei*, elaborat și experimentat de Larisa Cuznețov [3, p.80-82]:

1. Cadrul conceptual, filosofic și etic se compune din: fundamentele epistemologice ale psihologiei generale, psihologiei vârștelor și dezvoltării; pedagogiei generale, pedagogiei familiei; sociologiei familiei; filosofiei educației, filosofiei valorilor; sociologiei educației familiale; consilierii psihopedagogice și ale psihoterapiei integrative.

2. Cadrul teleologic conține finalități care se compun din scop și obiective; deseori aici specialistul împreună cu cel consiliat poate să configureze niște modele – exemple, care vor servi drept ideal orientativ de gândire și comportare pentru subiect.

3. Cadrul conținutal-axiologic și al comprehensiunii este compus din valorile, normele, principiile etice și existențiale, care urmează a fi achiziționate de subiect, inclusiv presupune pătrunderea și înțelegerea de către consilier a *realității interioare* a subiectului. Aici foarte importantă este înțelegerea mesajelor verbale și nonverbale.

4. Cadrul structurii verbale presupune gândirea și valorificarea tehnicilor esențiale: convorbirea, interpretarea, reformularea (reflectare; clarificare; ca inversare a raportului figură – fond etc.), resemnificarea; arta de a formula întrebări și a aplica omisiunile, generalizările, precizările, nominalizările, presuposițiile, *lecturarea gândurilor*, relațiile cauză–efect, echivalențele complexe; metafora terapeutică etc.

5. Cadrul colaborării și al feedback-ului este foarte important, deoarece servește înțelegerii reciproce și a schimbării contextului sau metodelor aplicate de consilier pentru optimizarea relațiilor, conținutului sesiunilor și a procesului de consiliere în întregime.

6. Cadrul designului activității și al ședinței conține structura/scenariul detaliat al specialistului. De reținut că pe parcursul consilierii acesta poate fi completat sau schimbat, la necesitate.

7. Cadrul evaluativ–analitic conține ansamblul de metode, procedee sau tehnici de evaluare și apreciere a schimbărilor în viziunile, atitudinile sau conduita subiectului (se poate aplica observarea directă sau indirectă, testarea, convorbirea, discuția etc.).

8. Cadrul explorării tehnologiei permite specialistului să elaboreze scheme, noi reguli, modele micro-Operaționale pentru a eficientiza tehnologia valorificată.

9. Cadrul eclectic–integrativ asigură înțelegerea și valorificarea ajustării metodelor de consiliere cu elementele de psihoterapie integrativă.

10. Cadrul strategic de abordare a perspectivelor funcționării familiei îl considerăm extrem de important pentru a analiza cu subiectul consiliat traseul comportamental și cel conținutal ale perspectivelor funcționării eficiente a familiei sale. Ideea ne aparține, fiind validată pe parcursul îndelungatei noastre activități practice și de cercetare privind consilierea familiilor – circa 30 de ani. Considerăm de succes finalizarea consilierii numai atunci când subiectul este în stare să elaboreze, argumenteze și să descrie clar/explicit perspectivele de restructurare a propriei vieți, a existenței familiei sau a membrilor acesteia. În contextul vizat este valoros nu doar dacă am atins scopul concret planificat împreună cu subiectul, dar și dacă acesta s-a învățat a delimita și modela axele strategice și perspectivele sporirii calității vieții de familie.

Esențialul *Meta–Modelului* rezidă în orientarea specialistului și provocarea acestuia de a utiliza creativ și eficient standardele etice, deontologice, tehnologiile de consiliere și valorificare argumentată a eclecticismului tehnic, atât la nivel teoretic, cât și praxiologic [3, p.79-82]. Astfel, conchidem că consilierea, indiferent de teoriile pe care se axează, devine eficientă în măsura în care sunt folosite mai multe modele de strategii pentru soluționarea problemelor cu care beneficiarul se confruntă.

Procesul consilierii psihopedagogice, înțeles ca un proces de schimbare evolutivă a beneficiarului, cu ajutorul și cu îndrumarea consilierului, presupune anumite competențe la nivel aplicativ. Astfel de abilități se dobândesc în perioada formării inițiale a consilierilor, dar ele trebuie să fie dezvoltate și optimizate permanent, în baza cunoștințelor, aptitudinilor și exersării permanente. Intervenția consilierului trebuie să fie eficientă, să nu dăuneze beneficiarului, ci să-l ajute să depășească problemele cu care acesta se confruntă în procesul vieții de familie și al educației copilului, inclusiv în cariera personală [3, p.40-41].

În concluzie remarcăm că aspectele teoretice ale tehnologiei consilierii, strategiile de consiliere a familiei, modelele de consiliere a familiei ale specialiștilor notorii (C.Rogers, I.A.I. Dumitru, L.Cuznetov, B.Gilland etc.), elucidate *supra*, abordează sistemic consilierea psihopedagogică a familiei și constituie repere fundamentale care asigură eficiența consilierii psihopedagogice a familiei. Indiferent de vârsta persoanei consiliate, acestea se realizează prin intermediul unor strategii eclecticice și metode, validate și selectate în conformitate cu problema apărută la necesitățile beneficiarului. Bineînțeles, urmărim schimbarea evolutivă a beneficiarului, schimbarea cognițiilor, atitudinilor, modului lui de a gândi și de a se comporta, precum și interiorizarea capacității de autoperfecționare continuă și menținere a stării de bine.

Bibliografie:

1. BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Ardealul, 2001. 251 p. ISBN 973-0-02400-6
2. CARABET, N. *Consilierea familiei*. Chișinău: CET Ion Creangă, 2009. 33 p. ISBN 978-9975-46-047-7
3. CUZNEȚOV, L. *Consilierea parentală*. Chișinău: Primex-Com, 2013. 110 p. ISBN 978-9975-4253-8-4
4. DIMITRIU-TIRON, E. *Consiliere educațională*. Iași: Editura Institutului European, 2005. 267 p. ISBN 973-611-336-1
5. DUMITRU, I.A.I. *Consiliere psihopedagogică*. Iași: Polirom, 2008. 332 p. ISBN 978-973-46-0869-0
6. GELDARD, K., GELDARD, D. ș.a. *Consilierea copiilor, o introducere practică*. Iași: Polirom, 2013. 448 p.
7. HOLDEVICI, I. *Elemente de psihoterapie*. București: ALL, 1997. 232 p. ISBN 973-571-256-3
8. JORDAN, J.P., MYERS, R.A., LAYTON, W.C. *The counseling psychologis*. Washington: DC: American Psychological Association, 1968, p.46-115.
9. ROGERS, C.R. *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*. București: Trei, 2008. 560 p. ISBN 978-973-707-244-3
10. ȘOITU, L., VRĂJMAȘ, E., PĂUN, E. *Consiliere familială*. București: Editura Institutului European, 2001. 126 p.
11. VRAJMAȘ, E.A. *Consilierea și educația părinților*. București: Aramis, 2002. 176 p. ISBN 978-973-82-9474-6
12. КОЧУНАС, Р. *Основы психологического консультирования*. Москва: Академический проект, 1999. 240 с.

Prezentat la 28.01.2015

CULTURA POSTFIGURATIVĂ: UNELE STUDII, ANALIZE ȘI SINTEZE

Irina SIMCENCO

Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

În acest articol este prezentat un ansamblu de tipologii ale bunicilor în vederea elucidării particularităților relației dintre bunici și nepoții lor. Rolurile asumate de către bunici pot varia în funcție de: situațiile noi apărute în viața copiilor și a nepoților, vârstă, gen, starea sănătății, distanța geografică, preferințe etc. Bunicii și nepoții fac parte din generații diferite, însă legătura afectivă dintre ei este foarte apropiată, mai ales dacă părinții încurajează și contribuie în permanență la consolidarea acestei relații.

Cuvinte-cheie: tipuri de bunici, rol parental, bunici, nepoți, valoare, familie, interacțiune, comunicare.

THE POSTFIGURATIVE CULTURE: SOME STUDIES AND ANALYZES OF DIVERSITY GRANDPARENTS

The present study reflects a variety of grandparents' typologies in order to clarify the peculiarities of the grandparents - grandchildren relationship. The roles undertaken by the grandparents can vary according to: the new circumstances in the life of their children and grandchildren, age, gender, state of health, geographical distance, preferences etc. The grandparents and the grandchildren are two different generations, however, the affective link between them is very closed, especially if the parents permanently encourage and contribute to the consolidation of this relation.

Keywords: types of grandparents, parental role, grandparents, grandchildren, value, family, interaction, communication.

În accepțiune sociologică, *familia* reprezintă grupul primar caracterizat prin interacțiunea membrilor săi după anumite reguli, principii, tradiții, obiceiuri, credințe; îndeplinirea anumitor funcții și tendința permanentă de menținere a unui echilibru în interiorul său. În vederea păstrării și consolidării integrității, continuității și funcționalității sale, este important ca structura familiei să fie una flexibilă, ceea ce i-ar permite să se adapteze fără dificultăți la restructurările sociale și la diverse circumstanțe. Aspectul dat se asigură de eficiența interrelaționării subsistemelor familiale. Ambele – *subsistemul adulților/marital*, care include soții și are rolul principal de a modela intimitatea și angajamentul și *subsistemul parental*, care se referă la părinți și apare odată cu nașterea primului copil – contribuie la menținerea unui echilibru psihomoral și social al familiei. În contextul dat e important să precizăm că acest subsistem poate să cuprindă și membrii familiei extinse, în special bunicii. Cercetările realizate de Larisa Cuznețov demonstrează că rolurile parentale, odată distribuite în propria familie, rămân aceleași și în realizarea rolurilor de bunici (cu mici excepții ce țin de starea sănătății bunicilor sau de activitatea acestora).

Subsistemele din cadrul familiei au componență variată. Dacă familia este completă, soții formează structura socială care, conviețuind și colaborând, constituie cultura cofigurativă, copiii care apar, cresc și se dezvoltă formează cultura prefigurativă, iar bunicii sunt reprezentanții culturii postfigurative [2, apud.3]. Subsistemul din cadrul familiei în esență promovează cooperarea, suportul reciproc, egalitatea, atașamentul, uneori competiția.

Subsistemul parental al bunicilor asigură o bază fundamentală pentru descendenții lor, îndeplinește funcția de transmitere a culturii familiei/ ethosului familial, iar îngrijirea nepoților de către aceștia se află în centrul tranzacțiilor dintre generații, sub semnul îndatoririi și al dăruirii [7, p.223].

Observațiile noastre asupra relațiilor dintre generații în cadrul familiei permit să confirmăm că bunicii reprezintă cel mai frumos exemplu de înțelepciune, statornicie, dragoste și respect. Funcția de bunic(bunică) se echivalează cu *a iubi, a educa, a îngriji, a admira, a se bucura, a alinta, a sprijini* etc. copiii adulți/părinții și nepoții. Implicarea bunicilor în creșterea nepoților este foarte importantă din considerentele asigurării unei dezvoltări optime la nivel psihic, moral și social a acestora. Este dovedit științific faptul că prezența bunicilor în viața copiilor are un impact pozitiv asupra formării și evoluției comportamentului lor. Aceștia sunt mult mai stabili emoțional, învață bine și au succese la școală, au încredere sporită în forțele proprii și relaționează fără dificultăți cu semenii lor.

Un studiu, organizat de Universitatea Oxford și de Institutul Educației din Londra, demonstrează că implicarea bunicilor în creșterea și educația nepoților influențează gradul de fericire a acestora. Ann Buchanan (Centre for Research into Parenting and Children/Department of Social Policy and Social Work -Oxford University) și Dr. Eirini Flouri (the Institute of Education) au investigat impactul pe care îl are implicarea bunicilor în

creșterea și educarea copiilor cu vârste cuprinse între 11 și 16 ani. Majoritatea adolescenților s-au declarat entuziasmați de legătura pe care o au cu bunicii, fapt ce suplinește cu succes absența părinților care lucrează sau în contextul unor familii ce au trecut prin divorț sau separare. De asemenea, bunicii au fost identificați drept piloni de stabilitate privind creșterea copiilor și depășirea unor crize familiale [15].

Legătura naturală, afectivă, puternică dintre bunici și nepoți oferă o relație, intimitate lipsită de constrângeri și de reglementări normative [9, p.163]. Evident că relația adulților, a bunicii și copiilor lor adulți, care sunt părinți, configurează rolurile bunicii, pot lua diferite forme – de la *prietenul cel mai bun*, *confidentul*, *avocatul*, până la *istoricul familiei*, cel care păstrează și transmite ethosul pedagogic familial.

Din aceste considerente, numeroși cercetători [1,4,7,9-14] au studiat complexitatea relației bunici-părinți-nepoți, stabilind tipologii ale bunicii, delimitând spectrul larg de roluri/funcții îndeplinite de aceștia în cadrul familiei, respectiv ale vârstnicilor în societate.

În continuare vom face o trecere în revistă a celor mai esențiale și funcționale clasificări oferite de literatura de specialitate, în vederea conștientizării impactului pozitiv al bunicii în educația nepoților, precum și pentru a evidenția aportul lor considerabil în cadrul vieții familiale.

O clasificare tipică a bunicii poate fi prezentată conform unui criteriu relevant – mediul de rezidență al acestora. Astfel, deosebim: *bunici din mediul urban/de la oraș* și *bunici din mediul rural/ de la sat*.

Datele Biroului Național de Statistică din R.Moldova ne informează că la începutul anului 2013 în țara noastră locuiau 544,4 mii de persoane în vârstă de 60 și peste ani, din care mai mult de jumătate (60,3%) sunt femei. Aproximativ două treimi din numărul total al persoanelor în etate locuiesc în mediul rural. Următorul tabel ne arată distribuția pe grupe de vârstă/ani a numărului de vârstnici atât din mediul rural, cât și urban, exprimat în % [16].

Tabel

Repartiția vârstnicilor pe grupe de vârstă și medii de reședință, la 1 ianuarie 2013

Grupa de vârstă, ani	În total		Urban		Rural	
	persoane	%	persoane	%	persoane	%
60-64	190219	34,9	83154	38,2	107065	32,8
65-69	104565	19,2	43752	20,1	60813	18,6
70-74	100563	18,5	39184	18,0	61379	18,8
75-79	72254	13,3	25537	11,7	46717	14,3
80-84	48452	8,9	16154	7,4	32298	9,9
85 și peste	28326	5,2	9808	4,6	18518	5,6
În total	544379	100,0	217589	100,0	326790	100,0

Analizând datele prezentate în acest tabel, observăm că numărul de bunici este mai avansat/concentrat în mediul rural, unde persoanele cu vârstă de peste 60 de ani reprezintă 15,8% din totalul populației rurale, față de 14,6% în mediul urban. În viziunea noastră, acest studiu poate constitui un argument solid al faptului că bunicii de la țară sunt cel mai des solicitați să aibă grijă de nepoți datorită fenomenului emigrării părinților spre orașe și posibilităților mai mari ale acestora de a se angaja în câmpul muncii. Bunicii de la oraș, practic o mare parte din ei, sunt angajați profesional sau socialmente sunt activi și nu dispun de timp liber pentru a se ocupa de nepoți și nici de spațiul necesar pentru trai și joacă.

O altă clasificare a bunicii are la bază criteriul apartenenței liniei paterne sau maternelor. Astfel, identificăm bunici *paterni*, caracterizați ca fiind distanțați în relația cu nepoții și bunici *materni*, fiind considerați mult mai apropiați de nepoți. O subclasă a acestei tipologii poate să includă bunicii *naturali* – legătura directă în lanțul rețelei de rudenie și bunici *vitregi* – legătură indirectă creată în familiile recompuse.

Studiile empirice demonstrează că frecvent și fără rezerve tinerele familii apelează la ajutorul bunicii din partea mamei (74%), în vederea creșterii copilului, dar aceasta deseori depinde nu doar de atașamentul emoțional în diada mamă-fică, care evident se transmite și nepoților, ci și de posibilitățile bunicii [2, p.305].

Psihologul rus O.B. Краснова elaborează o clasificare amplă (12 tipuri), care are la bază o serie de criterii, unele fiind expuse anterior de noi. Astfel, în funcție de coabitarea bunicii cu nepoții, de statutul sociofamiliar, apartenența la linia paternă sau maternă, nivelul de comunicare și interacțiune și legăturile intra- și intergeneraționale, au fost delimitate următoarele tipologii:

- 1) bunici căsătoriți pe linie maternă ce locuiesc împreună cu nepoții;
- 2) bunici căsătoriți pe linie paternă ce locuiesc împreună cu nepoții;
- 3) bunici singuratici (văduvi, divorțați) pe linie maternă ce locuiesc împreună cu nepoții;
- 4) bunici singuratici (văduvi, divorțați) pe linie paternă ce locuiesc împreună cu nepoții;
- 5) bunice singuratice (văduve, divorțate) pe linie maternă ce locuiesc împreună cu nepoții;
- 6) bunice singuratice (văduve, divorțate) pe linie paternă ce locuiesc împreună cu nepoții;
- 7) bunici căsătoriți pe linie maternă ce nu locuiesc împreună cu nepoții;
- 8) bunici căsătoriți pe linie paternă ce nu locuiesc împreună cu nepoții;
- 9) bunici singuratici (văduvi, divorțați) pe linie maternă ce nu locuiesc împreună cu nepoții;
- 10) bunici singuratici (văduvi, divorțați) pe linie paternă ce nu locuiesc împreună cu nepoții;
- 11) bunice singuratice (văduve, divorțate) pe linie maternă ce nu locuiesc împreună cu nepoții;
- 12) bunice singuratice (văduve, divorțate) pe linie paternă ce nu locuiesc împreună cu nepoții [11].

Conform unui alt studiu, realizat de către J.Kellerhals și colaboratorii săi, pe marginea unui eșantion genevez, care de asemenea au investigat și accentuat aspectele ce țin de apelul la familiile de origine și măsura în care bunicii îndeplinesc un rol educativ, am putut desprinde o clasificare a acestora. Plecând de la criteriul tipul coeziunii familiale și de la rezultatele acestui studiu, am identificat:

- 1) bunici cu o contribuție semnificativă în creșterea nepoților și la care deseori se apelează. În baza datelor, cel mai frecvent (64% din cazuri) apelul la ajutorul rețelei de rudenie este identificat în *familii asociație*. La polul opus se află:
- 2) bunici cu o contribuție nesemnificativă în educarea nepoților; *familii de tip paralel*, centrate pe ele însele, apelează cel mai puțin la solidaritatea familială [9, p.163-164].

Cercetătoarea de la Liège, A. Gauthier (1995), în cadrul unei anchete longitudinale panel, având ca eșantioane bunici și nepoți din Belgia, a distins trei tipuri în funcție de suplinirea rolului parental, în special în domeniul conduitelor sociale. Acestea sunt:

- 1) bunici care *se substituie* părinților în supravegherea cotidiană a copiilor: acest tip se răgăsește printre vârstnici care nu posedă studii superioare și/sau au statut de pensionari/casnici, muncitori, funcționari; ei exercită mai degrabă un rol parental decât de bunici, își atribuie dreptul de a controla stilul educativ al părinților și de a orienta dezvoltarea nepoților; promovează valori precum: politețea, respectul și ascultarea față de părinți și persoane în etate, onestitatea, ajutorul;
- 2) bunici care își asumă roluri specifice (*specialiștii*): categoria de vârstnici care posedă studii superioare, sunt angajați profesional/socialmente activi, valorizează un anumit grad de independență și împlinire personală. Contactele cu nepoții sunt mai rare, dar acordă o mare importanță calității relației cu nepoții. O subclasă a acestei categorii o reprezintă *bunicii* ce dețin o funcție de *club*, organizează timpul liber și week-end-urile într-o atmosferă pedagogică; atitudinea nepoților față de ei este pozitivă, deoarece se simt valorizați și înțeleși. O a doua subclasă o reprezintă *bunicii-rădăcini*, care asigură transmiterea patrimoniului familial, menținerea moravurilor și cultivarea legăturilor intergeneraționale, însă această funcție este definitorie pentru *bunicii emigranți*;
- 3) bunici care nu-și asumă roluri educative (*pasivii*): o categorie constituită din vârstnici ce aparțin tuturor categoriilor sociale și care, din unele cauze: vârstă înaintată, starea sănătății, distanțele geografice foarte mari, rețea de rudenie mare (copii numeroși), rupturi între bunici și părinți, înregistrează o pasivitate involuntară sau practic absolută [9, p.164-165].

O cercetare relevantă, efectuată de către Karin Wall (1996), care abordează problema nucleelor familiale constituite din bunici și unul sau mai mulți nepoți, în situații de criză ale vieții de familie (deces, divorț, abandon, boală etc.), vine să completeze tipologia prezentată mai sus. Astfel, conform aceluiași criteriu expus anterior, celui de suplinire a rolurilor parentale și din necesitatea asigurării solidarității familiale în vederea păstrării familiei, distingem:

- 1) bunici ce *se substituie* părinților, preluând pentru un timp atributele parentale;
- 2) bunici *depozitari* ai copiilor pentru o durată oarecare, exercitând cea mai mare parte a atributelor parentale cotidiene, fără ca aceștia să renunțe la ele, exercitându-le de la distanță;
- 3) bunici *supraveghetori*, care preiau rolurile parentale pentru durate limitate: săptămâna de lucru a părinților, câteva zile/ nopți din săptămână;
- 4) bunici *susținuți* de către nepoți identificați mai ales în mediul rural, oferindu-le ajutor și securitate [9, p.166.].

Contribuții remarcabile în domeniul pedagogiei familiei, investigații de amploare cu privire la educația pentru familie sunt realizate de către cercetătoarea autohtonă Larisa Cuznețov. În lucrările sale autoarea abordează și aspecte legate de cultura relației bunicu-nepoți, elaborează o clasificare proprie a bunicilor ținând cont de diversitatea tipurilor de personalități, nuanțând o serie de criterii. Potrivit autoarei, deosebit:

• conform criteriului vârstă:

- 1) bunicu *relativ tineri* (45-65 de ani) – sunt activi, energici, au o viață matură, de reală valoare, sunt încadrați profesional;
- 2) bunicu *în etate* (după 65 de ani) – sunt pensionari, contactează cu nepoții mai frecvent; meditații și amintiri despre trecut, estimarea lui calmă. Sentimentul de plenitudine și utilitate a vieții; le provoacă plăcere să povestească cazuri interesante din propria viață, să dea povește etc.

• conform criteriului trăsături individual tipologice:

I. Sensibilitate emoțională:

- 1) bunicu *blajini* – comportare calmă, pașnică, cordială; sunt buni, mărinimoși, sentimentali; ascultă sfaturile copiilor lor, discută cordial cu ei și cu nepoții orice problemă etc.;
- 2) bunicu *impertinenți* – comportament rezervat, tacit, sunt introverțiți, neexpresivi, le lipsește simțul umorului, puțin comunică, îngândurați etc.;
- 3) bunicu *agitați* – comportament impulsiv, anxios; frecvent sunt excitați, enervați, sensibilitate bolnăvicioasă.

II. Manifestarea calităților volitive:

- 1) bunicu *hotărâți* – comportament perseverent, acționează cu siguranță, ușor iau decizii, sunt independenți, uneori chiar autoritari; dau dovadă de inițiativă.

III. Activism comportamental:

- 1) bunicu *activi* – sociabili, deschiși, le place să comunice cu nepoții, părinții acestora; vioi, energici, dinamici;
- 2) bunicu *pasivi* – acționează lent, introverțiți, necomunicabili; încet și lung gândesc, conservatori.

IV. Particularități comunicative:

- 1) bunicu *vorbăreți* – comportament activ, sociabil; săritori, extravertiți, expresivi, povățuitori, discută dificultățile apărute; uneori pot fi săcâitori;
- 2) bunicu *posaci* – comportament sobru, acționează în tăcere, necomunicativi, mohorâți, sunt închiși, rar zâmbesc [2, p.303-304].

Potrivit observațiilor aceleiași autoare, în conformitate cu deosebirile de gen, frecvent sunt solicitate de familiile tinere bunicile, datorită faptului că sunt atente, îndemnatice, mobile, comunicative, descurcărețe și mai cointeresate în susținerea și ajutorarea copiilor și nepoților decât bunicii. Aceștia, însă, își rezervează rolul de secundare a bunicii și organizează distracțiile, jocurile, plimbările, excursiile etc. Din considerentele date și potrivit literaturii de specialitate, constatăm că cel mai des este abordată figura bunicilor și a rolurilor îndeplinite de ele în familie, gradul de interacțiune și comunicare cu nepoții [ibidem].

Subiectul privind reprezentarea și conștientizarea de către femeie a rolului de bunică a fost supus investigației de mai mulți savanți, printre care și cercetătoarea americană R. Robertson (1977). Clasificarea propusă de cercetătoare se axează, mai ales, pe atitudinea și respectul față de normele personale și sociale ale femeii, pe expectanțele acesteia față de copiii adulți și nepoți, gradul de implicare în creșterea și educația nepoților. Astfel, delimităm:

- 1) femeia-bunică cu înalte aspirații personale și sociale și cu o reprezentare temeinică despre rolul dat; aceasta are grijă de nepoți și deseori îi răsfăță;
- 2) femeia-bunică cu nivel redus de aspirații personale și cu așteptări ne semnificative de la îndeplinirea acestui rol;
- 3) femeia-bunică simbolică care își realizează rolul în corelație cu normele și principiile sale de viață;
- 4) femeia-bunică individuală ce pune accent pe formarea și dezvoltarea trăsăturilor individuale de caracter și conduită.

În atenția psihologilor ruși A.C. Спиваковская și Н.Я. Варга stau alte două tipuri de bunicu, care nu se încadrează reușit în acest rol, fiind categorisite drept:

- 1) bunicu *jertfă* – preia acest rol ca pe unul central din viața sa, își asumă întreaga responsabilitate privind treburile gospodărești, inclusiv creșterea și educarea nepoților, renunță la serviciu, astfel îngrădindu-și posibilitățile de autoafirmare;
- 2) bunicu *concurrentă* – ea continuă să activeze în plan profesional, acordă timp nepoților în zilele de odihnă și vacanțe. Concurează cu fiica sau nora din motivul de a fi cea mai bună și de succes mamă a nepotului.

În lucrarea *Социальная психология старения* (2002), psihologii ruși O.B. Краснова și A.Г. Лидерс abordează problema femeilor vârstnice și manifestarea acestora în rolul de bunică. Astfel, s-a stabilit următoarea tipologie de bunici, în funcție de acțiunile concrete cu nepoții sau timpul liber petrecut cu aceștia:

- 1) de tip *formale*: citesc împreună cu nepoții, se plimbă, merg în vizită la rude, prieteni, privesc televizorul – activități ce nu solicită prea multă energie și timp, ci, dimpotrivă, chiar benefice sănătății tuturor;
- 2) de tip *active*: se joacă, fac teme pentru acasă, merg la spectacole, muzeie, cinema, zooparc etc. – activități ce solicită timp, energie atât din punct de vedere moral, cât și fizic;
- 3) de tip *îndepărtate* (*se referă la distanța geografică*): petrec împreună timpul liber doar de sărbători și vacanțe, îi implică pe nepoți în treburile gospodărești, grădinărit, lucrul în câmp [11, 17].

În același context, cercetătorii americani R.Aisenberg și J.Treas propun o altă tipologie, care, după părerea noastră, constituie o completare a celei relatate anterior. Potrivit acestora, se deosebesc:

- 4) *bunici – izvor nesecat de înțelepciune* – promotorii culturii familiale și sociale;
- 5) *sursă de energie pozitivă* – sunt cei care își petrec timpul liber cu nepoții distrându-i și/sau oferindu-le momente de relaxare.

Conform opiniei psihologului rus citat mai sus, O.B. Краснова, atitudinea bunicilor față de nepoți și construirea unei relații temeinice cu aceștia depinde de o serie de factori: vârsta nepoților, într-o mai mică măsură de vârsta bunicilor, studiile pe care le posedă, condițiile de trai, tipul relațiilor intrafamiliale, precum și de valorile proprii și sociale pe care aceștia le promovează. Este important ca adulții, părinții să menționeze frecvent importanța bunicilor, contribuția lor, să încurajeze legătura strânsă, apropiată dintre bunici și nepoți și, de asemenea, să contribuie la consolidarea relației prin comunicare, ajutor reciproc, răbdare, dragoste, atenție cuvenită, ascultare, blândețe și altruism. Din interacțiunea și comunicarea lor cu nepoții putem delimita:

- 1) bunici ce interacționează sistematic – sunt cei care locuiesc sub același acoperiș sau în aceeași localitate, comunică zi de zi;
- 2) bunici ce comunică periodic/relații periodice – în timpul vacanțelor, de sărbători, ocazii speciale;
- 3) bunici ce nu au niciun fel de relații cu nepoții lor [11].

Cauzele ignorării bunicilor pot fi variate și se deosebesc de la caz la caz, dar deseori pot fi: condiții complicate de viață, factori sociali și economici, neatenția din partea copiilor sau carențele de sănătate. Ignorarea acestora, indiferent de motive, are urmări grave pentru educația copiilor și servește drept mecanism ce declanșează o mulțime de probleme de sănătate a indivizilor respectivi și subminează formarea culturii morale la tânăra generație [2, p.305].

Alte studii, în încercarea de a-i categorisi pe bunici, s-au axat pe stilurile de relaționare dintre aceștia și nepoții lor. Cherlin și Furstenberg [apud 8] identifică:

- 1) bunici ca figuri distante: acest stil are o pondere de 29% din totalul lotului studiat. Bunicii sunt întâlniți de către nepoți foarte rar, la anumite ocazii speciale, în cea mai mare parte din cauza distanțelor geografice mari, care au ca efect o relație mai puțin apropiată și în plan afectiv. În acest caz, bunicii își doresc să-și poată vizita mai des nepoții, chiar să locuiască mai aproape, pentru ca relațiile să devină mai strânse;
- 2) bunicii ca prieteni: este cel mai frecvent stil (55%); bunicii își întâlnesc des nepoții și le face plăcere să petreacă timpul împreună desfășurând activități distractive. Joacă foarte rar roluri parentale, fiind mai degrabă un camarad al copilului, decât persoana care îl îngrijește. Nu se amestecă în modul în care părinții își educă și cresc copiii, lăsând acestora responsabilitatea îngrijirii lor;
- 3) bunicii ca persoane implicate în creșterea nepoților: ei își întâlnesc frecvent nepoții și le acordă mult timp, la fel ca și bunicii prieteni, companioni. Spre deosebire de aceștia, își asumă roluri apropiate de cele parentale, contribuie efectiv la creșterea nepoților: dau sfaturi, îi îngrijesc pe anumite perioade, preiau o parte din sarcinile gospodăriei copiilor lor. Unii sunt un veritabil substitut al părinților în cazul mamelor celibatate sau divorțate sau când mama și-a reluat activitatea profesională [6, p.64-65].

În esență, pe parcursul acestui studiu ne-am propus să realizăm o sinteză a celor mai esențiale și funcționale tipologii ale bunicilor, frecvent întâlnite în literatura de specialitate și menționăm că șirul de clasificări ale bunicilor nu poate fi cuprins în totalitate, poate să continue, deoarece subiectul dat comportă un caracter flexibil și deschis. Astfel, ne propunem și noi să stabilim o tipologie a bunicilor. Pornind de la ideea susținută de J.C. Kaufman (1986), potrivit căreia un individ nu este perceput ca *bătrân* de către prieteni și familie atât timp cât continuă să aibă activități productive, putem deosebi:

- După modul în care sunt percepuți bunicii de către familie și societate:
- ✓ bunici *autonomi* – cei care duc un mod de viață decent, o parte din ei pot fi angajați în câmpul muncii, starea de sănătate le permite să se descurce singuri în treburile gospodărești. Această categorie poate constitui mereu o sursă de ajutor financiar copiilor adulți și/sau nepoților;
- ✓ bunici *dependenți* de sprijinul familiei, include mai ales pe cei cu starea precară a sănătății. Adesea ei se regăsesc în aceeași casă cu copiii lor sau în grija nepoților adulți. Cei dependenți de sprijinul financiar al familiei pot reprezenta adevărate surse de supraveghere a celor mici.
- După modul în care sunt etichetați și atitudinea față de ei:
- ✓ bunici *utili/acceptați/integrați*, care dau dovadă de înțelegere, înțelepciune; sunt conștienți și își acceptă cu responsabilitate rolul deținut în familie. Ei nu creează situații de conflict în familie, ci, dimpotrivă, caută permanent soluții de a le preîntâmpina, evita; se implică adecvat în creșterea și îngrijirea nepoților, contribuie în măsura disponibilităților la treburile casnice. Din punct de vedere social, aceștia sunt adepții actelor de caritate și generatori de idei noi, în vederea bunăstării comunității, cartierului sau blocului locativ;
- ✓ bunici *marginalizați/ izolați /inutili* atât familiei, cât și societății. De regulă, pot cuprinde categoria de vârstnici bolnavi și/sau aflați la vârsta de peste 80 de ani. Socialmente ei nu prezintă niciun interes, deoarece sunt neintegrați. Familia nu lasă copiii mici sub supravegherea acestora și întâmpină dificultăți de comunicare și relaționare cu ei. În ceea ce ține de personalitatea acestora, sunt neîndemânatici, apatici și necesită atenție sporită.

În final, analizele epistemologice au permis să realizăm o tipologie a bunicilor, care are la bază criteriul istoric al evoluției culturii postfigurative/cultura bunicilor. Din această perspectivă, bunicii se împart în:

- a) cultura postfigurativă tradițională – bunici ce manifestă comportament tradițional**, relații autoritare, în etate, absenți, coercitivi, neimplicați, indiferenți, intransigenți, dependenți, nonactivi, casnici;
- b) cultura postfigurativă modernă – bunici ce manifestă comportament empatic/afectiv**, relații structurante, relativ tineri, prezenți, toleranți, implicați, afectuoși/tandri, consecvenți, independenți, dinamici/sportivi, angajați, mediatori în conflictele familiale;
- c) cultura postfigurativă postmodernă – bunici ce manifestă comportament democratic**, relații de sprijin/suport, relativ tineri, blajini/înțelegători, implicați la necesitate, afectuoși, consecvenți, independenți, activi, angajați/instruiți, substituiți ai părinților.

În concluzie, menționăm că acest studiu ne orientează spre conștientizarea relației familie-bunici, a importanței și diversității rolurilor pe care le pot îndeplini bunicii în cadrul familiei. Acestea pot varia atunci când în viața copiilor adulți, a nepoților apar situații precum migrația părinților la oraș sau în alte țări, angajare, recalificare profesională a acestora etc. și, mai ales, în situații critice: divorț, îmbolnăvirea sau decesul unui părinte. Totodată, influența și rolurile îndeplinite de bunici sunt condiționate de unii factori, ca: preferințele lor, vârsta și genul, distanța geografică, starea sănătății, timpul liber de care dispun, comunicarea și relațiile cu copiii lor adulți etc. Indiferent din ce categorie ar face parte bunicii, nepoții îi consideră drept persoane foarte importante în viața lor, iar întâlnirile cu aceștia au efect benefic pentru formarea și cultivarea calităților morale. A avea bunici în familie sau în preajmă presupune următoarele avantaje:

- ✓ *formarea și dezvoltarea simțului de apartenență și identitate a copilului;*
- ✓ *transmiterea ethosului pedagogic familial;*
- ✓ *oferirea unui ansamblu de modele pozitive de conduită;*
- ✓ *resurse de timp nelimitate pentru citit, lecții, jocuri și plimbări;*
- ✓ *suport afectiv necondiționat, răbdare și siguranță;*
- ✓ *sursă de experiență, înțelepciune și devotament;*
- ✓ *stabilitate emoțională și afectivă;*
- ✓ *asigurarea echilibrului, stabilității și continuității familiei.*

Investigația realizată scoate în evidență rolul important al bunicilor ca promotori ai valorilor morale și spirituale, ai stabilității psihosociale, ai modelelor echilibrate de comportare și ai tradițiilor neamului.

Bibliografie:

1. CUZNEȚOV, L. *Pedagogia și psihologia familiei*. Suport de curs. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 77 p. ISBN 978-9975-4253-8-4
2. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.

3. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Bonchiș, E. (coord.), Iași: Polirom, 2011. 419 p. ISBN 978-973-46-2231-3
4. MEAD, M. *Le Fossé des generations*. (tr.fr.). Paris: Denoël, 1971, p.49-83.
5. POPESCU, R. *Introducere în sociologia familiei. Familia românească în societatea contemporană*. Iași: Polirom, 2009. 197 p. ISBN 978-973-46-1551-3
6. *Psihologia vârstelor*. Bonchiș, E., Secui, M.(coord.). Oradea: Editura Universității din Oradea, p.64-65. [Accesat 12.11.2014] Disponibil:[http://www.socioumane.ro/downloads/cursuri/Monica % 20 Secui % 20%20Psihologia%20varstelor%20II%20Varstele%20adulte.pdf](http://www.socioumane.ro/downloads/cursuri/Monica%20Secui%20%20Psihologia%20varstelor%20II%20Varstele%20adulte.pdf);
7. SEGALEN, M. *Sociologia familiei*. Iași: Polirom, 2011. 440 p. ISBN 978-973-46-1995-5
8. SIGELMAN, K., SHAFFER, R. *Life-span human development*. Brooks Cole Publishing Company, Pacific Grove.
9. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale. Strategii educative ale familiilor contemporane*. Vol.I. Iași: Polirom, 2002. 280 p. ISBN 973-681-125-5
10. VIGUER, P., MELENDEZ, J.C., VALENCIA, S., CANTERO, J., NAVARRO, E. Grandparent-Grandchild. Relationships from the Childrens Perspective: Shared Activities and Socialization Styles. In: *The Spanish Journal of Psychology*, 2010, no.2, vol.13, p.708–717.
11. КРАСНОВА, О., ЛИДЕРС, В.А. *Социальная психология старости: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
12. СУСЛОВА, Т.Ф. Специфика взаимоотношений прародителей и внуков. В: *От теории к практике преподавания и консультирования: Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. Е.А. Петровой*. Москва: РИЦ АИМ, 2011.
13. ТИХОМИРОВА, Т.Н., УШАКОВ, Д.В. Воспитание креативности у младших школьников. В: *Семейная психология и семейная терапия*. Москва, 1997.
14. ШАПОВАЛЕНКО, И.В. Прародители (бабушки и дедушки) в системе семейных отношений. В: *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой*. 4-е издание. Москва: Академия, 2006, с.108–120.
15. <http://www.imparte.ro/Ajutor/Ingrijire-batrani/3-beneficii-majore-pentru-copiii-care-au-bunici-393.html>. [Accesat 18.12.2013]
16. <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=4205>. [Accesat 14.01.2014]
17. <http://uchebnik.biz/book/245-socialnaya-psixologiya-stareniya/46-327-pozhilye-zhenshhiny-v-rol-i-babushek.html>. [Accesat 30.11.2013]

Prezentat la 25.11.2014

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ CA STRATEGIE DE OPTIMIZARE A EDUCAȚIEI PREADOLESCENȚILOR DIN FAMILIILE AFLATE ÎN DIFICULTATE

Olga RAILEANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Promovarea și implementarea serviciilor de consiliere psihopedagogică ca strategii de educare a preadolescenților din familiile aflate în dificultate devine esențială. În acest sens este necesară pregătirea și instruirea părinților privind consolidarea rolurilor acestora în acțiunile de educație și păstrarea coeziunii familiei. Preocupările sunt cu predilecție în sfera îndeplinirii funcției educative, în forma deprinderi, atitudini, capacități și competențe familiale. Studiul redă aplicarea strategiilor de educare prin intermediul consilierii educaționale, asigurând succesul în comunicarea intrafamilială și în rezolvarea situațiilor conflictuale.

Cuvinte-cheie: *consiliere psihopedagogică, familii în dificultate, preadolescenți, educație, strategii de educație, situații conflictuale.*

PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELLING AS A STRATEGY TO OPTIMIZE PRETEEN EDUCATION FROM FAMILIES IN DIFFICULTY

Promoting and implementing pedagogical counseling services as a strategy for educating the preadolescents from families in difficulty, becomes essential. It is necessary to prepare and instruct the parents on strengthening their roles in the promotion of education and preservation of family cohesion. Concerns are mainly in the sphere of fulfilling the educational function, to form skills, attitudes and family competences. Applying educational strategies through educational counseling, we provide communication in to the family and ensure success in resolving conflict situation.

Keywords: *psycho-pedagogical counseling, families in difficulty, preteen, education, strategies of education, conflict situations.*

Familia ca valoare autentică umană, ca fenomen antropologic, ca instituție socială evocă ideea unui spațiu existențial, axiologic și de filosofare extrem de important pentru om din variate perspective. În familie se produc acele interacțiuni și procese complexe de devenire a personalității umane care își lasă amprenta mentalității și conduitei individului asupra modului de gândire, percepere și afirmare a sinelui, asupra sentimentelor cu care acesta va porni în lume [3, p.15].

Cercetările realizate în cadrul psihanalizei, psihologiei sociale, pedagogiei familiei și sociologiei converg azi în a evidenția că *familia* este adevăratul laborator de formare a personalității preadolescentului și a individului în general.

E.A. Vrasmas consideră că familia oferă mediul optim în care copilul se naște, trăiește primii ani ai vieții, se dezvoltă și se formează pentru viață. Are rolul central în asigurarea condițiilor necesare ce stau la baza structurii personalității preadolescentului [12, p.11].

Părintele sociologiei moderne, *Emille Durkheim*, unul dintre fondatorii sociologiei, promovează ideea, potrivit căreia dezvoltarea și educarea preadolescentului este influențată de mediul în care acesta crește și se educă [8, p.20].

În pofida unor afirmări extreme cu caracter negativ, *Larisa Cuznețov* consideră că astăzi familia, caracterizată de determinările culturale și biologice, rămâne totuși cel mai apropiat grup social fiecărei persoane, însă afecțiunea, responsabilitatea, securitatea și fericirea membrilor ei nu mai constituie o normă moral-etică. Această afirmație, realizată de cercetătoare în baza investigațiilor privind cultura relațiilor familiale de durată, este susținută și de specialiștii în domeniul sociologiei familiei [4, p.88].

Există un număr mare de probleme cu care se confruntă familiile, din cauza cărora acestea ajung să nu poată face față cerințelor sociale de educație a copiilor, mai cu seamă la vârsta preadolescenței și adolescenței. În acest context vom face referință la nevoile/ trebuințele persoanei. Printre cele mai cunoscute clasificări ale nevoilor umane se înscrie cunoscuta *piramidă a nevoilor* elaborată de *A.Maslow*. Astfel, autorul preciza: *caracteristic tuturor nevoilor umane este apariția unei tendințe superioare odată ce acele inferioare au fost satisfăcute* [apud 2, p.289].

De asemenea, *A.Maslow* delimitează nu doar nevoile primare/fiziologice ale omului, ci evidențiază și nevoile de deficiență, care apar în urma unor lipsuri, în același rând nevoile de creștere sau de dezvoltare. Dacă copi-

lul este cea mai valoroasă investiție în viitor, ceea ce nu minimalizează responsabilitatea noastră față de situația lui în prezent, apoi adulții/ părinții ar trebui să cunoască foarte bine particularitățile de vârstă, trebuințele/ nevoile și temerile copiilor, începând cu perioada noului-născut și finalizând cu adolescența și tinerețea acestora.

Satisfacerea nevoilor copilului, sub toate aspectele, depinde de cei din jur, în special de membrii familiei. De calitatea mediului social și a interacțiunilor cu cei ce-l îngrijesc, precum și de măsura în care adulții vor ști să satisfacă adecvat trebuințele copilului, vor asigura starea de confort psihologic de care are nevoie copilul în diferite perioade de vârstă va depinde și dezvoltarea acestuia, eficiența lui psihosocială.

În această ordine de idei, *Bruce Perry* (2002), cercetător american care a studiat efectele traumelor psihologice în perioada copilăriei, afirmă că preadolescentul nu-și poate satisface nevoile fără referință la nevoile celorlalți membri ai familiei [6].

Un alt aspect important al consilierii familiei ține de educația părinților centrată pe dezvoltarea și prevenirea dificultăților de comunicare și relaționare optimă copii-părinți. În familie și prin interacțiunile familiale se transmit valorile morale și culturale, se pune baza formării conștiinței civice, se însușesc modelele rolurilor sociale de gen și normele de comportament, se dezvoltă personalitatea, spiritul de inițiativă, responsabilitatea, onestitatea și autonomia.

Evident că sistemul valoric al preadolescentului este în plină formare. Pe parcursul preadolescenței începe o autocunoaștere mai conștientă, continuă interiorizarea eu-lui moral, fizic/corporal și a celui social; începe și se consolidează o analiză profundă și o apreciere critică a experienței individuale deja acumulate, dar acest lucru se desfășoară eficient numai atunci când preadolescentul a fost calitativ educat în cadrul familial și cel școlar. Sigur, calitatea și valoarea educației în familie este determinată de pregătirea părinților de a educa, de abilitățile lor parentale și de înțelegerea acestei misiuni. Greșelile pe care le fac adulții în acest sens distorsionează evoluția dezvoltării preadolescentului. Climatul tensionat, conflictele, lipsa afecțiunii între părinți sau a părinților față de preadolescent, intoleranța sau toleranța excesivă, incorect înțeleasă și valorificată, în relațiile dintre membrii familiei, absența îndelungată a unui părinte reprezintă o parte dintre carențele mediilor familiale aflate în dificultate [4, p.84].

Cauzele dezarmoniei, ale destrămării cursului firesc familial sunt multiple, precum:

- ✓ resurse financiare insuficiente pentru satisfacerea nevoilor preadolescentilor;
- ✓ climatul social defavorabil educării și socializării preadolescentului;
- ✓ dependența de alcool a părinților;
- ✓ conflicte violente frecvente;
- ✓ deficitul de comunicare și relaționare;
- ✓ conduite distorsionate ale părinților (certuri, agresivitate, desfrâu moral etc.).

Din păcate, dificultățile de ordin social-economic cu care se confruntă astăzi societatea noastră influențează negativ familia, ceea ce contribuie la satisfacerea preponderentă a nevoilor fiziologice ale membrilor ei și conduce la neglijarea nevoilor culturale, morale și psihologice ale acestora. În acest sens, familia ar trebui să asigure satisfacția bipolară a nevoilor tuturor membrilor săi – adulți și copii, să asigure condiții și un cadru existențial decent. După cum am menționat anterior, preadolescența este o perioadă crucială pentru dezvoltarea și consolidarea identității personalității, de aceea părinții trebuie să fie activ implicați de către instituția de învățământ în activități cu caracter informativ și în consilierea centrată pe prevenirea dificultăților familiale în relația cu copiii, precum și în consilierea axată pe dezvoltarea eficienței parentale. Momentul-cheie pe care se pune accentul în consilierea grupurilor mari de părinți este legătura afectivă dintre părinți-copii și dezvoltarea sentimentului responsabilității pentru manifestarea susținerii, *acceptării* și formării deprinderilor morale de viață la preadolescenți.

Cele menționate se referă, mai cu seamă, la preadolescenții care trăiesc și se educă în familii aflate în dificultate. Problematika acestor copii este foarte complexă, având un impact psihosocial puternic și cu o mare rezonanță în timp. Ca urmare a dezechilibrului produs din cauza problemelor apărute în cadrul familiei, aceasta nu mai poate oferi un climat afectiv și educațional cu repercusiuni benefice asupra personalității preadolescentului [11, p.30].

Mai mult ca atât, se constată că părinții nu conștientizează pe deplin modul în care aceste aspecte de structură, incertitudine sau incompetență parentală, climat familial infect pot afecta dezvoltarea personalității preadolescentului. O mare parte din părinți (65%) consideră că dacă cerințele minime le sunt asigurate, copiii sunt alimentați bine, apoi mecanismul educativ funcționează perfect. Deseori acești părinți identifică educația

copiilor săi cu educația primită de ei, în cadrul familiei de origine, menționând că nimeni nu se ocupa cu ei, nu le atrăgea mare atenție, deseori primeau chiar bătaie, dar au crescut „oameni normali și ca lumea”.

Cercetările realizate de psihologi, sociologi și pedagogi demonstrează că preadolescenții simt acut necesitatea susținerii din partea familiei. *R.Nelson-Jones* și *C.Rogers* susțin că toți copiii au nevoie de *relații suportive*, iar în lipsa lor, odată cu vârsta, aceștia devin anxioși, timizi sau, invers, devin obraznici, agresivi și violenți. Există numeroase cauze care demonstrează ca afecțiunea parentală, prezența relațiilor-suportive și lipsa relațiilor ostile și agresive ajută preadolescenții să-și dezvolte părțile pozitive ale personalității: stima de sine, curajul și demnitatea; perseverența, asiduitatea, onestitatea, cordialitatea, spiritul de inițiativă și creativitatea [2, p.138].

Părerile specialiștilor cu privire la complexitatea proceselor educative ce influențează asupra preadolescenților sunt unanime. Aceste aspecte se reflectă în modul în care preadolescenții își joacă rolurile sociale, în stilul de viață acceptat în familie, în gradul de integrare și socializare, în felul în care preadolescentul este acceptat și educat în familie [7, p.127].

Responsabilitatea parentală nu este un dat biologic, ci reprezintă un model sociocultural grațat pe personalitatea fiecărui părinte. Fiind ghidat de influențele socioculturale, acesta mai poate fi dezvoltat, completat prin autoperfecționarea adulților și prin implicarea acestora în ansamblul de forme și strategii de educație și consiliere a familiei: școlile pentru părinți, adunările și ședințele cu părinții; lectoratele, conferințele practice și mesele rotunde cu variate tematici (pot fi selectate de diriginți, psihologi și consilieri școlari, dar pot fi propuse și de părinți). În acest context este necesar să înțelegem că conflictele dintre preadolescenți și părinți se pot intensifica sub influența problemelor cu care se confruntă familiile în dificultate. Din aceste considerente, educația preadolescenților poate deveni un subiect vulnerabil pentru ambele părți, însă cel mai mult suferă preadolescenții care încep să reacționeze prin agresivitate, devin apatici și închiși în sine sau devin timizi, se izolează; pot manifesta negativism și variate proteste; devin tot mai greu educabili.

Acestea sunt cauzele care declanșează un șir de probleme familiale și de ordin personal, precum:

- ✓ **conflictele** interioare și cele interpersonale care devin frecvente în familia care nu acordă atenție convenită educației preadolescentului; acestea pot fi însoțite de emoții puternice, afecte urmate de violență verbală sau chiar fizică;
- ✓ **agresivitatea** – este o reacție ce apare în urma presiunii din partea adulților. Orice formă de agresivitate a părinților va crește și mai mult nivelul de agresivitate a preadolescentului. Acei părinți care au folosit la vârste anterioare metode violente de educare riscă să se confrunte cu un nivel înalt al agresivității preadolescentului asociat cu alte probleme: fuga de acasă, abandonarea școlii, pierderea controlului asupra lui;
- ✓ **probleme de învățare** – preadolescenții înregistrează rezultate scăzute la învățătură și refuză să învețe. Acest fapt poate fi explicat foarte simplu făcându-se referire la piramida trebuințelor umane elaborată de *A.Maslow*, conform căreia orice om are nevoie de iubire și apartenență la grup, acceptare și de stimă din partea semenilor și a familiei;
- ✓ **preadolescentul nu vrea să îndeplinească lucrări casnice** și reacționează agresiv la anumite cereri legate de acestea. Aceste momente pot exprima un protest legat de neglijarea personalității lui de către adulți și/sau de un nivel scăzut de acceptare și relaționare empatică cu părinții, care sunt veșnic preocupați de lucruri mai importante decât comunicarea cu copilul lor. De aceea, este recomandat ca părinții împreună cu preadolescentul să stabilească un șir de obligații pentru toți membrii familiei, acestea fiind analizate și discutate la sfatul familiei;
- ✓ **preadolescentul trăiește în lumea virtuală**. Este imposibil să fii preadolescent și să nu fii atras de jocuri de calculator și rețelele de socializare. Studiile demonstrează că cele mai mari riscuri prezintă jocurile de calculator unde preadolescentul își asumă un rol negativ. Părinții trebuie să observe cu ce se ocupă preadolescentul stând în fața calculatorului, diminuând impactul negativ prin implicarea copilului în activități sportive, artistice, cu caracter civic etc.

Șirul problemelor poate continua, deoarece preadolescenții de azi sunt și ei vulnerabili la schimbările din societate, de aceea părinții trebuie să ofere modele comportamentale pozitive, să reglementeze viața preadolescenților de comun acord cu ei, învățându-i să-și programeze și consume eficient și interesant timpul liber. Acest lucru trebuie realizat în familie, începând cu plecarea la școală a copilului, deoarece grădinița de copii presupune o astfel de activitate. Aspectul vizat nu înseamnă că copilul nu are și nu respectă și acasă un regim al zilei.

Preocuparea noastră în această direcție este de a ne referi la posibilitățile de încurajare a familiei pentru a exercita cu succes funcția educativă în relația cu preadolescenții. Aceasta se realizează atât prin servicii de consiliere psihopedagogică, cât și prin suport educativ. Consilierea psihopedagogică ca strategie de optimizare a educației preadolescenților oferă un set de acțiuni, metode și direcții de prevenire și sprijinire a membrilor familiei, pentru creșterea, îngrijirea și educarea adecvată a preadolescenților. Sprijinul trebuie oferit părinților și prevede consolidarea competențelor parentale și a acțiunilor de formare a solidarității și coeziunii familiei [5].

Famiiliile aflate în dificultate necesită acordarea asistenței specializate, oferite de programele de consiliere psihopedagogică, realizate în cadrul școlar și/sau în centrele specializate de consiliere a familiei. În același timp, familia are nevoie de variate surse de informare și consiliere, inclusiv prin mijloacele mediatică (emisiuni tv și radiofonice, presa periodică etc.). Sprijinirea familiei este necesară în special în momentul în care apar riscuri în realizarea funcției educative.

Jo Hormanns (1997) consideră că sprijinul socioeducativ oferit familiei aflate în dificultate trebuie să se axeze pe valorificarea a trei forme de asistență de bază [apud 11, p.48].

În acest sens, sprijinul familiei presupune identificarea și respectarea a trei forme de sprijin care se referă la toate tipurile de familii, inclusiv la cele armonioase:

- ✓ *sprijin emoțional*, care presupune să acordăm părinților ocazii adecvate de a-și exprima emoțiile și grijile lor fără critică sau condamnare;
- ✓ *sprijin informațional* – să ajutăm părinții să-și înțeleagă propria situație și/ sau să răspundă la întrebările referitoare la educația preadolescentului și la caracteristicile specifice acestuia;
- ✓ *sprijin instrumental* – să ajutăm părinții să-și rezolve problemele cotidiene, să organizeze și să realizeze conștient și îngrijirea și educarea sistematică a copiilor.

Un alt cercetător, *M.Segalen*, propune câteva recomandări care pot servi drept strategii de optimizare a educației preadolescenților din familiile aflate în dificultate:

- 1) cunoașterea particularităților de vârstă ale preadolescenților care ajută la înțelegerea comportamentului acestuia în diferite situații;
- 2) înțelegerea nevoilor emoționale ale preadolescenților, asigurându-le toate condițiile necesare pentru a se dezvolta armonios;
- 3) întreținerea comunicării permanente cu preadolescentul, ceea ce îl va ajuta să înțeleagă ce gândește, ce simte și ce are nevoie;
- 4) dezvoltarea încrederii și stimei de sine care, cu siguranță, vor preveni problemele cu care se pot confrunța uneori preadolescenții: deficiențe de învățare, abandon școlar, conflicte cu semenii etc.;
- 5) încurajarea comportamentelor dorite pozitive este cea mai bună metodă de disciplinare a preadolescenților;
- 6) implicarea și participarea preadolescenților la luarea deciziilor; ca orice ființă, preadolescentul are dreptul de a avea și a exprima opinia personală referitor la diverse aspecte ale vieții [7, p.369].

Strategiile nominalizate și sprijinul educațional/ psihopedagogic pretind a servi drept suport de optimizare a consilierii și formării competențelor parentale, la schimbarea ideilor, percepțiilor și deprinderilor în practicile utilizate de adulți în scopul rezolvării unor situații-problemă care țin de: relațiile intrafamiliale distorsionate și dezorganizate, conflictele cu semenii, inclusiv cu preadolescenții și educația acestora, la general.

Consilierea psihopedagogică ca și strategie de educare a preadolescenților din familiile aflate în dificultate presupune abilitarea părinților (din astfel de familii) cu priceperi și deprinderi de a-și rezolva problemele prin însușirea/învățarea modului de a modifica cognițiile și comportamentele sale și ale copiilor lor; de a se adapta la solicitările școlii și ale societății legate de educația copiilor; de a-și gestiona conflictele din interiorul familiei; de a-și îmbunătăți relațiile cu preadolescenții, atingând un nivel optim de funcționare a propriei personalități. Prin serviciile de consiliere psihopedagogică se integrează activitățile de formare și dezvoltare a personalității preadolescentului, precum și a părinților din familiile aflate în dificultate. Însă, succesul consilierii psihopedagogice depinde de gradul de implicare conștientă, activă și responsabilă în dezvoltarea și educarea preadolescenților și în autodezvoltarea propriei personalități.

Bibliografie:

1. BEȘLEAGA, D. Dificultățile relațiilor interpersonale părinte-copil în preadolescență. În: *Analele Universității din Oradea: Fascicula Psihologie*, vol.XV, 2009, p.135-140. ISSN 1583-2910
2. COSMOVICI, A. ș.a. *Psihologia școlară*. București: Collegium, 1998. 304 p. ISBN 973-683-048-9
3. CUZNEȚOV, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013. 328 p. ISBN 978-9975-71-418-1
4. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6
5. DUMITRU, I.A.I. *Consiliere psihopedagogică*. București: Collegium, 2008. 336 p. ISBN 978-973-46-0869-0
6. LUNGU, M., COJOCARU, V. Realitatea familiilor dezintegrate din Republica Moldova. Studiu de caz. În: *Pro Didactica*, 2008, nr.5, p.21-26. ISBN 978-9975-125-2-0
7. SEGALEN, M. *Sociologia familiei*. Iași: Polirom, 2011. 440 p. ISBN 978-973-46-1995-5
8. STANCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale*. Iași: Polirom, 1998. 432 p. ISBN 973-683- 147-7
9. ȘTEȘĂNEȚ, D. *Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți* / Teza de doctor. Chișinău, 2012. 228 p. C.Z.U.: 37.015.3: 159.923 (043.3)
10. TOMȘA, Gh. *Consilierea și orientarea în școală*. București: Casa de Editură „Viața Românească”, 1999. 255 p. ISBN 973-006-011-6
11. VRASMAS, E. *Consilierea și educația părinților*. București: Aramis Print S.R.L., 2002. 177 p. ISBN 973-8294-74-6

Prezentat la 02.02.2015

PRINCIPIUL DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII ÎNVĂȚĂRII PRIN PRISMA MANUALULUI ȘCOLAR

Nina BÎRNAZ, Ecaterina FARÎMA

Universitatea de Stat din Moldova

Societatea contemporană, caracterizată prin accelerarea progresului științific și tehnic, prin explozia informațională, prin fenomenul globalizării, reclamă o educație centrată pe elev, pe înclinațiile, nevoile și interesele acestuia, ceea ce va oferi șanse de formare, dezvoltare și manifestare individuală a fiecărui elev.

În acest context putem accentua importanța *principiului diferențierii și individualizării învățării*, care plasează în centrul procesului educațional copilul, ținând seama de achizițiile sale, de ritmul și de capacitatea sa de a deveni actor al propriei învățări.

Un mijloc didactic eficient de reflectare a principiului diferențierii și individualizării învățării este *manualul școlar*.

Cuvinte-cheie: *principiul diferențierii și individualizării învățării, manual școlar, teoria inteligențelor multiple, taxonomia sarcinilor didactice.*

THE PRINCIPLE OF LEARNING DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION THROUGH SCHOOLBOOK

Today's society, which is described by the acceleration of scientific and technical progress, information burst and globalization, requires a student-centered education, based on his/her affinity, needs and interests, which will provide opportunities for training, development and individual manifestation of the student.

In this context, we could point out the importance of the principle of *learning differentiation and individualization*, that places the child in the center of educational process, taking into account his/her achievements, rhythm and capacity of becoming the actor of his/her own learning.

One effective teaching means of reflecting the principle of differentiation and individualization of learning is the *schoolbook*.

Keywords: *principle of learning differentiation and individualization, schoolbook, The Theory of Multiple Intelligences, taxonomy learning tasks.*

Manualul școlar reprezintă un mijloc didactic în care este reflectată o tehnologie educațională ce contribuie la formarea elevului în vederea conștientizării și realizării scopurilor sale orientate spre adaptarea la condițiile mereu în schimbare ale vieții prin propriul potențial intelectual și creativitate.

O relevanță deosebită în acest context are *principiul diferențierii și individualizării învățării* [3, p.42].

Principiul diferențierii și individualizării învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate [2, p.141].

În lumina „Declarației drepturilor omului” ființele umane au dreptul și șanse egale de dezvoltare și manifestare. Este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate în ceea ce privește posibilitățile psihofizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare. Orice ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele caracteristici psihofizice relativ comune, dar și anumite particularități, în special psihice, deosebite, particulare, care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Ideea democratică și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să ajungă un succes animă, în mod constructiv, educatorii și factorii de decizie socială și educațională să accepte concepția (pozitivă, de altfel) că inegalitatea psihofizică nu duce în mod automat la inegalitatea de șanse în dezvoltare și că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare ființei umane poate să aducă contribuții benefice în dezvoltarea personalității și profesionalității [5].

Pedagogia actuală admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc, în mod evident, persoanele unele de altele, cât și existența unor particularități individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut principiul tratării individuale și diferențiate a elevilor [2, p.142].

Diferențierea instruirii reprezintă strategia de organizare a corelației profesor-elev, care urmărește individualizarea activității pedagogice. Ea vizează adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev [1, p.14].

Individualizarea instruirii presupune adaptarea continuă a practicii didactice la particularitățile bio-psiho-culturale ale elevului.

De asemenea, individualizarea învățării exprimă necesitatea de a valorifica eficient posibilitățile și eforturile individuale atât în ceea ce privește persoanele înzestrate, cât și pe cele mai puțin înzestrate [2, p.142].

În cadrul manualului școlar principiul diferențierii și individualizării învățării este pus în aplicare prin intermediul unui sistem de sarcini didactice, care oferă fiecărui elev posibilitatea să se axeze pe capacitățile, interesele și aptitudinile individuale și să-și dezvolte potențialul propriu.

Pornind de la această aserțiune, constatăm rolul major pe care îl poate avea într-o astfel de abordare a educației *teoria inteligențelor multiple a lui H.Gardner și taxonomia lui Bloom*, care stau la baza formulării sarcinilor didactice și constituie o modalitate importantă de motivare a elevului pentru învățare.

Teoria inteligențelor multiple, prezentată în premieră de profesorul Howard Earl Gardner de la Universitatea Harvard, a modificat concepția asupra învățării în ultimii douăzeci de ani.

Această teorie pornește de la critica sistemului de învățământ și a „școlii uniformizate”, care este organizată astfel, încât să poată reuși doar cei mai buni și, în special, cei înzestrați cu abilități logico-matematice sau lingvistice, întrucât valorizează cu precădere doar aceste două tipuri de inteligență.

În cartea sa „*Multiples Intelligences. Theory in Practice*” H.Gardner analizează diverse surse privind dezvoltarea normală, precum și cele referitoare la copiii supradotați sau cu diverse deteriorări ale facultăților cognitive, ajungând la concluzia că o inteligență trebuie să fie probată de două lucruri:

- existența unei zone de reprezentare pe creier,
- existența unui sistem propriu de expresie.

Astfel, conform acestei teorii, există o diversitate de abordări intrinseci pe care o persoană le folosește pentru a înțelege, percepe și a-și forma o imagine asupra lumii înconjurătoare. Prin urmare, există mai multe tipuri de inteligențe: **inteligența verbal-lingvistică**: capacitatea elevului de a utiliza cu ușurință cuvintele fie în registrul oral, fie în registrul scris; elevul manifestă sensibilitate la sensul și ordinea cuvintelor, la multiplele funcții ale limbajului, îi place să citească, să scrie, să utilizeze un limbaj descriptiv, participă activ în cadrul discuțiilor; **inteligența logico-matematică**: elevul are capacități de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte și de a înțelege relații complexe dintre concepte, poate să realizeze raționamente complexe, să traducă ceva într-o formulă matematică, să demonstreze utilizând scheme, să stabilească relații de cauzalitate, să elaboreze modele și să folosească analogia pentru a explica; **inteligența muzical-ritmică**: elevul are capacități de a reacționa emoțional la sunet, ritm, linie melodică, tonalitate și a recunoaște/produce diverse forme de expresie muzicală, percepe (în calitate de meloman), discriminează (în calitate de critic muzical), transformă (în calitate de compozitor), exprimă (în calitate de interpret) formele muzicale; **inteligența vizual-spațială**: elevul are capacități de a percepe cu acuratețe lumea înconjurătoare pe cale vizuală, percepția vizuală se combină cu un set de cunoștințe prealabile, cu experiența, cu imaginile pre-existente, percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, dar și relațiile dintre aceste elemente, învață folosind „ochiul minții”, văzând, observând și vizualizând; **inteligența corporal-chinestezică**: elevul are capacități de a-și controla cu ușurință mișcările corpului, de a mânui cu iscusință obiecte, învață ușor utilizând limbajul mișcărilor corporale, prin implicare directă, activități practice, jocuri de rol, excursii de studiu; **inteligența naturalistă**: elevul are capacități de a percepe lumea înconjurătoare prin contactul direct cu natura, studiază îndelung și minuțios un subiect legat de floră și faună, descrie schimbările din mediul înconjurător, desenează, fotografiază obiecte din natură, realizează cu succes proiecte la științele naturii; **inteligența interpersonală**: elevul are capacități de a sesiza și evalua cu rapiditate stările, motivațiile și sentimentele celorlalți, este lider, învață mai ușor în grup, îi motivează pe ceilalți în atingerea unor scopuri reciproc avantajoase, se implică în găsirea unei modalități eficiente de înțelegere a celorlalți; **inteligența intrapersonală**: elevul are o reprezentare de sine corectă, își cunoaște punctele forte și cele slabe, sesizează stările interioare și propriile trăiri, este reflexiv și analitic, învață prin sarcini individualizate și într-o atmosferă de corectitudine [5, p.77-251].

Astfel, conform acestei teorii, persoanele posedă numeroase reprezentări mentale și limbaje ale intelectului și se deosebesc prin formele și mărimea acestor reprezentări, prin ușurința cu care se folosesc de ele și prin modul în care aceste reprezentări pot fi schimbate. Persoane diferite au inteligențe diferite sau diverse combinații ale acestora care influențează modul de a învăța.

Prin urmare, orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atât de diferit. De aceea, H.Gardner susține că procesul educațional trebuie planificat și realizat în mod individualizat, din perspectiva inteligențelor multiple.

Un alt aspect, care atribuie sarcinilor didactice contextul învățării diferențiate și individualizate, este *taxonomia lui Bloom*.

Nivelurile taxonomiei lui Bloom se articulează logic și se ordonează după un principiu structural: principiul complexității crescânde.

Prin urmare, pentru a formula sarcini didactice în contextul taxonomiei lui Bloom, e necesar să se țină cont de semnificația nivelurilor acestei taxonomii.

În continuare este prezentată semnificația nivelurilor taxonomiei lui Bloom.

Cunoașterea reprezintă evocarea faptelor particulare și generale, a metodelor sau procedeelelor, evocarea unei structuri, a unui model, a unui termen etc. Pentru a demonstra cunoaștere, elevul trebuie să poată provoca reapariția datelor înmagazinate în memorie.

Înțelegerea reprezintă percepere intelectuală, manifestată prin capacitatea elevului de a opera cu noțiuni. Pentru a demonstra înțelegere, elevul trebuie să poată transforma o modalitate de comunicare în alta/un tip de informație în alt tip.

Aplicarea reprezintă utilizarea/aplicarea reprezentărilor abstracte (procedee, metode, principii, teorii, algoritmi) în cazuri particulare și concrete. Pentru a demonstra abilități de aplicare, elevul trebuie să fie apt de a prevedea efectul schimbărilor produse de diferiți factori.

Analiza presupune separarea/descompunerea imaginară a obiectelor, proceselor în părțile lor componente și identificarea particularităților acestora. Pentru a demonstra abilități de analiză, elevul trebuie să poată verifica exactitatea informației obținute prin analiza elementelor unui întreg și să descopere ceva nou.

Sinteza presupune îmbinarea elementelor separate cu scopul de a forma un tot unitar. Pentru a demonstra abilități de sinteză, elevul trebuie să poată găsi modalități/mijloace pentru a verifica ipoteze, supoziții, informații.

Evaluarea presupune formularea judecăților de valoare/părerilor referitoare la anumite aspecte, procese, fenomene. Pentru a demonstra abilități de evaluare, elevul trebuie să poată să exprime idei, sugestii referitoare la rezolvarea anumitor situații de problemă [4, p.79-82].

Astfel, sub aspect psihologic, rezolvarea consecutivă a sarcinilor didactice presupune implicarea proceselor de cogniție de la simplu la complex și permite fiecărui elev să-și dezvolte la maximum propriul potențial intelectual și creativ.

Pentru a evidenția reflectarea principiului diferențierii și individualizării învățării în manualul școlar, am analizat trei manuale școlare pentru clasa a VII-a, recomandate în prezent de Ministerul Educației al Republicii Moldova pentru aria curriculară Matematică și științele: Fizica, clasa a VII-a. Chișinău: Cartier, 2012 (autori: V.Bocancea, I.Botgros, N.Constantinov); Chimia, clasa a VII-a. Chișinău: Lumina, 2012 (autori: M.Roman, E.Melentiev, M.Botnaru, N.Șaptefrați); Biologia, clasa a VII-a. Chișinău: Știința, 2012 (autori: N.Bernaz-Sicorschi, V.Copil, Gh.Rudic).

În continuare prezentăm în tabele și diagrame datele analizei primei unități didactice/lecții din al doilea modul al fiecărui manual (tipologia sarcinilor didactice în fiecare lecție din manualele analizate este aproximativ aceeași).

Tabelul 1

Sarcini didactice prezentate în manualul de biologie, clasa a VII-a

Modulul II. Structuri de susținere		
Lecția 1. Tema: <i>Structuri adaptate pentru zbor</i>		
Tipurile de inteligență după Gardner	Nivelurile de complexitate Bloom	Sarcinile didactice
1	2	3
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	1. Enumeră adaptările pentru zbor ale păsării din imagine.
Inteligența vizual-spațială Inteligența intrapersonală	Analiză	2. Rezolvă rebusurile de mai jos și descoperă structurile adaptate pentru zbor ale păsărilor.
Inteligența verbal-lingvistică	Înțelegere Evaluare	3. Descrie, în baza schemei, mișcările penelor în timpul zborului vâslit. Indică importanța acestei adaptări.

1	2	3
Inteligența corporal-chinestezică Inteligența naturalistă	Aplicare	4. Demonstrează că pana este impermeabilă la aer. Pentru aceasta: pune o lumânare într-un pahar, aprinde lumânarea, acoperă paharul cu pene. Prezintă rezultatele.
Inteligența verbal-lingvistică	Analiză	5. Enumeră deosebirile dintre aripa păsării și cea a liliacului din imaginile de mai jos.
Inteligența vizual-spațială	Înțelegere	6. Completează în caiet imaginea C cu elementele omise. Argumentează răspunsul.
Inteligența logico-matematică	Sinteză	7. Grupează insectele din imaginile de mai jos. Notează criteriile pe baza cărora ai realizat gruparea.
Inteligența verbal-lingvistică	Evaluare	8. Susține prin cel puțin 3 argumente afirmația de mai jos: Starea aripilor determină eficiența zborului la păsările călătoare.

Datele prezentate în Tabelul 1 demonstrează următoarele:

- sarcinile didactice din manual reflectă toate nivelurile de complexitate corespunzătoare taxonomiei lui Bloom, oferind astfel fiecărui elev posibilitatea să-și dezvolte la maximum propriul potențial intelectual;
- sarcinile didactice fac apel la majoritatea tipurilor de inteligență propuse de Gardner, ceea ce permite formarea complexă a personalității elevului și realizarea unei instruirii diferențiate și individualizate.

Datele prezentate în acest Tabel sunt reflectate în diagramele de mai jos.

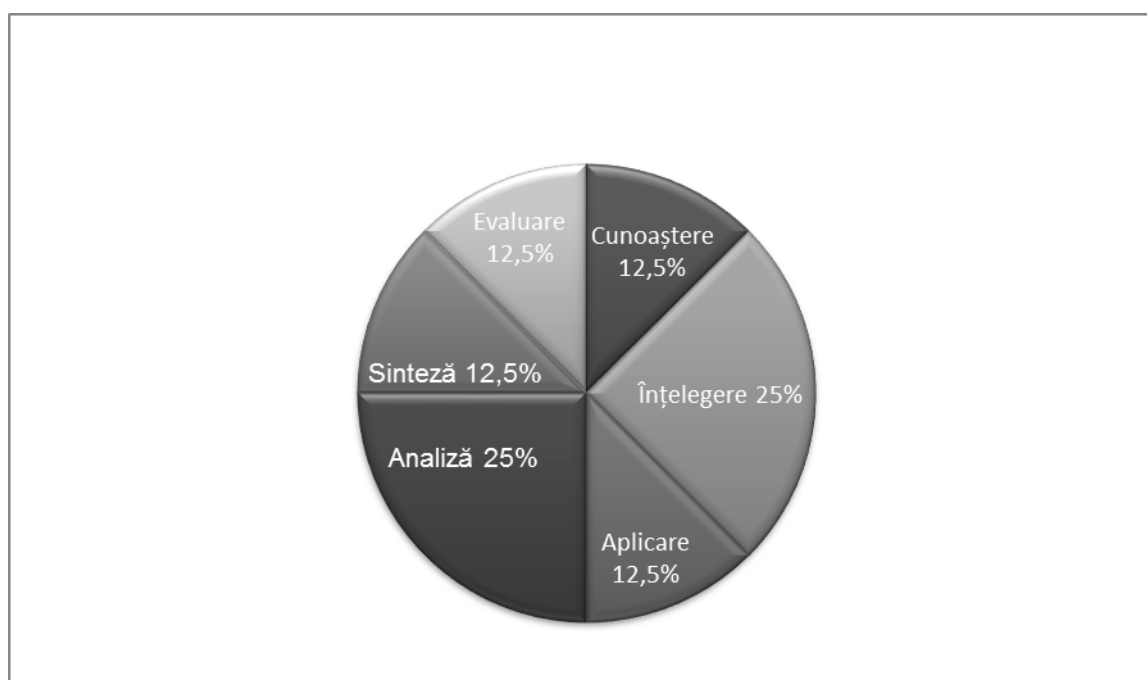


Fig.1. Ponderea nivelurilor de complexitate după Bloom reflectate în sarcinile didactice din *manualul de biologie*.

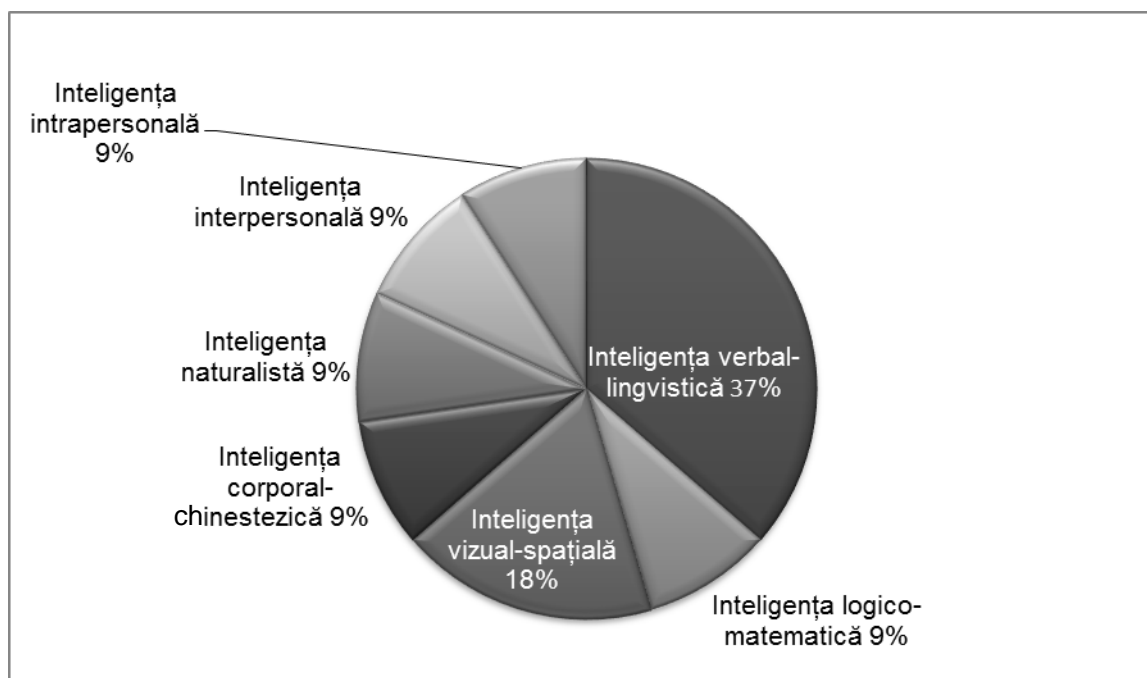


Fig.2. Ponderele tipurilor de inteligență propuse de Gardner reflectate în sarcinile didactice din *manualul de biologie*.

Tabelul 2

Sarcini didactice reflectate în *manualul de chimie, clasa a VII-a*

Modulul II. Structura substanței		
Lecția 1. Tema: <i>Modelul planetar al atomului</i>		
Tipurile de inteligență după Gardner	Nivelurile de complexitate Bloom	Sarcinile didactice
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	1. Alege afirmațiile adevărate.
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	2. Alege răspunsul corect.
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	3. Numește elementele din sistemul periodic cu numerele de ordine 1, 3, 37, 55, 87. Indică pentru fiecare sarcina nucleului și grupa, subgrupa din care face parte.
Inteligența logico-matematică	Aplicare	4. Sarcina nucleului la atomul de fluor este egală cu +9, la cel de clor cu +17, la cel de brom cu +35, la cel de iod cu +53. Stabilește numerele de ordine ale acestor elemente. În ce grupă și subgrupă sunt ele situate?
Inteligența logico-matematică	Aplicare	5. Stabilește sarcina nucleului și numărul total de electroni pentru elementele cu numerele de ordine 11, 12, 13, 14.
Inteligența vizual-spațială	Înțelegere	6. Compară volumul nucleului cu cel al atomului.
Inteligența logico-matematică	Aplicare	7. Un element are în total 8 electroni, iar altul de două ori mai mult. Determină sarcina nucleului și numărul de ordine pentru aceste elemente. Numește-le.

Datele prezentate în Tabelul 2 demonstrează următoarele:

- sarcinile didactice cuprind doar primele trei niveluri din taxonomia lui Bloom, o pondere esențială revenind sarcinilor de cunoaștere și înțelegere, punând astfel accent pe reproducerea cunoștințelor și nu pe crearea contextului de diferențiere și individualizare a procesului de învățământ;
- sarcinile didactice corespund doar unor tipuri de inteligență propuse de Gardner, ceea ce demonstrează că manualul nu contribuie la formarea unei personalități armonioase.

Datele prezentate în acest Tabel sunt reflectate în diagramele de mai jos.

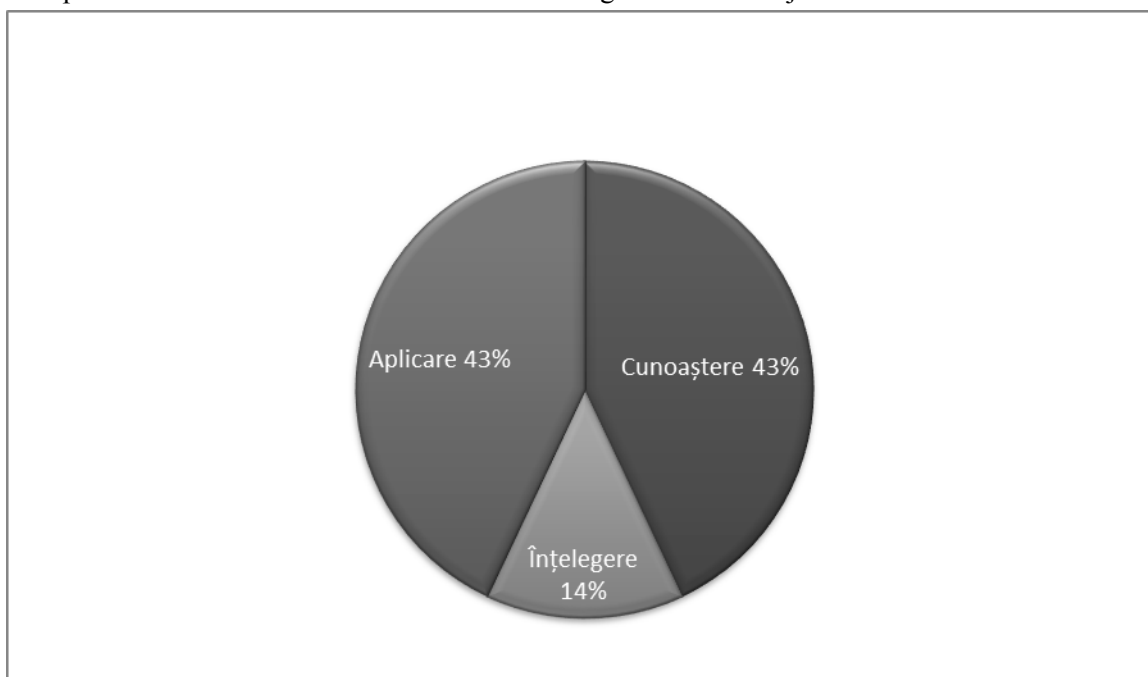


Fig.3. Ponderea nivelurilor de complexitate după Bloom reflectate în sarcinile didactice din *manualul de chimie*.

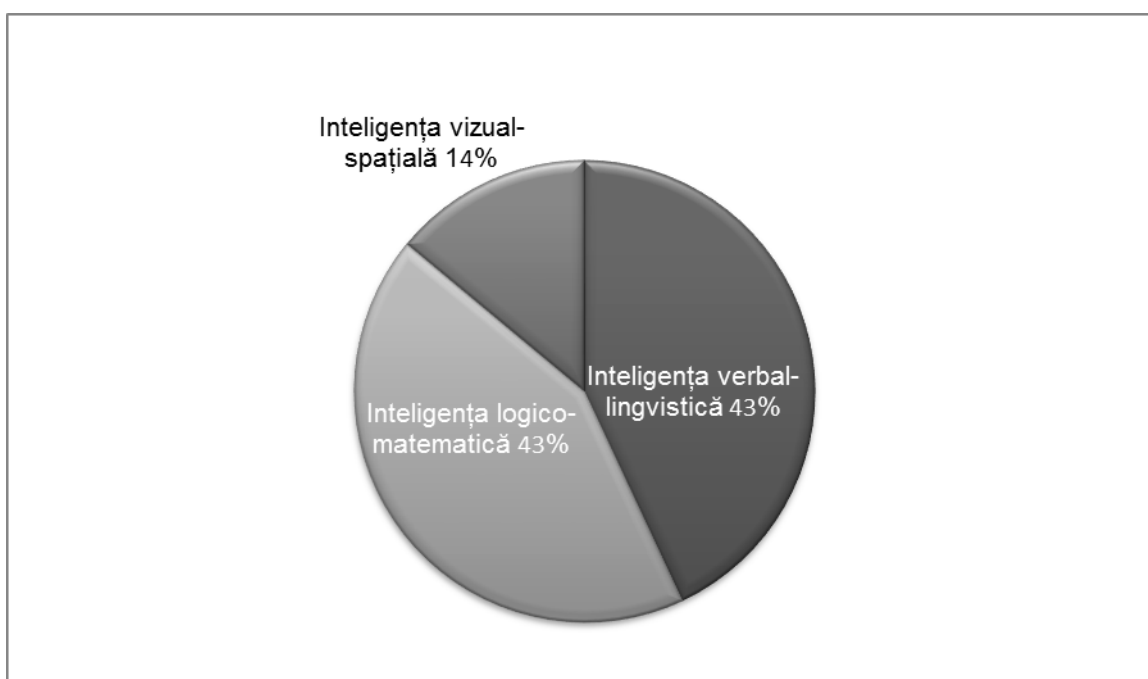


Fig.4. Ponderea tipurilor de inteligență propuse de Gardner reflectate în sarcinile didactice din *manualul de chimie*.

Tabelul 3

Sarcini didactice reflectate în manualul de fizică, clasa a VII-a

Modulul II. Forța		
Lecția 1. Tema: Inerția. Masa inertă		
Tipurile de inteligență după Gardner	Nivelurile de complexitate Bloom	Sarcinile didactice
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	1. Ce se numește inerție?
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	2. Ce se numește masă inertă?
Inteligența vizual-spațială	Aplicare	3. În fig.6, căruciorul, pe care se află o bară de lemn, se mișcă rectiliniu și uniform. Ce se va întâmpla cu bara la ciocnirea căruciorului cu blocul fix? Verifică experimental răspunsul.
Inteligența verbal-lingvistică	Cunoaștere	4. Completează în caiet propozițiile.
Inteligența vizual-spațială	Înțelegere	5. Privește imaginea alăturată și reprezintă pe desen poziția cărucioarelor după interacțiune.
Inteligența logico-matematică	Înțelegere	6. Imaginează-ți că ești șoferul unui autobuz. Autobuzul se mișcă cu viteză constantă. Ce se va întâmpla cu pasagerii atunci când vei frâna brusc? Dar atunci când vei porni brusc?

Datele prezentate în Tabelul 3 demonstrează următoarele:

- sarcinile didactice cuprind doar primele trei niveluri din taxonomia lui Bloom, majoritatea revine nivelului de cunoaștere și înțelegere, punându-se astfel accent pe reproducerea cunoștințelor, nu însă pe crearea contextului de diferențiere și individualizare a procesului de învățământ;
- sarcinile didactice corespund doar unor tipuri de inteligență propuse de Gardner, ceea ce demonstrează că manualul nu contribuie la formarea unei personalități armonioase.

Datele prezentate în acest Tabel sunt reflectate în diagramele de mai jos.

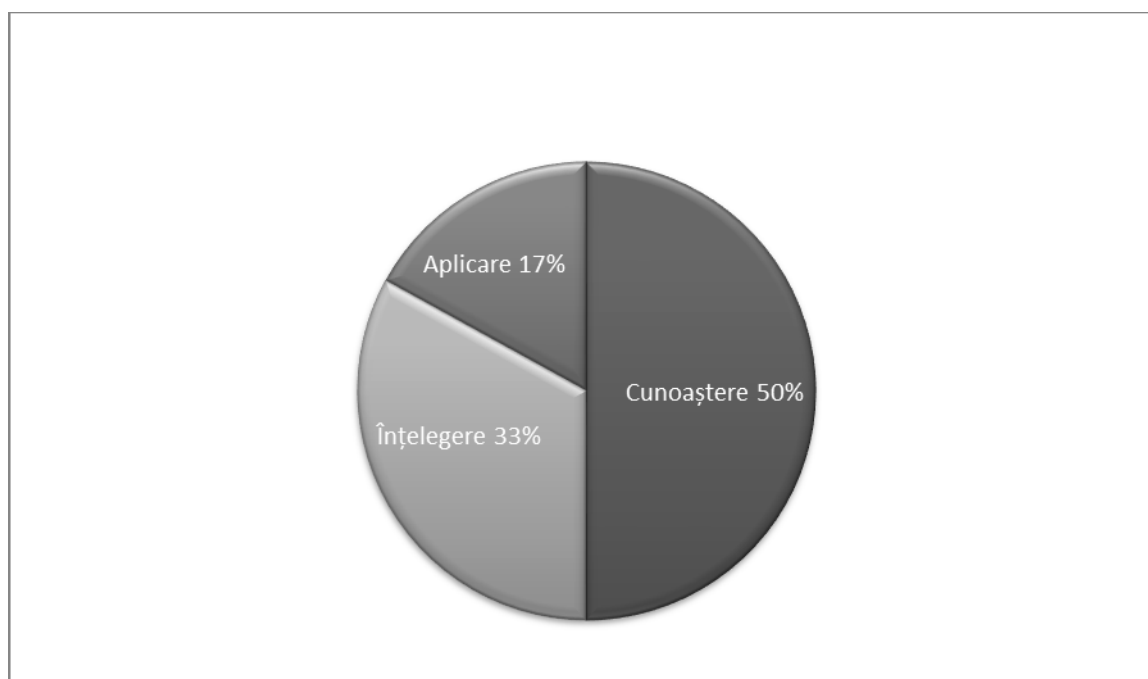


Fig.5. Ponderea nivelurilor de complexitate după Bloom reflectate în sarcinile didactice din manualul de fizică.

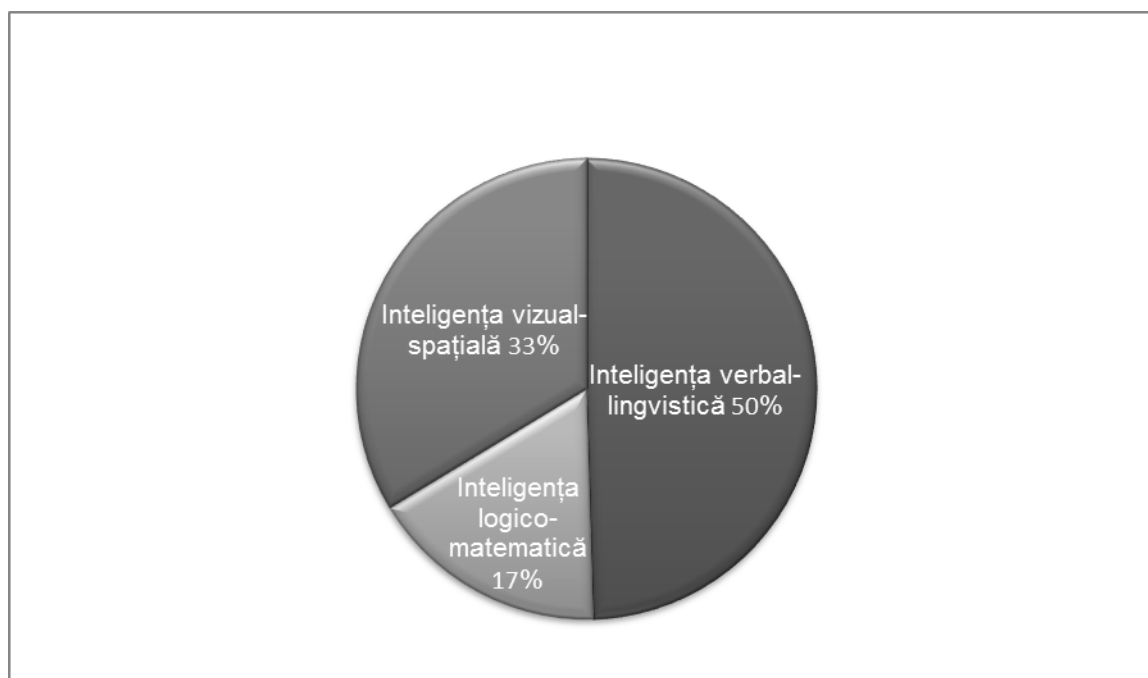


Fig.6. Ponderea tipurilor de inteligență propuse de Gardner reflectate în sarcinile didactice din *manualul de fizică*.

Astfel, analiza acestor manuale școlare scoate în evidență necesitatea redactării conținutului sarcinilor didactice în vederea realizării unui învățământ diferențiat și individualizat.

Bibliografie:

1. BÎRNAZ, N., DANDARA, O. *Posibilități de diferențiere și individualizare a învățământului. Sarcini didactice.* Supliment la revista Didactica Pro..., 2002, nr.6. 68 p.
2. BONTAȘ I. *Tratat de pedagogie.* București: All Educațional, 2008. 410 p.
3. DANDARA, O., CONSTANTINOV, Sv., SCLIFOS, L. et al. *Pedagogie: Suport de curs.* Chișinău: CEP USM, 2011. 219 p.
4. De LANDSHEERE, V., De LANDSHEERE, G. *Definirea obiectivelor educației.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
5. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books. A member of the Perseus Books Group, 1983.

Prezentat la 01.10.2015

ASIGURAREA SUCCESULUI ÎN MANAGEMENTUL PROIECTELOR: REFLECȚII TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE DIN PERSPECTIVA EFICIENTIZĂRII COMUNICĂRII

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Svetlana GUȚU

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

În articol este abordată problematica managementului proiectului, axat pe rezultate/succes din perspectiva comunicării eficiente. Se insistă asupra diferitelor tipuri de management, necesare procesului de scriere, implementare și evaluare a proiectului și se propun mai multe recomandări pentru eficientizarea activităților de proiect, inclusiv a procesului de comunicare. Autorii pun în evidență teorii și practici recunoscute la nivel internațional, în baza unor surse de referință, dar și a propriei experiențe de coordonare a multiplelor proiecte naționale și internaționale în context educațional.

Cuvinte-cheie: *managementul proiectului, managementul schimbării, managementul riscurilor, managementul comunicării, managementul timpului, managementul calității, comunicare eficientă, echipă de proiect.*

ENSURING SUCCESS IN PROJECT MANAGEMENT: PRAXIOLOGICAL AND THEORETICAL REFLECTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF EFFECTIVE COMMUNICATION

Article addresses the issue of project management focused on results / success in terms of effective communication. It insists on various types of management, necessary for the writing, implementation and evaluation of the project and propose several recommendations for streamlining the activities of the project, including the communication process. The authors emphasize theory and practice internationally recognized, based on reference sources, and their own experiences in coordinating of multiple national and international projects in the educational context.

Keywords: *project management, management of changes, risk management, communication management, time management, quality management, effective communication, project team.*

Managementul proiectelor continuă să dețină primatul printre oportunitățile actuale de dezvoltare personală, organizațională și comunitară/socială. Nu există în lume sferă socială sau țară care să nu promoveze/funcționeze în bază de proiecte și care să nu recunoască în același timp importanța și eficiența proiectelor, pe de o parte, și necesitatea/utilitatea lor, pe de altă parte. Experiențele de succes/practicile pozitive abundă atât în mass-media, cât și în literatura de specialitate, dar și în cea din diferite domenii aplicative, care reflectă tematici actuale cercetate, inovații, abordări originale și de neimaginat a le aplica în condițiile bugetarii de stat/tradiționale. În sens larg, funcțional, putem spune că managementul proiectului este un proces de comunicare și se conformează rigorilor multiaspectuale ale acestui sistem complex.

Inițierea, scrierea, finanțarea și implementarea proiectelor apar ca faze complexe, având trasee distincte, care se interpenetratează, dar care, în mod principial, sunt influențate de decizia crucială de a iniția și finanța proiectul. Problema de la care se pornește poate fi incidentală, dictată de o situație critică de moment, dar poate fi și o situație care se pregătește în timp și izbucnește, oarecum. Colectarea informațiilor relevante și convingătoare pentru descrierea contextului, stabilirea criteriilor de analiză și prezentare a acestora sunt faze cruciale pentru documentarea inițială. La început are loc identificarea partenerilor de realizare/finanțare a proiectului, ceea ce determină, în mod firesc, analiza complexă a relevanței proiectului și, în ultimă instanță, fezabilitatea acestuia. În acest context, activități similare/apropiate în domeniul/problematică dată ajută enorm în abordarea realistă și funcțională a problemei și a soluțiilor în jurul cărora gravitează proiectul. Persoanele implicate în proiecte încep de la un vis și trebuie să fie curajoase și perseverente în promovarea realizării acestuia, dar și insistente în obținerea resurselor necesare, în pofida obstacolelor inerente. *Adevărat, relevant și clar* sunt cele trei caracteristici de bază ale fiecărei cereri/document de proiect și învățarea acestora nu se face peste noapte, ci în timp, în acest proces comunicând, oral și în scris, cu diferite persoane interesate, în multiple modalități [Cf. 3-5].

Aplicația extinsă sau restrânsă a proiectului se focusează pe cadrul operațional al instituției care implementează și pe echipa implicată în mod direct în gestionarea proiectului, fiind inherentă conlucrarea și sprijinul amiabil permanent. Coordonarea părților implicate, a tuturor resurselor necesare, asigurarea multiaspectuală

a vizibilității proiectului, corectitudinea și onestitatea în livrarea conținuturilor valorice proiectate apar ca elemente inerente care reclamă o abordare profesionistă și contextuală, bazată pe principiile comunicării eficiente. Toate aceste componente enunțate pot fi ilustrate în mod sugestiv prin metafora puzzle, în care se caută potrivirea/adecvarea părților analizate în mod rezumativ și selectiv de noi.

Gestionarea proiectului, atât de frecvent disputată și învățată din mers, la traininguri și seminare, devenită deja accesibilă pentru mase critice de beneficiari, se poate prezenta intuitiv prin metafora succesului proiectului în 3 niveluri: *inimă, cap și mână*. Aspectele raționale (*capul*) ce țin de gestionarea proiectului se referă, în mod firesc, la planificarea profesionistă și detaliată, cu evidențierea priorităților, a *mail stones*, cum zic americanii, executarea corectă și eficientă a activităților din proiect, pentru a realiza obiectivele acestuia, reglând, din mers, strategii de ameliorare. Comunicarea bună cu toți partenerii și participanții la proiect, implicarea persoanelor potrivite, menținerea unor relații agreabile; în acest sens, se pune în joc coeficientul general de inteligență a personalului implicat, dar și inteligența emoțională, în egală măsură; or, managementul proiectului implică stres, efort, în care transparența și corectitudinea se dovedesc a fi de mare importanță și țin de *inimă*. Gestionarea și executarea proiectelor (reprezentată simbolic prin *mână*) oferă lecții importante și vitale pentru participanții la ele. Învățând a lucra în proiecte/pe bază de proiecte, ei extrapolează, concomitent sau ulterior, aceste cunoștințe în alte activități, cu impact pozitiv și durabil, în cazul în care indicatorii de calitate ai proiectului sunt respectați și urmăriți cu strictețe. Monitorizarea proiectului are misiunea de a oferi informații, imagini relevante despre mersul acestuia. Definirea monitorizării, în mod punctual, înțelegerea sistematică a procesului prin observare și supervizare, dar și prin control, prin descrierea fidelă a ceea ce prevede proiectul și CUM derulează el, se impun cu preponderență. Din perspectiva metodologică, tehnica *5 De ce?* se propune pentru verificarea monitorizării, pentru a ajunge la esența problemei. Cu cât mai mult întrebi și comunici, cu atât problema se apropie mai mult de tine și pătrunzi în adâncime, ajungând astfel la concluzia că este o chestiune elementară de management. Pe parcursul implementării trebuie să gândim nu în forma de întrebări și justificări de tot felul, ci în formă de soluții: *Cum să facem ca lucrurile să meargă foarte bine?* [Cf. 4].

În mod firesc, finanțarea proiectului este crucială pentru orice inițiativă și inovație/schimbare inițiată de el, de vreme ce aceasta face ca proiectul să se întâmple, iar diversificarea finanțatorilor și țintirea spre mai mulți sponsori la același proiect apare ca stringență în managementul actual al proiectului de intervenție. Contribuțiile beneficiarilor, oricât de mici ar fi, devin tot mai realiste, dar și mai necesare pentru educația acestora. Prin acestea ne asigurăm atât relativ de responsabilizarea beneficiarilor, cât și de acoperirea unor cheltuieli elementare. Granturile sunt o uriașă oportunitate pentru realizarea viselor/proiectelor noastre. Cele europene sau altele oferite de donatorii externi trebuie să fie în vizorul organizațiilor non-profit, iar multiplicarea partenerilor de sponsorizare sporește în mod miraculos înseși șansele de implementare a proiectelor. Plasarea gratuită a anunșurilor, comunicatelor de presă pe google este o mare șansă atât pentru cei care caută surse de finanțare, cât și pentru cei care oferă finanțarea.

Managementul riscurilor ne ajută considerabil în prevenirea situațiilor problematice, începând cu elaborarea proiectelor, continuând cu implementarea și finalizând cu evaluarea și încheierea acestora. Specialiștii [1, p.123, 215] recomandă următoarele în gestionarea eficientă a riscurilor:

- Stabilirea responsabilului de managementul riscurilor – *cine se va ocupa de riscurile proiectului?*
- Identificarea/definirea riscurilor – *care riscuri s-ar putea materializa?*
- Evaluarea riscurilor – *cât de probabil este să aibă loc un eveniment anume? Care ar fi consecințele acestui eveniment?*
- Depășirea riscurilor – *ce măsuri preventive pot fi luate? Ce măsuri trebuie luate dacă evenimentul se produce?*
- Monitorizarea riscurilor – *care sunt informațiile de care avem nevoie pentru a recunoaște din timp iminența unui eveniment? Ce fel de monitorizări și verificări interne sunt necesare?*

În lista de resurse pentru depășirea situațiilor de risc regăsim o diversitate surprinzătoare: partenerul de căsnicie, părinții, alte rude, prieteni/cunoștințe, investitori, instituții interesate, bănci etc.

Printre instrumentele cele mai eficiente pentru managementul timpului în proiecte, identificăm: fixarea obiectivelor – analiza situației, formularea obiectivelor; planificarea anuală, lunară, zilnică, agenda; luarea participativă a deciziilor – stabilirea priorităților, principiul Pareto (regula 80:20), analiza ABC, delegarea; organizarea – structurarea zilei, curba de potențial, controlul desfășurării activităților (comparație plan/real),

controlul rezultatelor (obiective, controale finale și intermediare), retrospectiva zilei (autocontrol), dar și informarea și comunicarea – lecturi raționale, ședințe raționale, corespondență rațională, formulare și liste de control [1, p.122].

Activitatea în echipa de proiect este una cu caracter interdisciplinar și construirea/fortificarea echipei urmează a fi desfășurată, prin comunicare eficientă, pe tot parcursul proiectului. Persoanele implicate în activitățile de marketing și finanțare, cele din producere sau din dezvoltarea conținutului activităților și încheind cu personalul din logistică, toate vor avea perspectivă proprie, ca una prioritară, și vor aborda proiectul uni-dimensional. De aceea, interrelaționarea și comunicarea sistematică între acestea contribuie la calitatea procesului, relațiilor și rezultatelor proiectului, ca elemente indezirabile ale succesului final. Claritatea descrierii proiectului: *ce, pentru ce facem proiectul, care sunt obiectivele și rezultatele spre care tindem*, ca fiecare să aibă partea lui de contribuție, cu cote implicite de implicare, sporind astfel satisfacția personală și colectivă atât de la munca făcută, cât și de la experiențele de învățare parcurse. Membrii echipei urmează să conștientizeze că ei sunt *rotițe* importante în mașina succesului, condusă de *noi, echipa de proiect*. Tot ce se întâmplă în echipa de proiect se reduce, în ultimă instanță, la comunicare. Analiza succintă a proiectului nu poate fi făcută în afara evaluării eficienței echipei, a fiecărui membru în parte și a serviciilor prestate de acesta în proiect. Succesul echipei proiectului depinde de capacitatea managerului de proiect de a structura și folosi procesul comunicării, astfel încât: să inițieze și să mențină concentrarea echipei asupra scopurilor proiectului; să inițieze și să mențină încrederea în scopurile proiectului; să inițieze și să mențină coeziunea echipei; să ofere feedback privind performanța; să înțeleagă și să rezolve problemele. Aceasta poate fi chiar o încercare pentru oricine care lucrează în grupuri diverse, ca profesii și cultură, de a se afirma. Chiar când facem lucruri obișnuite, de rutină, procesul comunicării poate fi extrem de provocator. Poate de aceea domeniul comunicării și-a găsit o dezvoltare rapidă în ultimii 50 de ani. Există acum un întreg larg (și în creștere) volum de cercetări și teorii, apelând la care managerii pot conduce, fiind ghidați de acestea [9].

Managementul comunicării este un pilon important în managementul eficient al proiectului de intervenție. O comunicare adecvată în cadrul unui proiect constituie un subiect de succes în managementul așteptărilor sponsorilor și ale participanților la proiect. Dacă aceste persoane nu sunt ținute la curent cu regularitate în legătură cu progresul proiectelor, probabilitatea de apariție a problemelor cauzate de existența unor așteptări diferite crește. În multe dintre cazurile în care apar conflicte nu problemele în sine sunt cauza, ci nepregătirea clientului sau a managerului pentru o astfel de situație. Comunicarea managerială, ca funcție a managementului educațional, este, în același timp, o condiție preliminară a realizării tuturor celorlalte funcții. S-a constatat că 70% din timpul managerilor, inclusiv în proiectele educaționale de intervenție, este folosit pentru comunicare, definită ca proces de schimb substanțial, energetic și/sau informațional între elementul unui sistem sau ale mai multor sisteme. Această definiție este referențială pentru sistemul educațional care realizează atât schimburi intersistemice în cadrul sistemului educațional, cât și între alte sisteme. Transferul de informație sub formă de cunoștințe, vehicularea de trăiri afective și de motivații, folosirea metodelor și mijloacelor didactice și educaționale, ca suporturi informaționale, fac parte componentă a comunicării instrumentale specifice procesului managerial în proiecte. Obiectivul principal al comunicării manageriale în proiect constă în implicarea pleneră a participanților în proiect. Conținuturile principale ale acesteia se reduc la informații privind mersul activității, iar strategiile de comunicare vizează influențarea, stimularea, participarea și implicarea în acțiuni. Evaluarea comunicării în proiect include măsura în care au fost eficiente activitățile și conducerea acestora. Comunicarea este esențială în stabilirea unor relații corespunzătoare între managerul de proiect și toți ceilalți participanți/angajați. Comunicarea managerială verbală este cel mai important mod de a motiva și a dezvolta angajații proiectului. Nu există un stil de comunicare valabil pentru toți managerii sau pentru toate situațiile. Printre regulile cele mai importante, care pot să crească șansa de succes în comunicarea din cadrul proiectului, ar fi: rezervarea timpului pentru dialog; asigurarea unui climat de comunicare adecvat; obiectivitatea; evitarea contrazicerilor directe și a certurilor; oferirea unor răspunsuri clare și la obiect, pentru a evita neînțelegerile; comunicarea către angajați a schimbărilor ce se fac și luarea în considerare a părerilor acestora; evitarea monopolizării discuției; ascultarea activă concretizată în disponibilitatea de a lua în considerare punctele de vedere ale interlocutorului și de a le accepta dacă sunt bune; crearea unor ocazii de feedback, cerând interlocutorului să explice și să argumenteze opiniile sale; ascultarea mesajului, fără a anticipa ce va fi spus; înțelegerea comunicării nonverbale și folosirea ei pozitivă, pentru a ajuta procesul de ascultare; informarea corectă și transparentă etc. [2, p.128-129].

Dintre principiile comunicării eficiente în managementul proiectului, enunțăm un ansamblu adaptat după Bruhlmann [1, p.210]:

- ✓ De câte ori este rănită imaginea de sine a celuilalt, comunicarea suferă;
- ✓ Comunicarea are loc atunci când un om influențează comportamentul altuia, chiar dacă nu spune nimic;
- ✓ Comunicarea optimă cere să putem înțelege tranzațiile interumane;
- ✓ Comunicarea înseamnă schimb;
- ✓ Fiecare comunicare are o componentă obiectivă (conținut) și o componentă rațională, de așa natură, încât cea din urmă o determină pe cea dintâi;
- ✓ Comunicarea este centrală, nu o putem niciodată evita;
- ✓ Comunicarea optimă înseamnă să urmărim reacțiile;
- ✓ Același cuvânt nu înseamnă același gând – în același mediu, fiecare trăiește într-o altă lume (Schopenhauer);
- ✓ Adevărul nu e ceea ce spui, adevărul e ceea ce înțeleg alții;
- ✓ Fiecare om vede și aude selectiv, fiind marcat de trăirile proprii, experiența, sistemul de valori etc.

Comunicarea în managementul proiectelor are mai multe caracteristici, dintre care, mai importante, pot fi: funcțiile managementului de proiect nu pot fi realizate fără comunicare; asigurarea relațiilor în echipa de proiect, între echipă și parteneri, beneficiari ai proiectului; prin feedback se relevă măsurile de îmbunătățire continuă a activității; comunicarea eficientizează întreg procesul de derulare a proiectului [Cf. 6]. Ca formă, cel mai important instrument utilizat pentru comunicarea în cadrul echipei: întâlnirile/ședințele, în cadrul cărora se realizează analiza stadiului activităților față de planificarea existentă, evaluarea rezultatelor activităților, evaluarea jaloanelor, adoptarea deciziilor cu privire la eventuale adaptări/modificări ale planificării inițiale, pentru întreg proiectul sau pentru una sau mai multe activități etc. Întru îmbunătățirea comunicării în proiect, specialiștii recomandă următoarele metode:

1. Păstrarea mesajului simplu. Folosirea propozițiilor scurte, în detrimentul unei fraze lungi care poate fi vagă.
2. Notarea, pe cât e posibil, a tuturor cerințelor. Atunci când este scris, este mai ușor de consultat, în cazul uitării sau neînțelegerii.
3. Comunicarea prin mai multe metode. Fiecare persoană e diferită și fiecare învață în mod diferit. De aceea, trebuie folosite metode de atragere a atenției și de învățare, cum ar fi cele vizuale, auditive sau bazate pe activități/*learning by doing*.
4. Mesajul sau mesajele-cheie trebuie repetate. Frecvența acestor mesaje trebuie să fie una ridicată, astfel persoanele își vor întipări mesajul în minte, fără să vrea. „*Repetiția e mama învățurii*”, după cum spuneau vechii latini și după cum ia aminte posteritatea...
5. Explicarea deciziilor. Când este explicat mecanismul de gândire sau luare a deciziei, oamenii vor înțelege procesul mai ușor și vor deține mai multe informații despre subiectul abordat.
6. Ședințe regulate. Acestea ajută la livrarea feedback-ului pentru fiecare membru al echipei, atâta timp cât sunt la obiect și nu sunt extrem de lungi.
7. Întrebările și încurajarea feedback-ului. Dacă oamenii nu-și înțeleg managerul de proiect și ce le transmite acesta, atunci nici proiectul nu va fi realizat conform planului. Trebuie să se știe sursa neînțelegerii, pentru a remedia situația [7].

Pentru soluționarea conflictelor în implementarea proiectelor care sunt, în principal, conflicte de comunicare, studiile recomandă *tehnici* de felul: *abordarea directă/dictatorială* (deși este cea mai „incomodă”, poate fi și cea mai eficientă) presupune determinarea din partea liderului și este necesar ca orice critică adusă în cadrul confruntării să fie constructivă. Problema este expusă direct, sincer, iar liderul încearcă să prezinte soluția logică. Dezavantajul metodei este dat de nivelul de sinceritate și de exprimarea directă necesară care, uneori, nu va fi privită bine de toți cei implicați. *Negocierea* are avantajul că, teoretic, se poate ajunge la un compromis acceptat de toți factorii implicați; în realitate însă, de multe ori, la final, toți cei implicați pot ajunge nemulțumiți de faptul că au trebuit să cedeze. *Aplicarea regulilor* în cazul în care un membru al echipei generează un conflict prin nerespectarea regulilor/standardelor. *Ocolirea* se recomandă în cazul în care miza este prea mică/nu este ceva urgent, liderul poate alege fie să amâne rezolvarea, fie să accepte o soluție, chiar dacă aceasta nu este optimă; deși această abordare are dezavantaje evidente, este totuși foarte utilă în momentul în care echipa stagnează blocată pe o discuție, pe un detaliu nesemnificativ. *Empatizarea*: uneori, oamenii pot avea o idee similară, dar sunt blocați într-o discuție contradictorie, pe detalii și, în astfel de situații, liderul

este cel care poate sublinia similitudinile între soluțiile propuse și le poate exploata, pentru a sublinia că ideile nu sunt atât de diferite și, în final, poate negocia un consens [Cf. 8].

Fiecare proiect implementat este o schimbare. În multiple definiții ale proiectului de intervenție regăsim conceptul-cheie de schimbare. Reiteram, în contextul dat, unii indicatori de succes pentru managerul de proiect, în calitatea sa de manager al schimbării: *crează impresia că lucrurile nu suportă întârziere; formează o echipă de conducere; dezvoltă obiective și strategii clare de schimbare; câștigă înțelegere și acceptare; asigură libertatea de acțiune; generează succes rapid; nu cedează, ci implementează cu consecvență și dezvoltă o cultură care acceptă umorul și seninătatea*. Managementul schimbării ne avertizează că, în general, schimbarea eșuează, în primul rând, din cauza problemelor interumane. Printre factorii de succes care condiționează schimbarea, comportamentul constituie 60-70 la sută, iar sistemul în care implementăm proiectul și metodele aplicate – 30-40 la sută. Reacția la nou se situează pe următoarea scală procentuală: nesiguranță și teamă – 10% se implică cu entuziasm; 20% participa fără emoții; 40% participă sub presiune; 30% pot să boicoteze, de aceea este foarte important să avem resurse multiple de promovare a schimbării proiectate [1, p.227]. Deși domeniul educațional în care activăm s-ar părea să fie mai deschis către schimbare și actorii să fie agenți activi ai schimbării, totuși mărturisim că blocajele enunțate și clasificarea dată se pretează, aproape fără abateri, deducând importanța educației pentru schimbare în continuare, inclusiv în context școlar.

Managementul calității și cel al resurselor umane se prezintă ca prioritare, începând cu inițierea/ideea de proiect și finalizând cu continuarea implementării inovațiilor inițiate/probate după încetarea finanțării, sub umbrela comunicării eficiente. Calitatea în proiecte nu este deloc o noutate, fiind o constantă promovată în toate ariile de activitate și de relaționare. De la simpla enunțare a necesității calității, cu standardele ISO, s-a trecut la managementul calității totale, promovate, în special de japonezi, la managementul performanței, devenit uzual în limbajul managerial occidental. În acest sens, poveștile de succes/experiențele pozitive trebuie diseminate pe larg, deoarece din ele se învață foarte mult. Or, managementul proiectului bazat pe rezultate înseamnă comunicare eficientă la toate nivelurile, pentru asigurarea calității totale a implementării proiectului, în vederea asigurării durabilității schimbărilor inițiate și a impactului extins al acestora. Recunoaștem astfel complexitatea procesului de eficientizare a comunicării în managementul proiectului și relaționarea lui multidimensională la toate fazele aferente.

Bibliografie:

1. BRUHLMAN, M. *Cele 10 porunci pentru întreprinzători*. Oradea: Scriptum, 2011. 258 p.
2. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție*. Chișinău: CEP USM, 2013. 193 p.
3. *Managementul proiectelor. Cum să defășuri, să finanțezi și să realizezi un proiect*. Swiss Create. Advancing Consulting. Chișinău, 2015. 27 p.
4. Swiss Create Business Manager. *Instrument ingenios pentru consultanți, traineri, manageri*. Swiss Create. Advancing Consulting. Chișinău, 2015. 15 p.
5. www.swisscreate.ch
6. http://www.upm.ro/facultati_departamente/ea/onm2007/SECTIUNEA%202/Udrea_Ana-Maria.pdf
7. <http://www.managementul-proiectelor.ro/knowledge-base/importanta-comunicarii-in-managementul-proiectelor/>
8. <http://elf.cs.pub.ro/mps/wiki/laboratoare/laborator-05>
9. <http://www.scribub.com/management/MANAGEMENTUL-COMUNICARII-IN-PR92847.php>

Prezentat la 14.07.2015

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Валентина ЕНИ

Приднестровский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы личностно-профессионального становления студентов в ходе внеучебных мероприятий, предусматриваемых интегративным подходом в образовании.

Ключевые слова: университет, компетентностный подход, внеклассные мероприятия, неформальное образование, личное-профессиональное становление студента, интегративный подход, внеклассная деятельность, внеклассные образующие деятельности.

THE INTEGRATIVE APPROACH TO THE ORGANISATION OF NON-ACADEMIC ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

The article investigates issues in personal - professional formation of university students in nonacademic activities provided through an integrative approach.

Keywords: university, competence approach, nonacademic activities, informal education, personal - professional formation of student, integrative approach, classroom non-academic activities, nonacademic forming activities.

Для оптимизации личностно-профессионального развития необходим учёт широкого социокультурного контекста жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса. Реализация компетентностного профессионального образования в среде вуза связана с первым условием и направлена на развитие личностных качеств будущего специалиста, на формирование его готовности и способности к эффективной жизнедеятельности в различных контекстах.

Учёт контекста будущей профессиональной деятельности актуален в связи с развитием компетентностного подхода в образовании и оценкой качества подготовки специалиста через сформированность ключевых компетенций.

При компетентностном подходе внеучебная деятельность позволяет обеспечить сбалансированное формирование универсальных (общенаучных, инструментальных, социально-личностных) и профессиональных компетенций специалиста с целью его профессионально-личностного становления и достижения конкурентоспособной позиции на рынке труда.

Сейчас уже не вызывает дискуссий наличие и понимание формального, неформального и информального образования. Под *формальным образованием* понимается существующая в обществе система образования (специальные учреждения и организации), подчиняющаяся определенному официально предписанному образцу по объему получаемых знаний и обучению определенным навыкам и действиям – *образовательному стандарту*. Эти знания, навыки и действия должны соответствовать нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе; нормативным требованиям исполнения распространенных в обществе социальных ролей. Формальное образование завершается выдачей общепризнанного аттестата или диплома.

Неформальное образование определяется как любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования [1]. Под неформальным образованием понимается несистематизированное овладение индивидом знаниями, обучение его умениям и навыкам, стихийно усваиваемым им в процессе общения с окружающей социальной средой и посредством индивидуального приобщения к культурным ценностям. Неформальное образование может осуществляться в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером. Оно обычно не сопровождается выдачей документа.

Выделяют также *информальное образование*, под которым понимается индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер. Среди важных различий отмечают обязательный характер формального образования и добровольный – неформального. Цель формального образования – сформировать систему базовых

знаний; неформального – удовлетворить интерес к какой-либо отдельной теме, провести с пользой и интересно свободное время, восполнить недостаток в определенных знаниях. Неформальное образование больше связано с воспитательной работой и формами дополнительного обучения. Но оба этих типа образования естественно взаимосвязаны и обладают общей направленностью. Особенность формального образования состоит в том, что оно является базовым. Охватываемые им предметы признаны необходимыми и обязательными для изучения. Соответственно главная цель – дать обучающимся четкую систему основополагающих знаний. В неформальном образовании даются дополнительные знания, учитываются разносторонние познавательные интересы обучающихся.

Современное видение особенностей неформального образования взрослых представлено на сайте Европейской ассоциации образования взрослых: «это специально организованная деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения» [2].

Совет Европы как организация, действующая в области прав человека, рассматривает профессиональные способности в тесной связи с активной гражданственностью и социальным включением. Неформальное образование представляет широкие возможности в этом отношении. В его рамках индивиды не только учатся воплощать на практике профессиональные компетенции, но и развивать компетенции, нужные для общения, взаимодействия, сотрудничества и межкультурного диалога, – столь необходимые для участия в демократических процессах.

Совет Европы всегда содействовал признанию неформального обучения. Стоит упомянуть лишь Рекомендацию 2003 года о содействии и признании неформального обучения молодежи. В качестве других важных действий стоит упомянуть Симпозиум по неформальному обучению (Страсбург, 13–15 октября 2000 г.) и совместную конференцию Совета Европы и Ресурсного центра SALTO «Мосты для признания» (г. Лойвен, 19–23 января 2005 г.), а также разработку Европейского портфолио для молодежных лидеров и молодежных работников по неформальному обучению (2007).

Учитывая вышеизложенное и обозначив, что академическая среда вуза представлена формальным и неформальным образованием, отметим, что *внеучебная деятельность рассматривается нами как неформальное образование (обучение) в условиях, предоставляемых вузом.*

В контексте рассматриваемого вопроса внеучебная деятельность является важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения, существенным элементом образа жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей.

Под внеучебной деятельностью понимается совместная деятельность профессорско-преподавательского и студенческого коллективов по планированию, организации, проведению и анализу внеаудиторного учебно-воспитательного процесса. Именно с указанными педагогическими реалиями связывают ученые действенное решение проблем самоактуализации, социального самоопределения и саморазвития личности обучающегося в высшем учебном заведении ввиду непосредственной обращенности внеучебной деятельности в вузе как педагогической реальности к самостоятельности личности обучающегося, ее стремлению на личностно-деятельностной основе самоактуализироваться, самоопределяться и саморазвиваться по избранным ею ценностным ориентациям.

Этого можно добиться, на наш взгляд, если рассматривать внеучебную деятельность как

- 1) социокультурную реальность, стимулирующую активность самоопределяющейся личности студента;
- 2) средство эффективного формирования профессиональных, социальных и личностных притязаний студентов, их рефлексии, развития умений, в том числе творческих, их социально приемлемой реализации;
- 3) психолого-педагогическое и социокультурное целое на основе выверенных критериев социального самоопределения обучающихся, позволяющих учитывать степень сформированности их умений рефлексировать собственные социальные притязания и реализовывать их в социально приемлемой форме.

Внеучебная деятельность в вузе представляет собой систему, обеспечивающую профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуально-творческого подхода, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъектной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов.

Чтобы среда вуза выполняла задачу личностно-профессионального становления студента, формирования универсальных компетенций, необходимо, чтобы *внеучебная деятельность (неформальное образование)* в рамках интегрированного подхода строилась и обеспечивалась на уровнях

- *внеучебной аудиторной* деятельности субъектов образовательного процесса;
- *внеучебной формирующей (воспитательной)* деятельности субъектов образовательного процесса.

Внеучебная аудиторная деятельность субъектов образовательного процесса – это деятельность (самостоятельная работа) студентов при опосредованном участии педагогов, осуществляемая вне расписания учебных занятий, но в условиях лабораторий, библиотек, аудиторий, и направленная на овладение профессиональными и общекультурными компетенциями. На наш взгляд, внеучебную аудиторную деятельность вполне правомерно рассматривать в качестве своеобразной альтернативы традиционной обязательной вузовской практике. Постепенно модифицируясь по ходу взаимодействия будущего специалиста с конкретными реальными профессиональными, личностными и социальными проблемами, внеучебная аудиторная деятельность может приобретать ярко выраженную конкретную направленность. Поэтому для каждого студента выстраивается свой спектр необходимых условий развития профессиональной направленности на основе диагностики, прогноза возможных трудностей овладения структурными элементами внеучебной деятельности – от формирования цели до получения и оценки результатов. Внеучебная аудиторная деятельность в университете состоит из разнообразных видов и направлений, реализуемых на уровне вуза, кафедр, академических групп. В таких условиях образования на первый план при подготовке специалистов выходит направляемая работа по самообучению, что формирует не только ценностное отношение к информации, но и к процессу познания, самостоятельной работе, являющихся источником новых знаний. Внеучебная аудиторная деятельность студентов позволяет реализовать основные принципы дидактики – научность, системность, модульность, преемственность, наглядность, и создает предпосылки для повышения качества подготовки; предоставляет обучающимся в зависимости от индивидуальных качеств возможность управлять темпом изучения материала и прорабатывать его для закрепления; дает возможность найти необходимую информацию и детально разобраться в теоретических моделях; позволяет осуществлять самоконтроль. Увеличение доли самостоятельной внеаудиторной работы имеет тенденцию к улучшению знаний студентов, а также повышению коэффициента полезного труда преподавателя и, как следствие, повышает эффективность целостного образовательного процесса. Правильно спланированная, организованная и контролируемая внеучебная аудиторная работа студентов имеет огромное образовательное и воспитательное значение, является условием для достижения высоких результатов обучения и превращает полученные знания в устойчивые умения и навыки. Именно самостоятельная работа студентов в процессе обучения выявляет их мотивы, познавательные профессиональные и личностные интересы, обуславливает их поисковую деятельность, учит самоконтролю, самооценке и закладывает основу для дальнейшей творческой деятельности.

Все эти положительные факторы способствуют формированию необходимых деловых и нравственных качеств будущего специалиста, так как повышают ответственность и уровень рабочей мотивации, развивают стремление к познавательной деятельности и управлению своим обучением на любом уровне в течение всей жизни, воспитывают в нем способность адаптироваться к любым изменениям на рынке труда.

Внеучебная формирующая (воспитательная) деятельность субъектов образовательного процесса есть важнейшая составная часть вузовского учебно-воспитательного процесса, осуществляемая во внеучебное время и обеспечивающая формирование нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста. Она является существенным элементом образа жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей и руководителей вуза.

Внеучебная формирующая деятельность в вузе – понятие, объединяющее виды деятельности студентов (кроме учебной и научной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Внеучебная формирующая деятельность в вузе представляет собой систему, обеспечивающую профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуально-творческого подхода, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъектной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов. Студент, включаясь

в многообразные виды внеучебной формирующей деятельности, не только приобщается к своей профессиональной деятельности, но и вступает в «новую ситуацию развития», поднимается на новые ступени своего духовного, нравственного, культурного совершенствования.

Обогатить внеучебную деятельность, направленную на воспитание будущего профессионала, можно за счет использования мотивационно-ценностного аспекта ее содержания, нетрадиционных форм и методов включения студентов в профессионально ориентированную деятельность, предполагающую проектирование, моделирование, конструирование, исследование различных аспектов будущей профессии.

В условиях внедрения компетентностного подхода в образовании роль внеучебной деятельности в вузе значительно возрастает, особенно при формировании социально-личностных и общекультурных компетенций – ключевых, носящих общий, надпредметный и надпрофессиональный характер. Обладание ими делает человека особенно ценным и эффективным сотрудником независимо от сферы его профессиональной деятельности.

Компетентность формируется в процессе обучения, и не только в вузе, а и под воздействием семьи, друзей, трудовой деятельности, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается личность.

Литература:

1. ГИДДЕНС, Э. *Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь*. Москва: Весь мир, 2004.
2. Non-formal Education. In: *Glossary of Adult Learning in Europe*. Ed. by Paolo Federighi. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999, p.23. URL:<http://www.eaea.org/index.php?k=15112>.

Prezentat la 03.02.2015

MANAGEMENTUL CURRICULUMULUI UNIVERSITAR: SISTEM, PROCES ȘI CADRUL ORGANIZAȚIONAL

Tatiana GHERȘTEGA

Institutul de Științe ale Educației

În acest articol este abordată problema privind managementul curriculumului universitar ca sistem și proces de concepere, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului în diferite forme de manifestare (ca concept, ca produs, ca proces, ca rezultat), care este condus și realizat de persoane cu diferite funcțiuni: manageri, conceptori, cadre didactice, experți.

Totodată, analizei este supus cadrul organizațional al managementului curriculumului.

Cuvinte-cheie: *management educațional (Med), managementul curriculumului (MC), concepte pedagogice, proiectare curriculară, dimensiune managerială.*

UNIVERSITY CURRICULUM MANAGEMENT: SYSTEM, PROCESS AND ORGANIZATIONAL FRAMEWORK

This article explores the issue of university curriculum management as a system and a process of conceiving, designing, implementing and monitoring the curriculum in its various forms of manifestation (the concept as a product, as a process, as a result), which is led and conducted by people with different attributions: managers, conceptors, teachers, experts.

Also considering the organizational management curriculum.

Keywords: *Educational Management (Med), curriculum management (CM), pedagogical concepts, curriculum design, managerial dimension.*

Introducere

Managementul instituției/organizației reprezintă o dimensiune complexă a managementului educațional, dar și curricular la nivel instituțional. Conceperea universității ca organizație care poate și trebuie să se dezvolte în contextul postmodernismului, schimbărilor din mediul intern și cel extern este o condiție determinantă pentru înțelegerea și promovarea dialecticii învățământului superior. Organizațiile sunt strategii umane complexe create pentru a atinge anumite obiective [3].

Calea evoluției organizațiilor pornind de la managementul științific al lui Taylor, care privea omul exclusiv ca o forță de muncă, mașină perfectă pentru a obține mai mult câștig, profit, fiind urmat apoi de conceptul de organizație birocratică al lui Max Weber, centrat pe reguli, impersonalitate, autoritate și eficiență tehnică („omul în cutiuță”), este succedată mai târziu de o nouă mișcare în teoria organizațiilor și a managementului – cea a relațiilor umane (Elton Mayo, Mery Follet Parker, H.Maslow, D. Mc.Gregor), care pune la baza conducerii factorul uman, relațiile interpersonale și de colaborare în grup, considerând că omul poate să lucreze mai productiv dacă i se satisfac atât nevoile materiale, cât și cele psihosociale, oportunitățile de comunicare la locul de muncă.

Într-o încercare de a revizui și sintetiza principalele supoziții pe care se fundamentează întreaga literatură teoretică și de cercetare asociată comportamentului organizațional, Bolman și Deal (1997) identifică următoarele prevederi:

1. Organizațiile există pentru a servi necesităților umane (și nu invers);
2. Între organizații și oameni există o relație de reciprocitate (organizațiile au nevoie de idei, energie și talente; oamenii au nevoie de carieră, salarii și oportunități de muncă);
3. Când armonizarea dintre individ și organizație este scăzută, fie una, fie ambele părți vor avea de suferit: oamenii vor fi exploatați ori vor încerca să exploateze organizația sau se vor întâmpla ambele lucruri;
4. Bună armonizare între individ și organizație va produce beneficii ambelor părți: oamenii vor descoperi sensul și satisfacția muncii, iar organizațiile se vor bucura de talentele și energia necesare [apud 12, p.23].

Această *supoziție* explică într-un fel gama vastă de abordare a comportamentului organizațional. Se vorbește astăzi despre „organizația inteligentă” (J.B. Quinn, 1992), „organizația care învață” (learning organization, Peters Senge, 1990), „organizația relațională” sau de tip „rețea” (Peter Keen, 1994), „organizația expresivă”

(M.Schultz, 2000), în general despre o lume organizațională ce valorizează într-o mult mai mare măsură decât în trecut cunoașterea, talentele, motivațiile sau spiritul inovativ [Idem, p.24].

În general, e nevoie să precizăm că în definirea și analiza organizațiilor sunt identificate trei perspective (Scott): sistemul rațional; sistemul natural; sistemul deschis. Abordarea organizației ca sistem rațional se referă la imaginea clasică a organizației, considerată ca entitate socială cu scopul realizării unor obiective specifice în baza principiului eficienței. Aceasta prevede raționalizarea atât a activității managementului, cât și a executorilor printr-o organizare „științifică” a muncii și conducerii cu orientare spre eficiență, optimizare, raționalizare, formalizare bazate pe autoritate, constrângeri, reguli, directive etc. După cum remarcă Scott (1998), „prin concentrarea pe structura normativă, analiștii sistemului rațional au trecut cu vederea structura comportamentală a organizațiilor (...). Structura este celebrată, acțiunea este ignorată” [apud 13, p.58].

În cazul abordării organizațiilor ca sistem natural acestea se prezintă ca organisme sau colectivități sociale, organizații de supraviețuire. Promotorii acestei perspective (E.Mayo, C.Barnard, P.Selznick) dau predilecție structurilor informale, cooperării în atingerea scopului comun. P.Selznick, care a pus bazele abordării instituționaliste a organizațiilor, introduce noțiunile de competență distinctivă, acea caracteristică specifică sau unică ce diferențiază o organizație de alta și personalitatea organizațională (în sensul actual al culturii organizaționale), astfel realizându-se instituționalizarea acestora, integrarea lor socială.

În accepțiunea lui J. A.C. Baum și T.Rowley (2002), „toate perspectivele contemporane asupra organizațiilor adoptă în mod invariabil imaginea sistemului deschis, combinând-o fie cu o orientare spre sistemul rațional, fie cu una spre sistemul natural” [apud 13, p.67]. Aceste perspective trebuie să concorde cu scopurile managementului, îndeosebi într-o eră a schimbării, când „managerii construiesc, rearanjează, selectează și demolează multe aspecte (obiective) ale mediului înconjurător” [Weick, apud 13, p.66], și denotă că modul de adecvare a sistemului deschis la caracteristicile interne ale organizațiilor și cerințele mediului va determina însăși capacitatea lor de adaptare. Astfel, în conformitate cu mediul, organizațiile trebuie să-și dezvolte structuri care să fie contingente cu exigențele variate ale diferitelor medii. (Lawrence, Lorch, „teorii de contingență”, 1967). Ca urmare, performanța organizației va fi optimă atunci când sistemul mecanic este asociat cu un mediu stabil, iar sistemul organic cu un mediu dinamic, situație proprie organizației educaționale ai cărei membri joacă un rol activ în crearea, definirea, interpretarea și influențarea mediului [3, p.64, 66-68].

În contextul acestor abordări, structura organizațională reprezintă un construct unitar de subsisteme conduse și de conducere, aflate în permanentă conexiune și interpătrundere în raport cu funcțiile fiecărui element al procesului managerial instituțional.

Definirea universității, ca unitate de bază a sistemului de învățământ superior, reflectă logica de analiză managerială centrată pe evidențierea priorității funcției sociale a instituției în raport cu structurile pe care aceasta le poate dezvolta în timp și spațiu. Din această perspectivă sistemică, universitatea reprezintă o organizație instituțională autonomă care are drept funcție proiectarea, formarea inițială și continuă profesională a specialiștilor pentru economia națională, în cadrul unui proces de instruire specializat, conceput ca activitate de predare-învățare-evaluare-cercetare realizată în baza unui curriculum universitar modern, a cărui calitate este determinată de calitatea managementului respectiv.

Concept și metodologie

Managementul curriculumului presupune un sistem complex de acțiuni manageriale care preced, însoțesc și urmează diagnosticarea, conceptualizarea, proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea, monitorizarea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite de universitate și conceptualizează ansamblul de documente de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare. Dintr-o asemenea perspectivă, managementul curriculumului capătă caracteristicile unui sistem complex, unitar și deschis, în care se asociază câteva categorii de relații: între sistemul de învățământ și sistemul de management al curriculumului; între sistemul de management al educației și managementul curriculumului; între componentele sistemului de management al educației și sistemul managementului curriculumului (schimbări, calitate, rezultate etc.); între componentele constituente ale managementului curriculumului (conceptori, structuri, produse, procese, rezultate).

Din contextul acestor relații derivă un sistem de principii care vizează abordarea generală a managementului curriculumului și abordarea operațională a acestui fenomen (principii de proiectare, implementare, monitorizare etc.).

Principiile managementului curriculumului se deduc din analiza a trei dimensiuni: managerială, general-pedagogică și curriculară, dar și din esența politicilor educaționale.

Astfel, managementul curriculumului se axează pe un ansamblu de principii generale:

- principiul abordării sistemice și integraliste;
- principiul abordării axiologice;
- principiul reflexiei și al politicilor educaționale;
- principiul corelării demersurilor manageriale, pedagogice și propriu-zis curriculare;
- principiul eficienței și dezvoltării continue;
- principiul abordării inovaționale;
- principiul autonomiei instituționale.

S.Baciu în cercetarea sa analizează problematica curriculumului universitar din perspectiva satisfacerii cerințelor beneficiilor: „Cererea de forță de muncă instruită și oferta de forță de muncă se manifestă și se condiționează reciproc în funcție de mecanismele complexe și reglate la nivel instituțional” [1, p.165].

În acest context, autorul propune un model de proiecte ale curriculumului universitar axat pe rezultat, formulat în termeni de competențe. Proiectarea curriculumului conform acestei abordări trebuie să coreleze cu pași de planificare a instruirii bazate pe competențe:

1. Decizia asupra rezultatelor pe care trebuie să le atingă studenții; alegerea dintr-o gamă largă de finalități a celor relevante; *predeterminarea rezultatelor*;
2. Decizia asupra modului în care studenții trebuie să fie sprijiniți pentru a atinge acele rezultate (decizia asupra conținutului și a strategiilor de predare-învățare); învățarea unei competențe presupune: asimilarea de cunoștințe relevante; dezvoltarea de deprinderi necesare pentru a însuși și pentru a aplica acele cunoștințe; dezvoltarea de valori și atitudini necesare pentru a acționa efectiv și responsabil; *asigurarea situațiilor relevante de învățare*;
3. Decizia asupra modului în care se va determina dacă și când studenții au atins rezultatele vizate (decizia asupra *procedurilor de evaluare și raportare*); evaluarea comportamentelor esențiale se realizează prin: colectarea datelor, organizare, analiză, raportarea rezultatelor la cele intenționate, aplicarea în situații de viață reale. Studentul este încurajat să participe activ la procesul de învățare, să stabilească corelații între conținuturi, să dobândească abilitatea de a învăța să învețe [1, p.172].

Un concept praxiologic al managementului curriculumului educațional este propus de Vl.Guțu și L.Pogolșa [14, 16].

Definind managementul curriculumului ca subsistem al managementului educațional și ca o activitate interconexă în cadrul demersurilor manageriale și pedagogice, identificăm funcțiile dominante ale acestuia: diagnosticare, conceptualizare, concepere/proiectare, organizare/ implementare, monitorizare/evaluare/reglare/dezvoltare.

Metodologia realizării acestor funcții se axează, pe de o parte, pe teoria generală a managementului curriculumului și pe un ansamblu de principii specifice fiecărei activități, iar, pe de altă parte – pe un ansamblu de strategii și metode adecvate fenomenelor analizate.

Conceptul și specificul praxiologic al managementului curriculumului se caracterizează prin două abordări interconexe:

- 1) identificarea și aplicarea acțiunilor manageriale;
- 2) identificarea și realizarea acțiunilor pedagogice/de construcție curriculară.

Totodată, conceptul praxiologic al managementului curriculumului vizează asigurarea interconexiunii:

- a) **pe verticală:** diagnosticarea – conceptualizarea – proiectarea – implementarea – monitorizarea – evaluarea;
- b) **pe orizontală:**
 - dimensiunea managerială → *diagnosticare* ← dimensiunea pedagogică
 - dimensiunea managerială → *conceptualizare* ← dimensiunea pedagogică
 - dimensiunea managerială → *proiectare* ← dimensiunea pedagogică
 - dimensiunea managerială → *implementare* ← dimensiunea pedagogică
 - dimensiunea managerială → *monitorizare* ← dimensiunea pedagogică

Aplicarea dimensiunii manageriale în cadrul praxiologiei managementului curriculumului are un caracter dublu concentric: la nivel de sistem și de subsisteme curriculare, la nivel de sistem și subsisteme ale managementului (*a se vedea* Fig.1).

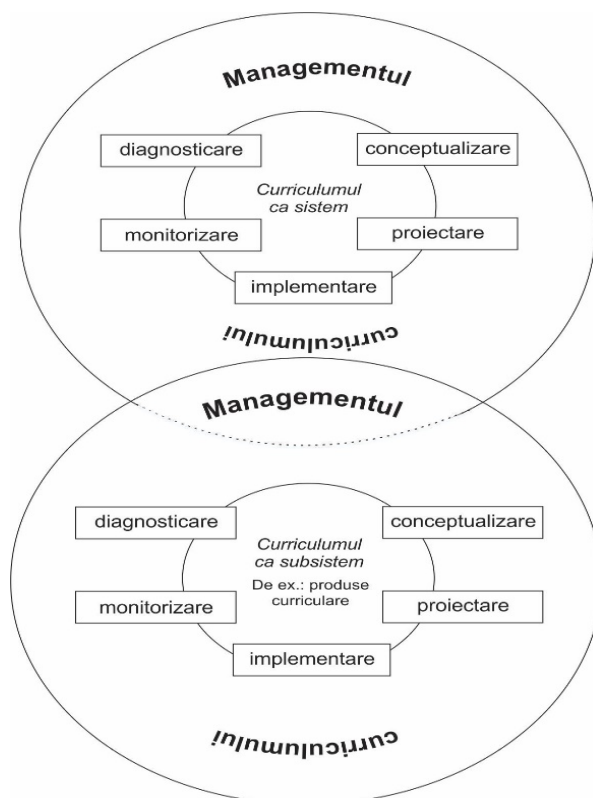


Fig.1. Demersul dublu concentric al managementului curriculumului: sistemul și subsistemele curriculare [14, 16].

Demersul dublu concentric în realizarea praxisului managerial cu referire la curriculum ca paradigmă și ca subsistem asigură realizarea interconexiunii dintre dimensiunea managerială și cea pedagogică, precum și dintre elementele constituente ale managementului curriculumului ca un model unitar (*a se vedea* Fig.2).

Abordarea managerială și pedagogică a managementului curriculumului universitar ne permite să deducem următoarele demersuri ale managementului curriculumului universitar:

- corelarea dimensiunii manageriale și pedagogice pe verticală și orizontală în cadrul managementului curriculumului universitar (abordarea praxiologică presupune integralizarea tuturor activităților în cadrul unei abordări interdisciplinare);
- abordarea dublă concentrică a dimensiunii manageriale în cadrul managementului curriculumului universitar (principiul asigură aplicarea aceluiași instrumente/mijloace manageriale la nivel de sistem curricular și la nivel de subsisteme curriculare);
- specificarea acțiunilor manageriale în raport cu tipologia curriculumului proiectat;
- accentuarea acțiunilor dominante în raport cu componenta managerială și tipologia curriculumului. De exemplu, conceptualizarea curriculumului presupune două activități dominante: organizarea și motivarea conectorilor de curricula și investigarea și producerea unui concept al curriculumului raportat la politicile educaționale existente sau de perspectivă;
- conducerea participativă în cadrul managementului curriculumului universitar (asigurarea unei comunicări eficiente între toți participanții în acest proces);
- funcționarea structurilor și grupurilor permanente și temporare în cadrul managementului curriculumului universitar determinat teleologic (obiectivele pe termen lung se realizează de grupuri permanente, iar obiectivele pe termen scurt – de grupuri temporare);
- dezvoltarea continuă a curriculumului universitar. Acest principiu este dedus din logica funcționării paradigmelor curriculare la etapa postmodernă și contextualizată în permanentă schimbare. Transferul acestui principiu în dimensiunea praxiologică presupune crearea mecanismelor de monitorizare, reconceptualizare, reproiectare, construcție, reconstrucție permanentă a curriculumului în toate formele sale de manifestare.

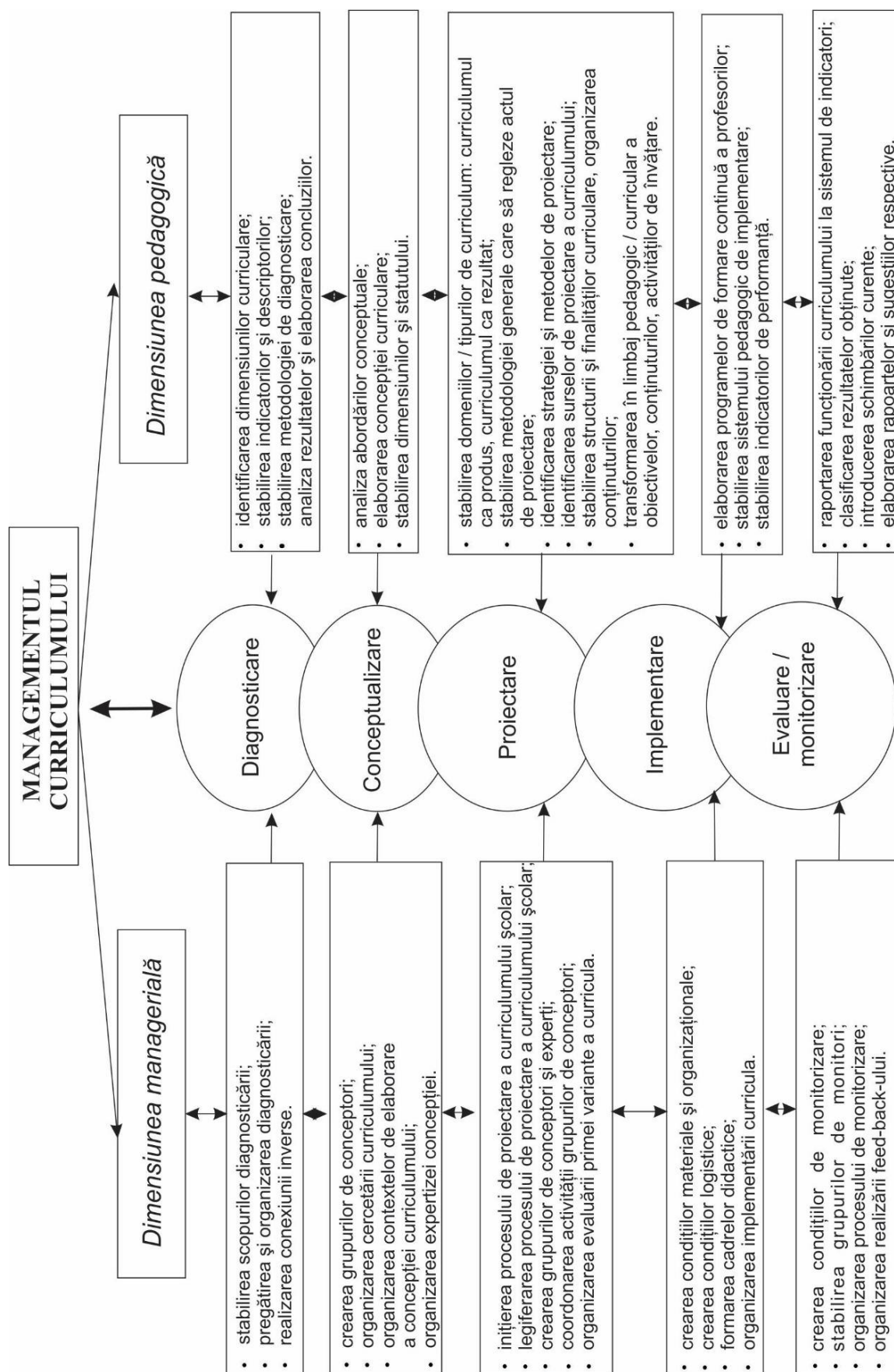


Fig.2. Conceptul praxiologic al managementului curriculumului universitar, adoptat după Vl.Guțu și L.Pogolșa [14, 16].

Demersurile enumerate ghidează întregul proces al managementului curriculumului prin transpunerea acestora în indicatori, norme și acțiuni concrete raportate la diferite componente ale managementului curriculumului universitar: diagnosticare, conceptualizare, concepere/ proiectare, implementare, monitorizare/ evaluare [15, p.109-112].

Concluzii

Managementul curriculumului universitar face parte din structura managementului instituțional-organizațional.

În acest sens, universitatea, cum s-a menționat, este o organizație specifică cu funcții multiple care activează într-un regim autonom. Structura-matrice a universității cu elemente stabile: facultăți/catedre/departamente și elemente flexibile: programe de studii, curricula, structuri de cercetare, dar și structuri manageriale: Consiliul Strategic, Senat, comisii, alte structuri manageriale. Acest construct funcționează în baza unor norme și legități specifice acestui tip de organizații.

Aceste norme și legități sunt în egală măsură repere și pentru constituirea și funcționarea managementului curriculumului universitar, ca parte componentă a managementului instituțional/organizațional.

Curriculumul, în acest sens, în calitate de paradigmă, produs, proces și finalitate reprezintă obiect specific al managementului instituțional.

Conceptualizarea managementului curriculumului universitar presupune identificarea și definirea clară a substanței și structurii curriculumului academic.

Conceptele pedagogice ale curriculumului concentrează relațiile existente între finalitățile învățământului și procesul de predare-învățare-evaluare, concretizează, în ultimă instanță, modul de organizare a materiei și a activităților de învățare, proiectate și realizate conform finalităților prescrise de Planul-Cadru de învățământ și curricula academice.

Aceste concepte reflectă legăturile existente cu originile socioculturale și cu originile psihologice ale curriculumului. Teoriile și metodologiile rezultate ale acestor interacțiuni generează și proporționează componentele structurale indispensabile curricula academice, angajându-le în serii și seturi de evenimente care determină activitatea de conceptualizare, proiectare, implementare, evaluare și dezvoltare curricula.

Conceptele epistemologice ale curriculumului academic concentrează conținuturile științifice în unități și module de învățare, care reflectă stadiul atins al științei respective, dar și relații interdisciplinare, valorice pentru conceperea curriculumului academic în condițiile mediului universitar.

Bibliografie:

1. BACIU, S. *Managementul calității în învățământul superior*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 188 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr.319-324, art.634.
3. COJOCARU, V.Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău, 2007. 268 p.
4. COJOCARU, V.Gh. *Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ*: Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2005. 262 p.
5. COJOCARU, V.Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. 334 p.
6. COJOCARU, V. *Reforma învățământului, obiective, orientări, direcții*. Chișinău, 2005.
7. COJOCARU, V., GUȚU, Vl., ȘEVCIUC, M. *Management educațional. Referențial științific și metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2014.
8. COJOCARU, V., SLUTU, L. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
9. COJOCARU, V.Gh. *Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ*. Chișinău: Știința, 2002.
10. COJOCARU, V.Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004, p.14.
11. COJOCARU, V.Gh. *Calitatea în educație. „Managementul calității”*. Chișinău, 2007.
12. *Ghid metodologic*, CNC, MEC, 2002.
13. *Ghidul Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în unitățile de învățământ preuniversitar*. București: Agenția Română de asigurare a calității în învățământul preuniversitar. www.edu.ro/ARACIP.
14. GUȚU, Vl. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014.
15. GUȚU, Vl. și al. *Managementul educațional*. Chișinău: CEP USM, 2013.
16. POGOLȘA, L. Managementul evaluării curriculumului educațional în învățământul preuniversitar. În: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Chișinău: I.Ș.E., Print Caro, 2009. Partea I, p.5-14.

Prezentat la 18.09.2015

EVOLUȚIA ISTORICĂ A MENTORATULUI ÎN EDUCAȚIE

Tatiana BALAN

Institutul de Științe ale Educației

În articol este realizată o examinare a semnificațiilor istorice ale conceptelor *mentor*, *discipol* și *mentorat*. Valoarea epistemologică a termenilor a contribuit la preluarea metodelor incipiente ale mentoratului și la adaptarea lor la practicile de dezvoltare a umanității pe parcursul evoluției istoriei. Autorul identifică semnificația aplicării activităților de mentorat în mai multe state ale lumii și abordează acest subiect în noile politici educaționale ale Republicii Moldova.

Cuvinte-cheie: *mentor, mentorat, discipol, activități de mentorat, tipuri de mentorat.*

THE HISTORICAL EVOLUTION OF MENTORING IN EDUCATION

The content of article represents an examination of historical meanings of the concepts: mentor, disciple and mentoring. The epistemological value of terms contributes to taking over the incipient mentoring methods and their adaptation to humanity development during of historical evolution. The author identifies the impact of applying of mentoring activities in many countries as well as approaching of this subject in up-to-date educational politics of the Republic of Moldova.

Keywords: *mentor, mentoring, disiple, mentoring activities, types of mentoring.*

Viața oricărui individ începe în postură de discipol. Cei dintâi *mentori* în copilăria oricărei ființe umane, care se consideră fericită și împlinită, sunt părinții. Devenirea personalității este condiționată și influențată direct de calitățile celor sub a căror îndrumare ea se va forma. În spatele unui tânăr adult educat pe deplin, integru, gata să răspundă provocărilor vieții, se percepe o misiune a mentorizării realizate (conștient sau inconștient).

Constatarea etimologiei termenilor-cheie *mentor, mentorat, discipol* ne oferă posibilitatea de a înțelege mai profund esența *activităților de mentorat*, iar evoluția lor istorică își confirmă infailibil importanța și actualitatea în educația umanității de-a lungul istoriei.

Potrivit epopeii *Odissea* a lui Homer, *Mentor* este prietenul credincios al lui Ulise, regele insulei Itaca. Plecând la războiul troian, Ulise/ Odiseu i-a încredințat acestuia administrarea casei, dar și educația fiului său Telemah cu scopul de a-l învăța și ilumina [9, p.202].

Filosofii antici l-au considerat pe arhaicul poet Homer de-a dreptul „educatorul Greciei” [10, p.34]. Operele sale „remarcă la originea civilizației grecești un tip de educație net definit”, ce constă în faptul că „tânărul nobil primea sfaturi și exemple de la o persoană mai în vârstă, căreia îi era încredințat pentru formarea sa” [ibidem, p.33]. Astfel, relația consemnată este dezvăluită în *Iliada*: „Phoinix, educatorul lui Ahile, fiul regelui, îi mărturisește: – Eu te-am făcut cea ce ești” și exact în aceeași manieră ne-o demonstrează în *Odissea*: „Telemachos instruit de Mentor” [ibidem, p.32]. „Legătura de la maestru la discipol va rămâne totdeauna, la antici, ceva de tipul legăturii de la iubitor la iubit: educația era, în principiu, mai puțin o învățătură, o îndoctrinare tehnică, decât eforturi depuse de un matur plin de tandră sollicitudine pentru a favoriza formarea unui tânăr arzând de dorința de a răspunde, de a se arăta demn de această iubire” [ibidem, p.67]. B.O. Boston (1976) a remarcat trei aspecte ale tratării instructive de către Homer în *Odissea*:

1. Exercițarea cu maximă responsabilitate de către Mentor a „funcțiilor tutoriale” încredințate, supraveghind familia încredințată cu mare atenție;
2. Prezența lui Mentor ca a unui „canal de ghidare” pentru cei din jurul lui, evidențierea rolului de „servitor” și excluzând pe cel de „sursă” rezultă din aprecierea definitivă a lui Mentor ca a unui „ghid spiritual”, care transmite mai degrabă experiență decât cunoștințe;
3. Descrierea caracteristicilor relației dintre Mentor și Telemachos în călătoria de căutare a tatălui acestuia – Odiseu, specificând prezența lui Mentor ca „însoțitor” în perioada când Telemachos devine matur. Boston apreciază acest aspect ca cel mai semnificativ în derularea istoriei, argumentând intervenția lui Mentor ca persoană care conduce copilul/ tânărul până la maturitate, oferindu-i „încurajare, supraveghere, susținere în momentele intrării în viața adultă”. Cercetătorul american consideră treptată și confuză intrarea în perioada adultă, iar momentul de manifestare a competenței ce demonstrează că tânărul este gata de a proceda într-un fel anume nu poate fi demarcat cu precizie. Astfel, treptat, de cele mai multe ori imitându-l pe Mentor, Telemachos a „devenit capabil să-și spună cuvântul” [3, p.5-6].

„Concepția lui Homer” s-a menținut în școala lui Socrate și Platon, precum și în Academia Aristotelică. Socrate își considera elevii „prietenii”, cărora le demonstra părerile sale „într-un chip foarte simplu” și își dorea insistent ca ei să fie „destoinici de a împlini treburile potrivite cu ei”. El știa ce daruri are fiecare din jurul lui, „se grăbea să le arate toate cunoștințele ce le avea și le credea trebuincioase unui om desăvârșit, sau îi ducea la dascăli care erau în stare să le arate ceea ce nu știa nici el” [2, p.30].

Concepția pedagogică a lui Platon era asemănătoare celei a lui Socrate – „arta pedagogică rezidă în a pune un șir de întrebări. Formele de organizare a învățământului erau *symposiom*-ele, unde manifestarea originalității și creativității era pe deplin asigurată” [5, p.16]. Platon admitea procesul de educație în mai multe etape, fiind într-o succesiune ascendentă și având mai degrabă statut de inițiere. N-o prevedea ca pe o simplă informare, ci ca „un mod fertil de relaționare între discipol și maestru” [ibidem, p.20]. Aristotel identifica „finalitatea educației totuna cu finalitatea pe care o are omul”. Era adeptul „educației pe etape și diferențiate în funcție de dimensiunile și caracteristicile „sufletului” persoanei educate” [ibidem, p.25].

Cercetătorii mitologiei greco-romane sesizează extinderea „influenței *Odiseei* în limbile moderne, numele lui *Mentor* devenind un termen comun ce desemnează paternitatea spirituală exercitată de o persoană asupra alteia” [11, p.252].

O reactualizare și dezvoltare a epopeii lui Homer a realizat-o Francois Fènelon (1699) în nuvela „Aventurile lui Telemachos, fiul lui Ulise”, a cărei istorie este tratată din două aspecte: instruirea lui Telemachos de către Mentor în călătoria de căutare a lui Ulise și aluzia ironică referitor la monarhia absolută, instaurată în acea perioadă în Franța [8]. Principiile de educație elucidate în nuvelă erau aplicate în educația ducelui de Burgundia, al cărui profesor și educator era Fènelon. Popularitatea acestei opere a luat amploare în secolele XVIII–XIX prin publicațiile frecvente, solicitate și discutate intens în rândurile aristocraților.

Astfel, problematica care vizează termenul *mentor* se inserează în educația modernă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, aflându-și continuitatea în secolul al XX-lea în abordarea interdisciplinară a cercetătorilor din domeniile științelor educației a conceptelor *educația adulților*, *educație continuă*, *educație permanentă*.

Dicționarele enciclopedice actuale confirmă etimologia personajului evocat în epopeea grecească, consemnând acestuia următorul înțeles: *mentor*: conducător spiritual, povățuitor, educator, preceptor, îndrumător, consilier, instructor, antrenor/coach, ghid, tutore. Dicționarele de pedagogie occidentale dau explicație similară termenului *mentor*. Pornind de la aceeași explicație, cercetătorul român M.Ștefan îi oferă conotație educativă: „1. persoană, care servește drept model tinerilor, sfătuitor ale cărui îndrumări sunt urmate și care exercită, astfel, o influență educativă; 2. cadru didactic de la școala de aplicație, sub îndrumarea căruia studenții sau elevii care se pregătesc pentru profesia didactică fac practica pedagogică... *mentorul* sprijină și activitatea de formare continuă a cadrelor didactice aflate în perioada de stagiatură” [13, p.213]. Aceeași sursă indică sinonimele termenului *mentor*: tutore, instructor, preparator, meditator [ibidem, p.352]. O explicație mai amplă au dat D. Potolea și E.Noveanu: „În sens larg, *mentorul* este o persoană care ajută pe cineva să se dezvolte prin învățare, iar în sens restrâns – un profesionist care lucrează cu o persoană, un grup sau o organizație pentru dezvoltarea personală sau organizațională” [apud 7]. Termenul nu era străin în utilizare și în scrierile din „Convorbiri literare” ale lui Gheorghe Asachi: „Să va face așa înțelept ca și *mentorul* său” [apud 7, p.1129].

Examinând dicționarele explicative în vederea identificării denumirii termenului *mentor* în alte limbi, aflăm următorul șir de specificări: fr. *mentor*; lat. *mentor*; germ. *Mentor*; engl. *mentor*; rom. *mentor* [7, p.1129]. Dacă dicționarele explicative francez și englez conțin noțiunile particularizate în aceleași expresii *mentoré* și *protégé* ce definesc persoana care beneficiază de serviciile *mentorului*, în limba română echivalentul semanticii *persoanei mentorate* îl descoperim doar în termenul *discipol*: „1. Persoană care primește învățătura de la un maestru pe care, adesea, o continuă și o dezvoltă. Platon a fost discipolul lui Socrate. 2. Persoană care adoptă, urmează și continuă doctrina, principiile cuiva. Discipolii lui Platon”, iar activitatea de formare a discipolilor este definită „*discipolat*” [ibidem, p.584]. Urmând exemplul Dicționarului de terminologie franceză referitor la utilizarea termenului *mentoré* ca cel care definește persoana mentorată, în limba română termenul de *mentorat*, ca formă de dezvoltare, s-ar echivala cu cel de *mentorat* ca persoană mentorată, obținând astfel cuvinte omonime cu diferit sens, ușor de confundat în utilizare. În așa mod, dacă în limbile franceză și engleză termenii specifici mentoratului conțin aceeași rădăcină: fr. *mentor*, *mentoré* și *mentorat*; engl. *mentor*, *mentee*, *mentoring*, în limba română obținem: *mentor*, *discipol*, *mentorat*.

Numeroasele cercetări în domeniul dezvoltării profesionale definesc *mentoratul* ca un tip de relații umane cu caracter informal sau formal, care desemnează o persoană cu experiență ce oferă sprijin, consiliere, ajutor

unei alte persoane mai puțin experimentate. Astfel, substantivul *mentor* obține derivatul *mentorat* (deocamdată cuvânt ce lipsește în dicționarul explicativ român) și definește acțiunea ce caracterizează corespondența dintre două persoane interesate de dezvoltarea personală, dar și profesională a uneia dintre ele, constituind *diada mentor-discipol*.

Ca și activitate socioumană, *mentoratul* a apărut și a evoluat în prima jumătate a secolului al XX-lea în SUA, în sfera economică a industriei cu scopul profesionalizării noilor angajați, în special. Fiind redescoperit ca un factor determinant în dezvoltarea și avansarea în cariera profesională, a devenit o condiție de viață. Apoi *mentoratul* s-a răspândit în domeniul afacerilor și managementului, infiltrându-se cu succes și în aria educației formale inițiale, fiind preluat în domeniul educației în jurul anilor '80 ai secolului al XX-lea. Acest interes a apărut odată cu necesitatea îmbunătățirii calității educației și identificării soluției potrivite în procesul de adaptare a cadrului didactic la reformele educaționale. Pentru a înfrunța abandonul profesiei de cadru didactic în primii ani de activitate, specialiștii americani au aplicat *mentoratul* ca program de inducție, ce avea scopul de a facilita trecerea de la pregătirea inițială de specialitate la cea de formare continuă.

Mentoratul a fost redescoperit în perioada modernă drept factor semnificativ în domeniul creativității umane. Încă în anul 1962 E.Torrance a remarcat importanța prezenței persoanei protectoare în spatele creșterii individului cu abilități creative, specificând rolul acesteia de a asigura, prin încurajare, climatul psihoafectiv favorabil pentru deblocarea psihologică în cazurile reacțiilor critice parvenite din exterior. În cercetările sale, psihologul american E.Torrance a consemnat importanța mentorului în spatele individului creativ și, vice-versa, în dezvoltarea carierei profesionale: „carierile fără mentori sunt semnalate de problematică specifică caracterizată prin: lipsa entuziasmului și țelurilor concrete, teama de conformism, probleme emoționale cauzate de teama de a nu reuși...” [apud 4, p.14]. Același cercetător menționează în același context *activitățile de mentorat* drept o școală de creativitate: „Gândirea creativă se dezvoltă într-un proces de sensibilizare a dificultăților și problemelor, frământărilor, ipotezelor, evaluărilor și testărilor acestora...”, iar pentru a înlesni productivitatea potențialului ar fi oportună tutela sigură a *mentorului* [apud 4, p.16]. La mecanismul mentorizării subordonat creativității s-a referit Teresa Amabile, evidențiind susținerea motivației intrinseci de către mentor, ca cea mai sigură cale de stimulare a creativității [1, p.185-201].

Mentoratul este o activitate ce poartă caracter de dezvoltare personală și profesională în orice domeniu ar fi aplicat. Mai multe state cointeresate în accelerarea ritmului de modernizare a vieții propriilor cetățeni au considerat *mentoratul* ca o decizie incontestabilă, aplicând activitățile de mentorat în diverse domenii de dezvoltare profesională.

În anul 1995, în orașul Quebec (Canada) a fost lansată o inițiativă generală cu referire la proiectarea și implementarea programelor și a unui ghid de aplicare a activităților de *mentorat* în diverse domenii de activitate a persoanelor interesate de dezvoltarea profesională la diferite etape – inserție profesională, debutanți, recalificare, dezvoltare profesională. Aceste acțiuni au avut menirea de a îmbunătăți calitatea vieții și nivelul de trai al locuitorilor care muncesc în regiune prin implementarea programelor de dezvoltare profesională. Rezultatele obținute au impulsivat preluarea, în anul 2001, a ghidului de funcționare a *mentoratului* de către alte cinci regiuni din Canada. Impactul pozitiv al prezenței *mentoratului* în viața individului este investigat de C.Currier, profesor, psiholog, inițiator al programului de mentorat în Canada. Astfel, în Canada „*mentoratul* a devenit la modă și diverse organizații recunosc înfrățirea dintre o persoană cu experiență și alta mai puțin consacrată... Aceste activități sunt efective pentru dezvoltarea personală și profesională, iar *mentoratul* exercită un impact pozitiv în dezvoltarea organizațiilor” [6].

În domeniul învățământului Statele Unite și Canada dețin o experiență vastă de asistență și sprijin al profesorilor debutanți prin activități de tutorat și mentorat. Iar în Europa *mentoratul* a fost instituit în Marea Britanie în anii '80 ai secolului trecut.

O politică prioritară pentru dezvoltarea mediului de afaceri autohton a determinat Rusia să promoveze în ultimul deceniu *mentoratul* la nivelul antreprenoriatului începător. Tot mai multe companii aflate în declin financiar și de funcționare apelează la mentorii profesioniști, care le pot asigura o dezvoltare sigură. Sistemul penal-executiv a elaborat în 2014 o anexă specială cu privire la funcționarea activităților de mentorat în sistem. Rusia a preluat practica de susținere a tânărului specialist-pedagog prin programe speciale de mentorat (наставничество) ca o strategie importantă de promovare și adaptare a profesorilor debutanți, aceste activități fiind organizate și în cadrul cluburilor speciale ale tinerilor pedagogi.

Odată cu aderarea la Uniunea Europeană, România atestă un interes sporit pentru racordarea la standardele de calificare europene a tuturor domeniilor vieții sociale a cetățenilor români. Intenția dezvoltării profesionale în mediul de afaceri și economie se manifestă prin diverse metode. În ultimul deceniu tot mai insistent își face loc ideea promovării mentoring-ului, având ca obiectiv de perspectivă de a avea o țară cu nivel socio-economic ridicat. Fiind o formă mai amplă de dezvoltare profesională, mentoratul, aplicat în organizarea businessului, devine un răspuns la provocările actuale ale mediului de afaceri. Mentoratul este apreciat în sistemul de învățământ românesc ca un demers care facilitează în mod direct dezvoltarea profesională a celor implicați în activitatea educațională. Începând cu 25.11.2004 cadrul didactic din România poate deține oficial statutul de *cadru didactic – mentor*. Activitatea acestuia este orientată spre coordonarea practicii pedagogice a studenților – viitori pedagogi sau spre îndrumarea cadrelor didactice ce se află în perioada de stagiatură. În scopul promovării și dezvoltării activității de mentorat în sistemul educațional din România, în aprilie 2000 a fost fondată Asociația Națională a Mentorilor din România. Cei peste 700 de membri ai asociației își focusează activitatea pe ridicarea calității pregătirii studenților facultăților cu profil pedagogic, a profesorilor debutanți pentru a le facilita integrarea la locul de muncă, precum și pentru perfecționarea lor didactică, aplicând la diverse proiecte internaționale. Iar prin promulgarea Legii educației naționale din 10 ianuarie 2011 sunt instituționalizate, începând cu anul școlar 2014-2015, funcția didactică de *profesor mentor* pentru inserția profesională și *mentoratul obligatoriu de stagiatură* (art.243 b, art.247 l.).

Subiectul promovării resurselor umane de calitate în întreaga lume se regăsește și în Republica Moldova. Politicile educaționale ale Republicii Moldova sunt axate insistent pe asigurarea calității în învățământ, iar una din priorități este focusarea pe îmbunătățirea paradigmei de formare continuă a cadrelor didactice. Activitățile de mentorat sunt abordate oficial în *Codul educației* (Cod Nr.152 din 17.07.2014). Termenii *mentor* și *mentorat* sunt specificați și definiți printre noțiunile principale ale actului legislativ educativ: „*mentor* – cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională; *mentorat* – proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut” (art.3, Capitolul I, Domeniul de reglementare). O nouă viziune asupra strategiilor de modernizare a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin organizarea activităților de mentorat conțin articolele 58 și 55, însă deocamdată acest demers nu este susținut de cadrul teoretico-metodologic pentru promovarea inițiativei legale, *mentoratul* fiind realizat superficial la nivel de asistări la lecții de către cadrele didactice mai experimentate. Cu toate aceste lacune, Ministerul Educației al Republicii Moldova a inițiat în noiembrie 2013, înainte de implementarea Codului educației, o Campanie de promovare a parteneriatului social în sprijinul educației timpurii de calitate, în cadrul Proiectului „Parteneriat Global pentru Educație”, în care au fost implicați 260 de mentori și peste 7000 de educatori implicați în activități de mentorat. Instituirea sistemului de mentorat la trei niveluri este prevăzută în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Astfel, procesul de implementare a *activităților de mentorat* vor viza: „mentoratul pentru stagiile de practică pedagogică, mentoratul pentru tinerii specialiști (de inserție), mentoratul de dezvoltare profesională la locul de muncă” [12, p.52].

În concluzie constatăm traversarea evolutivă a *mentoratului* de-a lungul istoriei odată cu dezvoltarea umanității ca o condiție a ascensiunii și supraviețuirii acesteia. Caracterul mitic din antichitate a căpătat actualmente o configurație ce a desemnat una din principalele strategii de învățare și dezvoltare pentru formarea unei identități personale, dar și profesionale. Mai mult, în ultimul timp cadrul teoretic al cercetării și aplicării *mentoratului* în educația adulților prezintă un interes expansiv în promovarea politicilor educaționale ale statelor dezvoltate și în curs de dezvoltare, lansând astfel apel la noi cercetări în acest domeniu.

Bibliografie:

1. AMABILE, T.M. Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. In: *Human Resource Management Review*, 1993, nr.3, p.185-201.
2. BAGDASAR, N., BOGDAN, V. *Antologie filosofică*. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1996. 655 p. ISBN 5-86892-364-2
3. BOSTON, B.O. *The Sorcerer's Apprentice: A Case Study in the Role of the Mentor*. Reston VA: Council for the exceptional children, 1976. 38 p. Disponibil la: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126671.pdf>

4. CHIȘIU, C. *Mentorat și dezvoltare vocațională. Note de curs*. Sibiu: Editura Universității „L.Bлага”, 2011. 106 p. ISBN 978-606-12-0145-7
5. CUCOȘ, C. *Istoria pedagogiei: Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Iași: Polirom, 2001. 288 p. ISBN 973-983-642-8
6. CURRIER, C. *Le mentorat appliqué au monde du travail analyse québécoise et canadienne*. http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_3-4/14_cuerrier/14_cuerrier.pdf.519-531 (Accesat 14.04.2015)
7. DIMA, E., COBET, D. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*, Chișinău: Arc Gunivas, 2007. 2280 p. ISBN 978-9975-61-155-8
8. FÈNELON, F. *Les aventures de Telemaque, fils d'Ulisse*, A Maestricht, chez J. P. Poux & Compagne: Libraires, affocies, 1793. 632 p.
9. LĂZĂRESCU, G. *Dicționar de mitologie*. București: Casa editorială Odeon, 1992, 292 p. ISBN 973-9008-28-3
10. MARROU, H-I. *Istoria educației în Antichitate*. București: Meridiane, 1997. 471 p. ISBN 973-33-0362-3
11. PETRE, Z., LIȚU, A., PAVEL, C. *Dicționar de mitologie greco-romană*. București: Corint, 2011. 283 p. ISBN 978-973-135-585-6
12. „Educația-2020”. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.994 din 14.11.2014. 72 p.
13. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. 384 p. ISBN (10) 973-679-303-6; ISBN (13) 978-973-679-303-5

Prezentat la 07.09.2015

CONDIȚIILE ȘI STRATEGIILE PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII LA STUDENȚII INGINERI

Angela POPESCU, Sergiu POPESCU

Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Analizând literatura de specialitate și documentele de politică educațională, putem menționa că strategiile didactice de activare a potențialului creativ al studenților ingineri joacă un rol important în activitatea creativă a personalității. În articol sunt redate unele condiții psihopedagogice, ca: formarea și dezvoltarea, în mod special, orientat, a atitudinilor de formare profesională inițială și a atitudinilor morale la studenți; aplicarea specială a strategiilor de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare creativă; încadrarea studenților în activități creative în corespundere cu ritmul propriu de învățare; formarea autoaprecierii adecvate la studenți, responsabilitate în acțiunile de colaborare și conlucrare comună.

Cuvinte-cheie: *creativitate, condiții și strategii, gândire creativă, potențial creativ, studenți ingineri.*

CONDITIONS AND STRATEGIES FOR PSIHOPEDAGOG ENGINEERS DEVELOP CREATIVITY IN STUDENTS

Analyzing the literature and documents of educational policy, we can mention that teaching strategies activating the creative potential of students' engineers play an important role in the creative activity of personality. The paper showed some pedagogical conditions as: training and development specifically geared initial training attitudes and moral attitudes in students; special application training strategies and development of creative learning attitudes; classification of students in creative activities in accordance with their own pace of learning; adequate training students' self-esteem, responsibility, cooperation and collaboration in joint actions.

Keywords: *creativity, the conditions and strategies, creative thinking, creative potential, students engineers.*

Creativitatea este capacitatea specific umană care se concretizează în transformarea deliberată a mediului de către om într-o modalitate anticipată. Lumea se îmbogățește permanent cu obiecte materiale sau spirituale (cunoștințe) care își au originea în „minte” omului, cu lucruri făcute de „mâna” omului în activitatea lui de creație. Din perspectiva intereselor sociale, creativitatea fiecărui membru al societății este sursa primară a progresului umanității în ansamblu, menționează M.I. Carcea [2].

Cercetătorii creatologi consideră că procesul de formare și dezvoltare a capacităților creative este motivat, susținut și energizat de motivele superioare și de atitudinile cognitive creative ca vectori indisolubili ai activității creative.

Disciplinele grafice studiate la anul întâi de studii de către viitorii ingineri sunt astfel selectate și structurate, încât să asigure competențele necesare realizării și dezvoltării creativității. Obiectivele educaționale propuse de facultate; actualitatea standardelor de calitate și performanța care stă la baza cunoștințelor profunde de specialitate; tehnica de predare asigurată de corpul profesoral al facultății; sistemul de evaluare a cunoștințelor și performanțelor studenților; criteriile de notare; principiile didactice și politica educațională practică la facultate asigură în ansamblu o calitate înaltă a procesului de instruire. În acest context se propune un șir de condiții și strategii psihopedagogice de dezvoltare a creativității la studenții ingineri.

Experiența pedagogică în domeniul tehnic ne-a permis dezvoltarea următoarelor *condiții pedagogice* ale finalizării activității creative într-un produs de creație:

- restricțiile cognitive să fie deliberat interpretate ca spor de cunoaștere, atât în situația în care confirmă ipoteza formulată indicând oportunitatea avansării în direcția aleasă, cât și în cazul infirmării ipotezei, al închiderii direcției de căutare în care s-a investit;
- trăirea ce însoțește experiența pozitivă de creație să fie conștientizată în vederea accelerării transformării emoțiilor discrete, situaționale, în sentimente continue și pasiuni;
- tratarea echivalentă și interdependentă a celor două componente, cognitivă și afectivă, în manifestarea lor specific umană sub formă de gândire-imaginație și sentiment-pasiune; argumentul acestei exigențe este sugerat de modelul care arată că componenta afectivă asigură energia necesară culegerii de noi cunoștințe, iar cea cognitivă orientează persoana spre zone informaționale pertinente, ambele regăsindu-se în prelucrarea individualizată a datelor.

Experimentul formativ a pornit de la ideea că învățarea interactiv-creativă este un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvare prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, accentul punându-se pe realizarea conexiunilor între senzori și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională.

În cadrul învățării interactiv-creative studentul descoperă, inferează, imaginează, construiește și redefiniște sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalități și solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective, a interacțiunii educatului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Individul care învață activ este „propriul inițiator și organizator” al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii, în viziunea sistematică. Dezvoltând acest tip de învățare, cadrele didactice stimulează studenții să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare. În acest sens s-a mers pe *înscrierea pe desen a toleranțelor*.

Pentru asigurarea interschimbabilității pieselor, au fost stabilite anumite norme și reguli standardizate, prin prescrierea unor toleranțe, fiecare piesă putând fi înlocuită cu alta de aceeași formă. Abaterile dimensionale – toleranțele – se înscriu pe desenele de execuție în vederea stabilirii tehnologiei de prelucrare.

Așadar, *creativitatea este aptitudinea de a vedea sau de a percepe și de a reacționa*. A percepe creativ înseamnă, de exemplu, a avea întotdeauna o atitudine receptivă față de oameni, lipsită de prejudecăți, evitând pe cât depinde de noi generalizările și proiectarea nevrozelor proprii asupra lumii exterioare. Prin reducerea acestei proiecții și atitudinii putem dobândi o maturitate interioară și o atitudine creativă. După E.S. Fromm [3], posibilitatea de a ne mira este una dintre cele mai importante premise ale comportamentului creativ. De aceea, ar trebui să învățăm, de fiecare dată din nou, acest lucru de la copii (Landau, 1979).

Deci, *creativitatea nu este totuna cu talentul, cu inteligența sau cu excentricitatea*. Creativitatea nu este nici pură memorie, nu înseamnă nici o gândire bizară, ieșită din comun și necontrolată. T.M. Amabile [1] consideră că orice face sau spune un copil poate fi considerat creativ dacă îndeplinește două criterii (de unde deducem că orice persoană poate fi considerată după ea creativă dacă produsele și actele acesteia îndeplinesc aceste minime criterii):

- în primul rând, trebuie să fie în mod esențial diferit de tot ce a făcut persoana înainte și de tot ce a văzut sau a auzit;
- în al doilea rând, nu trebuie să fie numai diferit; trebuie să fie și corect, util pentru atingerea unui scop, atractiv sau să aibă un sens oarecare pentru copil (sau persoana în cauză).

Majoritatea psihologilor care au studiat și studiază *creativitatea* denumesc aceste două criterii *originalitate* și *oportunitate*.

După T.M. Amabile, modelul structural al creativității presupune următoarele componente: gradul de specializare în domeniul respectiv (în care se manifestă creativitatea), *abilități creative* și *motivația intrinsecă*.

Deprinderile, abilitățile specifice domeniului

Aceste elemente sunt „materia primă” pentru talentul, educația și experiența într-o anumită sferă a cunoașterii. Într-o anumită măsură, aceste elemente sunt înnăscute. Ele sunt foarte importante în rezolvarea de probleme; ele nu sunt decât materiale individuale brute pentru producția creativă, sunt dependente de capacitățile perceptivă și motorii înnăscute, dar și de educația formală și informală în domeniu.

Gândirea creativă, abilitățile creative

În activitățile dezvoltate am stabilit unele stiluri de lucru, stiluri de gândire și trăsături de personalitate care au format la studenții ingineri:

- capacitatea de concentrare a eforturilor și a atenției;
- tenacitatea în fața dificultăților;
- dorința de a munci cu perseverență.

Majoritatea studenților au desfășurat activitate creativă prin calitatea muncii lor, pentru că au un simț creativ în dimensiuni, în înscrierea pe desen a toleranțelor grafice și geometrice spre *deschiderea față de noi opțiuni* a creativității ingineresti.

Aceste deziderate ne-au condus la ideea că studenții și-au format unele elemente creative cum ar fi: auto-disciplinarea în raport cu munca; perseverența; independența; tolerarea situațiilor neclare; motivarea proprie pentru o muncă de calitate; dispoziția de asumare a riscurilor sub diverse aspecte.

Motivația intrinsecă ca o componentă a creativității poate fi folosită cel mai eficient pentru a stimula creativitatea studenților ingineri.

Aceste abilități sunt reprezentate grafic în Figura 1 (după T.M. Amabile) [1, p.96]:

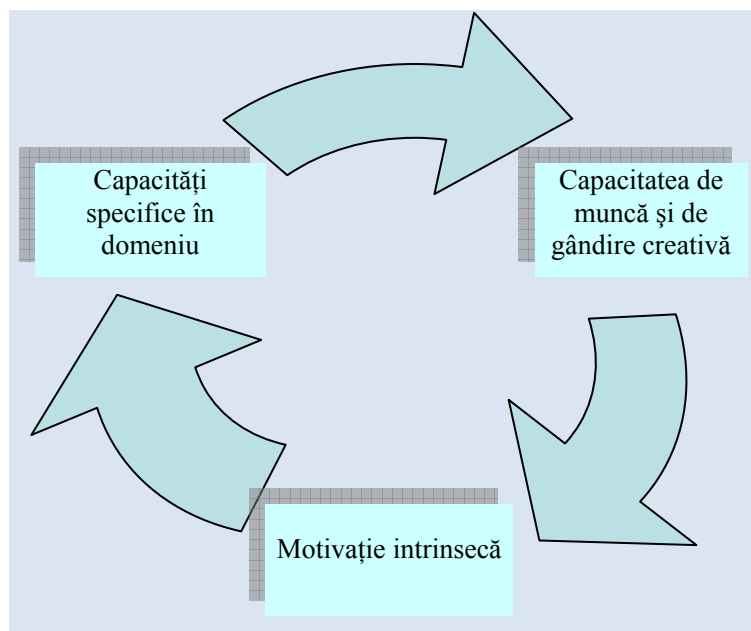


Fig.1. Domeniile creativității.

Pentru elucidarea și evidențierea problemelor menționate ce țin de specificul domeniului, am propus un suport de curs cu diverse conținuturi curriculare în cadrul cursului și seminarului universitar.

Etapetele întocmirii la scară au condus la unele capacități creative de încadrare a proiecțiilor cu linie subțire, de taxare a axelor de simetrie, de inscripționare a simbolurilor de completare a indicatorului în cadrul orelor practice, în procesul executării lucrărilor grafice, proiecte de curs la disciplinele „Geometrie descriptivă”, „Bazele grafice ale proiectării” etc.

Indicatorii după care apreciem creativitatea studenților, inclusiv în baza lucrărilor elaborate de aceștia, sunt:

- *productivitatea* – se referă la numărul mare de idei, soluții, lucrări de specialitate, produse mai mult sau mai puțin materiale;
- *utilitatea* – privește în special rezultatele acțiunii, care trebuie să fie folositoare, să contribuie la bunul mers al activității;
- *eficiența* – are în vedere caracterul economic al performanței, se referă la randamentul acțiunii, la performanțele care se pot obține prin folosirea rezultatelor activității creatoare a studenților;
- *ingeniozitatea* – presupune eleganță și deosebită eficacitate a metodelor de rezolvare a situațiilor;
- *originalitatea* – se apreciază prin raritatea ideilor, soluțiilor sau produselor obținute prin:
 - înscrierea pe desen a toleranțelor la dimensiuni;
 - înscrierea pe desen a toleranțelor geometrice (de formă și de poziție);
 - proiectarea desenelor tehnice, studiului piesei în vederea reprezentării etapelor.

Concluziile sunt făcute în baza rezultatelor obținute în procesul studierii disciplinelor grafice, realizării proiectelor de curs, practicii de producere etc.

Aceste antrenamente în contextul desenului tehnic au condus și la:

- ✓ îmbunătățirea gândirii independente;
- ✓ dezvoltarea deprinderilor de a lucra într-un grup mic;
- ✓ dezvoltarea deprinderilor de a crea și susține un proiect privind evoluția societății;
- ✓ dezvoltarea învățării „de la alții”, prin colaborare;
- ✓ asigurarea cadrului în care studenții pot gândi și aplica ceea ce au învățat.

Acceptând ideea după care „creativitatea înseamnă schimbare”, putem construi cel puțin două aserțiuni derivate:

1. Educarea creativității conduce la educație prin schimbare;
2. Creativitatea naște creativitate.

Este momentul în care începutul (temeiul) se întâlnește cu sfârșitul (rezultatul), mijlocul se topește în scop. De aceea se poate susține că gradul de sporire a creativității manifeste este un semn pentru gradul de eficiență a educației pentru schimbare.

Suntem de acord cu opinia, conform căreia există valori centrale în viață:

- 1) *cea existențială* – ceea ce ni se întâmplă;
- 2) *cea creativă* – contribuția noastră în lume;
- 3) *cea a răspunsului* – atitudinea față de evenimentele din viața noastră.

Suntem în postura de a recunoaște mecanismul dublei determinări prezentat anterior și de a concluziona, că elementul definitoriu al personalității proactive este dat de atitudinea acesteia față de valorile 1 și 2. Iar atitudinea față de dimensiunea existențială se construiește creativ, realizând continuitatea în discontinuitate, prin apelul la valori „gândite cu grijă, selectate și proiectate” până când ajung să se articuleze în structuri opționale și responsabile. A alege cum să reacționezi la ceea ce se întâmplă este un act liber și el exprimă gradul de asumare a responsabilității în crearea și susținerea studenților.

Un stil de lucru creativ presupune:

- dăruirea de a face lucrurile bine;
- capacitatea de concentrare a eforturilor și a atenției pe perioade lungi;
- capacitatea de a abandona ideile neproductive și de a lăsa temporar deoparte problemele mai dificile;
- tenacitatea în fața dificultăților;
- dorința de a munci cu perseverență.

Dacă educarea creativității este vectorul central al conținutului educației pentru schimbare, dacă ea devine mijloc de realizare a acesteia, precum și calea sa de confirmare, înseamnă că, practic, cele două procese educative sunt la fel de indisociabile ca și realitățile asupra cărora se apleacă. De aceea, propunerile noastre vor porni de la această certitudine, care permite să formăm personalități apte de a-și orienta devenirea, de a-și asuma „plener responsabilitatea față de un viitor care trebuie, în mod esențial, construit”.

Bibliografie:

1. AMABILE, T. *Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți și profesori (trad.)*. București: Știință și Tehnică, 1997.
2. CARCEA M.I. *Strategii de activare a potențialului creativ*. Iași, 2003.
3. FROMM, E. Atitudinea creatoare. În: Anderson H. *Creativitate și cultivarea ei*. New York: Harper, 1959.
4. LANDAU, E. *Psihologia creativității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
5. POPESCU, A. Specificul studierii graficii ingineresti în dezvoltarea gândirii creative. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Chișinău), 2013, nr.9(69), p.66-72. ISSN 1857-2103
6. POPESCU, A. Strategii creative de activizare a creativității studenților ingineri. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Chișinău), 2014, nr.5(75), p.44-47. ISSN 1857-2103

Prezentat la 07.10.2015

PROBLEMATICA DEFINIRII CONCEPTULUI DE CARIERĂ ȘI DE PROIECTARE A CARIEREI

Viorica CHETRARI

Universitatea de Stat din Moldova

Proiectarea carierei este un concept complex. Articolul traversează istoria modelării conceptelor de carieră și de proiectare a carierei și a teoriilor privind cariera în scopul delimitării conceptuale a termenilor sus-numiți.

Cuvinte-cheie: *carieră, proiectare a carierei, profesie, orientare.*

THE ISSUE OF DEFINING THE CONCEPT OF CAREER AND CAREER PLANNING

Career planning is a complex concept. The article discusses the history of career and career planning notions and theories, trying to define the concepts mentioned above.

Keywords: *career, career planning, profession, orientation.*

Psihologia carierei s-a dezvoltat în cadrele conceptual-metodologice schițate de psihologia vocațională, care era, de fapt, o psihologie a profesiunilor. D. Super remarcă deplasarea atenției psihologilor, în jurul anilor '60, spre psihologia carierelor [4]. Dacă psihologia profesiunilor a abordat probleme precum caracteristicile diferitelor tipuri de muncă, ale persoanelor angajate și corespondența dintre persoană și profesie, psihologia carierelor se focalizează pe „continuitatea sau discontinuitatea în viața indivizilor și pe modelele de continuitate în viața grupurilor” [4].

Psihologia carierei „studiază sistemele de relații reciproce existente între individ (văzut sub aspectul trăsăturilor de personalitate, aptitudinilor și intereselor sale), sistemul de educare și formare profesională inițială și continuă, exigențele muncii în diferite profesii concrete și dinamica specială a jocului dintre oferta și cererea de forță de muncă existente pe piața muncii” [3].

Sintagma „dezvoltarea carierei și vieții” (*Life Career Development*) propusă de Gysberg și Moore în 1973 și fundamentată teoretic în ultimul deceniu exprimă dezideratul ca teoria și practica carierei să ia în considerare individul integral, global, cu toate sferile activității sale și cu toate fațetele personalității lui, încorporând astfel perspectiva tradițională asupra carierei (cu focalizare pe muncă), alături de rolurile, cadrele și evenimentele vieții individului [11].

În secolul XX, conceptul de carieră era înlocuit cu conceptul de orientare școlară și profesională, care reprezintă o acțiune de îndrumare a persoanei către o profesiune sau un grup de profesii în conformitate cu aptitudinile și particularitățile sale, dar în funcțiune de solicitările societății contemporane [10]. În cadrul consilierii și orientării profesionale psihologul, folosind cunoștințe științifice speciale, trebuie să creeze condiții necesare pentru client, în care acesta ar putea să-și conștientizeze posibilitățile, abilitățile proprii pentru soluționarea problemelor în alegerea profesiei.

Orientarea școlară și profesională este un sistem de acțiuni și măsuri, în care un individ sau un grup este ajutat să-și aleagă instituția de învățământ, respectiv profesia, în concordanță cu înclinațiile și aptitudinile proprii și cerințele sociale.

Din perspectiva conținutului, orientarea școlară și profesională reprezintă un sistem al dimensiunii tehnologice a educației care vizează formarea - dezvoltarea capacităților generale și specifice ale elevilor / studenților de aplicare a cunoștințelor științifice în diferite situații și contexte psihosociale (economice, culturale, politice etc.).

Din perspectivă metodologică, orientarea școlară și profesională (OȘP) reprezintă un subsistem al activității de asistență psihopedagogică a elevilor și părinților, proiectată și realizată de cadrele didactice, la nivelul sistemului de învățământ, într-un cadru instituționalizat. Funcțiile OȘP vizează acțiunile de investigare-informare-formare a factorilor implicați în activitatea de orientare școlară și profesională, în general, a celor care trebuie orientați, în mod special.

Orientarea profesională este activitatea de organizare în plan social cu scopul de a facilita tinerilor posibilitatea de a alege profesia care să le permită valorificarea fondului de aptitudini, deprinderi și cunoștințe consolidate pe parcursul perioadei de pregătire [2].

În limbajul curent, noțiunea de carieră este pe larg folosită, conceptul de carieră având numeroase înțelesuri. Până în prezent nu este elaborată o definiție oficială, unanim acceptată, care să întrunească consensul specialiștilor. În literatura de specialitate sunt cunoscute diferite formulări și numeroase opinii. În general, înțelesul popular al termenului de carieră este asociat cu ideea de mișcare ascendentă sau de avansare a unei persoane într-un domeniu de activitate dorit, cu scopul de a obține mai mulți bani, mai multă responsabilitate sau de a dobândi mai mult prestigiu și mai multă putere.

Cariera reprezintă ansamblul ocupațiilor caracterizate prin instruire și experiență, în care o persoană accede la poziții superioare care necesită mai multă responsabilitate și competență [9]. Cariera este succesiune de profesii, îndeletniciri și poziții pe care le are o persoană în decursul perioadei active a vieții [7].

Cariera profesională reprezintă evoluția profesională a unui individ pe parcursul întregii sale vieți. În cadrul aceleiași profesii, în cariera unei persoane se pot înscrie specializări, perfecționări sau promovări profesionale [8].

Planificarea carierei reprezintă procesul de identificare a nevoilor, aspirațiilor și oportunităților privind cariera, precum și de realizare a programelor de dezvoltare a resurselor umane în scopul susținerii acestora [12].

În sens larg, cariera înseamnă: dezvoltare, avansare, progres. Cariera este o succesiune de activități și poziții profesionale pe care le atinge o persoană, precum și atitudinile, cunoștințele și competențele asociate care se dezvoltă de-a lungul timpului.

Pentru definirea carierei sunt necesare trei elemente:

- ✓ Cariera înseamnă mișcare în timp de-a lungul unui drum care are două laturi: o latură este succesiunea obiectivă de poziții în ierarhie sau carieră externă, cealaltă latură este interpretarea individuală, subiectivă a unor experiențe profesionale sau carieră internă.
- ✓ Cariera este interacțiunea dintre factorii organizaționali și cei individuali: reacția oamenilor la un post depinde de concordanța dintre conceptul ocupațional despre sine (combinația de nevoi, aptitudini, preferințe) și tipul de constrângeri, ocazii și solicitări pe care le oferă rolurile lor în organizații.
- ✓ Cariera oferă o identitate ocupațională, în societatea modernă, unde munca oamenilor este elementul-cheie.

Orientarea în cariera este un tipar al talentelor, valorilor, atitudinilor și activităților ocupaționale preferate.

O teorie privind tipurile de cariera și implicațiile manageriale ale orientării carierei este Teoria lui Holland. Conform acestei teorii, există șase tipuri de carieră: convențional, artistic, realist, social, întreprinzător, investigativ și pot fi reprezentate ca fiind vârfurile unui hexagon.

O altă teorie este Teoria ancorelor carierei a lui Schein. Ancorele carierei apar și se dezvoltă în urma unor încercări succesive, a unor experiențe profesionale ale unei persoane. Ele țin individul centrat pe anumite tipuri de activități. Sunt identificate cinci tipare distincte de talente, scopuri, nevoi și valori în percepția proprie, care apar în urma primelor experiențe profesionale: competența tehnică/funcțională, competența managerială, siguranța, autonomia și creativitatea. Termenul „ancoră” este folosit pentru a desemna nuclee consistente specifice individului ce fac parte din identitatea ocupațională a individului și cu timpul se manifestă ca niște ancore. Schein evidențiază cinci ancore:

- A. Cei care au dezvoltat o competență tehnică/funcțională sunt orientați spre carieră; în continuare, în funcție de conținutul efectiv al muncii, nu se pot transfera într-un domeniu care se îndepărtează de domeniul de bază.
- B. Persoana care a dezvoltat o competență managerială este orientată să ajungă în poziții care îi oferă responsabilități pe măsură. Importantă este perspectiva pe care o oferă poziția ocupată, nu conținutul activității. Contează oportunitatea de a dezvolta abilități analitice, competențe interpersonale și alte experiențe utile unui viitor manager.
- C. Siguranța este o ancoră care acționează prin orientarea spre o poziție stabilă, sigură din toate punctele de vedere. Evoluția viitoare este clar stabilită atât profesional, cât și salarial.
- D. Cei care au dezvoltat autonomia ca și ancoră nu vor rămâne mult timp într-un domeniu specializat, nu vor ține să rămână în niciun loc, în care lucrurile sunt clare și planificate pe termen lung, în care schema de avansare este stabilită și inflexibilă. Acest gen de persoană are nevoie de libertate și de un mediu fără constrângeri. Independența și libertatea sunt mai importante chiar decât avansarea.
- E. Recrutarea se manifestă, ca și ancora, prin aceea că indivizii de acest tip sunt focalizați pe a crea ceva care să reprezinte realizarea lor exclusivă; sentimentul de satisfacție vine numai din posibilitatea de a construi, a inventa ceva nou, inedit.

Aceste ancore, pe măsură ce se formează, determină influențe puternice în orientarea carierei. Diferențele ce rezultă din aceste teorii, care identifică tipare, sunt de natură să evidențieze faptul că oamenii nu sunt la fel, și atunci sloganul „toți trebuie tratați la fel” trebuie regândit. Un comportament egal poate să împiedice valorificarea resurselor atât de diferite la fiecare. Ceea ce pentru un individ înseamnă o șansă (sarcina de a concepe și a implementa un sistem, de exemplu) poate însemna o ocazie de frustrare și de senzație de neputință (un individ creativ *versus* unul cu competențe tehnice). La fel, nu toți oamenii au capacitatea și dorința de a conduce pe alții; puși într-o astfel de situație, cei ce nu au astfel de abilități vor fi frustrați și incapabili să îndeplinească rolul așteptat de ceilalți de la ei [5].

Carierea reflectă traseul de dezvoltare profesională a persoanei. Ea este accesibilă tuturor, valorificând potențialul fiecăruia.

Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a persoanei, ansamblul de acțiuni subordonate unor finalități clar definite, orientate spre identificarea posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual [1].

Bibliografie:

1. DANDARA, O. Politici publice în ghidarea carierei. În: *Materialele Conferinței științifico-practice „Consilierea privind cariera – abordare contemporană”*. Chișinău, 2011, p.8-10.
2. HOLBAN, I. *Orientarea școlară*. Iași: Junimea, 1973, p.10-235.
3. JIGAU, M. *Consilierea carierei*. București: Sigma, 2001, p.98.
4. NEGOVAN, V. *Psihologia carierei*. București: Editura Studențească, 2004, p.3-16.
5. MARINESCU, P. *Managementul instituțiilor publice*. București, 2003, p.99-110.
6. PLATON, C. *Serviciul psihologic școlar*. Chișinău: Epigraf, 2001, p.40-70.
7. SALADE, D. *Dimensiuni ale educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p.103-210.
8. TĂSICA, L. Coordonator: Jigău M. *Consilierea carierei adulților*. București, 2003, p.7-48.
9. TOMȘA, Gh. *Consilierea și managementul carierei*. București, 2003, p.189.
10. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor, ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.261-326.
11. GYSBERS, N.C., HEPPNER, M.J., JOHNSON, J.A. *Career Counseling. Process, Issues and Techniques*. Needham Height, MA: Allyn and Bacon, 1998, p.1-13.
12. KLATT, L.A., MURDICK, R.G. *Human Resource Management*. Charles E. Merrill Publishing, A Bell Howell Company, Columbus Toronto London Sydney, 1985, p.380-385.

Prezentat la 03.02.2015

CONTEXTUL ȘCOLAR AL SOCIALIZĂRII

Angela TELEMAN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Socializarea reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane în corespundere cu normele și idealul social. Dezvoltarea socială a indivizilor, între abordarea *micro* și *macro*, s-a fundamentat din paradigma normativă și interpretativă a procesului integral de socializare care a demarat în timp prin interacțiune socială, integrare socială și percepție interpersonală. Socializarea, în contextul școlar, este un proces continuu prin care elevii își ajustează comportamentele la cerințele comunității.

Cuvinte-cheie: *socializare, interacțiune socială, integrare socială, socializare primară, socializare secundară, învățare socială.*

SCHOLAR CONTEXT OF SOCIALIZATION

Socialization is the process of development of the human personality in accordance with the rules and social ideal. Social development of individuals, between micro and macro approach, was grounded in normative and interpretative paradigm of full socialization process which started in time through social interaction, social integration and interpersonal perception. Socialization in the context of the school, is a continuous process through which pupils shall be adjusted to the requirements of community behaviours.

Keywords: *socialization, social interaction, social integration, secondary socialization, primary socialization, social learning.*

Introducere

O educație de calitate este axată pe imperative anticipative. Tendințele de evoluție ale societății postmoderne pot fi apreciate prin gradul de adecvare a unor componente structurale și funcționale la o dinamică socială dezvoltată în condiții determinate.

Educația nu poate fi reproductoare a imperativelor sociale, ci orientează spre actualizarea sistemului în acord cu dinamica socială. Fiecărui individ îi sunt desemnate căi de familiarizare cu valorile și atitudinile societății. Procesul interiorizării lor constituie *socializarea indivizilor*, prin care ființa umană intră în contact și preia pe parcursul întregii vieți elementele socioculturale ale mediului său, le integrează structurilor personalității sub influența experiențelor și agenților. Termenul „socializare” este folosit în general pentru a desemna aceste căi de familiarizare a individului cu valorile și atitudinile societății și „desemnează acel proces în cursul căruia sunt modelate atitudinile sociale” [14, p.17].

Dimensiunea teoretică

Din perspectivă psihologică, *socializarea este un proces progresiv și cumulativ prin care copilul, în timpul dezvoltării sale, asimilează comportamentele, valorile, normele, codurile, rolurile, riturile, obiceiurile, convențiile și modurile de gândire proprii mediului înconjurător sociocultural* [7, p.730].

Din perspectivă pedagogică, *socializarea reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane în corespundere cu normele și idealul social* [2, p.23].

Din perspectivă sociologică, *socializarea este un proces interactiv de comunicare, presupunând o dublă considerare a dezvoltării individuale și a influențelor sociale, respectiv modul personal de receptare și interpretare a mesajelor sociale și dinamica variabilă a intensității și influențelor sociale* [apud 13, p.9].

Abordarea perspectivei sociale a educației se centrează pe problematica raportului dintre educație și societate. Evoluțiile postmoderne susțin dezvoltarea socială a indivizilor între abordarea *micro* și *macro* și s-au fundamentat din *paradigma normativă și interpretativă* a procesului integral de socializare, care a demarat în timp prin demonstrarea necesității interacțiunii sociale, integrării sociale și percepției interpersonale pentru dezvoltarea comportamentului prosocial.

Interacțiunea socială este un proces interpersonal prin care indivizii aflați în contact își modifică temporar comportamentele, unii față de alții, prin stimulare reciprocă continuă. Interacțiunea socială este modul de comportament existent într-un grup. După J.Dolz, apartenența la o comunitate de interpretare a unităților de reprezentare permite înțelegerea și anticiparea activităților altuia; de asemenea, ea permite modificarea comportamentului propriu, ținând seama de punctul de vedere al celuilalt [apud 4].

În cadrul interacțiunii sociale, Robert Park [apud 17] semnaleză două postulate de la care se dezvoltă următoarele teze:

- ✓ Fiecare actor trebuie să pună în acțiune proceduri de interpretare a activităților sale zilnice.
- ✓ Acțiunea socială este o realizare practică.

Astfel, H.Mehan tratează aceste structuri sociale ca fapte sociale constructive și obiective ale indivizilor [apud 14].

D.Salade [14] arată perspectiva pedagogică a *integrării sociale* prin:

- stimularea dorinței și a capacităților de a pune toată energia în slujba cauzei comune a studenților;
- formarea și dezvoltarea aspirațiilor, axate pe valori social-morale;
- armonizarea elementului individual cu cel social;
- cunoașterea și acceptarea scării de valori sociale;
- elaborarea mecanismelor de adaptare a copiilor în societate.

Integrarea socială permite individului nu doar să între în relații funcționale cu lumea, să-și satisfacă trebuințele de a fi stimulat și de a acționa, ci și de a răspunde la trebuințele interpersonale de participare, afiliere și confirmare.

Percepția interpersonală, inferențele sociale, relațiile afinitare, climatul de grup reprezintă câteva aspecte referitoare la dimensiunea socială a vieții elevilor. Asimilarea valorilor, normelor și regulilor care ghidează conduita, interacțiunea cu ceilalți, influențarea acestora, rezolvarea conflictelor, manifestarea în grup depind de bogăția experiențelor socializatoare ale tinerilor din instituțiile de învățământ superior. Aceste concepte prezintă socializarea ca un proces continuu.

Dezvoltarea socială a copilului constă, după G.Sion [apud 3], în asimilarea de conduite care acoperă două câmpuri: cel al actelor sociale observabile și cel al experiențelor personale intime. La reacțiile la stimuli externi și interni se adaugă semnele și simbolurile semnificative care devin treptat prevalente. Socializarea copiilor este procesul care poate fi analizat prin sinteza caracteristicilor următoarelor componente:

1. Specificul învățării sociale la elevi;
2. Elucidarea indicatorilor tabloului normativității structurii sociocomportamentale.

Mecanismul fundamental al socializării este **învățarea socială**. Ea se suprapune până aproape de indistinție cu procesul socializării. Totuși, noțiunea de învățare socială se consideră ca reprezentând procesele psihologice prin care indivizii acumulează cunoștințe, reguli, norme, valori, deprinderi comportamentale ce privesc viața socială în desfășurarea ei concretă.

D.Popovici [12] analizează învățarea socială în general, considerând că ar avea două caracteristici principale: ea se referă la un *conținut social* (conduita față de celălalt și în grupuri și situații sociale specifice); este cu precădere o învățare pe cont propriu, neinstituționalizată ca atare, are loc empiric, la nivelul cotidianului.

În sensul mai sus sugerat, S.Cristea [6] susține că învățarea socială este de trei tipuri: directă, indirectă și ceea ce am putea numi complex-cognitivă.

Învățarea directă [3] se bazează pe legea încercării și erorii și a recompensei și pedepsei imediate, directe. Ea are în centru mecanismul reîntăririi. Mâncatul cu lingurița de către copiii mici este un exemplu de achiziționare a unor deprinderi sociale prin combinarea recompenselor (hrană, încurajare verbală) cu eventuale pedepse (datul peste mână ș.a.). La vârstă mică, aproape totul se învață prin sancționarea (pozitivă sau negativă) copiilor de către cei mai mari.

Învățarea indirectă [2] înseamnă că cel în cauză nu acumulează și sedimentează cunoștințe, atitudini și comportamente sociale prin experiența nemijlocită, ci observându-i pe ceilalți. De subliniat că actorul social observă și reține nu doar ce face semenul lui, dar mai ales ce i se întâmplă acestuia în urma actelor sale. Acest tip de învățare socială, care se mai numește și observațională, presupune înregistrarea și interpretarea atentă a comportamentelor celorlalți prin prisma consecințelor lor. E ușor de sesizat că o atare învățare este mult mai profitabilă decât cea prin încercare și eroare pe propria piele. De fapt, odată cu depășirea vârstei de 3-5 ani învățarea observațională are o pondere tot mai mare, iar la vârsta adultă, alături de învățarea complex-cognitivă, ea este sursa principală de control asupra comportamentului. Se selectează și se reproduc astfel comportamentele considerate normale și dezirabile într-un context sociocultural dat.

Atât învățarea socială directă, cât și cea indirectă, susțin E.Stănculescu [16] și T.Crețu [4], presupun prezența unei acțiuni concrete (personală pentru cea directă și a altora pentru cea indirectă) și înregistrarea în memorie a consecințelor comportamentale. Întrucât aceste tipuri de învățare sunt mai simple și specifice, ele au format în mod tradițional obiect de studiu al psihologiei și psihologiei sociale.

În cazul învățării comportamentelor sociale, ca și al acumulării cunoștințelor despre natură în genere, P.Popescu-Neveanu [11] consideră că omenirea însăși a urmat în istoria sa aceste modificări de ponderi.

Învățarea socială și socializarea se desfășoară pe fundalul *interacțiunii sociale*. Datorită și transformărilor de ansamblu în societate – deplasarea de la modelul autoritar și paternal la democrație și pluralism – acum studiile de specialitate arată cât de mult influențează și copiii pe părinții lor. D.Buss (1981) a constatat că în interacțiunea părinți-copii în socializare contează nivelul general de activism al acestora din urmă și în sensul că față de copiii cu un înalt nivel de activism părinții sunt mai ostili și nerăbdători decât față de cei cu un nivel mai scăzut.

M.Boza [2] consideră că traseul inserției individului în viața socială plenară (procesul socializării) nu este unul liniar și uniform. Abordarea clasică din științele socioumanistice distinge două mari faze:

- a) socializarea primară și
- b) socializarea secundară.

Socializarea primară înseamnă socializarea propriu-zisă, care are loc în copilărie și pe care individul, născut doar cu potențialități pentru viața socială, devine un membru efectiv al ei, devine ființă umană. Se interiorizează lumea socială, se cristalizează versiunea subiectivă a realității socioumane obiective.

A.Ardeanu [apud 7] consideră că agenții ce mediază această interiorizare (internalizare) sunt în primul rând indivizii apropiați și relevanți pentru copil, persoane ce au intrat în literatura de specialitate încoace sub denumirea de **persoane semnificative** (significant others), și, întrucât copilul se naște într-o structură socială dată, persoanele semnificative (dintre care părinții ocupă locul central) îi sunt oarecum impuse, predefinite. Acești „alții” relevanți, cu care copilul se și identifică, intermediază realitatea pe care o va internaliza, modificând-o în raport cu propria lor experiență de viață. Lumea socială se prezintă astfel personalității în formare filtrată printr-o dublă selectivitate (statutul socioeconomic și profilul axiologic al persoanelor semnificative). Un copil din păturile sărace, de exemplu, nu doar că absoarbe perspectiva respectivelor pături asupra lumii sociale, dar o absoarbe colorată de particularitățile atașate ei de părinții și apropiații lui. În procesul necontenitei interacțiuni dintre individul în creștere și ceilalți (semnificativi) are loc și formarea eu-lui (sinelui) și a identității de sine. De fapt, în considerabilă măsură eu-l (sinele) reflectă atitudinile persoanelor semnificative față de individul respectiv, deși nu putem reduce autoidentificarea (imaginea de sine) la o simplă copie a identificării de către ceilalți.

Treptat, prin socializarea primară [3], copilul ajunge la transgresarea situațiilor și persoanelor specifice, învață roluri, atitudini și comportamente generale. Dacă mama arată întotdeauna o atitudine negativă față de el atunci când se murdărește în timpul mesei și dacă această atitudine va fi manifestată și de alte persoane semnificative (tatăl, bunica, sora mai mare etc.), generalitatea normei se va extinde în subiectivitatea copilului. Pasul decisiv urmează când el își dă seama că toată lumea este împotriva practicii vizate. Este trecerea de la reacțiile față de rolurile și atitudinile unor persoane concrete la un **altul generalizat**. Altul generalizat înseamnă recunoașterea societății ca atare și, totodată, atingerea stabilității, a consistenței și continuității autoidentificării, a imaginii de sine, a eu-lui (sinelui) în sens larg. Copilul își reprezintă acum o identitate proprie nu doar vizavi de cutare persoană, ci o identitate în general, care este resimțită ca aceeași, indiferent de indivizii pe care îi întâlnește. Prin socializarea primară, în stadiul ei de generalizare se stabilește o simetrie (nu totală, bineînțeles) între realitatea obiectivă și cea subiectivă.

În *Psihologia dezvoltării*, interiorizarea atitudinilor, după M.Boza [2], primul stadiu reprezintă interiorizarea atitudinilor celorlalți la adresa sa și a rolurilor care se joacă în situații interactive particulare. Al doilea stadiu adaugă integrarea atitudinilor sociale ale grupului de apartenență. Sinele devine o reflexie individuală a comportamentului social al grupului, adică a procesului de generalizare a reprezentării celorlalți.

La vârsta școlară mică este dominantă *învățarea socială* [8]. Învățarea socială este acel tip de învățare pe care copilul, prin intermediul experienței și interacțiunii, dobândește o serie de semnificații sociale, valori sociale, stiluri comportamentale, roluri, comportamente interpersonale. Copilul este stimulat în dobândirea acestor achiziții de o serie de nevoi și trebuințe psihosociale noi, dar dacă comportamentul observat este și întărit, el va fi asimilat cu o mai mare ușurință. Între factorii ce conduc la o mai mare întărire a comportamentului se menționează aprobarea, recompensa și sancțiunea morală. Imitarea, observarea, implicarea și participarea directă oferă copilului posibilitatea de a asimila noi comportamente, constituind prin aceasta baza învățării sociale.

2. Liniile-forță ale maturității umane pentru structura sociocomportamentale sunt, după E.Badea [apud 1]:

- reducerea anxietății;
- controlul actelor emoțional-afective;
- conștiința de sine;
- conștiința de alții;
- atitudini adaptate față de valori;
- socioabilitate și inteligență socială;
- simțul răspunderii;
- susținerea climatului echilibrat în diverse grupuri sociale;
- înțelegerea normelor de grup.

Demers aplicativ

Socializarea formează o sensibilitate deosebită pentru stimulii sociali, implică individul în cadrul contribuțiilor sale în raport cu semenii, învățându-l arta participării și colaborării. Modelarea socială se fundamentează pe trebuința de afiliere, manifestată în dorința de a face parte dintr-un grup, realizându-se autoafirmarea. În cursul socializării indivizii își vor ajusta comportamentele la cerințele comunității, iar societatea realizează o uniformizare, un control al membrilor ei. Controlul este realizat prin instruirea unor criterii valoric-normative.

Fl.Frumos [9] consideră că pentru a asigura dezvoltarea socială a copiilor este necesar ca toate demersurile instructiv-educative să se focalizeze pe:

- 1) *formarea și dezvoltarea la copii a abilităților de interacțiune cu adulții, cu copiii de vârste apropiate;*
- 2) *formarea comportamentelor prosociale;*
- 3) *dezvoltarea conceptului de sine.*

Nivelul de dezvoltare a abilităților sociale urmează a fi cuantificat cu ajutorul următorilor indicatori [1]:

- 1) *interacțiunea socială;*
- 2) *relaționarea socială;*
- 3) *comportamentul prosocial.*

Acești indicatori necesită selectarea acelor conținuturi ce vor permite relaționarea socială și comportamentul social.

Întrucât în utilizarea anumitor strategii este simulată interacțiunea umană, el poate fi utilizat pentru atingerea unuia sau mai multor obiective, dintre care C.Cucoș amintește [apud 16]:

- ✓ *facilitarea inserției sociale a elevilor, grație interpretării și învățării regulilor necesare ocupării ulterioare a unor statusuri;*
- ✓ *formarea și modelarea comportamentului uman – baza simulării interacțiunii ce caracterizează o structură, o relație sau o situație socială de grup, prin distribuirea în rândul participanților la instruire a unor statusuri foarte bine precizate și relaționate între ele;*
- ✓ *familiarizarea cu modurile de gândire, trăire și acțiune specifice anumitor funcții, posturi, domenii;*
- ✓ *dezvoltarea capacității de empatie și înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor celor din jur;*
- ✓ *dezvoltarea capacității de a surprinde, de a înțelege și de a evalua opiniile și orientările valorice ale indivizilor cu care relaționează;*
- ✓ *formarea capacității de a rezolva situațiile problematice, dificile, acumularea de experiență în acest sens;*
- ✓ *verificarea corectitudinii comportamentelor formate, validarea celor învățate corect și invalidarea celor învățate greșit;*
- ✓ *formarea și perfecționarea aptitudinilor de muncă în grup și de conducere colectivă.*

1. *Interacțiunea socială* [apud 14]. Interacțiunea este definită de UNESCO ca un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de fenomene și urmărește abolirea segregării, sub toate formele. Prin urmare, integrarea socială este un proces generic de inserție activă și eficientă a individului sau a fenomenelor într-un ansamblu. În general, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace.

Interacțiunea socială se referă și la relația care se stabilește între individ și societate. Ea se realizează pe mai multe niveluri și sub diferite modalități.

Rezultatul interacțiunii sociale se caracterizează prin [12]:

- organizarea activității în comun, fapt ce duce la activizarea proceselor de cunoaștere-învățare;
- repartizarea acțiunilor și operațiilor inițiale;

- comunicarea fără de care nu se poate face repartizarea, schimbul și înțelegerea reciprocă, se planifică condițiile activității și se selectează modurile de acțiune adecvate obiectivelor instructive;
- schimbul cu moduri de activitate, dictat de necesitatea elaborării diferitelor procedee pentru dobândirea procesului comun al activității – rezolvarea problemei;
- înțelegerea reciprocă, care este dictată de caracterul includerii elevilor în activitatea comună.

Toate aceste elemente ale eficienței interacțiunii sociale necesită și determinarea specificului grupului social în care copiii de la grădiniță sunt obligați să stea într-o grupă.

Sv.Rusnac definește *grupul social* ca un ansamblu de persoane constituit în funcție de anumite criterii obiective sau subiective, determinate de către membrii lui sau impuse din exterior de anumite persoane sau circumstanțe [13, p.168].

Grupul social presupune [13]:

- existența de raporturi între membrii grupului, determinate de acțiunea unor stimuli sau de comportamentul unor membri ai grupului;
- organizarea într-o anumită structură care are forma de cadru social stabil, în care decurg relațiile dintre membrii grupului.

S.Asch [apud 9] caracterizează grupul social prin influență socială, considerând că membrii unui grup pot influența ajungându-se la un conformism reciproc. Conformarea și complianța comportamentală în grupul de copii înseamnă, după Romiță B. Iucu, aderarea la anumite seturi normative acceptate la nivel de grup.

I.Kalman prezintă stadiile influenței sociale ca fiind [apud 5]:

- a) *compliance*: preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității;
- b) *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relația cu cel de la care preia comportamentul;
- c) *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.

2. *Formarea comportamentelor prosociale*. Comportamentul este modul în care acționează oamenii, spre deosebire de felul cum gândesc [3]. Aceasta este explicația contrazicerii factuale cum că conținuturile sunt bine cunoscute, iar comportamentul, intenția de a acționa este la nivel de frustrare.

Teoria *comportamentului social* se bazează structural pe următoarele elemente [19]:

- ✓ Cunoștințe factuale;
- ✓ Atitudine socială;
- ✓ Reguli comportamentale;
- ✓ Valori sociale și morale;
- ✓ Intenția comportamentală socială;
- ✓ Comportament prosocial.

R.Harwood [10] relatează despre comportamentul prosocial ca fiind unul care include acțiuni pe care societatea le consideră dezirabile și pe care încearcă să le încurajeze la copii.

Relevanța valorizării experiențelor pozitive față de ceilalți se identifică prin trei abordări (Sears, 1993) [apud 2]:

- orientarea sociopersonală, potrivit căreia copilul este familiarizat cu reguli de comportament acceptate social și cultural, subiectul fiind dispus să și le însușească;
- încorporarea acestor valori în propriul sistem deja format, copilul fiind exponentul propriilor nevoi, al scopurilor care îl transcend și îi fixează cadrul de asimilare personală;
- orientarea personalizată, în care standardele și regulile de comportament sunt dirijate spre sine, spre latura intraindividuală, cu anumite condiții și ritmuri de asimilare.

3. *Dezvoltarea conceptului sine* [13]. Conform unor perspective mai recente, *sinele* este împărțit în trei unități distincte: *autocunoașterea*, *autoreglarea*, *autoevaluarea*.

Copiii își dezvoltă sentimentul sine-lui în relație cu alte persoane din contextul cultural. Opiniile evaluative pe care le dezvoltă copiii despre sine includ atât judecățile lor cognitive, cât și reacțiile lor afective la aceste judecăți.

Operațiunile de dirijare socială în conceptualizarea cunoștințelor până la comportamentul rezultat ca stil de reactivitate socială pot fi reduse la următoarele dimensiuni în clasele primare:

1. **Dimensiunea de relație: situații, contexte, fenomene cu profil prosocial ce sunt legate de protecția mediului.**

- *Aplicație*: Desenează o situație în care este încălcată o regulă a unei prietenii frumoase.

2. **Dimensiunea descriptivă:** *exemplificarea circumstanțială a anumitor situații sociale.*
 - *Aplicație:* Explică care sunt drepturile copiilor în parc.
3. **Dimensiunea expresivă:** *acțiuni procedurale în manifestarea premiselor comportamentale:*
 - *Oral-imaginativă:* Ce ai face tu pentru a salva planeta Pământ?
 - *Grafică:* Proiectează acțiunea de adoptare a unui copac din curtea școlii.
4. **Dimensiunea etico-socială:**
 - *Cauzală:* Care sunt pericolele ce amenință astăzi omenirea?
 - *Consecutivă:* Care ar fi consecințele dispariției apei potabile de pe Terra?
 - *Model utopic:* Cum crezi că ar fi lumea fără deșeuri?
5. **Dimensiunea practică, acțională:** *intreprinderea acțiunilor propiu-zise.*
 - *Aplicație:* Ce s-ar putea face ca oamenii să respecte curățenia?
6. **Dimensiunea explorativ-cognitivă:** *analiza studiilor de caz.*
 - *Aplicație:* Ești în trecere pe lângă un lac. Deodată observi un mator stând la pândă, intenționând să se apropie de cuibul unor lebede. Ce faci?
7. **Dimensiunea corectivă:** *se inițiază acțiuni concrete pentru sensibilizare față de natură.*
 - *Aplicație:* Explică-i lui Dan, de ce nu este bine să luăm acasă un arici?

Aceste dimensiuni relevă strategii de formarea/dezvoltare a atitudinilor sociale și a comportamentului prosocial.

Concluzii

Correspondența dintre aceste dimensiuni motivează argumentativ subiecții să renunțe la neglijență și indiferență, să adopte responsabilitatea și implicarea pentru mediu și, astfel, formează contexte particulare de relaționare a *eu-lui* în societate.

Contextul școlar al socializării, în care funcționează școala, integrează multiple variabile, a căror configurare și condiționare reciprocă asigură caracteristici specifice programelor educaționale. Caracteristicile câmpului psihosocial al școlii condiționează eficiența acțiunilor didactice, ambianța educațională. Câmpul educațional creat este un ansamblu structurat al relațiilor psihosociale pe care le determină interacțiunile interpersonale în activitatea comună de natură instructiv-formativă și în afara acesteia.

Bibliografie:

1. BADEA, E. *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului de la 3 la 18 ani.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993. 156 p.
2. BOZA, M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor.* Iași: Polirom, 2010.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară.* Iași: Polirom, 1999. 304 p.
4. CREȚU, E. *Psihopedagogia școlară pentru învățători.* București: Aramis, 1999. 192 p.
5. CRISTEA, G. *Psihologia educației.* București: Coresi S.A., 2001. 180 p.
6. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării: modele de instruire.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 192 p.
7. DORON, R., PAROT, Fr. *Dicționar de psihologie.* București: Humanitas, 2006.
8. DUȚU, M. *Probleme ale educației ecologice.* Cluj-Napoca: Gold Press, 2012.
9. FRUMOS, Fl. *Didactica: fundamente și dezvoltări cognitive.* Iași: Polirom, 2008. 214 p.
10. HARWOOD, R., VASTA, R. *Psihologia copilului.* Iași: Polirom, 2010. 944 p.
11. POPESCU-NEVEANU, P., GOLU, M. *Sensibilitatea. Modalități de recepție senzorială.* București: Editura Științifică, 1970. 318 p.
12. POPOVICI, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate.* București: Aramis, 2000. 128 p.
13. RUSNAC, Sv. *Preocupări ale psihologiei sociale.* Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 264 p.
14. SALADE, D. *Dimensiuni ale educației.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
15. SION, G. *Psihologia vârstelor.* București: Editura Fundației România de Măine, 2003. 256 p.
16. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației.* București: Editura Universitară, 2008. 398 p.
17. ȘLEAHTIȚCHI, M. *Clasic și modern în psihopedagogia socială.* Chișinău: Lumina, 1996. 248 p.
18. ȘOITU, L. *Dezvoltarea socială în școală.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
19. БЕЛИНСКАЯ, Е. *Социальная психология личности.* Москва: Аспект Пресс, 2001. 300 с.
20. VINING, F. *Environmental behavior and attitude.* Cambridge: Mass. Blackwell, 1995.

Prezentat la 23.04.2015

CONSIDERAȚII AXIOLOGICE PRIVIND AUTOEDUCAȚIA ȘI EDUCAȚIA ADOLESCENTULUI

Carolina CALARAȘ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Articolul reprezintă un studiu teoretic cu abordarea implicațiilor practice, obiectivate în sugestii și strategii educative centrate pe educația și stimularea autoeducației preadolescenților și adolescenților. Studiul elucidează explicarea aspectelor de bază ale dezvoltării preadolescentului și adolescentului, conturând prioritățile axiologice care urmează a fi conștientizate, interiorizate și valorificate pe parcursul formării personalității acestora.

Cuvinte-cheie: educație, autoeducație, preadolescent, adolescent, priorități axiologice/ valori, conștiință de sine, conduită morală, sugestii și strategii educative.

AXIOLOGICAL CONSIDERATIONS ABOUT ADOLESCENT SELF-EDUCATION AND EDUCATION

This article represents a theoretical study by addressing the practical implications, suggestions and educational strategies focused on education and self-education stimulate preadolescents and adolescents. The study elucidates basic aspects of preadolescent and adolescent development, explains axiological priorities to be aware internalized and recovered during the formation of their personality.

Keywords: education, self-education, preadolescent, adolescent, axiological priorities/ values, self-awareness, moral conduct, suggestions and educational strategies.

Autoeducația ca fenomen uman și pedagogic gravitează în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare: *a învăța să înveți*, ceea ce înseamnă să dobândești instrumentele cunoașterii; *a învăța să faci*, ceea ce te orientează să înveți a acționa în mediul înconjurător; *a învăța să trăiești împreună cu alții*, pentru a fi eficient cu alte persoane și *a învăța să fii/ devii continuu, pe tot parcursul vieții*. Plasarea educației dincolo de limitele instruirii școlare/ universitare în paralel cu transformarea obiectului/educatului în subiect (adică, actor al propriei educații) și în conformitate cu obiectivele, principiile, conținuturile educației permanente asigură înțelegerea și consolidarea unei culturi noi de autoeducație conștientă, activă, asiduă și responsabilă. Problema abordată este una amplă, variată, cu un bogat conținut axiologic, psihopedagogic și social. Autoeducația se analizează într-o conexiune strânsă cu educația, dezvoltarea și formarea integră a personalității în contextul stadialității cognitive, morale și psihosociale, plasând accentul pe formarea conștiinței de sine. Conștiința de sine, în sens larg, reprezintă o stare prin care fiecare se simte participant la tot ceea ce se întâmplă în lume sau în realitatea în care trăiește. Conștiința de sine și conduita morală începe a se dezvolta activ la copiii/elevi în perioada preadolescenței [1, 4-7]. În continuare vom urmări evoluția principalelor metamorfoze psihosociale ale autoeducației la preadolescenți și adolescenți.

Preadolescentul, fiind animat de dorința de a-și cunoaște propriile posibilități, pentru a înțelege în ce măsură poate fi util celor din jur, se străduie să înțeleagă și să respecte regulile de comportare, începe a se axa pe moralitatea cooperării. Idealul preadolescentului este de a deveni un om util societății, cu o înaltă conștiință a datoriei. El este preocupat foarte mult de ceea ce gândesc ceilalți despre persoana sa. În această perioadă începe să se consolideze gândirea logică, formală, se observă primele tendințe de autoeducație și autoapreciere în comparație cu alți semeni sau adulți, care se bucură de stimă la preadolescenți. Impulsivitatea și incapacitatea de autocontrol, negativismul, sau, invers, anxietatea care se mai observă în comportarea puberilor le provoacă un disconfort interior, iar în îmbinare cu o moralitate a constrângerii pe care o manifestă mulți adulți în relațiile cu preadolescenții provoacă deseori un conflict interior, certuri spectaculoase cu părinții. Cheia reușitei în educația preadolescentului rezidă în excluderea formalismului și a poziției autoritare din partea adulților. Demersul educativ trebuie să aibă la bază: respectarea personalității, drepturilor copilului, empatia și tactul, atitudinea sinceră și deschisă, conduita axată pe colaborare și stimularea autonomiei preadolescentului [1,6]. Cercetările realizate de către G.Allport și H.Remschmidt, U.Șchiopu, A.Cosmovici și A.Barna etc. demonstrează și explică faptul că în realitate trăirea acestei vârste este mai puțin alarmantă decât stereotipul ce i se atribuie de adulți [apud 3].

Adolescența, în acest sens, este o etapă puțin mai liniștită decât perioada anterioară, elevul adoptă deja o anumită poziție, fiind mai conștient față de sine și mediul social. El se orientează mai mult către lumea externă, dar își concentrează atenția și asupra propriei vieți psihice. Pentru a conștientiza ce conținut axiologic trebuie să aibă procesul autoeducației la adolescent, vom evidenția caracteristicile cele mai importante ale adolescenței. Într-o formă esențializată și succintă acestea sunt:

- aprofundarea și lărgirea dezvoltării conștiinței de sine;
- inteorizarea valorilor etice și clarificarea propriului sistem axiologic;
- necesitatea exprimării punctului său de vedere în variate situații sau cu privire la diverse aspecte ale vieții;
- consolidarea abilităților de operare mentală complexă cu conținuturi variate abstracte;
- axarea pe orientarea vocațională;
- afirmarea propriei personalități;
- odată cu cristalizarea gândirii formale se instalează moralitatea cooperării convenționale; regulile se gândesc ca înțelegeri mutuale și se circumstanționează;
- are loc definitivarea maturizării psihofizice și sexuale.

Perioada adolescenței se manifestă prin autoanalize, autorefecții, prin conștientizarea faptului că existența sa se deosebește substanțial de a celorlalți oameni, reprezentând o valoare care trebuie prețuită, respectată și gândită. Adolescentul este mai sigur pe sine decât preadolescentul, ce studiază atent și se autoevaluează în raport cu realizările sale și ale altora, se întreabă deseori: *cine sunt eu?*, iar răspunsurile ce și le dă se bazează pe maturizarea intelectual-afectivă foarte evidentă pentru unii elevi, chiar de la 16 ani, iar pentru alții – de la 17-18 ani [6].

După cum am menționat anterior, conștiința de sine este un fenomen și proces complex care include, pe de-o parte, raportarea subiectului la sine, la propriile trăiri, iar, pe de altă parte, confruntarea permanentă cu sine, compararea sa cu lumea în mijlocul căreia trăiește. Cel mai înalt nivel al conștiinței de sine este atins de adolescent atunci când el se poate privi și aprecia ca subiect al activității sociale, ca membru al colectivului. Un factor de seamă al formării conștiinței de sine îl constituie activitatea școlară, în special activitățile educative [1].

Școala, oricât de bine ar fi organizată, oricât de vast ar fi conținutul cunoștințelor pe care le comunică elevului, nu poate satisface setea de investigare și cutezanță creatoare. Adolescenții au nevoie de acțiuni care le-ar lărgi lumea lor spirituală, le-ar satisface necesitățile de autocunoaștere, le-ar oferi sprijin în deciziile și faptele lor. Familia, implicându-se activ, trebuie să accepte și să susțină căutările adolescentului pentru ca acesta să devină sigur pe sine; să stimuleze procesul autocunoașterii lui, să-i asigure independența și autonomia în reglarea comportamentului, pentru a-și forma convingeri morale durabile. În acest sens, activitățile extracurriculare contribuie la aprofundarea, completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului liber și, nu în ultimul rând, acestea prezintă un specific prin care se deosebesc de activitățile formale stricte. Modalitățile de organizare a activităților educative sunt mult mai flexibile și au un caracter recreativ. Evaluarea rezultatelor lor se realizează folosind, cu precădere, aprobarea prin încurajare și evidențierea participanților. Activitățile nonformale, axate pe interesele adolescenților, dezvoltă spiritul lor de inițiativă, aptitudinile cognitive, intelectuale, creativitatea, aptitudinile fizice/sportive, tehnologice, estetice și artistice.

Activitățile extracurriculare pot *îmbrăca* variate forme: spectacole cultural-artistice, excursii, vizite, cursuri pe discipline sau cercuri literare, competiții și activități sportive, concursuri sau organizarea actelor de caritate și voluntariat etc. Emoțiile, sentimentele și atitudinile trăite și consolidate cu prilejul organizării unor astfel de activități contribuie la închegarea colectivului, la diversificarea relațiilor dintre elevi, ceea ce demonstrează valoarea educațională și, nu în ultimul rând, dezvoltarea conștiinței de sine a fiecărui membru al grupului. La fel, observăm formarea sintalității colectivului de elevi și tendința acestuia de a-și susține și promova colegii care au atins un grad mai superior de disciplină interioară și rezultate în autoeducație.

Concursurile pe diferite teme de asemenea sunt momente deosebit de atractive pentru preadolescenți și adolescenți. Acestea dau posibilitate elevilor să demonstreze practic ceea ce au învățat la școală, acasă etc. De asemenea, activitățile instructiv-educative dezvoltă la elevi interesul pentru profesia pe care o vor îmbrățișa, determinându-i la reflecții asupra vieții lor ulterioare. Capacitatea de a se preocupa de propria persoană nu înseamnă însă fuga de societate. În perioada respectivă, caracteristica principală a adolescentului este un

puternic impuls către valorificarea acțiunilor morale. Acum dispar dorințele vagi și apar scopurile bine conturate, visarea la fapte reale deosebite.

Dorința de originalitate reprezintă, din punct de vedere psihologic, o caracteristică de bază a elevului în perioada adolescenței, atunci când se dezvoltă și se manifestă conștiința de sine, tendința afirmării sinelui, conștientizarea valorii proprii personalității [1, 6].

Dorind să atragă atenția asupra sa, elevul se consideră un punct central în jurul căruia trebuie să se desfășoare toate evenimentele. Forțele proprii sunt considerate superioare față de alții oameni, opinie care vine încă dintr-o insuficientă cunoaștere de sine. Adolescentul dorește ca acțiunile sale să fie cunoscute și apreciate de adult ca fiind cele mai reușite și de succes. El manifestă tendința de a se afirma nu doar individual, ci și în grup: vrea să activeze, să se distreze împreună. Adolescentul este atras de viața personală, socială, politică, sportivă. El manifestă dorința de atașament, din ce în ce mai conștient și mai activ, la o persoană concretă și/sau la grupul de referință. În adolescență apare și se manifestă sentimentul iubirii. Cu cât înaintează în vârstă, cu atât adolescentul este mai obiectiv în judecățile sale, aprecierile efectuându-le în funcție de criteriile morale, sociale pe care și le-a însușit.

Tendința de a cunoaște valorile etice, sociale și culturale se manifestă riguros și tenace. Integrarea adolescenților în aceste valori ale colectivității umane contribuie la formarea concepției despre lume și viață. În virtutea unei experiențe de viață limitate și a lipsei unor criterii de autoapreciere adecvată, adolescenții au nevoie de consiliere și îndrumare. În discuțiile și conversațiile interesante, desfășurate cu semenii și adulții, adolescenții își cristalizează opiniile, convingerile, formându-și idealul de viață, își perfecționează judecățile morale, sporindu-și nivelul conștiinței și al conduitei morale [7]. Pe tot parcursul acestei perioade este necesar ca adultul să conștientizeze că are în față o personalitate ce se dezvoltă impetuos și care se manifestă printr-un șir de trăsături aflate încă în plină formare. Împărtășind viziunea multor cercetători [1-5 etc.] și promovând-o în activitățile cu adolescenții, ne străduim să consolidăm interconexiunea celor trei componente: **cognitiv**, **afectiv** și **volitiv**, care formează convingerile morale. Acestea sunt considerate ca fiind nucleul conștiinței de sine a individului sau, conform precizării lui **A.Chircev**, *adevărate trebuințe spirituale de comportare morală* [apud 3].

Dacă cele două componente – cognitiv și afectiv – sunt, cu precădere, elementele de bază ale conștiinței, apoi componenta volitivă intră atât în sfera conștiinței, cât și în sfera conduitei morale. În conformitate cu reperiile teoretice expuse, prezentăm câteva sugestii practice, care vor asigura proiectarea și valorificarea strategiilor acționale (pentru adulții preocupați de educația copiilor și adolescenții axați pe autoeducație). Sugestia educativă este urmată de strategia respectivă, care poate fi aplicată de ambele părți – educator și educat în ipostaza de subiect, partener și actor al propriei educații. Astfel:

- **Conștiința de sine** implică capacitatea de anticipare a realității și de orientare a conduitei pe un anumit traseu, iar conduita morală reprezintă o manifestare a conștiinței și voinței în relațiile interpersonale și acțiunile practice ale individului. **Strategia auto/educației: informarea continuă și exersarea judecății și a deprinderilor morale.**
- **Conduita morală** este un ansamblu neîntrerupt de răspunsuri și manifestări comportamentale ale omului. Automatizarea unora dintre ele au forma deprinderilor și obișnuințelor și facilitează un control mai redus din partea conștiinței. Automatismele, intrând în zonele periferice ale acesteia, oferă individului posibilitatea de a-și concentra atenția și forțele în vederea atingerii unor obiective morale mai profunde. Prin deprinderile și obișnuințele de comportare morală realizată, în cele din urmă, interferența și concordanța dintre conștiința morală și conduita morală este realizată de voința omului. **Strategia auto/educației: formarea unității dintre conștiința și conduita morală.**
- **A educa înseamnă a adapta permanent copilul/ adolescentul la mediul social**, ținând seama de natura lui, de particularitățile individual-tipologice, ceea ce înseamnă a face apel la mijloacele, metodele și procedeele care corespund posibilităților, trebuințelor, interesului personal al copilului.
- Adevărata educație concepe individul ca pe o entitate vitală, ca pe o valoare în sine și nu ca pe un mecanism inert, declanșat și condus de un factor extern. **A educa înseamnă a forma un individ până ce acesta ajunge personalitate.**
- În procesul educației, sferile de dezvoltare a individului sunt axate pe trei direcții:
 - a) copilul va fi învățat cum să se cunoască pe sine; dezvoltarea percepțiilor, sentimentelor, a gândirii; adaptarea la propriile nevoi etc.;

- b) copilul va fi inițiat în a intra în relații cu alții, pentru a cunoaște conținutul relațiilor sociale și culturale;
- c) copilul va fi implicat în relaționarea cu mediul ambiant;
- d) copilul va fi orientat permanent spre autoeducare și autoperfecțiune.
- Sub influența regulilor vieții familiale și școlare, a cerințelor acestora, se produce o schimbare a întregii activități. Totodată, se modifică trebuințele, interesele, preferințele, are loc un proces de apropiere a intereselor de aptitudini și conduită.

Școala pentru adolescent este cea mai importantă instituție socială, care pune accent pe achizițiile intelectuale, acestea devenind preocuparea principală a elevului. În comparație cu familia, școala este un mediu eficient pentru adolescent, deoarece are mai multe posibilități de asigurare a procesului de auto/afirmare personală. Sub influența activității cognitive și a programului școlar, elevul devine mai organizat, mai controlat, își dezvoltă noi modalități de acționare, relaționare, comunicare și colaborare cu semenii și adulții, își controlează sistematic propria conduită morală. Familia este și va rămâne pe parcursul vieții copilului cel mai important model și factor de promovare și cultivare a valorilor etice și a acțiunii morale. Deci, va reprezenta prima instituție socială care va fi responsabilă de formarea habitusului primar axiologic al individului. **Strategia educativă: Organizarea și desfășurarea permanentă a unui parteneriat eficient centrat pe relația elev - familie - școală - comunitate.**

În concluzie, educația și autoeducația, valorificate eficient și într-o conexiune permanentă, asigură individului formarea caracterului și a personalității integre, constituite din ansamblul calităților psihofizice, intelectuale, afective, social-morale și volitive.

Acceptarea imperativelor etice presupune cunoașterea, înțelegerea, formarea sentimentelor și atitudinii pozitive la copil și tineri cu privire la sensul și cerințele pe care societatea le-a consemnat și le promovează ca elemente ale sistemului moral. Conștiința orientează și stimulează conduita morală, iar aceasta, la rândul său, valorifică sfera volitiv-acțională, care asigură formarea abilităților, priceperilor, deprinderilor, obișnuințelor și trăsăturilor de caracter ce creează o anumită configurație morală a personalității preadolescentului și adolescentului. În structura personalității individului, conștiința și conduita se prezintă sub forma unei unități dialectice, cu particularități distincte, care diferă de la o etapă de vârstă la alta și de la un individ la altul. *Conștiința de sine* se formează în situații și prin acțiuni concrete, în care elevul este antrenat ca subiect moral în familie, școală, alte medii sociale. În aspectul vizat, rolul cunoștințelor constă în a introduce individul în universul valorilor morale, în a-l face să înțeleagă semnificația acestora pentru viața omului, totodată consolidându-i capacitatea de a discerne între valorile pozitive, pseudovalori și nonvalori, pentru a-și forma prioritățile valorice și a consolida aspectele axiologice de autoeducație și devenire continuă. În acest sens, familia formează fundamentul moral al copilului, iar în școală acesta asimilează statutul de elev ce trăiește o lume diferită de cea de acasă, o lume bogată în evenimente și cunoștințe, o lume extrem de importantă prin varietatea actelor de cunoaștere. Dacă ne reușește să valorificăm parteneriatul nominalizat, prin a-l face pe adolescent conștient de sine, activ, responsabil, axat pe valorile morale, înseamnă că ne-a reușit să-l transformăm din obiect al educației în agent, partener și actor – subiect al propriei formări.

Bibliografie:

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. BARNA, A. *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. CALARAȘ, C. *Cultura autoeducației elevului*. Chișinău: E Primex-com SRI, 2010.
4. CALLO, T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP USM, 2007.
5. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003.
6. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Collegium Polirom, 2008.
7. CUZNEȚOV, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013.

Prezentat la 14.09.2015

VALORI POSTEXPERIMENTALE ALE CULTURII MANAGERIALE ÎN INSTITUȚIA PREȘCOLARĂ

Victoria COJOCARU, Ludmila COTOS

*Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)*

Prezentul articol reflectă analiza datelor experimentului de control la tema: *Valoarea metodologică a culturii manageriale în instituția preșcolară*, unde sunt prezentate pe niveluri rezultatele comparative ale grupelor de manageri și masteranzi implicați în experimentul formativ.

Cuvinte-cheie: *manager, cultură managerială, competență, valori manageriale.*

THE POSTEXPERIMENTAL VALUES OF MANAGERIAL CULTURE IN THE PRESCHOOL INSTITUTION

This article reflects the analysis control experiment data of subjects *The methodological value of managerial culture in preschool*, where are presented comparative results of managers and masters by levels of evidence developed at this stage.

Keywords: *managers, culture, managerial culture, competence, managerial values.*

Introducere. Cultura este un mecanism complex la baza căruia stă întotdeauna resursa umană. Cultura internă este cea care susține o instituție constituind cea mai puternică forță de coeziune, permițând membrilor săi să aibă o viziune comună asupra evenimentelor și oferind acestora stabilitatea de care organizația are nevoie pentru a supraviețui într-o lume în continuă schimbare.

În componenta culturală putem distinge unele elemente vizibile, cum ar fi: *comportamente și limbaj comun, ritualuri și simboluri*, dar preponderent avem componente mai puțin vizibile: *percepții și reprezentări despre ce e „valoare” în instituție, mituri, standarde empirice despre ce înseamnă a munci bine și a te comporta corect, despre „cum se fac lucrurile pe aici”* etc. [2].

Cultura organizațională poate fi definită doar plecând de la om, deoarece fondatori și purtători ai culturii organizației sunt oamenii. Sistemul de simboluri, tradiții, ritualuri, valori și norme de comportament împărtășite de cea mai mare parte a personalului unei organizații, modul de gândire și de acțiune, care stă la baza activității organizaționale, modalitatea de integrare internă și de adaptare la mediul extern constituie cultura organizațională.

Ținând cont de diverse concepte din literatură în problema vizată, putem conchide cu privire la natura culturii organizaționale:

– Dincolo de aceste obiective, fiecare instituție creează, în timp, un „spirit de corp”, „orgoliu profesional”, care se conțin în modurile comune prin care membrii ei au învățat să gândească, să simtă, sa acționeze.

– Pentru aceasta, instituția utilizează un arsenal întreg de instrumente: uniforme, insigne, medalii, sistemul de recompense – pedepse etc.

Instituția, ca invenție socială destinată realizării unor obiective prin efort de grup, are o finalitate concretă. Ea urmărește în primul rând îndeplinirea celor trei mari obiective:

- *rezolvarea sarcinilor/misiunilor;*
- *crearea unui cadru de muncă adecvat;*
- *crearea unei imagini, a unui prestigiu.*

Indiferent de domeniul în care își desfășoară activitatea, de naționalitatea lor sau de cultura căreia îi aparțin, toți managerii de succes din lume par să aibă în comun aceste obiective. De fapt, acestea sunt niște calități: ele fac dintr-o persoană un bun conducător și oferă managerilor un anumit „aer de familie”, atenuând diferențele inerente și creionând astfel un **portret-robot al managerului perfect**. Unii descoperă aceste calități intuitiv, alții prin instruire sau luând exemplul celor din jur, dar, oricum, cu toții au în comun următoarele:

constituie modele credibile și impun respect. Managerii care se bucură cu adevărat de succes sunt în primul rând oameni cu un sistem de valori personale foarte bine definit, pe care îl aplică în egală măsură pentru ei înșiși, pentru cei din jur și pentru firmă. În plus, sunt dornici și dispuși să-și împărtășească experiențele cu

cei din jur. Fie că este vorba de serviciile oferite clienților, de stabilirea unor standarde ridicate ale produselor sau de orice altceva, ei întotdeauna se gândesc mai întâi cum și-ar putea îmbunătăți propria prestație și abia apoi pe a celorlalți;

stabilesc standarde ridicate și obiective ambițioase. Sunt capabili să identifice corect calitățile, cunoștințele și gradul de instruire de care are nevoie un angajat pentru a funcționa eficient în cadrul organizației și sunt apti să evalueze individualizat, pentru fiecare om, aceste calități necesare. Sunt grăbiți să-și atingă obiectivele, dar extrem de răbdători când este vorba de ajutorul acordat salariaților. Odată ce au reușit să creeze un nucleu care înțelege exact care sunt scopurile urmărite, se așteaptă la totală implicare a tuturor în acest sens. Scopul nu este crearea unor clone ale propriei persoane, ci ca fiecare să-și atingă nivelul maxim al propriului potențial;

îi trag după ei pe ceilalți. Aceasta implică un anumit comportament, o anumită educație, acțiuni de încurajare, explicare, consiliere și multe altele, toate focalizate în scopul de a-i ajuta pe ceilalți să reușească. Acești manageri sunt permanent și activ implicați în creșterea performanțelor și ajutarea oamenilor pe care îi conduc să devină mai talentați și mai oportuni;

urmăresc performanța, având standarde bine stabilite. Prin aceste standarde măsoară și evaluează gradul de reușită al fiecărui proiect. Esențială este stabilirea cu exactitate a ceea ce înseamnă succesul și care sunt factorii de risc pentru fiecare angajat în parte. Aceste standarde reflectă planul de dezvoltare individual al fiecărui membru al echipei. Managerii stabilesc responsabilități și cer socoteală pentru modul în care acestea sunt folosite;

formează noi manageri. Managerii de succes au capacitatea și abilitatea de a recunoaște printre cei din jur persoanele cu calitățile necesare pentru a conduce. Astfel, ei pregătesc viitori manageri, oferindu-le oportunitățile optime pentru dezvoltarea propriilor calități și dându-le șansa de a-i pregăti, la rândul lor, pe alții. De fapt, aceasta este una dintre cele mai bune metode de a forma noi conducători, prin implicarea lor în formarea noilor generații de angajați;

introduc un program pentru cei mai buni. Mulți oameni se mulțumesc cu nivelul pe care l-au atins la un moment dat, nedorindu-și să devină lideri. Pentru un bun manager, aceasta nu este o scuză pentru stagnarea din punct de vedere profesional. De aceea, ei permanent ridică ștacheta, stabilind un nou standard și găsind noi căi de cointereseare a celorlalți în domeniul îmbunătățirii performanțelor. Ei consideră că evoluția continuă a nivelului de pregătire reprezintă o călătorie de o viață, și nu o destinație care, odată atinsă, implică staționarea pe acea poziție;

sunt oameni perseverenți. Indiferent de domeniu, nu există succes peste noapte. Singura cale de atingere și menținere a unui nivel înalt o reprezintă perseverența în încercarea de a fi mai bun azi decât ieri, fără de care celelalte șase secrete rămân doar bune intenții.

Ca majoritatea secretelor succesului, acestea pot părea pur și simplu lucruri de bun-simț. Sunt chestiuni ușor de înțeles, dar greu de pus în practică. Și tocmai modul în care sunt aplicate reprezintă principalul secret al unui adevărat manager de succes.

În accepțiunea autorului Gh.Ionescu, *cultura organizațională poate fi măsurată prin următoarele 10 caracteristici:*

- ✓ inițiativa individuală, gradul de responsabilitate, libertate și independență de care se bucură indivizii;
- ✓ toleranța față de risc, gradul în care salariații sunt încurajați să fie inovativi și își asumă riscul;
- ✓ direcția, gradul în care organizația creează obiective clare și performanța acceptată, scontată;
- ✓ integrarea, gradul în care unitățile din organizații sunt încurajate să opereze și să acționeze într-o manieră coordonată;
- ✓ sprijinul managementului, gradul la care managerii prevăd comunicare clară, asistență și sprijin pentru subordonații lor;
- ✓ controlul numărului de reguli și reglementări și cantitatea supravegherii directe care este folosită pentru a supraveghea și controla comportarea salariatului;
- ✓ identitatea, gradul în care membrii se identifică cu organizația ca un întreg mai mult decât cu primul lor grup de muncă sau domeniul experienței profesionale;
- ✓ sistemul de recompensare, gradul în care alocațiile de recompensare sunt bazate pe criteriile de performanță ale salariaților, în contrast cu vechimea, avorismul etc.
- ✓ toleranța conflictului, gradul în care salariații sunt încurajați să rezolve conflictele și să fie deschiși la critică;
- ✓ modelele de comunicare, gradul în care comunicațiile organizaționale sunt restricționate la autoritatea ierarhiei formale [1, p.112].

În baza reperelor teoretice analizate am continuat cercetarea la subiectul *Cultura managerială la nivel de instituție preșcolară*, prin organizarea și desfășurarea experimentului de control, scopul căruia a constat în determinarea nivelului final al culturii manageriale a managerilor, masteranzilor – viitori manageri la nivel de instituție preșcolară.

Rezultate și discuții

În procesul *experimentului de control* am utilizat următoarele metode: chestionarul, convorbirea, analiza și interpretarea datelor.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 180 respondenți; 90 au constituit grupa experimentală și 90 respondenți grupa de control.

La prima etapă a experimentului de control a fost aplicat un chestionar cu scopul de a determina nivelul final al culturii manageriale la nivelul instituției preșcolare.

Rezultatele chestionarelor ne-au demonstrat că subiecții au manifestat interes și responsabilitate față de întrebările propuse. Conținutul întrebărilor reflectă conceptele de cultură, cultură managerială, cultură a comunicării; caracterizarea funcțiilor, valorilor culturii manageriale, precum și argumentarea necesității unei schimbări a culturii manageriale în instituția preșcolară.

Analizând răspunsurile chestionarelor am ajuns la concluzia că:

– *cultura* reprezintă un ansamblu de valori materiale și spirituale; totalitatea valorilor spirituale ale unui popor; este limba poporului, tradiții, obiceiuri ale unui popor; reprezintă capacitatea persoanei de a respecta conduita morală în societate;

– *cultura managerială* reprezintă sistemul de valori, credințele, aspirațiile, așteptările și comportamentele managerilor dintr-o organizație care se reflectă în tipurile și stilurile manageriale practicate în cadrul instituției. Au fost sintetizate așa valori ca: bunătate, sinceritate, stimă, respect, ură, prietenie, invidie, disciplină, onestitate, dreptate etc.

Din cele relatate conchidem că managerii într-adevăr cunosc valorile ce trebuie promovate la nivelul instituției preșcolare, într-o oarecare măsură le promovează și sunt conștienți de acest lucru.

Rezultatele acestui chestionar sunt prezentate succint în tabelele 1,2.

Tabelul 1

Rezultatele chestionarului privind opinia managerilor asupra culturii manageriale

Răspunsuri	Itemii									
	Grupa experimentală					Grupa de control				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Satisfăcătoare	20	18	17	19	18	18	14	15	17	16
Parțial satisfăcătoare	23	24	22	23	25	22	21	19	21	19
Nesatisfăcătoare	2	3	6	3	2	5	10	11	7	10

Tabelul 2

Rezultatele chestionarului privind opinia masteranzilor asupra culturii manageriale

Răspunsuri	Itemii									
	Grupa experimentală					Grupa de control				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Satisfăcătoare	16	15	19	16	18	14	13	15	13	16
Parțial satisfăcătoare	27	24	23	27	23	25	23	22	23	21
Nesatisfăcătoare	3	6	3	2	4	6	9	8	9	8

Analizând rezultatele cuprinse în tabelele 1,2, deducem că atât managerii, cât și masteranzii ambelor grupe cunosc la nivel satisfăcător conceptele de cultură, cultură managerială. De asemenea s-a constatat că managerii și masteranzii nu confundă valorile cu trăsăturile unui manager. Managerii, nefiind închiși în sine, au menționat că doresc să schimbe cultura managerială la nivelul instituției în care activează, acceptă noul, iar masteranzii sunt prea deschiși spre o cultură managerială adecvată, sunt dornici de a cunoaște și promova cu succes valorile instituției și a le împărtăși cu partenerii educaționali.

La cea de-a doua probă a experimentului de control am organizat o masă rotundă cu managerii, masteranzii, la care am abordat problema culturii manageriale, îndeosebi aprecierea valorilor asigurate de către instituție. În urma dezbaterilor la această temă am obținut un șir de variante de răspuns cu privire la valorile pe care, în opinia managerilor și masteranzilor, trebuie să le asigure instituția.

Tabelul 3

Valorile pe care trebuie să le asigure instituția, în opinia managerilor

Variante de răspuns	Grupa experimentală	Grupa de control
Salariul	25%	50%
Siguranța locului de muncă	35%	55%
Posibilitatea de a dobândi recunoașterea profesională	75%	65%
Relațiile bune cu colegii și superiorii	85%	75%
Posibilitatea de a contribui la dezvoltarea instituției	90%	80%
Vechimea în muncă	10%	25%
Nu știu	0%	0%

Tabelul 4

Valorile pe care trebuie să le asigure instituția, în opinia masteranzilor

Variante de răspuns	Grupa experimentală	Grupa de control
Salariul	30%	55%
Siguranța locului de muncă	40%	60%
Posibilitatea de a dobândi recunoașterea profesională	80%	75%
Relațiile bune cu colegii și superiorii	85%	65%
Posibilitatea de a contribui la dezvoltarea instituției	95%	85%
Vechimea în muncă	15%	25%
Nu știu	0%	0%

După cum atestă datele din tabelele 3,4, subiecții investigați au afirmat (în medie 25-55%) că instituția trebuie să le asigure în primul rând salariul. Această valoare a banului manifestă starea de spirit din întreaga societate, în care pentru unele persoane acumularea de capital a devenit un scop în sine, iar pentru altele banii nu sunt de neglijat, cel puțin în măsura în care își doresc un nivel de trai civilizată sau măcar decent.

Siguranța în ceea ce privește locul de muncă este importantă numai pentru 35-60% din respondenți, în condițiile în care nesiguranța în ziua de mâine reprezintă pentru aceștia o sursă de stres permanent.

Posibilitatea de a dobândi recunoașterea profesională este plasată pe locul doi în ierarhia priorităților de către masteranzii din grupa experimentală și din cea de control (75-80%). Relațiile bune cu colegii și superiorii le consideră 75-85% din masteranzi și 65-85% din manageri. Observăm că posibilitatea de a contribui la dezvoltarea instituției se află pe primul loc: 80-90% în opinia managerilor și 85-95% în opinia masteranzilor.

Dorința și hotărârea salariatului de a-și îndeplini funcția sunt unii dintre factorii principali pentru ca instituția să fie eficientă. Chiar dacă persoana îndeplinește o muncă de rutină, niște procese simple care nu necesită o calificare înaltă, totuși fără o motivare în muncă nu se pot obține rezultate înalte.

Tabelul 5

Compararea rezultatelor managerilor și masteranzilor pe niveluri a celor trei probe desfășurate la etapa de control

Nivelurile	Grupa experimentală manageri		Grupa experimentală masteranzi		Grupa de control manageri		Grupa de control masteranzi	
	Proba I	Proba II	Proba I	Proba II	Proba I	Proba II	Proba I	Proba II
Înalt	18	19	19	16	15	17	16	15
Mediu	23	24	24	27	19	22	23	26
Scăzut	4	2	2	2	11	6	6	4

Managerii și masteranzii au fost plasați la nivelul superior, mediu și inferior (scăzut) conform următoarelor criterii de apreciere:

- ✓ *Coerența activităților derulate în cadrul programelor culturale ale instituției preșcolare cu politica generală a instituției.*
- ✓ *Aprecierea valorilor culturale proiectate și desfășurate în instituția preșcolară.*
- ✓ *Atitudinea managerilor față de schimbarea culturii manageriale și acceptarea, implementarea noului în instituție.*

Concluzii și recomandări

De menționat că cultura managerială este una importantă, deoarece ajută la managementul organizațional, la planificarea strategică, la schimbarea mentalității, dar și la implicarea activă a angajaților.

Cultura managerială este privită în interiorul acestor instituții ca un puternic instrument strategic, folosit pentru a orienta unitatea și toți oamenii ei către scopuri comune, pentru a mobiliza inițiativa salariaților, a asigura loialitatea și a ușura comunicarea între aceștia.

Deși rezultatele studiului trebuie privite cu prudență, mai ales datorită numărului de persoane incluse în lotul de cercetare, informațiile rezultate din prelucrarea statistică efectuată joacă totuși, în practică, un rol deosebit de util, cultura unei instituții fiind o variabilă semnificativă pentru evoluția organizației la nivelul căreia s-a constituit. Cultura managerială este la fel de importantă din punctul de vedere al impactului său asupra transformărilor organizaționale, ca și designul efectiv al schimbărilor concrete. Ea reprezintă, în fapt, componenta „soft” a schimbării.

Bazându-ne pe analiza efectuată în cadrul experimentului de control, am reușit să conturăm o imagine a culturii organizaționale a instituțiilor analizate, în cadrul căreia atenția și energiile managerilor, masteranzilor se îndreaptă spre îndeplinirea sarcinilor profesionale și a solicitărilor apărute la locul de muncă, fiind cu precădere valorizată competența profesională a lucrătorului; atenția lor este îndepărtată spre realizarea sarcinilor.

În baza celor relatate, recomandăm managerilor instituțiilor preșcolare, masteranzilor – viitori manageri să:

- *promoveze imaginea instituției preșcolare prin diverse modalități de manifestare a culturii organizaționale;*
- *beneficieze de o cultură managerială puternică, bine conturată, care le individualizează acțiunile și evoluția în mediul educațional;*
- *împărtășească un set comun de credințe, valori, comportamente cu privire la modul în care trebuie direcționată activitatea respectivă;*
- *modeleze semnificativ atitudinile, deciziile și comportamentele subordonaților prin statutul și poziția pe care o dețin;*
- *mențină și să dezvolte o cultură organizațională „puternică”, care să energizeze subordonații săi către realizarea obiectivelor propuse;*
- *organizeze în anumite momente din activitatea instituției o prezentare, o explicitare a valorilor majore ce sunt dorite de a ghida deciziile și acțiunile subordonaților instituției în interacțiunile atât pe plan intern, cât și extern, pentru o mai bună cunoaștere, respectare și însușire a valorilor organizaționale.*

Bibliografie:

1. IONESCU, Gh.Gh., TOMA, A. *Cultura organizațională și managementul tranziției*. București: Economica, 2001.
2. <http://nicolaecoroiu.wblog.ro/>

Prezentat la 22.04.2015

FORMAREA CITITORULUI DE LITERATURĂ ÎN RAPORT CU TELEOLOGIA ȘI CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE

Constantin ȘCHIOPU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind formarea elevului-cititor în raport cu teleologia și conținuturile educației literar-artistice. Inițial, se face o trecere în revistă a mai multor opinii ce aparțin diferiților metodiști cu privire la importanța, scopul și modul de studiere a literaturii în școală. Pornind de la teoria lecturii (P.Cornea), de la teoria receptării (W.Iser, H.R. Jauss), de la teoria educației literar-artistice (Vl.Pâslaru), autorul scoate în evidență mai multe lacune atestate în procesul studierii/receptării literaturii în școală. În continuare, sunt propuse un șir de repere metodologice privind stimularea la elevi a interesului de lectură, interacțiunea dintre explicare, comprehensiune și interpretare. Este oferită o tipologie de sarcini extratextuale, intratextuale și intertextuale care contribuie la receptarea adecvată, creativă a operei literare.

Cuvinte-cheie: *literatură, operă artistică, receptare, elev, cititor, educație literar-artistică, sarcini, exerciții.*

DEVELOPING THE LITERATURE-READER IN RELATION TO TELEOLOGY AND LITERARY-ARTISTIC EDUCATION

In this article there is insisted on developing the reader-student in relation to teleology and literary-artistic education. First of all there are pointed out a couple of opinions belonging to different methodists, about the importance, goal, and the way of examining literature in school. The author is highlighting some gaps that are attested in the process of study/reception of literature in school. In his research he is based on the lecture-theory (P.Cornea), on the reception theory (W.Iser, H.R. Jauss), on the literary-artistic theory (Vl.Pâslaru). Further, there are suggested some methodological clues that stimulate the student interest toward reading, the interaction between explanation, understanding and interpretation. There is also provided a typology of extratextual, intratextual and intertextual tasks that contribute to adequate, creative literary work reception.

Keywords: *literature, artistic literary-work, reception, student, reader, literary-artistic education, tasks, exercises.*

Obiectul *Literatura română* ocupă un loc însemnat în sistemul disciplinelor școlare. Importanța lui este determinată, în primul rând, de specificul conținutului său, precum și de contribuția deosebită pe care o aduce la realizarea obiectivelor instructiv-educative ale școlii. În literatura didactică de specialitate au fost formulate, de-a lungul timpului, diverse opinii referitoare la importanța, scopul și modul de studiere a literaturii în școală. Astfel, Alina Panfil consideră că literatura ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și în cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului. De aici și statutul dublu al creației literare: deopotrivă, mediu al dezvoltării competenței de lectură (oferă suport pentru formarea și aplicarea conceptelor și strategiilor de comprehensiune și interpretare) și operă, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală. Și tot de aici necesitatea structurării unor demersuri capabile să surprindă relația dialogică cititor-text și să valorizeze deopotrivă procesul lecturii și textul care îl face cu puțință [7, p.138]. Deci, în viziunea autoarei, scopul studierii literaturii constă în „inițierea în lectură și cultură, în dezvoltarea competențelor de lectură și în formarea unui cititor, care să se afle în dialog cu textul” [ibidem]. Formarea unor cititori avizați de literatură, competenți într-o discuție pe marginea textului literar, a capacităților acestora de a converti strategia practică de profesor pentru ca ea să devină o componentă a propriului stil de lector constituie, și în cazul lui Nicolae Eftimie, obiectivul fundamental al receptării literaturii în școală. Această idee a savantului este formulată în felul următor: „Scopul principal al studierii literaturii în școală este acela de a forma elevilor capacitatea și abilitățile de „a ști să citești”, care se constituie la nivel de personalitate drept componentă principală prezentă în sfera tuturor actelor intelectuale; stăpânirea abilităților și sensibilităților pentru lectură a devenit obiectivul fundamental al procesului de receptare a literaturii” [3, p.192].

Metodiștii Gabi Bărbulescu, Daniela Beșliu scot în prim-plan ca obiectiv fundamental al receptării literaturii în școală cultura comunicățională și literară a elevilor, înțelegând prin aceasta capacitatea de a înțelege lumea din jurul lor, de a comunica, de a interacționa cu semenii, de a utiliza în mod eficient și creativ capacitățile proprii, de a continua în orice fază a existenței procesul de învățare [2, p.27].

Atunci când încercăm să precizăm scopul și importanța studierii literaturii în școală, trebuie să ținem cont de faptul că, spre deosebire de alte forme ale cunoașterii umane, literatura, ca ramură a artei ce valorifică funcția expresivă a limbii (expresivitatea rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze), se adresează preponderent sensibilității, declanșează efecte emoționale, estetice. Având ca scop obținerea unui efect estetic, această funcție (expresivă/hedonistă) a operei nu se dezvoltă decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (în cazul nostru elevilor), textul artistic exercită și alte funcții ale sale: *referențială* (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), *cognitivă/informativă* – „opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [9], *educativă/formativă* („opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic” [8, p.18]. Coordonatele de bază ale funcției formativ-artistice însumează spirit de receptivitate față de nou, cultivarea motivației cognitive și a interesului pentru cunoaștere, formarea unor teme inedite de prindere de muncă intelectuală, a unor valori morale, dezvoltarea mobilității și a creativității. În această ordine de idei menționăm că problema cunoașterii și dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor se pune astăzi mai pregnant, dat fiind faptul că societatea contemporană solicită mai mult ca oricând creativitatea umană, progresul economic și social fiind în foarte mare măsură dependent de inteligența și inventivitatea membrilor ei, de cantitatea de imaginație, de ingeniozitate și originalitate investită în activitățile desfășurate în diverse domenii. În aceste condiții, progresul nu este posibil fără prosperarea, dezvoltarea, valorificarea științifică a tuturor resurselor de creativitate de care dispune fiecare popor.

Principiul libertății în educație, recunoscut la scară planetară, se identifică cu idealul educațional al contemporanului, induce o nouă așezare epistemică a literaturii în școală, inclusiv a metodologiei de formare-dezvoltare a elevului-cititor.

Așezarea discursului educațional modern pe conceptul de curriculum impune reinterpretarea metodologică a formării cititorului de literatură în raport cu teleologia și conținuturile educației literar-artistice, iar centrarea educației pe persoana celui educat – complementarea metodologiei instruirii și educației cu sisteme specifice de activitate a elevilor în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română*.

Constituirea, în anii '80 ai secolului trecut, a teoriei educației artistic-estetice (școala moscovită, ideile și conceptele românilor P.Cornea și C.Parfene) a fost (și mai este) o continuare firească a dezvoltării educativ-didactice a principiilor și conceptelor estetice din sec. XX, care atribuie receptorului de artă calitatea de cel de-al doilea subiect creator al operei, iar operei – de obiect de cunoaștere re-creat în procesul receptării/cunoașterii artistic-estetice de către elevul receptor de artă – subiectul cunoașterii. Teoria receptării a lui W.Iser a deschis calea unei antropologii generale a lecturii. Considerațiile lui vizează funcția pe care o are literatura, ca funcție mijlocită prin actul lecturii pentru viața omului. Mai întâi, trebuie de menționat că și pentru W.Iser opera literară este comunicare, dar nu una simplă, cotidiană, de tipul emițător-receptor, nici una de informații sau care „slujește” cititorul. Este o comunicare, a cărei limbă nu poate funcționa ca simplu vehicul, al cărei cod nu este unul comun împărtășit și exterior situației și a cărei situație de comunicare nu este decât abia una virtuală. Wolfgang Iser o numește comunicare-eveniment și o înzestreață cu o dublă exigență: cea dintâi privește sesizarea faptului că mesajul comunicat este unul foarte structurat, în care se intenționează – prin toate strategiile textului literar – o semnificație, iar cealaltă exigență e menită să împiedice reificarea acestei semnificații fie în text, fie în actul lecturii. În viziunea autorului, opera literară nu este textul așa cum a fost el ivit de către autor, ea, prin faptul de a fi citită, există, capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții: „Opera este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul, chiar dacă astfel de dispoziții sunt activate cu condiționarea textului” [5, p.83]. Trebuie de spus că, odată cu redefinirea operei literare ca text, un alt teoretician, Hans Robert Jauss, contribuie la dezvoltarea teoriei receptării în primul rând prin conceptul de orizont de așteptare (Erwartungshorizont), un concept pe care-l preia de la filosoful Heidegger [4]. Astfel, în viziunea lui Jauss, orizontul de așteptare presupune trei factori: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoașterea și opoziția dintre limbajul poetic și limbajul practic, dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană. „Analiza experienței literare a cititorului, susține Jauss, va scăpa de amenințarea psihologismului, dacă, pentru a descrie receptarea operei și a efectului pe care aceasta îl produce, va reconstitui orizontul de așteptare al primului ei public,

adică sistemul de referințe, care se pot formula obiectiv și care, pentru fiecare operă, rezidă în trei factori principali: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul cărui îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune și opoziția dintre limbajul poetic, lumea imaginară și lumea obișnuită" [6, p.260].

Abordând noțiunea de text, care, și în cazul său, o înlocuiește pe cea de operă literară, autorul francez Roland Barthes atrage atenția asupra faptului că această substituție duce la „moartea autorului” în sensul că polul autor își mai găsește cu greu utilitatea într-un astfel de discurs despre literatură. Or, conform lui Barthes, „analiza textului nu va respinge câtuși de puțin informațiile furnizate de istoria literară sau de istoria generală; ea va contesta doar mitul criticii, conform căruia opera literară ar intra într-o mișcare pur evolutivă, ca și cum ar trebui mereu apropiată persoanei unui autor-tată /.../; opera nu se oprește, nu se încheie. Din acest moment, în loc să explicăm sau să descriem, intrăm în jocul semnificațiilor, îi enumerăm – dacă textul o permite – fără a-i ierarhiza însă. Analiza textuală este pluralistă” [1, p.37]. Așadar, pentru R.Barthes, abordarea literaturii din perspectiva analizei textuale înseamnă detectarea mecanismelor de producere și funcționare a textului în sistemul de determinări lingvistice care îi este propriu.

Elaborarea teoriei educației literar-artistice în acest context epistemic a fost dublată și de transformările sociale ale tranziției de la societatea totalitară la cea democratică, conectorii disciplinei școlare *Limba și literatura română* fiind încurajați să elimine din programele și manualele școlare de literatură abordările ideologice și interpretările sociologist-vulgare ale operelor literare, în special ale clasicilor literaturii române. Astfel „predarea-învățarea literaturii în școală s-a constituit într-o nouă disciplină școlară, cu numele său adevărat, *Limba și literatura română*, sub influența a trei factori diferiți în aparență, dar asemănători în esență: revenirea la adevărata identitate a disciplinei, elevilor și profesorilor; eliminarea abordărilor nespecifice disciplinei, deci dăunătoare educației elevilor; constituirea teoriei educației literar-artistice, care readuce literatura în școală în poziție de conformitate cu natura principiilor literaturii și artei, receptării artistice și formării personalității receptorului în anii de școlaritate” [10, p.18].

Aceste transformări au impus/ impun în mod firesc elaborarea unei noi/ înnoite metodologii de predare-învățare a literaturii în școală, componentă a teoriei educației literar-artistice și a conceptului curricular de instruire și educație.

Contradicțiile la nivelul predării/ receptării literaturii ca disciplină școlară se relevă și în modul în care actul educațional continuă într-o mare măsură să contravină epistemologiei artei și educației, în învățământul preuniversitar, dar și în cel superior, elevului/ studentului atribuindu-i-se valoarea *de obiect* al acțiunii educaționale, iar literaturii – de *materie de studiu*. Literatura însă, atât la etapa creației, cât și la cea a receptării, menționează Vl.Pâslaru, prezintă o activitate creatoare prin definiție, în sensul că atât obiectul de cunoaștere (opera literară), cât și subiectul cunoașterii (receptorul – elevul/studentul) nu există a priori, ci sunt create-recreate în timpul receptării (cunoașterii). În acest proces elevului/studentului nu i se transmit, pur și simplu, informații despre operele și fenomenele literare, ci i se *comunică* opinii, atitudini și viziuni ale interpreților literari (critici, cercetători, profesori), căci opera literară devine ca atare doar în cazul în care valorii ei imanente cititorul îi adaugă o valoare proprie, numită și *valoare in actu*. Altfel spus, predarea-învățarea/receptarea literaturii nu operează doar cu informații, ca în cazul științelor, ci, în primul rând, cu imagini, opinii, concepte, viziuni etc., fapt ce impune adoptarea unei viziuni specifice, în care să se opereze atât cu valorile imanente (create de autori) ale operelor literare, cât și cu valorile in actu (valoarea cititorului, valoarea adăugată) [10, p.31].

Sondajele întreprinse de noi cu privire la interesul-dezinteresul elevilor față de lectură, întrebările formulate de ei înșiși („Pentru ce trebuie să citesc această carte?”, „Care este priza, popularitatea cărții în rândurile cititorilor?”, „Ce voi învăța eu din această carte?”, „De ce să citesc opera, dacă pot citi din internet rezumatul ei?”) au scos în evidență faptul că în foarte multe cazuri, în școală, se neglijează specificul și natura lecturii ca act / proces de comunicare de la autor la cititor și invers. Or, „reprezentând, simultan și succesiv, toate elementele comunicării, lectura este comunicatul, comunicantul, comunicarea, și dă naștere unui informat – cititorul, cel care, la rândul său, creează lectura” [11, p.109]. Întrucât omul consideră lectura un act de reciprocitate, el încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Receptarea nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ea declanșează multiple procese psihice. În primul rând, e vorba de un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, provocate de ideile cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente care consolidează sau conduc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificațiilor unui text

înseamnă tot atâtea reacții afective care se traduc prin sentimentul de mulțumire sau printr-o stare de insatisfacție ori de plictiseală.

Neținând cont de acest specific al lecturii, în cele mai dese cazuri profesorul de literatură propune sau, mai degrabă, le cere elevilor să citească o carte pentru că „degrabă vom studia-o”, „nu vom putea discuta problematica, mesajul neștiind povestea/diegeza ei”, „așa trebuie conform programei de învățământ”, „am să verific dacă ați citit-o”, „dacă vreți să aveți note bune”, „am să vă dau note proaste” etc. Ceea ce rămâne în afara acestor „îndemnuri”, neconcludente pentru elevi, se referă tocmai la interesul lor pentru lectură. Or, a-i motiva în acest sens este nu doar o mare artă, o muncă insistentă și bine dirijată a profesorului, dar și un pas sigur spre reușită. O simplă întrebare adresată elevilor deseori face mult mai mult decât un discurs lung. De exemplu, „Cum trebuie să procedeze soțul în cazul în care este dominat de gândul / bănuiește că soția, pe care o iubește nespun, îl înșală?” (sau formulată la persoana I: „Cum ați proceda voi în cazul în care ați fi dominați de gândul că soția, pe care o iubiți nespun, vă înșală cu un alt bărbat?”) – evident, o asemenea întrebare, adresată elevilor de liceu înainte de lectura cărții respective (de altfel, e problema cu care se confruntă Ștefan Gheorghidiu, protagonistul romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de C.Petrescu), îi va incita la o discuție în care se vor căuta diferite soluții și argumente în susținerea ori combaterea opiniilor. Profesorul nu va ezita să le propună, în cazul unor eventuale decizii ale elevilor, și câteva manifestări de comportament ale personajului Gheorghidiu, precum și consecințele acestora, fără să facă vreo trimitere la roman ori protagonist (încercarea soțului de-a o prinde pe soție în flagrant, aducerea în patul conjugal a unei cocote de stradă în ideea de a răspunde cu aceeași monedă soției, alungarea din casă a soției și realizarea faptului că fără dânsa nu poate trăi etc.). Cu siguranță, necesitatea de a căuta o soluție care i-ar satisface și, mai ales, de a găsi argumentele necesare, de a afla consecințele unor manifestări de comportament într-o situație sau alta îi va determina pe elevi să citească opera respectivă, nu înainte însă ca profesorul să le anunțe că problema discutată de ei este a protagonistului romanului camilpetrescian și că multe din variantele lor de soluții se regăsesc în operă.

În alte cazuri, tot în vederea stimulării interesului de lectură al elevilor, profesorul poate să recurgă la analiza recenziilor făcute de criticii literari pe marginea operei ce urmează a fi citită și interpretată. Procedura de lucru este cât se poate de simplă: a) elevilor li se împart câteva recenzii / fragmente (2-3) la aceeași operă (se poate limita și la una singură, dacă aceasta este foarte consistentă în idei); b) urmează lectura individuală a textelor respective; c) elevii încearcă să răspundă la întrebările: „Ce puteți spune despre această operă judecând după recenzia citită?”, „Găsiți argumente în recenzii pentru a începe lectura operei?”; d) discuția colectivă pe marginea răspunsurilor elevilor, în cadrul căreia profesorul va aduce și alte argumente ce ar provoca interesul de lectură al elevilor, acestea ținând de popularitatea operei în rândurile cititorului, de personalitatea de creație a scriitorului, de atitudinea lui deosebită față de problematică sau față de tipurile umane pe care le creează etc. Un început de discuție, dar și o modalitate de a provoca elevii pentru lectura operei (a romanului *Ion* de L.Rebeanu, de exemplu) ar fi și soluțiile următoarelor sarcini: „Numiți patru deznodământuri ale unei povești de dragoste ce-l are ca protagonist pe un tânăr ambițios căsătorit din interes material cu o fată pe care n-o iubește”; „Care din aceste patru deznodământuri vi se pare mai acceptabil?”; „Motivați comportamentul protagonistului istoriei în fiecare din cele patru deznodământuri”; „Numiți consecințele comportamentului protagonistului în fiecare din deznodământuri”; „Ce tip uman veți evidenția în fiecare dintre cazuri?” etc.

Așadar, stimularea interesului de lectură al elevilor la etapa prelectură (chiar dacă această activitate va necesita și 45 de minute) rămâne dezideratul principal al profesorului, obiectiv ce se află într-o relație directă cu alegerea și aplicarea procedurii / procedeelelor celui / celor mai eficiente. Situația de opțiune morală, Textul calchiat, Jocul figurilor de stil, În căutarea autorului, Restabilirea textului – iată câteva dintre procedeele care pot fi aplicate cu succes de către profesor [13, p.73-76].

Actul lecturării înseamnă o interacțiune dintre domeniul cognitiv („Ce voi afla nou?”) și cel afectiv-evaluativ („Ce emoții, stări îmi trezește opera literară?”, „Ce cred eu despre personaj, despre fapta lui, despre operă în genere?”), dar și o relație de complementaritate dintre explicare, comprehensiune și interpretare. Astfel, lectura, ca discurs didactic, impune nu doar cunoașterea de către profesor a celor trei niveluri ale ei – lectură explicativă, comprehensivă, interpretativă, dar și a proceselor, caracteristicilor acestora, a tipurilor de sarcini care pot fi pe măsura puterilor elevilor la o etapă ori alta. Lectura întâi, explicativă, ca discurs didactic, „solicită situații-problemă din viața reală, problematizare și învățare prin descoperire pe exemple relevante ca: identificarea setului de achiziții anterioare necesare abordării noului conținut; activități de învățare (situații-

problemă din viața reală, motivante, desprinse din cotidian, realizarea unor legături inter- / intra- / trans-disciplinare, compatibilizarea cu experiența anterioară a elevului); introducerea suportului noțional (esențializare, limbaj simplu și clar, definiții, explicații, demonstrații devenite puncte de reper: mărturisiri ale autorului, corespondența, dialogurile, interviurile care trimit la geneză / intentio operis)" [14, p.158]. Tipurile de întrebări explicative vor fi atât extratextuale, cât și intratextuale și intertextuale. Printre acestea vom remarca: exerciții de identificare / de recunoaștere („Identificați și extrageți din text opiniile și argumentele personajelor vizavi de execuția lui Svoboda”, „Extrageți din text detalii de portret fizic și moral al personajului”), de răspuns afectiv („Ce impresii v-a produs personajul / romanul?”, „Completați spațiile libere: Citind cartea unii vor susține că.....; Citind cartea, eu consider că.....”), de microselecție („Desenați drumul lui Harap-Alb de la casa părintească și până la palatul lui Verde-împărat, indicând locurile pe unde a trecut și obstacolele ce trebuia să le depășească”, „Reconstituiți biografia personajului principal indicând: locul nașterii, originea lui socială (numele și ocupația părinților), studiile, profesia, statutul social”), de explicare („Explicați sensul următoarelor cuvinte....”), de lectură („Alegeți fragmentul care v-a plăcut cel mai mult și pregătiți-l pentru a-l citi expresiv”, „Extrageți replica personajului și citiți-o cu intonațiile și tonul adecvate situației și stărilor sufletești pe care el le trăiește”). Ca exemplu de sarcini extratextuale pot servi următoarele: „Completați spațiile libere, conform părerii personale: «Patria este acolo unde.....»; «Patria noastră este.....»; «Mai presus de om, de interesele lui particulare este.....»; «Fiecare om își face datoria așa.....»”; (în prelungirea acestui exercițiu elevii vor extrage din text variantele scriitorului, le vor compara cu ale lor, vor formula concluziile de rigoare); „Realizați o scurtă dezbateră în care să discutați despre modelele voastre umane, criteriile pe care le aveți când alegeți un model, când voi serviți ca model pentru alții”). Tot în această categorie de sarcini se înscriu și procedeele: Situația de opțiune morală; Drepturi și responsabilități; Ce veți face, cum veți proceda? etc. [3]. Stabilirea relațiilor dintre opera citită și alte texte artistice, publicistice, biografice etc. reprezintă tipul de exerciții intertextuale: „Citiți următoarea mărturisire a scriitorului Rebreanu: «Câteva luni mai târziu, am aflat că un frate al meu, devenit ofițer artilerist în armata austriacă, adus să lupte pe frontul românesc împotriva românilor, a încercat să treacă la români, a fost prins, condamnat la execuție prin ștreang încă din mai 1917. Și atunci am pornit să caut și să găsesc negreșit, orice ar fi, mormântul fratelui spânzurat /.../».

- Relaționați citatul respectiv cu întâmplările relatate în romanul *Pădurea spânzuraților*.
- Pronunțați-vă asupra genezei romanului.
- Judecați, dacă există, modificările pe care le operează scriitorul în planul evenimentelor reale”.

Lectura a doua sau comprehensiunea textului ca discurs didactic (comprehensiunea textului înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului lui literal) „solicită prelucrarea unor conținuturi și informații prin aplicații practice cu o reală calitate didactică ce se vor constitui în modele semnificative și vor permite în timp sistematizări prin modelare și algoritmizare” [2]. Întrebările dominante în această etapă, care presupune intrarea în lumea textului și identificarea cu aceasta, vor fi cele intratextuale, închise. Astfel, pe lângă sarcinile de natură explicativă, care pot fi utilizate și în cadrul acestei lecturi, vor fi propuse elevilor și exerciții cu caracter reproductiv: („Rezumați: povestea de dragoste dintre Ion și Florica (grupul I), dintre Ion și Ana (grupul al II-lea), conflictul dintre Ion și Vasile Baci (grupul al III-lea), confruntarea dintre Ion și George (grupul al IV-lea)”, „Relatați întâmplarea cea mai tensionată a cărții”, „Relatați o manifestare de comportament al personajului și motivați de ce anume pe aceasta ați ales-o”), referitoare la lumea operei („Ce tipuri de relații există între Ion și Florica, Ion și Ana, Ion și Vasile Baci etc.”), de formulare a unor idei („Supuneți unei discuții opiniile și argumentele ofițerilor cu privire la execuția lui Svoboda. Cui îi dați mai multă dreptate? De ce? Care argumente vi se par mai convingătoare?”); „De ce Apostol Bologna nu încearcă să se apere în fața instanțelor de judecată, acceptând execuția?”), de descriere a structurii interne a textului („Determinați dacă în romanul *Pădurea spânzuraților* prevalează evenimentele din realitatea exterioară sau din planul conștiinței”). Așadar, în procesul acestei lecturi elevii (re)cunosc / trebuie să (re)cunoască modele de structurare a părților textului, să le coreleze „cu informația explicită în structura de suprafață prin acel grad zero al sensului în vecinătatea căruia trebuie să se situeze orice interpretare” [2].

Dacă pe parcursul celor două lecturi elevul explică, observă (lectura I), analizează, descrie structura internă a textului, reflectează asupra unor semnificații ale întâmplării/obiectului/ personajului etc. (lectura a II-a), în procesul lecturii a treia, interpretative, el cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul subiectivizându-l/ interiorizându-l, creează ipoteze analogice despre sensul operei. Întrebările extratextuale, deschise și intertextuale îl vor ajuta să interpreteze, să se raporteze permanent la text, să dea semnificații subiective semnificativului obiectiv al operei: „Dezbateți afirmația personajului Weissmann: «Aglae este baba absolută fără cusur

în rău»"; „Comentați sfârșitul tragic al personajului Alecu Ruset. Care este eventualitatea unei morți la începutul ori la mijlocul romanului?"; „Ce semnificații comportă următoarele simboluri ale romanului *Pădurea spânzuraților*: numele personajului, ștreangul, atmosfera de toamnă ploioasă?"; „Interpretați titlurile celor două părți ale romanului *Ion* de L.Rebreanu" etc.

Implicat în actul lecturii, cu întreaga sa cultură, cu predispozițiile psihologice de moment, elevul (citorul) racordează opera în direcția propriei sale personalități. El poate reconstrui un mesaj cu totul diferit de cel al operei, un altul în care amestecă o parte a gândirii autorului desprinsă din carte și alta din gândirea sa. Ținând cont de acest specific al cititorului, în general, și al elevului, în parte, profesorul va insista în intervențiile sale asupra formării unui lector care să gândească și să-și imagineze ceea ce l-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare.

Referindu-se la problema comunicării literare, J.P. Sartre afirma, pe bună dreptate, că „apariția scrisului o implică și pe cea a lecturii" [12, p.48]. Aceasta reprezintă efortul conjugat al autorului și cititorului ce va da naștere celui obiect concret și imaginar care este creația spiritului. Lectura este cea care învoldurează, îmbogățește, recrează opera literară. Or, această axiomă trebuie să devină principiul călăuzitor al activității profesorului, dar și al elevului, în mod special.

Bibliografie:

1. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Ediția a II-a. Chișinău: Cartier, 2006.
2. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009.
3. EFTINIE, N. *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*. Pitești: Paralela 45, 2000.
4. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București, 1995.
5. ISER, W. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic* / Traducere în limba română de Romanița Constantinescu. Pitești: Paralela 45, 2006.
6. JAUSS, H.R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers, 1983.
7. PANFIL, A. *Limba și literatura în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2004.
8. PASCADI, I. *Nivele estetice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
9. PARFENE, C. *Literatura în școală*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1997.
10. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ediția a II-a. Chișinău: Sigma, 2014.
11. SACHELARIE, O.M. Despre lectură. În: *Revista „Argeș”*, noiembrie 2006.
12. SARTRE, J.P. *Was ist Literatur?* În: W.Iser. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic* / Traducere în limba română de Romanița Constantinescu. Pitești: Paralela 45, 2006.
13. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău, 2009.
14. SZEKELY, E.M. Lectura în viziunea modelului semiotic. În: *Annales Universitatis Apulensis. Philologica*, 2003, nou, Alba Iulia, Lucrările Sesiunii Științifice, iunie, 2003.

Prezentat la 24.02.2015

CONCEPTUL DE PARADIGMĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Vladimir GUȚU, Mihaela HUNCĂ

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva paradigmatică: este definită noțiunea „paradigmă”, analizată în plan comparativ paradigma educațională tradițională și modernă, dedus un ansamblu de principii privind formarea continuă a cadrelor didactice. Autorii propun un concept de formare continuă axat pe nevoile individuale și instituționale, având ca scop profesionalizarea cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: *paradigmă, formare continuă, educația adulților, andragogie, autoformare, autodirijare, profesionalizare didactică.*

CONCEPT OF PARADIGM IN TRAINING COURSES FOR TEACHERS

The article gave not address the ongoing training of teachers in terms of paradigmatic: it defines the notion of "paradigm", analyzed comparatively educational paradigm traditional and modern, dedicate a set of principles on training for teachers and propose a concept of continuous training focused on the needs of individual and institutional reforms aimed at professionalizing teachers.

Keywords: *paradigm, continuing education, adult education, andragogy, self-training, Homing, professionalizing teaching.*

Reprezentând teoria organizării după diferite arhitecturi și logici sau după o modalitate teoretică de gândire și aplicare, conceptul de paradigmă a aparținut multă vreme epistemologiei, fiind preluat ulterior și de către științe. Sub aspect etimologic, termenul își are originea în limba greacă veche, παράδειγμα (*paradeigma*): exemplu, subiect, pattern, tipar, fiind derivat din παραδεικνύω (*paradeiknūnai*): demonstrație. Thomas Kuhn este cel care introduce pentru prima oară termenul *paradigmă* (cu sensul său contemporan) pentru a marca dinamica științei și a terminologiei științifice, reprezentările în sfera academică, pentru ca ulterior să propună un model evolutiv al științei. Kuhn conferă *paradigmei* atributul de exemplu concret de rezolvare, model de practică științifică recunoscută, fundament științific, construct, clasă de instrumente, metodă de abordare, pe care se clădește arhitectura viitoare a cunoașterii. Mai exact, „paradigmele sunt realizări științifice universale recunoscute care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni” [6, p.18].

În funcție de identificarea și distribuția *multinivelară* a paradigmatelor pedagogiei (identificare pe care Sorin Cristea o consideră „matricea de bază” a disciplinei), literatura de specialitate identifică patru tendințe majore care au marcat evoluția pedagogiei la toate nivelurile sale de ființare: magistrocentrismul (paradigmă tipică pedagogiei clasice, care pune în centrul educației educatorul ce transmite mesajele în sens unidirecțional, unilateral; acțiunile de învățare și evaluare sunt subordonate predării), psihocentrismul (promovează principiul individualizării educației prin cunoașterea și valorificarea resurselor psihologice ale educatului, ignorând rolul obiectivelor educației, considerate exterioare elevului), sociocentrismul (în centrul educației sunt plasate cerințele societății, de ordin economic, politic, cultural, religios, comunitar și demografic; reduce educația la un proces de socializare) și tehnocentrismul (pune în centrul educației proiectul activităților cu scop formativ, rolul central fiind acordat tehnologiilor educaționale concepute ca proiecte care valorifică nu doar metodele, ci și obiectivele, conținuturile și mijloacele de învățare). Acestea, Sorin Cristea le adaugă o a cincea paradigmă, specifică din punctul de vedere al autorului pedagogiei postmoderne – curriculumul: „lansată la jumătatea secolului XX, în evoluție continuă până în prezent, în perspectiva cerințelor societății postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere; în centrul educației sunt plasate finalitățile educației (idealul, scopurile, obiectivele educației) construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice interne ale educatului – exprimate în termeni de competențe/capacități – și cerințele sociale externe, exprimate în termeni de conținuturi ale educației/instruirii, validate social” [1, p.44].

Smulgându-le preț de o clipă clasificărilor și sintetizându-le la maximum, putem discuta, de fapt, în momentul de față despre două paradigme educaționale (după modelul stabilit de Bruno Wurtz [9, p.52-53]): paradigma veche, tradițională vs. paradigma modernă, inovatoare.

Tabelul 1

Paradigme educaționale (după modelul stabilit de Bruno Wurtz)

Paradigma tradițională	Paradigma modernă
Accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații corecte și definitive.	Accentul cade pe <i>învățarea învățării</i> permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modelul de acces la informații, cunoștințele nefiind niciodată definite.
A învăța este un rezultat, o sosire, o destinație.	A învăța este o evoluție, o cale fără sosire, un proces.
Structură ierarhică și autoritară. Conformismul este recompensat, rebeliunea gândirii diferite este descurajată, imparțialitatea este dezavuată.	Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranță față de imparțiali și față de cei care gândesc altfel. Elevii și dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
Structură relativ rigidă, programă analitică obligatorie.	Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi și mijloace în predarea unei teme date.
Progres prescris. Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activități. Separarea vârstelor.	Flexibilitatea și integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
Prioritatea randamentului, a performanțelor, a reușitei.	Prioritatea sinelui, a valorilor proprii ale individului care generează performanța.
Accentul cade pe lumea exterioară. Experiența lăuntrică e considerată ca neavenită.	Experiența lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învățare. Se promovează activarea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobat.	Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate ca parte a procesului creativ.
Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.	Se depun eforturi pentru a construi și institui o educație care să solicite întregul creier. Raționalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, neliniare și intuitive. Se urmăresc insistent confluența și contopirea ambelor procese.
Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor și a performanțelor obținute – practică ce duce la stigmatizare și la fenomenul „autoîmplinirii profeției”. Educabilul se plafo-nează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.	Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv și subordonat. În niciun caz ea nu trebuie să devină valorizare fixă ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
Preocupare față de norme.	Preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare și pentru depășirea limitelor percepute, identificate.
Încredere acordată prioritar cunoștințelor livrești, teoretice, abstracte.	Completarea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență. Învățarea are loc atât în sala de clasă, cât și în afara ei. Se fac diferite incursiuni în cercetare, nu lipsesc nici ucenicia meșteșugărească, demonstrația practică și întâlnirea cu experții.
Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul și destinația lor specială.	Preocuparea pentru ambianța învățării se extinde asupra condițiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanță a claustrării cu interacțiunea, a activităților liniștite cu cele exuberante.

Condiționare birocratică. Rezistență față de propunerile colectivului.	Propunerile colectivului găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obștesc.
Educația este considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini și în vederea interpretării unui anumit rol. Se învață pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea consecutivă progresului.	Educația este privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți. Ea are o legătură doar tangențială cu școala. Se învață mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generațiilor. Reciclarea anticipează progresul.
Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audiovizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnica de prelucrare a textelor etc.). Dezumanizarea învățământului.	Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relațiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
Numai dascălul emite cunoștințe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.	Dascălul învață și el de la elevi. Reciprocitatea învățării.

Din caracteristicile enumerate mai sus se desprinde limpede ideea că paradigma modernă repropoazează educației de tip tradițional în primul rând abordarea behavioristă în dauna celei cognitive, evidențiind doar comportamentul extern de stimulare și răspuns (cu întările adecvate), prin feedback. Sau, cu alte cuvinte, din perspectivă pragmatică, „pedagogia postmodernă pune accent pe transformare și creație, pe dialog, negociere și interacțiune la nivelul corelației funcționale dintre educator și educat. Această corelație pedagogică, psihologică și socială trebuie reconstruită continuu în funcție de schimbările care au loc permanent într-un context intern (ambianța școlii și a clasei de elevi) și extern (cultural, politic, economic, comunitar, natural, tehnologic, religios etc.) deschis” [1, p.135].

Dar, dacă paradigmele amintite mai sus, cu diferențele și asemănările lor, cu replicile teoretizate pe care, chiar dacă involuntar, și le dau adesea se referă, în special, la specificul învățării copiilor și adolescenților, cum învață adulții? Și, mai ales, ce paradigmă construiește contextul specific (dacă există unul) al formării continue a unui adult, în general, și a unui cadru didactic, în special?

În opinia lui M.S. Knowles, „arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe” se numește *andragogie*. Iar paradigma andragogică impune ca tehnologiile educaționale să pornească de la diferențele dintre copii și adulți în procesul de învățare. Deosebirea dintre modelul pedagogic (specific instruirii și învățării la copii) și modelul andragogic (specific instruirii și învățării la adulți) a fost evidențiată de I.Al. Dumitru, plecând de la șase parametri:

1. Nevoia celui ce învață de a ști, de a cunoaște – spre deosebire de copii și adolescenți, care consideră că trebuie să învețe ce le predă profesorul pentru a trece/promova într-o clasă superioară, pentru a face pe plac părinților etc., adulții, înainte de a se angaja în activități de instruire/învățare, doresc să știe de ce trebuie să învețe anumite lucruri și la ce le-ar folosi.
2. Conceptul de sine al celui ce învață – este un construct cognitiv care include ansamblul convingerilor și credințelor despre sine (și despre lume) ale celui ce învață. Adulții simt nevoia să fie văzuți și tratați de ceilalți ca persoane competente, capabile să-și organizeze și să-și direcționeze viața.
3. Rolul experienței anterioare în realizarea învățării – spre deosebire de copii și de adolescenți, adulții au o experiență mult mai bogată, atât sub aspect calitativ, cât și sub aspect cantitativ, care poate să fie valorificată în activitățile de instruire/formare ale acestora.
4. Pregătirea pentru învățare, disponibilitatea de a învăța – adulții sunt pregătiți și dispuși să învețe lucrurile de care au nevoie pentru a face față situațiilor reale, concrete de viață. Confrunțați cu probleme diverse în profesie, în viața socială și personală, adulții se angajează într-un proces de instruire/învățare tocmai pentru a putea rezolva astfel de probleme. Disponibilitatea pentru învățare se bazează pe credințele și convingerile elevilor-adulți, conform cărora, pentru a promova în carieră și/sau în viața socială, pentru a dobândi un statut mai ridicat, pentru a se realiza și împlini ca personalități, trebuie să se angajeze în activități și programe de instruire/învățare corespunzătoare, pe de o parte, nevoilor, intereselor, dorințelor și aspirațiilor lor și, pe de altă parte, cerințelor și solicitărilor sociale.
5. Orientarea învățării – spre deosebire de copii/adolescenți, care își focalizează atenția pe un anumit conținut de învățare, adulții își concentrează atenția și efortul asupra rezolvării unor probleme ce decurg din solicitările profesiei, ale vieții sociale și personale, învățând în contexte situaționale diverse și variate.

6. Motivația învățării – copiii învață pentru a fi pe placul părinților și profesorilor, pentru a obține anumite recompense, pentru a ajunge „cineva” când vor fi mari etc. Ei sunt mai puțin călăuziți de dorința de a ști. În schimb, adulții învață pentru a progresa în carieră, pentru a obține „slujbe” mai bine plătite, pentru a obține o poziție socială mai bună, un status social mai înalt, pentru a deveni experți într-un domeniu și pentru a se împlini ca personalități remarcabile. Motivația adulților este predominant intrinsecă, determinând angajarea lor în programe de instruire/învățare din proprie inițiativă, conștienți fiind că formarea lor continuă este condiția esențială a dezvoltării proprii personalități [3, p.107-110].

Tabelul 2

Pedagogie vs. andragogie (după D. Terzi)

Variabila \ Educabilul	COPIIL	ADULT
Caracteristica de bază	Dependent	Independent, autodirectiv
Experiența anterioară	Neimportantă	Importantă, oferă resurse pentru facilitarea învățării
Montajul psihologic al educabilului	Se bazează pe dezvoltarea fizică, mentală și socială	Se bazează pe necesități
Relevanța cunoștințelor	Aplicabilitate tardivă	Aplicabilitate imediată
Mediul curricular	Competitiv, formal, centrare pe disciplină, orientare spre autoritate	Colaborativ, informal, adaptat necesităților educabilului, centrare pe probleme, sarcini, etc.
Planificarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul
Determinarea necesităților	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul, autodiagnosticare
Designul lecției	Secționată în funcție de subiect, focalizată pe conținutul materiei de studiu	Secționată în funcție de necesități, focalizată pe probleme, sarcini, etc.
Activitatea de bază	Transmiterea informației	Experimentarea
Evaluarea	Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul și reciproc

În ceea ce privește *învățarea specifică adulților*, ea a fost teoretizată atât de M.S. Knowles [5], cât și, ulterior, de H. Silbert [7, 8] și se supune caracteristilor învățării autodirijate: *self-directed learning*. Ion Al. Dumitru sintetizează (într-un articol de referință pentru acest domeniu) *tezele* esențiale ale învățării autodirijate ale lui Horst Silbert [3, p.120-122] după cum urmează:

- 1) *Principiile învățării autodirijate sunt concepute diferit de principiile pedagogiei normative*. În procesul învățării, adulții învață să ia hotărâri și să răspundă pentru hotărârea luată. Formatorii care lucrează cu adulții nu pot face uz de norme rigide, ci doar îi ajută, într-o manieră constructivistă, pe cei care învață singuri să caute argumente pentru deciziile adoptate. În felul acesta, pedagogia teoretic-constructivistă și sistemică tinde să ia locul pedagogiei normative.
- 2) *Accentul, în învățarea autodirijată, nu se pune pe transmiterea de cunoștințe, ci pe însușirea lor*. Focalizarea învățării pe cel care învață, pe nevoile, posibilitățile și aspirațiile lui face ca însușirea de cunoștințe și dobândirea de capacități și competențe să fie privită ca o autorealizare (prin excelență individuală) a acestuia. Din această perspectivă, adultul este un subiect mai degrabă diferențiat decât deficitar. Conștientizarea curențelor rămâne în sarcina sa, același lucru întâmplându-se cu decizia care dintre lipsuri urmează să fie înlăturate prin învățare.
- 3) *Învățarea autodirijată este determinată de biografie*. Fiecare adult are o individualitate proprie, o structură de personalitate anume, care se reflectă, în mod obligatoriu și involuntar, în modul și stilul

său de învățare. Procesul realizării învățării are o pronunțată determinare biografică, iar conținuturile învățării includ și multă amintire. Există o anumită biograficitate a funcționării gândirii și a realizării învățării.

- 4) *În mod obligatoriu, învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare.* Nimeni nu poate fi silit să gândească și să învețe. Adulții învață numai dacă își doresc acest lucru. În plus, adulții decid, fiecare pentru sine, ce conținuturi prezintă o importanță deosebită. Provocările contemporaneității sunt numeroase și variate. Adultul este cel care decide dacă și cum să le facă față, asumându-și responsabilitatea faptelor întreprinse.
- 5) *Autoorganizarea presupune constructivism în procesul instruirii/învățării.* Actul instruirii/învățării presupune producerea de cunoștințe, construirea de sensuri și semnificații de către cei ce învață, în mod individual și/sau în grup. Capacitățile cognitive și metacognitive ale individului sunt strâns legate de biografia acestuia. Învățarea este asemenea unui drum neprescris, dar care se conturează în procesul deplasării.
- 6) *În ciuda predominanței individuale, învățarea autodirijată necesită contexte sociale.* Chiar dacă are o predominantă autobiografică, învățarea autodirijată este și un act social. Învățarea autodirijată depinde de trăiri și experiențe singulare care diferențiază indivizii, dar, în același timp, ea presupune și trăiri consensuale.
- 7) *Autodirijarea se referă nu doar la metodele, ci și la conținutul învățării.* Pe linia principiilor definitorii ale pedagogiei constructiviste, conținuturile învățării nu sunt date dinainte și transmise de către formator formabililor, ele se construiesc printr-un proces și o activitate individual(ă) și/sau de grup. Didactica instruirii este înlocuită cu cea a construcției cognitive. Conținuturile învățării sunt demersuri ale căror importanță și relevanță sunt apreciate de cel ce învață.
- 8) *Autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional.* Autodirijarea sugerează că persoana are totul sub control, accentuând componenta cognitivă, rațională a autocontrolului. În realitate, gândirea, învățarea și comportamentul oamenilor au o importantă componentă emoțională. Emoțiile orientează individul și îi focalizează atenția. În funcție de dispoziția în care acesta se află, percepe, într-un fel sau altul, realitatea și se comportă ca atare. Emoțiile îi dirijează amintirile, îi influențează stilul de gândire, îi susțin energetic activitățile, îi direcționează atitudinile.

Această autoperfecționare (ale cărei fundamente au fost reproduse mai sus) de tip *self-directed learning* este o activitate care implică (sau, mai bine spus, este obligatoriu să implice) și condiția subiectivă a cadrului didactic. Preocuparea pentru autoperfecționare este una dintre coordonatele esențiale ale activității cadrului didactic, angajând toate zonele personalității sale. Prin urmare, considerăm (în acord cu literatura de specialitate) că o politică eficientă de schimbare și dezvoltare instituțională a școlii trebuie să fie axată pe dezvoltarea cadrului didactic.

În felul acesta, formarea continuă a cadrelor didactice în societatea cunoașterii ar putea fi sintetizată, în raport cu o analiză a sistemului tradițional, astfel [4, p.25-26]:

Tabelul 3

Formarea continuă a cadrelor didactice în societatea cunoașterii

	Tradițional	Actual
Vârstă/vechime	Intervalul este determinat și impus	Proces continuu de educație a adulților
Motivație	Motivație individuală	Formarea continuă este un proiect colectiv, cadrul didactic fiind un actor al unui sistem educațional
Nivel de formare	Preuniversitar/universitar	Postuniversitar – deschidere către programe postuniversitare și de masterat
Instituțional	Instituții preuniversitare (licee) și universități	Instituții – furnizori de programe acreditate de formare continuă
Profil de competență profesională	Deprinderi obișnuite profesionale, abordare teoretică (abstractă)	Competențe profesionale, standarde, abordare pragmatică

Curriculum	Prestabilit, obligatoriu	Flexibil, deschis către discipline opționale și construit pe baza sistemului creditelor profesionale transferabile
Forme de organizare	Frontale, centrate pe colectiv	Individualizare, grupare, interactivitate
Evaluare	Caracter reproductiv, elementele administrative fiind predominante	Strategii alternative centrate pe portofoliu și pe evaluările de competență
Certificare	Sporadică, unilaterală, criterii arbitrare	Continuă, cumulativă (sistemul creditelor profesionale transferabile – standarde)
Mobilitate academică/mobilitate profesională	Redusă, criteriu esențial fiind vechimea	Sistemul creditelor universitare transferabile asigură dinamică și progresie în carieră
Accente de formare	Comportamental-aptitudinale	Atitudinal-reflexive
Abordarea specifică	Formare - teacher training	Educație - teacher education

Având în vedere aspectele dezvoltate mai sus și ținând seama, în primul rând, de faptul că andragogia a căpătat, deja, în zilele noastre mai degrabă caracteristicile unei științe, nu ale unei paradigme – specifice educației permanente a profesorilor (cel puțin nu în accepțiunea kuhniană a lexemului), propunem drept paradigmă a formării profesionale continue a cadrului didactic *paradigma profesionalizării didactice*.

Numim *profesionalizare didactică* utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale.

Bibliografie:

1. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: *Didactica Pro*, 2001, nr.3.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006.
3. DUMITRU, I.A.I. Specificul învățării la vârsta adultă. În: *Educația adulților: baze teoretice și repere practice* / Coord.: Ramona Paloș, Simona Sava, Dorel Ungureanu, Iași: Polirom, 2007.
4. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004.
5. KNOWLES, M.S. *Adragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
6. KUHN, Th. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, 2006.
7. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.
8. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Institutul European, 2001.
9. WURTZ, B. *New Age*. Timișoara: Editura de Vest, 1992.

Prezentat la 13.10.2015

FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: EVOLUȚIA ABORDĂRILOR ȘI SPECIFICUL FORMĂRII

Mihaela HUNCĂ

Universitatea de Stat din Moldova

Articolul este axat pe analiza evoluției abordărilor, conceptelor privind formarea continuă a cadrelor didactice pe plan național și internațional. Accentul se pune pe analiza conceptelor „educație permanentă”, „educație pe parcursul întregii vieți”, pe stabilirea principiilor de formare continuă a cadrelor didactice. Se fundamentează conceptul de formare continuă la nivel funcțional, nivel structural și cel operațional.

Cuvinte-cheie: *formare continuă, carieră profesională, educație permanentă, dezvoltare profesională, paradigmă profesională.*

CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: SPECIFIC TRAINING DEVELOPMENT AND APPROACHES

This article analyzes the evolution of approaches, concepts on training for teachers at national and international level. The focus is on analyzing the concept of "lifelong learning", "education throughout life" on establishing the principles of continuous training of teachers. The underlying concept of "continuing/continuous education" at the functional level structural and operational level.

Keywords: *training, professional careers, continuing/continuous education, professional development, professional paradigm.*

Nu mai este o noutate faptul că problematica formării cadrelor didactice a devenit, așa cum au considerat și specialiștii în domeniu [4, p.8] încă din primii ani ai secolului XXI, un element esențial nu doar pentru sistemele educaționale, ci și pentru ansamblul societăților contemporane. „Mai mult decât în toate perioadele precedente, în prezent educația este considerată unul dintre pilonii esențiali ai edificării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Deși formele și modalitățile de cunoaștere s-au diversificat foarte mult, educația rămâne una dintre căile esențiale. În contextul societății bazate pe cunoaștere, sistemul educațional dobândește un rol central, iar educatorul redevine unul dintre principalii actori sociali” [4, p.8]. În pofida acestei evidențe, „selecția pentru profesiile didactice a început să se facă într-o proporție tot mai mare în mod rezidual: solicită să lucreze ca educatori cei care rămân după ce celelalte sectoare de activitate au selectat cei mai performanți absolvenți. Scăderea numerică a educatorilor și relativul declin calitativ al prestațiilor acestora a făcut ca problema formării educatorilor să devină un element central al politicilor sociale din mai multe țări. Peste tot se impune un proces de regândire profundă a sistemelor de formare a educatorilor, de creștere a atractivității profesiei de educator, de creștere a prestigiului educatorilor și a motivațiilor pentru o carieră didactică” [4, p.8-9]. În această perspectivă, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârghie importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației.

Astfel, formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional. Prin urmare, formarea inițială nu poate fi considerată ca un stadiu încheiat în pregătirea profesională a cadrelor didactice, ci ca o etapă care urmează să fie continuată în viitorul imediat pe termen mediu sau lung. Din această perspectivă, orice activitate în cadrul paradigmei educaționale corelează formarea inițială, actuală, cu dezvoltarea viitoare, permanentă și continuă. Coordonata orizontală probează deschiderea spațială nelimitată a activității de formare realizată transversal în fiecare moment al vieții. Formarea cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei moderne evidențiază importanța integrării pregătirii inițiale și continue la nivelul unor direcții strategice specifice educației permanente și reprezintă o schimbare în care este nevoie să fie foarte clar definite obiectivele inovației. Iar profilul cadrului didactic de astăzi trebuie să răspundă solicitărilor unei noi generații de elevi și modificărilor profunde ale societății [3, p.9].

În aceste condiții, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, pe bună dreptate, soluția adoptată de sistemele de învățământ cu scopul completării și aprofundării, într-un cadru organizat și eficient, a formării inițiale, fiind definită ca ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale [8, p.9]. În cadrul formării continue a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise continue. Demersul didactic al formării continue este unul centrat pe formabil, astfel încât rolul formatorului este acela de a configura contextul, cadrul în care profesorul se autoformează. Astfel, formarea continuă se pliază pe tiparele unei acțiuni situate la granița dintre educație și autoeducație.

Paradigmele moderne, care asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei structuri organizaționale definite (școala) și, evident, al unei comunități, solicită și o acceptare diferită a rolurilor și, mai ales, a identităților profesionale, accentul fiind pus pe latura pragmatică, personală și creativă a procesului de formare. Intrarea în profesia de dascăl, dezvoltarea profesională permanentă și evoluția individului în carieră reprezintă puncte ale unui continuu profesional supus legilor managementului resurselor. Nevoile de mobilitate, de flexibilitate și de perspectivă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice au impus introducerea termenului *carieră* ca suport al încurajării motivației și implicării [4, p.27].

Stabilirea unui nou referențial al formării cadrelor didactice bazat pe definirea unor noi sarcini de profil ce implică noi cunoștințe, capacități, deprinderi, priceperi și trăsături de personalitate aduce în discuție, după cum precizează și Doina Maria Schipor [9, p.48-78], problematica obiectivelor formării continue a cadrelor didactice, cu atât mai mult cu cât problematica metodologiei formării implică raportarea permanentă a metodei de formare alese la nivelul de exigență formulat prin obiective. Dacă să ne referim la rolul formării continue, este limpede că ea vizează adaptarea sistemului educativ la schimbările produse sau în curs de producere în societate. Astfel, formarea continuă vine să profesionalizeze și să dezvolte, pe de o parte, cadrul didactic și să eficientizeze sistemul educativ, de cealaltă parte, în funcție de evoluția tot mai rapidă a tehnicii, științei, economiei și, evident, societății în ansamblul ei.

Deja în 1986, modelul unei formări inițiale, suficientă pentru întreaga carieră profesională, părea a fi un model perimat pentru învățământ. Formarea continuă nu mai apărea ca un remediu la curențele formării inițiale, ci începea să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă. Astăzi această concepție este recunoscută; totodată, ea a devenit mai complexă. De fapt, în interiorul procesului de formare permanentă (*Lifelong Learning*), câteva țări (îndeosebi Germania, Norvegia, Islanda) distingeau, încă din 1997, o formare continuă, care permite o înnoire și o perfecționare a practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale, și o formare complementară, care permite eventual schimbarea orientării profesiei prin noi competențe, sancționate prin noi diplome [2, p.8].

Așa cum se arată într-un studiu realizat de Eurydice în 1997, obiectivele formării continue se pot structura în jurul a trei poli: a) dezvoltarea personală și profesională a educatorilor, care vizează ameliorarea competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din domeniul disciplinei predate; însușirea de noi competențe; didactica disciplinelor; inițiere în utilizarea de noi metode și materiale; b) ameliorarea calității sistemelor de educație, a cursurilor oferite, a instituțiilor de învățământ și a practicilor pedagogice ale educatorilor prin: favorizarea interdisciplinarității și dezvoltarea lucrului în echipă; încurajarea inovației; formarea pentru managementul școlii și al clasei și pentru rezolvarea de probleme; punerea în acțiune a unor priorități pedagogice; dezvoltarea comportamentelor necesare managementului relațiilor umane; c) cunoașterea mediului social și environmental prin: favorizarea relațiilor cu întreprinderile; apropierea sistemelor educativ și economic; incitarea la studierea factorilor economici și sociali care influențează comportamentul tinerilor; adaptarea la schimbarea socială și culturală [2, p.9-10].

După cum menționează același autor, într-o scurtă incursiune istorică pe care o face, formarea continuă apare în contemporaneitate ca o idee atât veche, cât și nouă. Deja veche, întrucât ea a apărut în mai multe țări înainte de al Doilea Război Mondial, și totuși nouă pentru că, sub forma actuală, ea, din păcate, capătă concretețe foarte lent, în ciuda nenumăratelor lucrări de specialitate care analizează și, mai ales, militează pentru importanța sa vitală sistemelor educaționale. Istoria constituirii formării continue se întinde de-a lungul ultimului secol. Ea exista în Finlanda, Suedia și Germania încă de la finele secolului al XIX-lea sub o formă voluntară și, fără îndoială, relativ informală. Acest tip de formare continuă a cunoscut, adeseori, două stadii: primul, de realizare informală, fondată pe voluntariat; cel de al doilea, de structurare sprijinită pe o legislație și forme de participare uneori obligatorii [2, p.12].

Exigențele educaționale actuale impun configurarea unui model al profesiei didactice, în termenii trecerii de la meserie la profesie. Dacă până acum exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive, imitative prin ucenicie, acum, prin asimilarea unui set de cunoștințe și dezvoltarea competențelor structurate și fundamentate într-un model profesional, putem vorbi despre profesia didactică și, în mod special, despre profesionalizarea pentru cariera didactică, despre un model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut în spațiul european și național [7]. Acest model al profesiei didactice nu trebuie, însă, confundat cu un cadru didactic universal valabil, ci cu un profesionist, un produs al unui sistem interpersonal care ia ființă și se dezvoltă numai prin interacțiunile sale cu ceilalți. „Structura aptitudinii pedagogice este reprezentată de domeniul cognitiv, domeniul organizatoric și domeniul comunicațional. Aptitudinea pedagogului se constituie dintr-o serie de alte aptitudini de personalitate: spiritul de observație pedagogic (capacitatea de a observa cele mai mici semne ale dezvoltării elevului); imaginația pedagogică (capacitatea de a prevedea greutățile posibile și de a găsi cele mai bune soluții); exigența (capacitatea de a observa și de a aprecia just rezultatele propriei acțiuni, dar și rezultatele elevilor); tactul pedagogic (relații juste cu elevii, simțul măsurii în administrarea pedepsei etc.); atenția distributivă; spiritul organizatoric (cadru didactic văzut ca un manager al procesului de transmitere și achiziționare a informațiilor); creativitatea pedagogică (capacitatea de a depăși statusul, de a găsi noi mijloace și soluții pedagogice)” [4, p.37-38]. Acest model didactic nu poate fi obținut, este limpede, în urma programelor de formare inițială, întrucât complexitatea sa nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată. Profesionistul din sistemul educațional este, fără îndoială, rezultatul formării continue.

Influențată definitiv de conceptul *educației permanente*, concept aflat încă în permanentă evoluție și dezvoltare, formarea continuă a cadrelor didactice se supune (sau ar trebui să se supună) unor noi paradigme [6], caracterizate prin: orientarea spre personalitatea cadrului didactic și dezvoltarea potențialului creativ; restructurarea calitativă a pregătirii inițiale a viitorilor dascăli, condiție pentru formarea unui specialist flexibil, mobil, capabil să se adapteze la diverse schimbări prin competența de autoformare și dezvoltare profesională; abordarea sistemică-valorică a personalității cadrului didactic și a procesului de formare și dezvoltare profesională a lui; necesitatea corelării și coordonării diverselor etape ale formării cadrelor didactice.

Varietatea tipurilor de formare propuse astăzi demonstrează complementaritatea și complexitatea procesului lansat. Oferta pieței actuale de formare continuă dă posibilitate cadrelor didactice să găsească un răspuns la nevoile lor, dacă știu cum și unde, adică dețin competența de formare continuă. Mai trebuie ca ele să solicite participarea, să obțină aprobarea, să fie acceptate și să poată suporta consecințele angajamentului (absența de la școală, suplinirea, deplasarea, problemele materiale și familiale), precum și întrebarea dacă conținuturile și metodele pretinsei formări continue corespund așteptărilor, deoarece în procesul de adoptare a deciziilor cu privire la formarea cadrelor didactice este foarte important să se țină cont de *nevoile de formare și opiniile acestora*. Dezvoltarea activității de formare continuă este un eveniment de deschidere spre noi competențe. Varietatea tipurilor de formare demonstrează complementaritatea și complexitatea procesului ca atare. Pentru orice tip de formare continuă, calitatea câștigă în semnificație și permite managementul unei cariere și al unei modalități profesionale de valorizare a competențelor [6, p.49].

Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socioconstructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale profesorului și a muncii sale zilnice; componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale. Formarea profesională continuă este menită să dezvolte competențele necesare realizării multiplelor roluri profesionale, funcții și atribuții organizaționale nou-apărute. Astfel, principiile esențiale în formarea continuă a cadrelor didactice ar fi:

- *principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile*, care implică necesitatea de a privi profesorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psihopedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale;
- *principiul coerenței și continuității*, care implică transferul fundamentelor valorice și conceptuale ale schimbării din educație în formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din educație. Dezvoltarea copilului și dezvoltarea profesională a angajaților în educație trebuie să se încadreze în aceeași paradigmă educațională. Paradigma educației centrate pe copil necesită încadrarea formării continue a profesorilor în paradigma centrării pe cel ce învață. Dezvoltarea profesională a profesorilor trebuie să fie un proces continuu;

- *principiul individualizării*, care vizează două aspecte: (I) formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil; (II) formarea continuă oferă oportunități de dezvoltare a individualității formabililor. Primul aspect implică studierea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și racordarea conținuturilor, formelor și strategiilor de formare continuă la acestea. Crearea condițiilor de dezvoltare a individualității profesorului constituie sarcina principală a instituției abilitate în formarea continuă a cadrelor didactice din educația timpurie. Este necesar nu doar de a determina/identifica particularitățile individuale ale persoanei/educatorului, dar și de a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale – în cazul formării profesionale continue – educatorul. Principiul individualizării presupune formarea omului integru, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea;
- *principiul liberei alegeri/opțiunii*. Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualității și a ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților celui ce învață, dezvoltarea competențelor profesionale. Existența oportunității de a alege pachetul de servicii educaționale, temele de maxim interes, forma de organizare a activităților de formare profesională, furnizorul de servicii educaționale, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională pentru fiecare educator și angajat al instituției educaționale preșcolare devine indispensabilă în formarea continuă. Din punctul de vedere al educației centrate pe cel ce învață, profesorului trebuie să i se ofere oportunitatea de a alege. Calitatea de subiect implică capacitatea de a da dovadă de proactivitate și libertate în alegere, de a fundamenta alegerea pe argumente deduse din autoevaluarea propriei activități;
- *principiul creativității și succesului*. Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea/descoperirea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de învățare. Datorită creativității, profesorul, ca și copilul, își descoperă capacitățile, cunoaște aspectele forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activității orientate spre autoperfecționare și edificare a *eu-ului profesional*. Autoevaluarea propriei activități profesionale, reflexia și învățarea experiențială sunt factori ce determină succesul;
- *principiul încrederii și susținerii*. Încrederea în cel ce învață, susținerea tendințelor lui de autorealizare și autoactualizare trebuie să substituie controlul excesiv și dirijarea activității formabilului de către formator. Vom ține cont de faptul că nu influențele externe, ci motivația/mobilurile interne determină succesul în educație. Profesorul trebuie să fie împuternicit (motivată, responsabil și abilitat cu putere de decizie) în propria activitate și dezvoltare profesională și susținut prin programe de sprijin și mentorat. Circuitul metodologic al evoluției activității de formare a cadrelor didactice: formarea inițială-formarea continuă-autoformarea este determinant al calității activității educatorului” [5, p.8-10].

Așadar, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință:

La nivel *funcțional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

La nivel *structural*, stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.

La nivel *operațional*, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție, activități extrașcolare/cu elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [1, p.69].

Bibliografie:

1. ALOIS, Gh. *Management general și strategic în educație*. Iași: Polirom, 2007.
2. Eurydice. Rețeaua de Informare despre Educație în Comunitatea Europeană, *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE*. București: Alternative, 1997.

3. GUȚU, VI. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptual diagnostice și prospective. În: *Studentul – viitor profesor față în față cu școala*. Chișinău: Pro Didactica, 2003.
4. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004.
5. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază*. Chișinău, 2010.
6. OLARU, V. *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadru instituțional: Teza de doctor în pedagogie*. Chișinău, 2013.
7. PĂUN, E. Profesionalizarea carierei didactice. În: *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București, 2002.
8. PERRON, A. *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette Education, 1991.
9. SCHIPOR, D.M. Formarea cadrelor didactice. Definiere și re-definiere în contextul educativ actual. În: *Revista Română de Studii Culturale*, 2013, nr.1.

Prezentat la 13.10.2015

STIMULII MOTIVAȚIONALI ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII

Ibrahim ASLA

Universitatea de Stat din Moldova

Motivația de a învăța este segmentul primordial al succesului școlar. Sursele motivației sunt multiple și complexe. Literatura de specialitate promovează ideea conform căreia factorii intrinseci și cei extrinseci condiționează și influențează motivația pentru învățare. Motivația poate fi definită ca fiind acele mobiluri interioare care direcționează comportamentul uman. Forțele externe, de orice natură, de asemenea pot influența comportamentul, dar, totuși, esențialmente, acesta este ghidat și susținut de forțele interne ale individului. De regulă, oamenii lucrează mai productiv și mai intensiv atunci când sunt motivați.

Cuvinte-cheie: motivație, învățare, stimul, optimum motivațional, performanță.

MOTIVATIONAL STIMULUS IN LEARNING CONTEXT

Learning motivation is the primary segment of school success. The sources of motivation are multiple and complex. Reference literature promotes the idea that the intrinsic and extrinsic factors influence the condition and motivation for learning. Motivation can be defined as the inner motives which direct human behavior. External forces of any kind can also influence behavior, but still, essentially, it is guided and supported by internal forces of the individual. Usually, people work more productively and more intensive when they are motivated.

Keywords: motivation, learning, stimulus, motivational optimum, performance.

Introducere. Motivația reprezintă un proces psihic important pentru că ea impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea prin intermediul conexiunii inverse influențează însăși baza motivațională și dinamica ei. Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității. Acest proces psihic are rol deosebit de important în activitatea de învățare a elevului și, în consecință, în formarea personalității acestuia. Nu poate avea loc un proces educațional real dacă în prealabil nu s-ar identifica motivele învățării și n-ar fi determinată aria lor de acțiune și dacă educatorul n-ar ști să se folosească de forța acestor motive în practica instrucției. Cunoașterea motivelor ce-l impulsionează pe elev în desfășurarea actului învățării este importantă pentru învățător, deoarece acestea îi indică exact calea ce trebuie s-o urmeze în vederea finalizării cu succes a educației. Prin motivația învățării înțelegem totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin energic și dinamizează activitatea de învățare. Constituie motive ale învățării anumite trebuințe de bază de autorealizare, de afirmare prin succes școlar/parașcolar; apoi impulsul curiozității; dorința de a obține note bune pentru a satisface părinții sau pentru a fi printre premianții clasei; teama de pedeapsă sau de eșec, anumite interese, opțiuni profesionale etc. Iată că motivul este cel care activează, mobilizează și reglează conduita celor implicați în procesul de instruire.

Conceptul de motivație. În sensul ei general, noțiunea de motivație, introdusă în psihologie la începutul secolului XX (motivare, lat. *motivo*, *motivere* = a mișca, a pune în mișcare), desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman. Ea este definită ca „o stare de disociație și de tensiune care pune organismul în mișcare până ce ajunge la reducerea tensiunii și regăsirea integrității sale” [6].

Motivația reprezintă ansamblul mobilurilor interne ale conduitei, înnăscute sau dobândite, conștiente sau inconștiente, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte.

O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roșca (Roșca, *apud* 1): prin motivație înțelegem totalitatea mobilelor interne ale conduitei, fie că nu sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate și neconștientizate, simple trebuințe filozofice sau idealuri abstracte. Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce motiv face o acțiune sau alta. Niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine fără o incitare, direcționare și susținere energică.

Astfel definită, motivația stă în spatele tuturor deciziilor, atitudinilor și acțiunilor umane, fiind de aceea denumită „cauzalitatea internă” a conduitei umane.

Motivația are o funcție de activare internă, difuză, și de semnalare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic (trebuințe), de mobil (factor declanșator) al acțiunii pe care o și justifică, de autoreglare a conduitei. Motivația imprimă conduitei un caracter energizant și dinamogen sau orientativ, direcțional și vectorial, de coechilibrare a raportului dintre om și mediul ambiant.

Motivația este esențială în activitatea psihică și în dezvoltarea personalității:

- este primul element cronologic al oricărei activități, cauza ei internă;
- semnalizează deficiți fiziologici și psihologici (ex: foamea semnalizează scăderea procentului de zahăr din sânge sub o anumită limită, în vreme ce trebuința de afiliere este semnalizată de sentimentul de singurătate);
- selectează și declanșează activitățile corespunzătoare propriei satisfaceri și le susține energic (trebuința de afirmare a unui student declanșează activități de învățare, participare la concursuri);
- contribuie, prin repetarea unor activități și evitarea altora, la formarea și consolidarea unor însușiri ale personalității (interesul pentru muzică favorizează capacitatea de execuție a unei lucrări muzicale).

Integrarea teoriilor motivaționale. Eterogenitatea teoriilor și modelor motivaționale a făcut ca diferiți cercetători (Porter & Lawler, Naylor în 1968, Pritchard & Ilgen în 1980, Katzell & Thompson în 1990, *apud* 3) să încerce integrarea acestora într-un model complet și funcțional cu posibilitatea validării sale în practica managerială. Construirea unui model integrativ capabil să ofere o mai mare putere de predicție a performanțelor angajaților s-a dovedit necesară, deoarece teoriile și modelele motivaționale simple reușesc să explice doar 20% din varietatea acestor performanțe (Katzell & Thompson, 1990, *ibidem*).

Katzell și Thompson au construit un model (Fig.1) care integrează atitudinile, motivația și performanța, care combină teoria nevoilor, teoria așteptărilor, importanța stabilirii obiectivelor și legătura inversă dată de reîntărire.

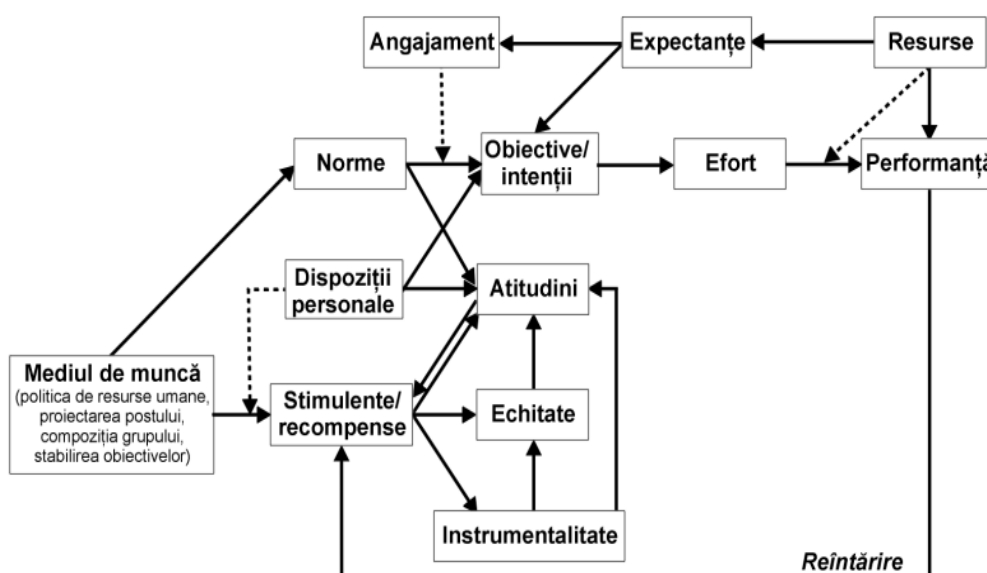


Fig.1. Modelul integrativ (Katzell și Thompson).

Demersul metodologic al modelului a inclus identificarea teoriilor care au un suport empiric substanțial, sunt minim redundante între ele și permit stabilirea unor legături cauzale între elementele-cheie constituente:

Dispozițiile personale se referă la elementele intrinseci ale persoanei, categorie în care intră motivele, nevoile și valorile. Modelele din care provine suportul teoretic sunt cele ale lui Maslow și Alderfer.

Mediul de muncă include caracteristicile locului de muncă care provoacă reacții pozitive sau negative angajatului. Factorii motivatori și cei igienici din modelul lui Herzberg, ca și elemente vizând stabilirea obiectivelor, resursele materiale disponibile descriu acest construct.

La locul de muncă *stimulentele* constituie motive care contribuie la satisfacerea nevoilor personale. Acestea, în termeni cognitivi, au o valență pentru angajat așa cum o prezintă teoria așteptărilor a lui Vroom. De asemenea, elemente ca *expectanțele* și *instrumentalitatea* provin din cadrul aceleiași teorii.

Atitudinile angajaților au o funcție activatoare pentru că determină un comportament prin care se răspunde pozitiv sau negativ față de un anumit obiect.

Obiectivele reprezintă o stare finală sau anumite rezultate spre care este direcționat un anumit comportament la locul de muncă, acestea fiind determinate și de *normele* angajaților (definite ca standarde de comportamente considerate ca fiind potrivite în mediul de muncă).

Echitatea, construct preluat din teoria lui Adams, împreună cu legătura inversă dată de *reîntărire*, se referă la echilibrul dintre performanță și recompensă perceput de către angajat, acestea influențând nivelul de menținere a performanței finale. *Reîntărirea* (Robbins, 1998, *apud* 3) este un concept preluat din abordarea behavioristă a condiționării operante prin care se urmărește repetarea (modificarea) în viitor a unui anumit comportament dorit (nedorit).

Toate elementele descrise ale acestui model determină *performanța* la locul de muncă. Acest termen circumscrie o mulțime de sensuri ale rezultatelor de la locul de muncă, printre care productivitatea (cantitate, calitate, inovații), prezență la locul de muncă, comportament organizațional civic etc.

Citirea modelului se face de la stânga la dreapta, ținându-se cont că liniile întregi reprezintă *legături cauzale* între diferitele componente, iar liniile întrerupte reprezintă o *legătură moderatoare* prin care o altă variabilă influențează legăturile cauzale. De exemplu, mediul de muncă determină modalitățile de recompensare și stimulare a angajaților, iar această legătură este influențată de dispozițiile personale (trăsături, nevoi etc.). Stimulentele influențează percepția de echitate și instrumentalitatea. De asemenea, stimulentele au legătură reciprocă cu atitudinile (satisfacția la locul de muncă). Rezultanta modelului – performanța – are o legătură inversă (feedback) cu stimulentele care, prin întărire, vor determina comportamentul (motivată sau nemotivată) pe viitor (Furnham, 1997, *apud* 4).

Optimumul motivațional. Întrebările care se pun sunt următoarele: cât de puternică trebuie să fie motivația elevilor pentru activitatea de învățare pentru ca ei să obțină performanțe superioare în realizarea sarcinilor? Care sunt consecințele unei motivații prea puternice și ce efecte poate avea o motivație scăzută? S-a constatat că atât motivarea prea intensă (supramotivarea), cât și motivarea prea scăzută (submotivarea) în activitatea de învățare conduc, de cele mai multe ori, la eșec. Prin urmare, s-a pus problema măsurii motivației în activitate, a dozării acesteia în raport cu dificultățile sarcinilor de învățare.

Răspunsul la o asemenea problemă se regăsește în *Legea Yerkes-Dodson*. Potrivit acestei legi, creșterea performanței este proporțională cu intensitatea motivației numai până la un punct, după care urmează stagnarea și chiar regresul. Momentul în care începe declinul este dependent de complexitatea și dificultatea sarcinii: în sarcinile simple zona critică apare la un nivel mai înalt, iar în sarcinile complexe ea se manifestă la un nivel mai scăzut.

O *motivație optimă* este stimuloare pentru obținerea unui randament superior [5]. Raportat la finalitatea procesului instructiv-educativ, nivelul motivațional optim se obiectivează într-o motivare reușită a elevilor în activitatea de studii, prin comportamente adecvate scopurilor educaționale, în desfășurarea unei activități de învățare eficiente, în obținerea unor performanțe ridicate în învățare atât sub aspect cantitativ, cât și sub aspect calitativ.

Un comportament motivat nu poate fi judecat în afara relației dintre posibilitate și realitate, dintre aptitudinile studentului și rezultatele în activitatea de învățare. Între aceste dimensiuni este necesară prezența unei concordanțe. Nivelul motivațional optim operează atât în sensul stimulării activității de învățare, cât și în sensul reducerii tensiunii energetice, în direcția moderării sau scăderii tonusului ei, variind în funcție de particularitățile fiecărui student, de nivelurile de autoreglare a pulsioniilor anticipative ori de nivelurile de aspirații, de tipul sarcinilor de învățare și de alți factori. Sub acest nivel, creșterea stimulării produce un efect de întărire, în timp ce peste acest nivel, dimpotrivă, descreșterea stimulării este aceea care determină efectul de întărire.

Atât supramotivarea, cât și submotivarea au efecte negative pentru orice activitate, inclusiv pentru cea de învățare.

Supramotivarea, care de multe ori se corelează și cu o supraestimare, fie a capacităților de rezolvare, fie a dificultății problemelor de soluționare, poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activității de învățare și chiar dereglări comportamentale.

În situațiile de submotivare se produce o slăbire a activității de învățare, însoțită de stări de plictiseală, neatenție la lecții, implicare redusă în studiu, performanță slabă. Aceste efecte își au cauzele ori în subiect, care își subestimează capacitățile, în acest caz producându-se o subutilizare a acestora, ori în factori externi, nu doar estimativi, dar chiar și demotivanți.

Performanța nu este în mod automat determinată de intensitatea motivației sau de semnificația acesteia. Favorabilă este intensitatea de nivel mediu.

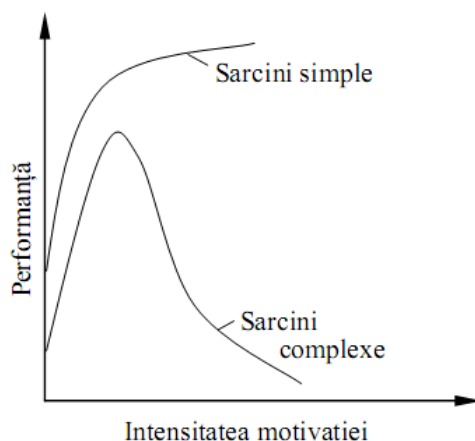


Fig.2. Relația dintre performanță și intensitatea motivației.

Aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței muncii, a învățării și chiar la soluționarea unor probleme. Totuși, creșterea performanțelor nu este tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivației. Cercetările au dus la o constatare conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensitatea motivației numai până la un punct, după care încep o stagnare și chiar un declin. Motivația prea puternică duce la apariția de emoții care introduc o oarecare dezorganizare ce împiedică progresul, ducând chiar la regres. Un rol important îl au și particularitățile psihice individuale: emotivitatea, echilibrul, stăpânirea de sine.

Concluzii

- ✓ Motivația presupune totalitatea mobilurilor interne și externe ale personalității, care condiționează transformarea potențialităților ei de dezvoltare în structuri psihologice reale și funcționale și constituie prin sine un sistem psihologic complex și cumulativ.
- ✓ Motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte, performanța fiind un nivel superior de îndeplinire a scopului.

Bibliografie:

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: Editura Științifică, 1995.
2. CERNIȚANU, M. *Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la studenți*: Teză de doctor în psihologie. Chișinău: UPS, 2006.
3. DRUȚĂ, F. *Motivația economică*. București: Editura Economică, 1999.
4. PRODAN, A. *Managementul de succes: motivație și comportament*. Iași: Polirom, 1999.
5. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
6. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 1995.

Prezentat la 15.10.2015

STUDIU COMPARATIV AL CARACTERISTICILOR DE BAZĂ ALE LIMBAJELOR DE PROGRAMARE ORIENTATE PE OBIECTE

Ala GASNAȘ

Universitatea de Stat din Tiraspol

În articol se face o analiză comparativă a limbajelor de programare C++, C#, Java, Object Pascal, PHP, JavaScript din punctul de vedere al caracteristicilor Programării Orientate pe Obiecte. Această analiză are un rol important în proiectarea curriculară a disciplinei *Programarea Orientată pe Obiecte*, fiind una din disciplinele fundamentale studiate în cadrul formării inițiale a specialiștilor IT și a cadrelor didactice în informatică.

Cuvinte-cheie: *tehnologii informaționale, formare inițială, strategii de predare, limbaje de programare, conceptele POO.*

COMPARATIVE STUDY OF THE BASIC CHARACTERISTICS OF OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING LANGUAGES

In this article is reflected a comparative analysis of the programming languages C ++, C #, Java, Object Pascal, PHP, Javascript in terms of object-oriented programming features. This analysis has an important role in designing curricular discipline *Object-oriented programming* and is one of the fundamental disciplines covered in the initial training of IT specialists and teachers in computer science.

Keywords: *information technologies, initial training, teaching strategies, programming languages, OOP concepts.*

Preliminarii

Programarea orientată pe obiecte (POO) a devenit una dintre cele mai importante paradigme de programare utilizate pe larg și este susținută de mai multe limbaje de programare. În prezent, C++ este unul dintre cele mai disponibile limbaje de programare și cea mai mare parte de programatori este familiarizată cu noțiunea de *programare orientată pe obiecte* prin experiența lor de lucru cu C++. Limbajul C++ oferă un suport eficient pentru programarea orientată pe obiecte, însă există și alte limbaje care implementează conceptele POO în diferite moduri.

Noțiunea de *limbaje orientate pe obiecte* a apărut odată cu apariția limbajului Simula (creat în perioada 1962-1967), dar și acum există dezacorduri privind caracterizarea programării orientate pe obiecte. În 2006, D.J. Armstrong [1] sugerează că nu există consens în ceea ce privește conceptele de bază ale programării orientate pe obiecte. Acest lucru face anevoioasă descrierea și definirea limbajelor POO, deoarece nu există un acord asupra unei definiții universale a POO. Unii autori (O.Nierstrasz [4]) consideră că toate limbajele care suportă încapsularea au un anumit grad de orientare pe obiecte. Încapsularea este o caracteristică de bază a programării orientate, dar aceasta nu înseamnă și obiect-orientată – pentru aceasta e necesară prezența moștenirii. „Însă chiar și prezența caracteristicilor de încapsulare și moștenire nu face limbajul de programare complet funcțional în ceea ce privește POO. Principalele beneficii ale POO se manifestă numai atunci când în limbajul de programare este implementat polimorfismul” [18].

Limbajele orientate pe obiecte diferă prin modul de aplicare a caracteristicilor de bază POO. De exemplu, unele limbaje suportă moștenirea multiplă, pe când altele – nu. În acest articol sunt analizate caracteristicile de bază ale POO și modalitatea de implementare a acestora prin limbajele C++, C#, Java, Object Pascal, PHP și JavaScript.

Drept urmare, în procesul de formare inițială a specialiștilor IT și a cadrelor didactice în informatică se studiază un șir de limbaje de programare orientate pe obiecte, așa cum: C++, C#, Java, Object Pascal, PHP, JavaScript etc.

Învățarea unui limbaj de programare presupune examinarea sintaxei lui, dar și a conceptului de implementare a algoritmilor cu acest limbaj. Deoarece conceptul POO se regăsește în fiecare din limbajele menționate, în procesul de învățare-predare a acestor concepte este important studiul următoarelor aspecte:

- a) Stabilirea caracteristicilor POO comune, deci identificarea celor mai importante particularități ale POO;
- b) Determinarea caracteristicilor POO specifice fiecărui limbaj;
- c) Identificarea celor mai potrivite limbaje de programare pentru studierea conceptului POO.

Acest studiu permite evitarea suprapunerilor de conținuturi curriculare la învățarea limbajelor POO, precum și elaborarea ulterioară a unor strategii de predare a conceptului POO în cadrul formării inițiale a specialiștilor IT și a cadrelor didactice în informatică.

1. CARACTERISTICI DE BAZĂ ALE PROGRAMĂRII ORIENTATE PE OBIECTE

Studiul eficient al limbajelor orientate pe obiecte necesită cunoașterea profundă a următoarelor caracteristici de bază ale POO.

Clasele reprezintă tipuri de date abstracte, care înglobează comportamentul și datele asociate unui concept. Comportamentul este descris cu ajutorul metodelor, iar datele – cu ajutorul atributelor. Atributele reprezintă caracteristicile unui obiect, iar metodele sunt acțiunile pe care el le poate face. Obiectele sunt elementele definite printr-o clasă. Fiecare astfel de obiect creat poartă denumirea de *instanță a clasei* (definirea unui obiect poartă numele de *istanțiere*).

O clasă prevede mecanismul de bază prin care atributele și metodele formează un concept comun. Ea oferă o descriere a comportamentului obiectelor instanțiate. Paradigma orientată pe obiecte presupune că metodele dintr-o clasă nu se bazează pe algoritmi comuni. Metodele depind de nivelul de detaliere la care este modelat obiectul. Astfel, o clasă definește o grupare logică de metode și atribute și acționează ca un mijloc prin care sunt atinse abstractizarea și încapsularea datelor.

Abstractizarea: Prin abstractizare se izolează aspectele esențiale de cele neesențiale, în funcție de perspectiva de abordare a problemei de rezolvat. Nivelul de detaliere a acestor aspecte depinde de obiectul ce este abstractizat și de cerințele problemei. În consecință, pentru aceeași problemă pot exista mai multe abstractizări, deci mai multe modele. Prin esență, o abstractizare este o reprezentare incompletă a realității și tocmai aceasta dă valoare modelului corespunzător.

Încapsularea este principiul conform căruia un obiect trebuie să aibă interfața (metodele publice ale unei clase) complet separată de implementare. Toate datele și codul implementării trebuie să fie complet ascunse în spatele interfeței. După crearea unei interfețe aplicația poate interacționa cu obiectele. Încapsularea servește la separarea interfeței de implementarea acesteia. Rezultă că un obiect este format din două părți distincte: interfața și, respectiv, implementarea acestei interfețe. Încapsularea este conceptul complementar abstractizării. Abstractizarea este procesul prin care este definită interfața obiectului, în timp ce încapsularea definește reprezentarea obiectului împreună cu implementarea interfeței.

Încapsularea permite păstrarea unei limite clare între o clasă și lumea exterioară și oferă programatorilor libertatea de a schimba funcționarea internă a unei clase.

Moștenirea: În programarea orientată pe obiecte, conceptul de moștenire este deosebit de important. Moștenirea este mecanismul de bază cu ajutorul căruia pot fi create modelele ierarhice ale claselor. Posibilitatea de a crea o arborescență de clase, de la cea mai generală la cea mai specifică, permite un control mai bun al programelor, permițând, totodată, lizibilitatea programelor de către utilizatorii textelor-sursă sau dezvoltatorii de programe. Moștenirea este o formă de reutilizare a codului, în care noile clase sunt create din clase existente, numite ulterior clase de bază sau superclase. Crearea claselor noi (subclaselor sau claselor derivate), pornind de la o clasă de bază, permite moștenirea proprietăților originale ale clasei respective prin absorbirea atributelor și comportamentelor lor, prin înlocuirea unor comportamente și prin adăugarea unor atribute și comportamente noi.

Prin urmare, moștenirea este mecanismul de a obține o clasă de la o altă clasă, păstrând în același timp toate proprietățile și metodele clasei-părinte (de bază) și adăugarea, dacă este necesar, a unor proprietăți și metode noi. Prin ea se promovează reutilizarea codului și dezvoltarea codului structurat.

Mecanismul moștenirii multiple permite unei clase să moștenească trăsături din multiple clase. Dar acesta este un mecanism mai periculos, deoarece proprietățile și metodele unei superclase, prin moștenire multiplă, pot fi moștenite de către o clasă derivată din ea prin mai multe căi.

Polimorfismul: Într-o ierarhie de clase obținute prin moștenire, o metodă poate avea forme diferite de la un nivel la altul (specifice respectivului nivel de ierarhie) și poate funcționa diferit în obiecte diferite. Polimorfismul este un fenomen în care unul și același cod este realizat diferit, în funcție de clasa sau tipul obiectului utilizat la apelarea acestui cod. Polimorfismul este asigurat de faptul că în clasa derivată se schimbă realizarea metodei din clasa de bază, dar cu păstrarea „signaturii” metodei (același nume și aceiași parametri de intrare/ieșire).

Există mai multe tipuri de polimorfism, care au fost grupate în două categorii mari: Polimorfismul Ad-hoc și Polimorfismul Universal [9]. *Polimorfismul Ad-hoc* se obține atunci când o funcție lucrează sau pare că lucrează cu mai multe tipuri diferite și se poate comporta în mod independent pentru fiecare tip. *Polimorfismul Universal* este atunci când o clasă sau o funcție se comportă la fel pentru o mulțime de tipuri. Principala diferență dintre Polimorfismul Ad-hoc și Polimorfismul Universal constă în faptul că funcțiile polimorfe ad-hoc execută un cod distinct pentru un mic set de tipuri, potențial independente, în timp ce funcțiile polimorfe universale execută același cod pentru un număr infinit de tipuri (de ex., pentru toate tipurile admisibile) [10].

Polimorfismul Ad-hoc, la rândul său, se divizează în două tipuri: supraîncărcarea și conversia. *Supraîncărcarea* utilizează același nume de funcție pentru a se referi la diferite funcții reale, care se disting prin tipul și numărul de argumente. *Conversia* permite valorii unui tip să fie convertit la valoarea altui tip. Conversia este o operație semantică necesară pentru a converti un argument de un tip la tipul așteptat de o funcție. De exemplu, o valoare întregă poate fi folosită în cazul în care este așteptată o valoare reală, și invers. Conversia poate fi statică, inserând în mod automat conversia tipului necesar între argumente și funcții în timpul compilării, sau conversia tipului necesar poate fi determinată dinamic prin testele runtime (în timpul execuției). Conversia poate reduce dimensiunea programului și poate îmbunătăți lizibilitatea lui, dar poate, de asemenea, cauza erori subtile de sistem și uneori chiar periculoase.

Polimorfismul Universal are și el două mari categorii: polimorfismul parametric și polimorfismul de includere, care în limbajele orientate pe obiecte poartă denumirea de polimorfism de moștenire [11]. *Polimorfismul parametric* realizează mecanismul prin care se poate defini o metodă cu același nume în aceeași clasă (funcțiile trebuie să difere prin numărul și/sau tipul parametrilor). Selecția funcției se realizează la compilare, ceea ce se numește *legarea timpurie* (early binding). *Polimorfismul de moștenire* este mecanismul prin care o metodă din clasa de bază este redefinită cu aceiași parametri în clasele derivate. Selecția funcției se va realiza la rulare, ceea ce este *legarea întârziată* (late binding, dynamic binding, runtime binding) [12].

Polimorfismul oferă o comoditate semnificativă în programarea orientată pe obiecte prin furnizarea structurilor pentru gestionarea diferitelor obiecte. Spre exemplu, metodele ce fac lucruri similare (de ex., operația de adunare) pot avea același nume cu diferite „signaturi” (în acest caz vorbim despre *polimorfism de supraîncărcare*); aceeași clasă/metodă (de ex., operația de sortare) poate lucra cu mai multe tipuri de obiecte (în acest caz vorbim despre *polimorfism parametric*); o subclasă poate fi substituită de o clasă-părinte (*polimorfism de moștenire*).

2. LIMBAJE DE PROGRAMARE ORIENTATE PE OBIECTE

Un limbaj de programare poate fi considerat orientat pe obiecte dacă are mecanisme pentru implementarea caracteristicilor POO: abstractizarea, încapsularea, moștenirea, polimorfismul.

O diferență în rândul limbajelor OOP aduc noțiunile de limbaj pur sau limbaj hibrid. Limbajele OOP pure sunt cele care permit doar un singur model de programare – OOP. Se pot declara clase și metode, dar nu sunt prezente funcții și proceduri simple, vechi și date globale. Limbajul Java, C# sunt limbaje OOP pure (în sensul definiției de mai sus). C++ și Object Pascal, în schimb, sunt două exemple tipice de limbaje hibrid, care permit programatorilor să folosească limbajul tradițional C și abordări de programare Pascal.

Pentru a studia cu succes un limbaj orientat pe obiecte, este necesar de a reflecta în procesul de învățare-predare care dintre caracteristicile POO menționate se regăsesc în unele dintre cele mai solicitate limbaje de programare.

Vom descrie momentele importante care trebuie să însoțească analiza caracteristicilor POO.

Limbajul C++ este un limbaj de programare orientat pe obiecte utilizat pe larg și oferă o bază bună pentru comparație. C++, fiind derivat din limbajul C, combină avantajele oferite de acest limbaj (eficiența, flexibilitatea și popularitatea) cu avantajele oferite de tehnica POO.

Acest limbaj este unul hibrid, deoarece susține atât programarea procedurală, cât și cea orientată pe obiecte, spre deosebire de limbajul Java, care este un limbaj orientat pe obiecte pur.

Deși adoptă principiile Programării Orientate pe Obiecte, C++ nu impune aplicarea lor strictă. Conceptul fundamental în C++, ca și la alte limbaje POO, este clasa. El asigură încapsularea datelor, inițializarea datelor, gestiunea memoriei controlată de utilizator, mecanisme pentru supraîncărcarea operatorilor.

Limbajul C++, spre deosebire de alte limbaje POO, oferă atât moștenirea simplă, cât și moștenirea multiplă. În acest limbaj lipsește mecanismul garbage-collection (mecanismul de colectare a gunoiului (GC) este o

formă de management automat al memoriei), dar este implementată tratarea excepțiilor. C++ folosește legarea întârziată (late binding), ceea ce înseamnă că programatorul trebuie să precizeze clasa specifică obiectului, sau cel puțin clasa generală la care poate aparține obiectul. „Pe de o parte, acest lucru face să crească eficiența la lansare și codul să fie de dimensiuni mici; pe de altă parte însă, pierde din puterea de reutilizare a claselor” [2]. C++ poate utiliza pointerii pentru a manipula memoria, o activitate necesară pentru scrierea componentelor sistemului de operare low-level.

Limbajul Java are o sintaxă similară cu C++, astfel studiarea lui devine mult mai ușoară pentru cei care au deprinderi de lucru cu limbajul C++. Java este un limbaj orientat pe obiecte pur. Limbajul dat nu acceptă construcții low-level precum le avem în C++ (cum ar fi pointerii), ceea ce permite colectorului garbage să realoce obiectele referite. În Java, clasa este structura fundamentală. Toate clasele din Java și C# descend dintr-o clasă de bază numită *obiect* [3]. Limbajul Java oferă moștenire, tratarea excepțiilor, modularitate, colectorul garbage, polimorfism etc. Dar Java susține doar moștenirea simplă, spre deosebire de C++, în schimb oferă interfețe (interfața definește un set de metode care vor fi implementate de una sau mai multe clase).

Limbajul C# a fost conceput pentru a fi un limbaj de programare orientat pe obiecte pur. Este un limbaj ce permite programarea structurată, modulară și orientată obiectual, conform percepțelor moderne ale programării. Principiile de bază ale programării orientate pe obiecte – încapsulare, moștenire, polimorfism, sunt elemente fundamentale ale programării C#. La baza acestuia stă limbajul C, dar sunt preluate și principiile de programare din C++. Sintaxa este apropiată și limbajului Java. Ca și limbajul Java, are colector garbage și ca și Java se compilează într-un limbaj intermediar [5]. În C# conceptele de clasă, moștenire și polimorfism sunt la fel ca și în celelalte limbaje POO.

Limbajul Object Pascal este un limbaj de programare derivat din Pascal ce permite folosirea structurilor din modelul programării orientate pe obiecte: obiecte, moștenire, polimorfism.

Un element al limbajelor OOP este modelul obiectual. Unele limbaje tradiționale OOP permit crearea de obiecte în stiva, heap sau stocarea statică. În aceste limbaje o variabilă de tip clasă corespunde unui obiect din memorie. Acesta este modul în care funcționează C ++. În ultimul timp se utilizează un alt model, numit model de referință obiect. În acest model fiecare obiect este alocat dinamic în heap, și o variabilă de tip clasă este de fapt o referință sau un pointer la obiectul din memorie. Java, C# și Object Pascal adoptă acest model de referință.

Object Pascal nu are colector garbage. Cu toate acestea, componentele Delphi (Delphi este un limbaj de programare și un mediu de dezvoltare pentru programe. Limbajul Delphi este cunoscut ca Pascal orientat pe obiecte) susțin ideea unui obiect proprietar: proprietarul devine responsabil pentru distrugerea tuturor obiectelor pe care le deține. Delphi utilizează, de asemenea, și mecanismul de numărare a referințelor pentru șiruri de caractere, tablouri dinamice și interfețe, eliberând obiectele din memorie, atunci când nu mai are linkuri [17]. Acest lucru face manipularea cu distrugerea obiectelor destul de simplă. Destructorii din Object Pascal sunt similari cu destructorii din C ++.

Limbajul PHP este un limbaj de scripting derivat din familia C. PHP rulează pe un server web și poate fi integrat în HTML, pentru a da un conținut dinamic paginii web.

Începând cu PHP 5, a fost rescris modelul obiectual pentru a permite o performanță mai bună a limbajului și introducerea mai multor caracteristici. PHP tratează obiectele la fel ca referințele, ceea ce înseamnă că fiecare variabilă conține mai degrabă o referință la obiect, decât o copie a întregului obiect [19].

Limbajul JavaScript este un limbaj de programare orientat pe obiecte independent de sistemul operațional folosit în calculator. Spre deosebire de C # sau C ++, JavaScript folosește o altă abordare pentru a crea un limbaj orientat pe obiecte. Acesta este un limbaj bazat pe prototip. Conceptul de prototip implică faptul că un comportament poate fi reutilizat prin clonarea obiectelor existente, care servesc drept prototipuri. Fiecare obiect în JavaScript este descendentul unui prototip, care definește un set de funcții membre, pe care le poate folosi obiectul [14]. În JavaScript nu există noțiuni de clasă. Sunt doar obiecte. Fiecare obiect poate fi apoi utilizat ca un prototip pentru un alt obiect.

3. ANALIZE COMPARATIVE

Pentru a efectua o comparație a caracteristicilor POO, propunem o analiză a gradului și specificul de implementare a acestor caracteristici în limbajele de programare orientate pe obiecte descrise anterior.

Moștenirea și polimorfismul în limbajele POO: Moștenirea este un mecanism care realizează relația de ierarhie în modelul de clasă. Relația ierarhică poate fi extinsă la toate clasele din limbajele Java și C#. Aceste

limbaje conțin o clasă generică, care este un strămoș pentru toate clasele din limbaj. Prezența unui singur strămoș asigură toate clasele cu anumite funcționalități minime, care sunt moștenite de la acest strămoș. C++ nu are o clasă-strămoș. Avantajul acestei abordări este faptul că pentru funcționarea unei aplicații nu este nevoie de a se lega cu întreaga ierarhie de obiecte. În cazul Java, la lansarea fișierului executabil, pentru orice aplicație toate clasele din ierarhie trebuie să fie prezente.

Accesibilitatea: În limbajele C++ și Java, prin cuvintele-cheie *public*, *private* și *protected*, aplicate la metodele și atributele clasei de bază, se controlează nivelul de vizibilitate. Atât C++, cât și Java definesc 3 niveluri de acces: *public*, *private* și *protected*. Cu nivelul de acces *public*, membrii clasei de bază sunt vizibili pentru toate clasele. Caracteristica *private* nu permite vizibilitatea la nicio altă clasă în afară de clasa în care este declarată. Totuși, în C++ există o excepție. Limbajul C++ are, de asemenea, noțiunea de *clasă-prietenă*. Acest limbaj permite claselor-prietene accesul chiar și la metodele și atributele private. Caracteristica *protected* specifică faptul că membrul este vizibil pentru codul din aceeași clasă și clasele descendente.

În limbajul C# sunt definite 5 niveluri de acces pentru membrii clasei: *private*, *protected*, *internal*, *protected internal* și *public*. Modificatorul de acces *internal* specifică faptul că membrul este accesibil din interiorul clasei sau într-un bloc funcțional al unei aplicații. Un membru declarat ca *protected internal* va fi accesibil oricărui membru al clasei care îl conține și al claselor derivate, precum și în blocul funcțional.

Atunci când o clasă este moștenită, restricțiile vizibilității sunt moștenite de către subclase. Subclasa poate accesa variabilele protejate, dar nu le poate accesa pe cele private. Subclasa poate reduce vizibilitatea membrilor săi prin schimbarea caracteristicilor *public* cu caracteristici *protected* sau *private*. Caracteristica vizibilității nu poate fi crescută. Membrii, care posedă caracteristica *private*, nu sunt vizibili nici chiar în subclasă și uneori ea poate fi cel mai bun mod de extensibilitate a clasei.

Există situații în care unele metode dintr-o superclasă (clasa de bază) e necesar să fie exportate la toți descendenții, dar la fel de esențial este ca aceste metode să nu fie redefinite. Același lucru este valabil și pentru atribute. În limbajele C# și Java există anumite cuvinte-cheie ("sealed", respectiv "final") care denotă că aceste metode ori clase nu pot fi redefinite [6, 7]. Limbajul C++ nu are această abilitate.

În Obiect Pascal, pentru moștenire se utilizează o sintaxă specială, adăugând în paranteze numele clasei de bază. Acest limbaj acceptă doar un singur tip de moștenire – *public*. Clasele în Object Pascal sunt derivate dintr-o clasă de bază comună. Accesul la metodele clasei de bază se face prin cuvântul *inherited*. După acest cuvânt se scrie numele metodei din clasa de bază [16].

Object Pascal, la fel ca și limbajul Java și C#, nu susține moștenirea multiplă, în schimb utilizează opțiunea de *interfețe multiple*.

PHP folosește pe larg principiul de moștenire în modelul său obiectual. Acest principiu va influența modul de interacțiune dintre clase și obiecte. De exemplu, atunci când o clasă se extinde, subclasa moștenește toate metodele publice și protejate din clasa de bază. Aceste metode își vor păstra funcționalitatea lor originală, cu excepția cazului în care clasa redefinește aceste metode. Acest lucru este util pentru definirea și abstractizarea funcționalității și permite punerea în aplicare a funcționalităților suplimentare în scopuri similare [19].

În PHP moștenirea se implementează folosind cuvântul-cheie *extends*. În acest limbaj este posibil să se pună în aplicare moștenirea pe mai multe niveluri, adică moștenirea ierarhică, dar nu și cea multiplă.

Limbajele bazate pe prototipuri creează obiecte, fără a recurge la clase. Aceste limbaje sunt bazate pe definirea de prototipuri și manipularea lor. Atunci când este nevoie de un nou obiect, obiectul existent este clonat și apoi modificat. În astfel de limbaje nu există noțiunea de tip ci doar de similitudine de obiecte. Când este creat un obiect nou, el poate defini un comportament nou și să păstreze un anumit comportament vechi. JavaScript este un limbaj orientat pe obiecte fără clase (class – free), și în loc de moștenirea clasică folosește moștenirea prototipică, iar obiectele moștenesc de la alte obiecte [14].

Clase abstracte: Sunt situații când în clase este dată doar metoda ce trebuie să fie moștenită, fără a fi precizată și implementarea ei. Subclasa, în acest caz, este forțată să ofere implementări pentru toate metodele din superclasă. Acest mecanism poate fi utilizat pentru a se asigura că subclasa corespunde unui anumit design (construcției). Java și C# utilizează cuvântul-cheie „abstract” pentru a indica faptul că metoda sau clasa nu are nicio implementare și, prin urmare, subclasele trebuie să furnizeze definiția. Dar aceste clase abstracte nu pot fi instanțiate. Chiar dacă în clasă este doar o metodă abstractă, clasa nu poate fi instanțiată. Java face acest lucru explicit prin marcarea întregii clase ca fiind abstractă.

În limbajul C++ există posibilitatea de a defini clase abstracte, care sunt destinate creării de noi clase prin derivare, ele neputând fi instanțiate și utilizate ca atare. Ele constituie o bază în cadrul elaborării ierarhiilor de clase, putând fi folosite, spre exemplu, pentru a impune anumite restricții în realizarea claselor derivate. Pentru efectuarea acestui lucru, se folosește cuvântul-cheie „virtual”. În vederea construirii unor astfel de clase, s-a introdus și conceptul de *funcție virtuală pură*. O astfel de funcție este declarată în cadrul clasei, dar nu este definită. O clasă care conține o funcție virtuală pură este considerată abstractă. Funcțiile virtuale pure trebuie definite în clasele descendente, altfel și acestea vor fi considerate abstracte.

În limbajul Object Pascal clasele abstracte sunt clase care posedă metode abstracte sau care moștenesc metode abstracte. Pentru descrierea acestor metode se folosește cuvântul-cheie *abstract*. Spre deosebire de C++ și Java, în Object Pascal poate fi creat un obiect al unei clase abstracte (deși, în acest caz, compilatorul va da un mesaj de avertizare).

Noțiunea de clase abstracte și metode este introdusă și în PHP 5. În acest limbaj nu este permisă instanțierea unei clase abstracte. Ca și în C++, orice clasă care conține cel puțin o metodă abstractă trebuie să fie abstractă. Metodele definite ca abstracte, declară doar „signatura” metodei, implementarea acesteia se face în clasele descendente (derivate). Când se moștenește de la o clasă abstractă, toate metodele marcate abstract în declarația clasei de bază trebuie să fie definite în clasele derivate. În plus, aceste metode trebuie să fie definite cu aceeași vizibilitate. De exemplu, în cazul când metoda abstractă este definită ca fiind *protected*, implementarea ei trebuie definită ca *protected* sau *public*, dar nu *private* [19].

Moștenirea multiplă: Moștenirea multiplă presupune posibilitatea ca o clasă să moștenească din mai multe clase-părinte. Acest mecanism trebuie folosit, însă, cu atenție, pentru că poate cauza o serie de ambiguități. Atunci când o clasă moștenește de la mai multe clase, aceasta nu este o versiune a uneia dintre clasele-părinte. Aceste probleme apar din cauza faptului că moștenirea multiplă definește o moștenire structurată ca un graf orientat aciclic, și nu ca un arbore. Într-un arbore există o cale unică de la orice clasă derivată la orice nod-strămoș. Într-o structură aciclică, însă, pot exista mai multe căi între o subclasă și strămoșii săi. În cazul când subclasa se referă la o caracteristică moștenită, căutarea acestei caracteristici pune probleme semnificative.

În moștenirea multiplă, bazată pe structura de graf, apar probleme uzuale, precum conflicte de nume și moștenirea repetată. Conflictele solicită utilizarea diferitelor tehnici pentru soluționarea lor. Limbajul C++ folosește pentru rezolvarea unor astfel de conflicte redenumirea metodelor. Problema de moștenire repetată este rezolvată în C++ prin utilizarea moștenirii virtuale. Atunci când o clasă este definită a fi moștenită virtual, C++ se asigură că există doar o singură copie a claselor în această cale. Aceasta rezolvă problemele moștenirii repetate.

Spre deosebire de C++, limbajele C# și Java, Object Pascal, PHP nu implementează moștenirea multiplă. Ca o alternativă la moștenirea multiplă, limbajele date utilizează opțiunea de *interfețe multiple*. Deoarece o interfață nu specifică niciun fel de implementare, pot fi „combinate” mai multe interfețe. Combinarea unor interfețe ce conțin o metodă cu același nume este posibilă doar dacă metodele nu au tipuri întoarse diferite și aceeași listă de argumente. Totuși, e bine ca în interfețele diferite, care trebuie combinate, să nu existe metode cu același nume, deoarece acest lucru poate duce la confuzii evidente [8].

Polimorfismul: *Supraîncărcarea:* Limbajele C# și C++ folosesc, în scopul implementării caracteristicii polimorfism, cuvinte-cheie. Supraîncărcarea operatorilor este criticată de multe ori pentru că permite programatorilor să acorde operatorilor o semantică complet diferită în funcție de tipurile operanzilor. Limbajul Java permite supraîncărcarea doar a operatorilor aritmetici.

Limbajele Java, C++ și C# permit supraîncărcarea metodelor în mod similar. Atât timp cât „signaturile” metodelor sunt diferite, compilatorul tratează metodele cu nume supraîncărcate de parcă ar avea denumiri complet diferite. Mai mult decât atât, în aceste trei limbaje supraîncărcarea se poate întâmpla atunci când o metodă din clasa de bază este moștenită într-o subclasă care are o metodă cu același nume, dar cu semnătură diferită. În acest caz, compilatoarele folosesc din nou legea timpurie, pentru a face diferența dintre metodele supraîncărcate [13].

Prin intermediul Delphi și Free Pascal, în Object Pascal au fost introduse o serie de caracteristici noi. Printre aceste caracteristici se numără și supraîncărcarea [17].

Interpretarea termenului „supraîncărcare” în PHP este diferit decât în celelalte limbaje orientate pe obiecte. Supraîncărcarea tradițională oferă posibilitatea de a avea mai multe metode cu același nume, dar diferite cantități și tipuri de argumente. Supraîncărcarea în PHP oferă mijloace dinamice de „a crea” proprietăți și metode.

Metodele supraîncărcare sunt invocate atunci când interacționează cu proprietăți sau metode care nu au fost declarate sau care nu sunt vizibile în domeniul de aplicare curent [15]. În PHP toate metodele de supraîncărcare trebuie să fie definite ca publice.

Conversia: Conversia în diferite limbaje este implementată diferit. C++ permite conversia implicită între tipurile sale, dar și pentru tipurile definite de utilizator, prin intermediul constructorilor de conversie și al operatorilor de conversie definiți de utilizator. Totodată, Java a lărgit conversiile implicite între tipurile native, dar alte conversii necesită o sintaxă explicită.

Limbajul PHP folosește filtrele de conversie.

Polimorfismul de moștenire: Polimorfismul runtime (în timpul executării), sau redefinirea metodei, mai este numit și legare întârziată (late binding) sau polimorfism dinamic.

Posibilitatea de a se referi la obiectul comun din diferite clase dintr-o ierarhie și de a apela la metoda clasei respective este foarte utilă, în cazul când mai multe clase din această ierarhie redefinesc o metodă. Pentru aceasta, compilatorul trebuie să sprijine legarea întârziată, ceea ce înseamnă că în timpul executării se determină tipul real al obiectului și metoda ce trebuie apelată.

În C++ legarea întârziată este accesibilă doar pentru metodele virtuale. Metodele declarate în clasa de bază ca virtuale (*virtual*) susțin această caracteristică (dar numai dacă descrierea metodelor este identică). Metode obișnuite, non-virtuale, nu permit legarea întârziată, la fel ca și în Object Pascal.

În limbajul Object Pascal legarea întârziată este introdusă cu ajutorul cuvintelor-cheie *virtual* și *dynamic*. În clasele derivate metodele redefinite trebuie marcate prin cuvântul-cheie *override*.

În limbajul Java, toate metodele folosesc legarea întârziată în mod obligatoriu, cu excepția cazului când este marcat ca *final* în mod clar.

În limbajul C# polimorfismul de runtime se implementează prin redefinirea metodei din clasa de bază în clasa derivată. Acest lucru poate fi realizat prin utilizarea principiului de moștenire și a cuvintelor-cheie *virtual* și *override*. Dacă în clasa de bază declarăm metode folosind cuvântul-cheie *virtual*, atunci în clasa derivată aceste metode vor fi redefinite folosind cuvântul-cheie *override*.

În limbajul PHP, începând cu versiunea 5.3, a fost pusă în aplicare o caracteristică numită *late static binding* (legare statică întârziată). Late static binding poate fi folosită pentru a face referire la apelarea claselor în contextul moștenirii statice.

Din punctul de vedere al caracteristicilor de bază ale tehnologiei orientate pe obiecte, aceste limbaje includ în structura lor următoarele principii (a se vedea Tabelul)

Tabel

Caracteristica de bază	Limbajul C++	Limbajul C#	Limbajul Java	Limbajul Obj.Pascal	Limbajul PHP	Limbajul JavaScript
Abstractizarea	Instanțiere date Instanțiere metode Variabile de tip clasă Metode de tip clasă	Instanțiere date Instanțiere metode Variabile de tip clasă Metode de tip clasă	Instanțiere date Instanțiere metode Variabile de tip clasă Metode de tip clasă	Instanțiere date Instanțiere metode	Instanțiere date Instanțiere metode Variabile de tip clasă Metode de tip clasă	Nu suportă abstractizarea clasică, ci doar de prototip
Încapsularea	public, protected, private	public, protected, private, internal, protected internal	public, protected, private	Public	public, protected, private	public, private
Moștenirea	Simplă, multiplă	Simplă, interfețe	Simplă, interfețe	Simplă	Simplă, interfețe	De prototip
Polimorfismul	Da	Da	Da	Da	Da	De prototip

Concluzii

1. Caracteristicile de bază ale POO sunt încapsularea, abstractizarea, moștenirea și polimorfismul. Ele vor constitui repere pentru elaborarea curriculei la disciplina *Programarea Orientată pe Obiecte*.

2. Se cunoaște că fiecare limbaj a fost conceput pentru a soluționa probleme dintr-un anumit domeniu. Considerăm că, din punct de vedere metodologic, cele mai potrivite limbaje pentru studierea POO sunt C++ și C#.

3. Există diferențe între modalitățile de implementare a caracteristicilor de bază ale POO pentru diferite limbaje de programare. Astfel, dacă în limbajele C# și Java există anumite cuvinte-cheie, care denotă că unele metode dintr-o superclasă nu pot fi redefinite, limbajul C++ nu are această abilitate. Limbajele C# și Java, Obect Pascal, PHP, spre deosebire de C++, nu implementează moștenirea multiplă. Spre deosebire de C++ și Java, în Object Pascal poate fi creat un obiect al unei clase abstracte. Limbajul JavaScript are propriul concept obiectual și se deosebește radical de celelalte limbaje examinate în articol.

4. Fiecare din limbajele de programare POO are domenii prioritare de aplicare, de aceea studierea caracteristicilor POO specifice este importantă pentru alegerea celui mai adecvat limbaj în funcție de domeniul problemei care urmează a fi soluționată. Acest aspect este important în procesul de învățare-predare a POO.

5. În proiectarea curriculară a disciplinei *Programarea Orientată pe Obiecte* de evidențiat caracteristicile de bază și analiza comparativă a limbajelor de programare orientate pe obiecte.

Bibliografie:

1. ARMSTRONG, D.J. The quarks of object-oriented development. In: *Communications of the ACM*, 49(2):123–128, 2006.
2. ELLIS, M. A. and STROUSTRUP, B. *The annotated C++ reference manual*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc., Boston, MA, USA, 1990.
3. GOSLING, J., JOY, B., STEELE G., and BRACHA, G. *Java (TM) Language Specification*, The (Java (Addison-Wesley)). Addison-Wesley Professional, 2005.
4. NIERSTRASZ, O. *A Survey of Object-Oriented Concepts*. Object-Oriented Concepts, Databases and Applications, p.3-22, 1989.
5. http://en.csharponline.net/CSharp_Overview#_A_Brief_History_of_C.23
6. <http://www.arh.pub.ro/lab/poo/lab2.html>
7. <http://www.math.uaic.ro/~cgales/csharp/Curs5.pdf>
8. <http://arh.pub.ro/lab/poo/lab2.pdf>
9. <http://www.itu.dk/courses/BPRD/E2009/fundamental-1967.pdf>
10. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki>
11. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
12. <http://www.math.uaic.ro/~mapetrii/POO>
13. <http://www.derangedcoder.net/programming/general/comparingObjectOrientedFeatures.html>
14. <http://markdalgleish.com/2012/10/a-touch-of-class-inheritance-in-javascript/>
15. <http://php.net/manual/en/language.oop5.overloading.php>
16. [http://docwiki.embarcadero.com/RADStudio/XE5/en/Operator_Overloading_\(Delphi\)](http://docwiki.embarcadero.com/RADStudio/XE5/en/Operator_Overloading_(Delphi))
17. http://www.tutorialspoint.com/pascal/pascal_object_oriented.htm
18. <http://cs.mipt.ru/wiki/index.php?title>
19. PHP: Hypertext Preprocessor. *PHP Manual: Chapter 19 – Classes and Objects*. <http://php.net/manual/en/language.oop5.php>.

Prezentat la 20.10.2015

PROIECTAREA CURSULUI „DATA MINING”

Natalia APETRII

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este descris succint procesul de proiectare a curriculumului și a cursului electronic „Data Mining”. Sunt expuse conținutul, componentele și structura cursului.

Cuvinte-cheie: curriculum, curs electronic, proiectare, Data Mining.

THE DESIGN OF THE COURSE „DATA MINING”

The article briefly describes the design of curriculum and electronic course "Data Mining", content, components and structure of the course.

Keywords: curriculum, electronic course, design, Data Mining.

Introducere

Tehnologiile informaționale au intrat ferm în viața cotidiană a societății și au pătruns în toate sferile activității umane, inclusiv în educație. Procesul educațional modern este imposibil de imaginat fără asistența tehnologiilor informaționale și a mijloacelor comunicaționale. Educația reprezintă un domeniu care fortifică membrii societății cu noi cunoștințe și elaborează resursele umane necesare pentru țară. Elaborarea și implementarea tehnologiilor informaționale inteligente în afaceri implică pregătirea specialiștilor calificați în aceste domenii de activitate umană și apariția de noi specialități. Învățământului superior este abilitat cu pregătirea specialiștilor cu studii superioare în diverse profiluri, inclusiv în domeniul economiei.

Informatizarea societății a generat forme noi de instruire. *e-Learningul* este un exemplu în acest context, care se folosește efectiv nu doar în formele de învățământ cu frecvență parțială, dar și în cele cu frecvență la zi. *e-Learningul* contribuie la eficientizarea procesului de învățământ.

În prezent *e-Learningul* capătă o popularitate imensă. Explicațiile sunt următoarele:

- 1) posibilitatea alegerii libere a universității și a specialității;
- 2) posibilitatea alegerii perioadei și timpului de instruire;
- 3) acces liber la instruire din orice punct al lumii;
- 4) posibilitatea alegerii învățării *on-line* sau *of-line*;
- 5) diversitatea formelor de prezentare a materialului didactic.

Schimbările în sistemul de învățământ superior din Republica Moldova ce au fost condiționate de reforma în domeniul educației și de trecerea la sistemul european de credite transferabile au contribuit la apariția standardelor noi în educație.

Calitatea educației reprezintă un factor important în formarea specialistului contemporan. Calitatea educației presupune existența unui sistem de instruire ce prevede: metode noi de predare, noutatea științifică, actualitatea cunoștințelor/materialului predat, cadre didactice calificate, utilizarea tehnologiilor informaționale moderne în procesul de instruire.

La Catedra „Contabilitate și Informatică economică” de la Facultatea de Științe Economice a USM au fost elaborate curriculumul și cursul electronic „Data Mining”. Acest curs este destinat pentru instruirea viitorilor economiști.

1. Tehnologia Data Mining

Prelucrarea computerizată a datelor în diverse domenii de activitate, pe de o parte, micșorează costul acestor procesări iar, pe de altă parte, poate spori impactul implementării soluțiilor, recomandate de computer. Dezvoltarea tehnologiilor informaționale și a mijloacelor hardware au permis firmelor să acumuleze de-a lungul anilor volume mari de informații păstrate în *baze de date* (BD). În legătură cu dezvoltarea spectaculoasă a tehnologiilor de înregistrare și de stocare a datelor au apărut și s-au dezvoltat tehnologiile informaționale, care asigură prelucrarea efectivă, inclusiv inteligentă, a acestor date. Tehnologia *Data Mining* este un exemplu elocvent în acest context.

Termenul *Data Mining* (DM) poate fi definit ca „extragerea netrivială a informațiilor implicite, anterior necunoscute și potențial utile din date” [1].

Aplicarea tehnologiei *Data Mining* în business contribuie la reducerea riscului de pierderi de resurse materiale și financiare, la creșterea veniturilor întreprinderii. De aceea, în străinătate aceste tehnologii informaționale se aplică pe larg nu doar în afaceri, dar și în toate domeniile de activitate economică. În prezent, domeniul de aplicare *Data Mining* este foarte vast: vânzări cu amănuntul, telecomunicații, asigurare, bănci, medicină, inginerie etc.

Actualitatea și popularitatea tehnologiei *Data Mining* se explică de:

- 1) posibilitatea procesării analitice a volumelor imense de date;
- 2) obținerea cunoștințelor noi neevidente, valoroase;
- 3) un spectru larg de probleme care pot fi rezolvate aplicând această tehnologie în diverse domenii de activitate umană;
- 4) creșterea veniturilor întreprinderilor care aplică tehnologia *Data Mining*.

Tehnologia *Data Mining* este destinată pentru a extrage informațiile necesare pentru luarea deciziilor optime în activitățile de interes ale utilizatorilor finali și, în primul rând, ale celor care activează în sfera businessului. Date acumulate de firme pot fi procesate, pot fi utile acestor firme, dacă există un software care le poate prelucra. Fără dezvoltarea unui instrument analitic puternic extragerea cunoștințelor utile, ascunse în volume mari de date, este o problemă de nedepășit.

Tehnologia *Data Mining* este o tehnologie informațională care poate să demonstreze putere de rezolvare a problemelor doar dacă este asistată de un suport instrumental software corespunzător.

Piața produselor software în domeniul analizei și procesării intelectuale a datelor se dezvoltă activ. Software pentru *Data Mining* se elaborează pentru utilizarea atât în sfera businessului, cât și pentru efectuarea cercetărilor unice în medicină, inginerie.

Experții care aplică tehnologia *Data Mining* în procesarea datelor întâmpină anumite dificultăți în implementarea și exploatarea acestei tehnologii în practică. Aceasta din următoarele motive: *a) utilizarea instrumentelor de procesare a datelor înaintea anumite exigențe față de calificarea utilizatorului în domeniul informaticii și inteligenței artificiale și b) este necesară perfecționarea profesională continuă a acestor specialiști în domeniul informatic și economic.*

Produsele software pentru *Data Mining* au componente de analiză grafică a datelor și de prezentare grafică a rezultatelor rezolvării problemelor de *Data Mining*. Software pentru *Data Mining* este ușor de utilizat, dacă *utilizatorul înțelege algoritmele pe care se bazează acest software.*

2. Fundamentarea și proiectarea curriculumului cursului „*Data Mining*”

La momentul actual, organizarea procesului de instruire în sistemul educațional este strâns legată cu conceptul *curriculum*.

Curriculumul pe discipline reprezintă „un document oficial, bazat pe un ansamblu de acțiuni proiectate special pentru a succita instruirea, a defini obiectivele generale și de referință, a stabili conținuturile, a formula strategiile didactice și activitățile de învățare, a anticipa metodele și tehnicile de evaluare” [2, p.118].

Prin orice activitate în procesul de instruire se subînțelege *proiectare*.

Proiectarea didactică poartă și alte denumiri: design-ul procesului de învățare, design-ul instrucțional. În concepția lui V.Guțu [3, p.5], *proiectarea didactică* „reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire”.

Oricare activitate de proiectare didactică parcurge câteva etape. Proiectarea/elaborarea curriculumului de asemenea se realizează printr-un anumit număr de etape. Modelul APIE este des utilizat în proiectarea și dezvoltarea curriculară.

În „Managementul de curriculum” [4, p.23] modelul APIE, inițiat de *Scottish Education Department* în anul 1990, este descris ca unul dintre modelele aplicate de dezvoltare curriculară. Modelul APIE presupune următoarele patru etape de dezvoltare curriculară [5]:

I. Analiză (diagnosticarea necesităților).

II. Proiectare (scopuri și obiective, consultare, delegare, stabilirea unor etape și termene, identificarea resurselor necesare, stabilirea liniilor de comunicare).

III. Implementare (se urmărește realizarea obiectivelor comunicării, participării și motivării persoanelor).

IV. Evaluare (pe bază de obiective, de produse).

Pe baza modelului APIE a fost elaborat și realizat algoritmul de proiectare a curriculumului disciplinei „*Data Mining*” care include etapele:

I. Analiza proiectării curriculumului cursului „Data Mining” (diagnosticarea necesităților educaționale referitoare la cursul respectiv).

II. Proiectarea curriculumului disciplinei „Data Mining” (definirea finalităților, obiectivelor, conținuturilor, strategiilor didactice și evaluarea cursului).

III. Implementarea (aplicarea în procesul de instruire).

IV. Evaluarea (anchetarea pe bază de produs, de obiective).

Etapa I. Analiza proiectării curriculumului cursului „Data Mining”

Proiectarea/elaborarea curriculumului pe disciplină întotdeauna începe cu analiza nevoilor (necesităților) de educație. „Educația în ansamblul ei, ca și fiecare instituție, structură, program și acțiune educațională, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau al rezolvării anumitor probleme” [6, p.13].

Ca nevoie educațională pot fi considerate: un concept educațional, un curriculum la o disciplină, o anumită formă de organizare a studiilor, o capacitate intelectuală a individului, un sistem de învățământ, care prevede o anumită abordare de predare cu o anumită formă de organizare a procesului de instruire etc.

De fapt, nevoile sociale de educație sunt exprimate prin organizarea sistemului de învățământ și prin organizarea procesului de predare-învățare. Însă, nevoile sociale de educație odată formulate nu rămân constante. Cu timpul apar alte nevoi de educație dictate de societate, de științe noi (direcții noi de dezvoltare), de progres tehnic și tehnologic etc.

Determinarea nevoilor de învățământ la catedră (facultate) se limitează la: analiza obiectivelor (competențelor) generale de învățământ pe un anumit profil; analiza planurilor de învățământ ale catedrei (facultății); formularea obiectivelor (cerințelor, propunerilor) proprii [6, p.48-69].

La această etapă a fost efectuată analiza competențelor din Cadrul Național al Calificărilor și analiza planurilor de învățământ pe domenii: *Contabilitate, Finanțe, Business și Administrare* cu următoarele scopuri:

- 1) identificarea nevoilor de învățare exprimate prin curs, competențe;
- 2) identificarea categoriei și locului disciplinei „Data Mining” în planul de învățământ.

Analiza planului de învățământ la specialitatea *Business și Administrare*, a curriculumului cursului TIC (Tehnologii informaționale de comunicare) a scos la iveală faptul că acesta este unicul curs la specialitatea respectivă de studiere a tehnologiilor informaționale, care însă nu include studiul unui soft specializat de prelucrare și analiză a datelor.

Businessul contemporan este imposibil de imaginat fără tehnologii informaționale, care asigură prelucrarea operativă și eficientă a datelor. La rândul său, calitatea și operativitatea prelucrării automatizate a datelor contribuie la luarea deciziilor optime. Necesitatea de a prelucra volume mari de date și în timp cât mai scurt cere de la specialistul contemporan cunoașterea obligatorie și aplicarea tehnologiilor informaționale noi. Tendință în domeniul tehnologiilor informaționale de prelucrare a datelor este analiza intelectuală a datelor, care permite obținerea informațiilor nontriviale, exprimate prin reguli, interdependente.

Reieșind din aceste considerente, se propune:

I. În Cadrul Național al Calificărilor pe domenii:

1. La categoria *Competențe de cunoaștere* la specialitatea *Finanțe* – cunoașterea tehnologiilor noi de prelucrare a datelor economice.
2. La categoria *Competențe la nivel de gestionare a informației* – la toate specialitățile de adăugat competențele de:
 - implementare și utilizare eficientă a tehnologiilor informaționale noi de analiză intelectuală a datelor în unitatea economică;
 - colectare și pregătire a datelor pentru analiză utilizând diferite metode și tehnici de procesare a datelor.

II. Includerea în planul de învățământ la specialitatea *Business și Administrare* a unui curs de tehnologii informaționale moderne de prelucrare a datelor (analiza intelectuală a datelor) sau a unui modul în cursul deja existent TIC. Iar pentru specialitățile *Contabilitate, Finanțe* – completarea cursurilor existente (Sisteme informaționale în contabilitate, Sisteme informaționale financiar contabile) cu un modul „Analiza intelectuală a datelor” sau la propria alegere de către studenți a cursului „Data Mining”.

III. Se propune codul disciplinei M.05.A. categoria formativă – M (componenta de orientare către alt domeniu); semestrul 5; tipul disciplinei – opțional.

Etapa II. Proiectarea curriculumului disciplinei „Data Mining”

În calitate de model (formă de prezentare) de curriculum pentru cursul „Data Mining” a fost ales modelul de curriculum axat pe competențe (Ciclul I) aprobat la Consiliul Calității al USM.

Componentele curriculumului sunt:

- Preliminarii;
- Administrarea cursului;
- Competențe;
- Obiectivele generale ale disciplinei/cursului;
- Obiectivele de referință;
- Conținuturi / unități de conținut;
- Activitatea individuală a studentului;
- Lista bibliografică.

Algoritmul de proiectare a curriculumului disciplinei „Data Mining” este prezentat succint în Tabelul 1.

Tabelul 1

Algoritmul de proiectare (etapa a II-a) a curriculumului disciplinei „Data Mining”

Etapa	Pasul	Scopul	
Proiectarea	1	Formularea finalităților (competențelor)	Formularea competențelor generice și specifice ale cursului
	2	Formularea obiectivelor generale	Stabilirea obiectivelor generale ale cursului
	3	Formularea obiectivelor de referință	Formularea obiectivelor de referință pentru fiecare unitate de conținut (temă)
	4	Organizarea conținutului	Determinarea conținutului învățării prin selectarea resurselor educaționale și divizarea conținutului pe unități de curs (teme)
	5	Alegerea strategiilor de instruire	Identificarea metodelor didactice, a mijloacelor didactice și a formelor de organizare a cursului
	6	Alegerea strategiilor de evaluare	Determinarea formelor și metodelor de evaluare
	7	Repartizarea orelor	Repartizarea orelor pe activități didactice
	8	Lista resurselor bibliografice	Completarea listei resurselor bibliografice
	9	Activitatea individuală a studentului	Identificarea tipului de produs (activități), stabilirea strategiilor de realizare, criteriilor de evaluare, termenului de realizare

Etapele III și IV de elaborare a curriculumului (Implementarea și Evaluarea) au fost desfășurate concomitent cu etapa de **implementare a cursului electronic „Data Mining** pe baza curriculumului elaborat.

3. Proiectarea cursului „Data Mining”

„Data Mining” este un curs de tehnologii informaționale de prelucrare și analiză intelectuală a datelor. Cursul este opțional și este preconizat studenților Facultății de Științe Economice, specialitățile: *Contabilitate, Finanțe, Business și Administrare, Ciclul I*.

Elaborarea și implementarea complexelor educaționale metodice electronice (informatic) pe discipline în instituții de învățământ superior reprezintă o direcție de perspectivă a organizării eficiente a procesului de studii.

În acest context vom considera *cursul electronic ca un complex educațional metodic informatic pe disciplină*. Complexul Educațional Metodic Informatic (iCEM) este „un set de materiale didactice în format electronic, care vizează obiectivele, conținutul, metodele și instrumentele de instruire, de evaluare pentru o anumită disciplină” [7].

Vom utiliza ambii termeni: *curs electronic* sau *iCEM* echivalând sensul lor.

Forma de instruire cu utilizarea Internet-tehnologiilor este o formă de învățare bazată pe activitatea individuală a studentului. Această formă de organizare a instruirii necesită proiectarea minuțioasă a fiecărei activități de instruire a studentului în mediul educațional electronic și organizarea corectă și eficientă a administrării procesului educațional de către profesor.

Etapele principale de elaborare a iCEM „Data Mining” sunt:

- I. Definirea obiectivelor și finalităților;
- II. Alegerea tehnologiilor informaționale;
- III. Proiectarea (structurarea conținutului, elaborarea resurselor educaționale și de evaluare);
- IV. Implementarea.

Descrierea succintă a etapelor:

I. Definirea obiectivelor și finalităților. La etapa dată a fost elaborat de către autor curriculumul cursului „Data Mining”.

II. Alegerea tehnologiilor informaționale. Un rol foarte important în implementarea *e-Learning* sau a formelor noi de instruire reprezintă alegerea corectă a sistemului de administrare a instruirii. În calitate de suport tehnic, mediu de elaborare și administrare a cursului „Data Mining” a fost ales Moodle. Moodle este o platformă educațională modernă, dinamic dezvoltată, este un produs soft complet de administrare a instruirii, este un sistem modular, foarte flexibil pentru schimbări structurale ale cursului, oferă posibilități vaste în elaborarea cursurilor electronice. La această etapă au fost determinate tehnologiile informaționale pentru construirea conținutului cursului electronic.

III. Proiectarea. Este cea mai voluminoasă și creativă etapă. Etapa dată în general prevede structurarea și elaborarea materialului didactic și metodic pentru studii.

Proiectarea în detaliu a iCEM „Data Mining” include următoarele faze:

- 1) elaborarea conținutului cursului;
- 2) structurarea cursului;
- 3) planificarea volumului sumar;
- 4) elaborarea resurselor educaționale electronice (REE);
- 5) metadatele cursului;
- 6) ghidul cursului pentru studenți.

IV. Implementarea. Această etapă include validarea curriculumului și a cursului „Data Mining” prin aplicarea lor experimentală în procesul de instruire și evaluarea cursului electronic „Data Mining” de către studenți.

Blocurile iCEM „Data Mining”

Părțile componente ale iCEM „Data Mining” definite de autor sunt prezentate în Figura 1.

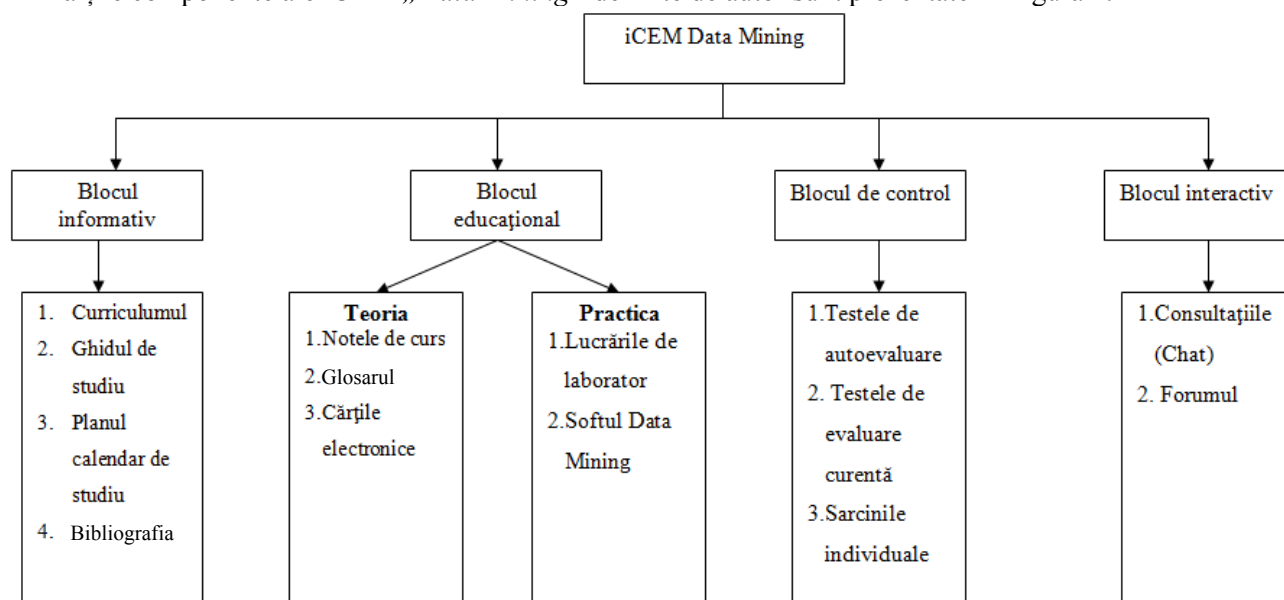


Fig.1. Blocurile iCEM „Data Mining”.

Conținutul cursului „Data Mining”

Cursul include 11 teme. Denumirea temelor este prezentată în Tabelul 2. Partea practică a cursului este realizată pe platforma analitică *Deductor Academic*.

Tabelul 2

Conținutul cursului „Data Mining”

Nr. crt.	Unități de conținut
1.	Introducere în analiza datelor
2	Tehnologii moderne de analiză a datelor (<i>Knowledge Discovery in Data</i> și <i>Data Mining</i>)
3	Software în domeniul <i>Knowledge Discovery in Data</i> și <i>Data Mining</i>
4	Colectarea și procesarea datelor
5	Regulile asociative de procesare intelectuală a datelor
6	Clusterizarea datelor
7	Rețelele neuronale artificiale
8	Rețelele neuronale de tip <i>Kohonen</i>
9	Clasificarea datelor. Arborii decizionali
10	Analiza și prognozarea șirurilor temporare
11	Regresia liniară

Structura cursului „Data Mining”

Definirea unităților de studiu presupune divizarea unităților de conținut în unități de studiu (sarcină, test, material teoretic etc.). T.Bragaru, V.Cîrhană și I.Crăciun [7] propun această divizare pentru navigarea ușoară în curs și posibilitatea de a înlocui sau modifica elementele cursului în caz de necesitate.

Pentru cursul „Data Mining” au fost definite următoarele unități de studiu prin:

T – materialul cu caracter informațional la temă;

L – materialul cu caracter practic la temă;

S – sarcini (probleme) pentru fixarea cunoștințelor;

SI – sarcini individuale;

TA – teste de autocontrol;

TC – teste de control al nivelului de însușire a materialului;

Aceste unități de studiu numerotate sunt utilizate în prezentarea grafică a structurii iCEM „Data Mining” (Fig.2). Structura cursului se elaborează pe baza conținutului cursului și, de fapt, reprezintă consecutivitatea posibilă a variantelor de studiere a materialului didactic.

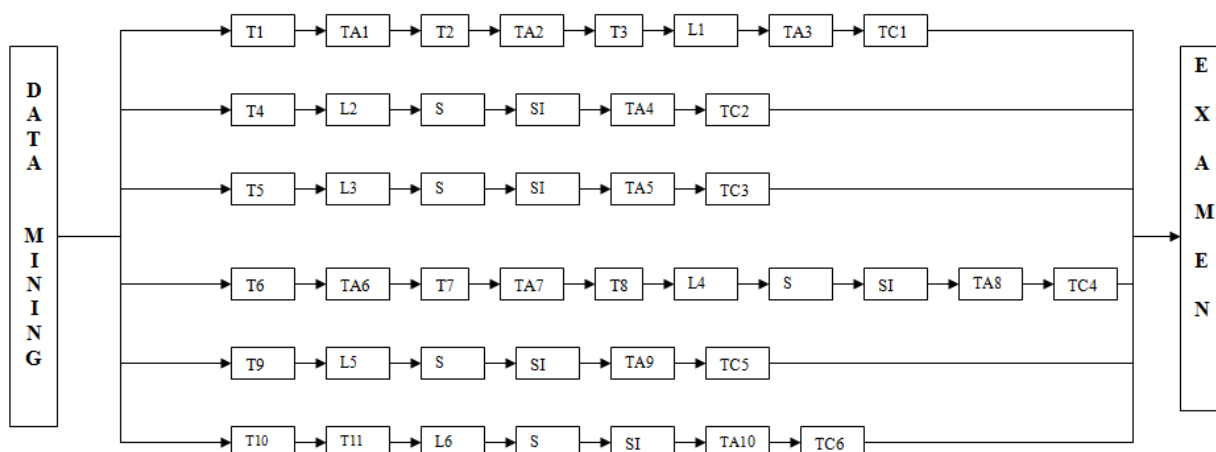


Fig.2. Structura cursului „Data Mining”.

Resursele educaționale electronice (REE) ale cursului „Data Mining” în Moodle

Elaborarea resurselor educaționale electronice necesită cel mai mare volum de muncă.

Prima fază a etapei pregătitoare de elaborare a resurselor educaționale electronice ale cursului „Data Mining” constă în studiul bibliografic al domeniului de aplicare, alegerea și stabilirea listei surselor utilizate

în pregătirea conținutului materialului teoretic și practic. În calitate de resurse bibliografice au fost utilizate cărți electronice, cărți tipărite, articole în format electronic, dicționare explicative electronice. Literatura utilizată la elaborarea materialului teoretic și practic este dată după conținutul fiecărei teme sau lucrări de laborator.

A doua fază a etapei pregătitoare a cursului „Data Mining” este structurarea materialului. Structurarea materialului a fost efectuată conform modelului cursului „Data Mining” elaborat de autor (a se vedea Fig.3). Acest model arată ierarhic pe niveluri conținutul informațional al cursului. Materialul a fost prezentat pe module pentru a ușura și individualiza învățarea cursului de către student. Un modul poate include una sau mai multe teme. O temă reprezintă o porțiune informațională ce vizează un anumit studiu complet. Tema include combinații de entități de studiu (învățare): lecție/lucrare de laborator/sarcină individuală. Orice temă prevede un apel la glosar.

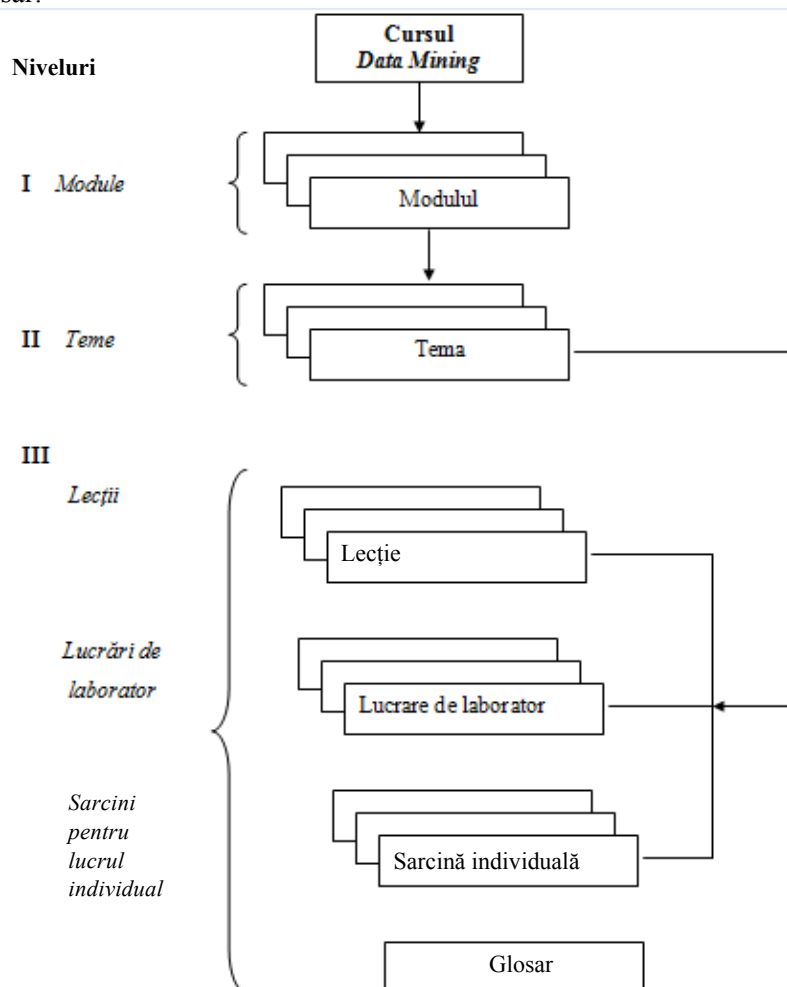


Fig.3. Modelul cursului „Data Mining”.

Pentru fiecare entitate de învățare (lecție, lucrare de laborator, sarcină individuală) au fost elaborate anumite moduri de organizare (formate de prezentare) a materialului didactic.

A doua etapă a procesului de elaborare a resurselor electronice educaționale ale cursului „Data Mining” – *compunere* – cuprinde activități de formare a interfeței cursului electronic și de încărcare a materialului electronic în mediul Moodle.

N.Băcovițaia [8] divizează cursul electronic în mediul Moodle în următoarele compartimente:

- *compartimentul zero* – conține resurse comune ce se referă la curs în general;
- *compartimente tematice* sunt teme separate ale cursului.

Prezentarea generală a blocurilor iCEM „Data Mining”, elaborată de N.Băcovițaia pe platforma educațională Moodle, a se vedea în Figura 4. Compartimentul zero al fiecărui curs întotdeauna se află la începutul

cursului electronic și este urmat de compartimente tematice. În compartimentul zero au fost incluse componentele blocurilor: *informativ* și *interactiv*. Compartimentele tematice conțin componentele blocurilor: *educațional* și *de control*.

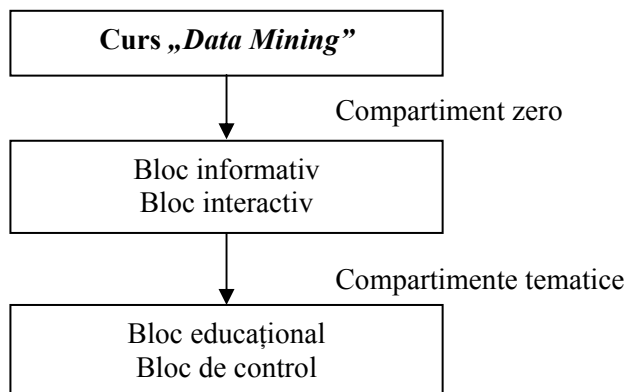


Fig.4. Prezentarea generală a blocurilor iCEM „Data Mining”.

În Figura 5 este prezentată structura cursului „Data Mining” pe platforma educațională Moodle.

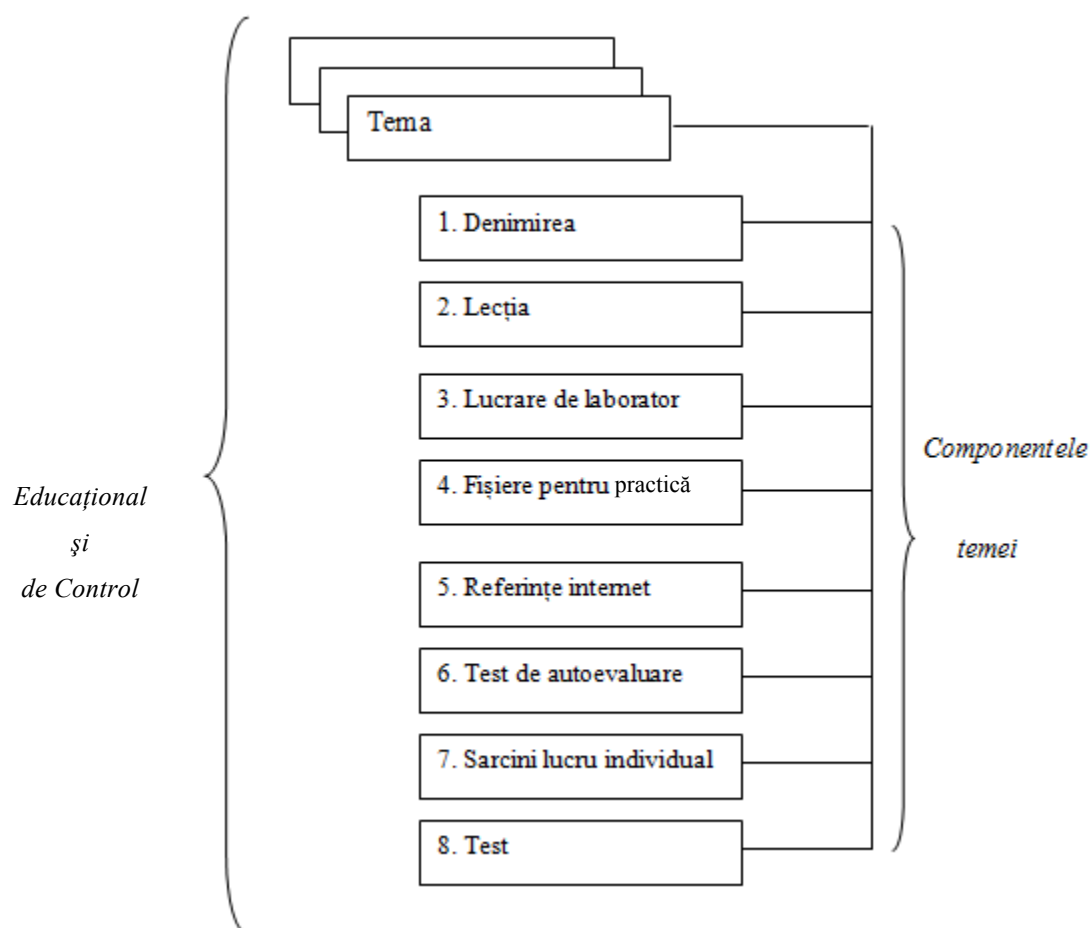


Fig.5. Organizarea componentelor blocurilor (Educațional și de Control) iCEM „Data Mining” în Moodle.

Ghidul cursului „Data Mining” pentru studenți

Forma de învățare la distanță nu presupune contact direct între profesor și student. Din acest motiv apare necesitatea de un suport informațional despre curs în general. Acest suport este numit diferit în literatura de

specialitate: „scenariu de lucru”, „scenariu pedagogic”, „scenariu didactic” sau „ghid pentru studenți” în viața cotidiană.

Pentru forma de învățare ce prevede utilizarea iCEM în procesul educațional trebuie să fie elaborat un scenariu de lucru pentru studenți care explică toate aspectele legate de studierea cursului online. Scenariul de lucru se elaborează de către profesor sau grupul de profesori.

Scenariul de lucru la cursul „Data Mining” conține informații referitoare la:

- 1) Moodle (cerințele de sistem, înscrierea la curs și autentificarea);
- 2) cunoștințe de bază pe care trebuie să le aibă studentul;
- 3) informații despre curs (conținutul cursului, interfața cursului, navigarea în curs);
- 4) modul de învățare;
- 5) evaluarea studentului la curs.

Cursul electronic „Data Mining” este un Complex Educațional Metodic Informatic care include instrumente didactice pentru gestionarea lucrului individual al studenților în procesul de instruire, folosind tehnologii de învățare *e-Learning*.

Procesul de instruire este dirijat și controlat de către profesor. Cursul este compus din următoarele părți-componente: teoretice, practice și de control. O parte semnificativă a cursului este prezentată de lucrări de laborator, rezolvarea problemelor practice, sarcini individuale, teste de autoevaluare și de evaluare a studentului. Materialele didactice de curs sunt realizate sub formă de text, grafice, tabele.

Pe pagina principală a cursului este dată o descriere succintă a cursului „Data Mining”. Sub descrierea cursului sunt plasate: curriculumul, forumul de știri, glosarul, cărțile, softul.

Forumul de știri trebuie să fie accesat de student obligatoriu în fiecare zi. Profesorul afișează pe forumul de știri notificări privind studiul materialelor, executarea lucrărilor, zilele de testare etc.

Pe pagina cursului sunt vizibile temele deschise pentru învățare. Tema conține materiale educaționale: lecția – materialul teoretic, lucrarea de laborator – practica, lucrarea individuală, link-uri la resurse web deschise (cărți, articole), teste (autoevaluare și curente). Studiarea materialului trebuie efectuată în ordinea specificată în temă. În forma de învățare de zi repartizarea orelor este dată în curriculum pe disciplină.

Materialul teoretic este prezentat pe teme în formă de note de curs. Explicația materialului este însoțită de desene, diagrame, tabele. În rezumat sunt subliniate ideile principale ale temei. La sfârșitul temei sunt indicate referințele bibliografice, link-uri către articole și cărți care sunt disponibile gratuit pe Internet.

Partea practică reprezintă îndrumări metodice la lucrările de laborator pe platforma analitică Deductor. Lucrările de laborator au legătură strânsă cu materialul teoretic. Laboratorul descrie secvența de executare a lucrului și conține sarcini pentru fixarea cunoștințelor. La lucrarea de laborator se anexează fișierele cu date necesare desfășurării lucrării. După însușirea materialului studentul trebuie să treacă testul de autoevaluare. Se permit două încercări la autoevaluare. Testele de autoevaluare la teme sunt deschise pe parcursul întregii perioade de studii.

Testele pentru evaluarea curentă a studenților la temă sunt deschise la data și ora stabilită pentru testare. Data și ora testării se afișează în forumul de știri și în calendar (ca notificare). Testele de evaluare curentă oferă studenților numai o singură încercare. Itemii de test sunt alcătuiți astfel încât să poată fi unul sau mai multe răspunsuri corecte. În al doilea caz, punctajul maxim se pune atunci când toate răspunsurile găsite sunt corecte. Timpul testării este fixat. În timpul testării sistemul afișează contorul de timp. Studentul are posibilitatea de a corecta răspunsurile, revenind la întrebare prin apăsarea numărului paginii până la sfârșitul timpului de testare. Dacă timpul a expirat și studentul nu a reușit să răspundă la toate întrebările, testul se încheie. În acest caz, răspunsurile studenților sunt salvate și nota se afișează. Pagina cu rezultatele finale se afișează imediat după finalizarea testării.

Învățarea online prevede comunicare între profesori și studenți în mediul Moodle. Instrumentele care sunt folosite în curs pentru comunicare:

1. **Forumul de știri.** Prin anunțuri profesorul aduce la cunoștința studenților orice informație. Mesajele publicate sunt afișate pe pagina principală a interfeței cursului în forumul de știri.
2. **Forumurile la teme** sunt utilizate pentru a efectua seminarii offline, concepute pentru a discuta anumite subiecte. Dreptul de a crea forumuri aparține profesorului. Studentul trebuie să intre într-un anumit forum și să discute despre subiect introducând textul de răspuns (sau exprimă o opinie). Discuțiile pe forum sunt obligatorii pentru fiecare student.
3. **Chatul** este folosit pentru consultații online cu profesorul. Chatul este pe pagina de curs.

Nota de semestru este calculată de profesor pe baza rezultatelor testării online, pe baza rezultatelor lucrărilor individuale și a discuțiilor în Moodle axate pe temele propuse. Nota finală de curs este calculată de profesor după susținerea examenului în scris după următorul raport: 40% din nota semestrială și 60% din nota la examen.

Forma de învățământ la distanță prevede elaborarea unui grafic de instruire – *plan calendar de studiu* în care trebuie determinată perioada de învățare și orele preconizate pentru studii.

Concluzii

În lucrare au fost expuse structura cursului electronic „Data Mining”, experiența proiectării și implementării acestui curs la Facultatea de Științe Economice, specialitatea *Contabilitate*, Ciclul I.

Importanța cursului „Data Mining” poate fi tratată prin prisma a două viziuni:

1) educație

- cursul „Data Mining” – curs de analiză inteligentă a datelor economice – reprezintă o premieră în Republica Moldova;
- cursul diversifică instruirea economică;
- promovează instruirea individuală;

2) antreprenariat

- pregătirea specialiștilor competenți, competitivi și solicitați în economia națională a Republicii Moldova;
- avantajul economic pentru agenții economici și Republica Moldova (finanțe, productivitatea muncii).

Politica educațională a statului, instruirea democratizată, creșterea sarcinilor educaționale, apariția metodelor și tehnologiilor noi de instruire, progresele științifice necesită și implică perfecționarea (modernizarea) continuă a curriculumului. Numai o abordare corectă și complexă a procesului de elaborare a curriculumului, cu aplicarea cerințelor inovatoare și ținând cont de factorii care influențează calitatea educației, va produce rezultatele scontate în procesul de instruire universitar.

Cursurile noi opționale sunt o modalitate de a face învățământul superior mult mai flexibil, în calcul fiind luate nu doar nevoile studenților, dar și ale angajatorilor.

Modernizarea și informatizarea procesului de învățământ, introducerea formelor noi de educație reprezintă factori-cheie pentru creșterea calității și a prestigiului educației contemporane.

Bibliografie:

1. FRAWLEY, W., PIATETSKY-SHAPIO, G., MATHEUS, C. (Fall 1992). Knowledge Discovery in Databases: An Overview. *AI Magazine*: p.213-228.
2. DANDARA, O. [et al.]. *Pedagogie*: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2011. 219 p.
3. GUȚU, V. *Proiectarea didactică în învățământul superior*. Chișinău: CEP USM, 2007. 128 p.
4. *Managementul de curriculum*. <http://ro.scribd.com/doc/28909934/Management-Educational/> (accesat: 10.10.2012).
5. Teoria și metodologia curriculumului – disciplină pedagogică. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației. Departamentul pentru pedagogia învățământului preșcolar și primar. <http://www.scribube.com/profesor-scoala/Teoria-si-metodologia-curricul34815.php> (accesat: 10.09.2012).
6. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*. Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice. Cimișlia: TIPCIPI, 1997. 69 p.
7. BRAGARU, T., CÎRHANĂ, V., CRĂCIUN, I. *Dezvoltarea resurselor informatice pentru instruirea la distanță. Metodologie*. e-Lab. for eLearning courses. Chișinău: CEP USM, 2009. 35 p.
8. БЫКОВИЦКАЯ, Н.Д. *Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Краткое руководство для слушателя*. http://moodle.finec.ru/file.php/1/doc/Moodle_Rukovodstvo_slushatelja_A5.pdf (accesat: 10.10.2012).

Prezentat la 10.02.2015

DIAGNOZA CONDIȚIILOR DE ADAPTARE A COPIILOR DIN ISRAEL LA ȘCOALA PRIMARĂ

Zada BADARNI, Carolina PLATON

Universitatea de Stat din Moldova

În articol sunt prezentate rezultatele investigației diagnostice (cantitative și calitative) privind condițiile de adaptare a copiilor la școala primară: vârsta admiterii, gradul de pregătire către școală, calitatea mediului familial.

Cuvinte-cheie: *vârstă, adaptare emoțională, adaptare socială, adaptare academică, copil, familie, școală primară.*

THE DIAGNOSIS OF ADAPTATION CONDITIONS OF PUPILS IN THE PRIMARY SCHOOLS IN ISRAEL

The article presents the results of the diagnostic investigation (quantitative and qualitative) related to the conditions of adjustment of children to the primary school: age of admission, level of readiness for school, quality of the family environment.

Keywords: *age, emotional adjustment, social adjustment, academic adjustment, child, family, primary school.*

Introducere

Problema copilăriei, în general, și tranziția grădiniță-școală, în particular, generează un mare interes la specialiștii din domeniu. Acest interes se manifestă prin numărul mare de cercetări, studii, documente, instrucțiuni referitoare la natura, conținutul și particularitățile acestei tranziții. Există, de asemenea, numeroase materiale cu privire la adaptarea copilului la viața școlară, la identificarea partenerilor implicați în tranziție, la strategiile de relaționare cu alți copii, la rolul părinților și al factorilor de decizie implicați în procesul de școlarizare. Tranziția grădiniță-școală este relevantă atât pentru arenele educaționale, cât și pentru cele politice. Arena educațională se referă la modul de realizare a programelor, calitatea predării, succesul academic, formarea relațiilor dintre personalul didactic, mediu, părinți și copii. Cea politică ține de elaborarea politicilor educaționale și a legislației, de asigurarea unei rețele de sprijin pentru elevi, de menținerea egalității, de asumarea responsabilității pentru a furniza șanse egale tuturor elevilor, precum și de alocarea resurselor financiare.

Astfel, tranziția grădiniță-școală și, implicit, adaptarea copilului la noul sistem este un eveniment extrem de important în viața copilului. Tranziția implică schimbări fiziologice, psihologice și sociale. Fiind semnificative, acestea influențează direct personalitatea copilului, formarea atitudinii pozitive față de școală. Mai mult decât atât, tranziția este o nouă etapă care simbolizează despărțirea de activitatea de joc și trecerea la activitatea de învățare. În acest context, copilul are nevoie să atingă un anumit nivel de maturitate socioemoțională și de abilități de învățare. Lipsa capacității sociale și emoționale afectează și dăunează adaptarea copilului la viața școlară. Iată de ce răspunsul la un șir de întrebări, precum: *Care sunt componentele adaptării școlare? Există diferențe în adaptarea copiilor născuți în primul trimestru al anului și cei născuți în ultimul trimestru al anului? Sunt copiii născuți în ultimul trimestru al anului pregătiți pentru studiile școlare?* este de importanță majoră.

1. Sinteza literaturii

Procesul adaptării copiilor la studiile formale constituie subiectul mai multor cercetări, diversitatea abordărilor teoretice și practice referindu-se la o gamă largă de probleme [1, 2, 3, 11, 12]. Or, studiile recente se axează, în temei, pe aspectele cognitive, emoționale, sociale ale problemei [4, 5, 6, 16]. Un șir de autori, precum Fabian H., Dunlop A.-L. [7], Wildenger L.K., McIntyre L.L., Fiese B.H., Eckert T.L. [18], Valeski T.N., Stipek D.J. [17], se focusează pe analiza fazelor tranziției grădiniță-școala primară, pe examinarea gradului de pregătire a copiilor pentru școlarizare, pe identificarea factorilor socioemoționali. Un anumit interes este acordat și diferențelor de gen [15], necesităților copilului în perioada de tranziție [16], factorilor de risc ca predicție a performanței școlare [8, 16], bunelor practici și strategiilor de asistență în perioada de tranziție [7]. Spre regret, în Israel, cercetările empirice privind problematica vizată lipsesc. Această situație a generat necesitatea identificării condițiilor psihopedagogice ale adaptării copiilor la studiile formale, cu precădere a unei categorii speciale de copii, născuți în ultimul trimestru al anului care, în comparație cu copiii născuți în primul trimestru al anului, întâmpină un șir de dificultăți adaptaționale semnificative.

2. Metodologie

Cercetarea a adoptat o metodologie cantitativă și calitativă, în scopul expunerii a cât mai multor aspecte ale procesului de adaptare la școala primară. Metodele aplicate includ colectarea de date prin aplicarea chestionarelor pentru profesori și a interviului pentru părinți. Colectarea datelor a fost realizată în două grupe: *grupul experimental*, format din copiii mai mici (young) din clasă, care s-au născut în ultimul trimestru al anului (octombrie, noiembrie, decembrie) și *grupul de control*, format din copiii mai mari (old) din clasă, care s-au născut în primul trimestru al anului (ianuarie, februarie, martie). Demersul diagnostic s-a axat pe compararea datelor dintre grupele menționate, aspectul cantitativ referindu-se la evaluările educatorilor, iar cel calitativ – la evaluările părinților.

Experimentul a avut loc în grădinițe obișnuite din sectoarele arabe ale Israelului. Evaluările educatorilor au fost realizate pe un lot de 276 de copii din 31 de clase preșcolare. Criteriul pentru alegerea copiilor a fost data nașterii. A fost important ca populația de cercetare să fie cât mai echilibrată, atât din punctul de vedere al numărului de copii (mici – mari) și al sexului (băieți – fete), cât și din punctul de vedere al nivelului de educație a părinților (Tab.1).

Tabelul 1

Repartizarea populației de cercetare

Variabile	Valori	N=276	%
Vârsta	Mici (Young)	170	61,6
	Mari (Old)	106	38,4
Gen	Băieți	166	60,1
	Fete	110	39,9
Educația părinților	Fără studii	68	24,6
	Studii secundare	143	51,8
	Studii superioare	65	23,6

Aspectul cantitativ. Educatorii care au evaluat copiii sunt educatori–titulari care funcționează permanent în grădinițe. Ei au primit chestionarul pe care l-au completat cu informația cerută privind copiii din grupul experimental și copiii din grupul de control. Gradul de adaptare a fost evaluat după trei dimensiuni: a) academică – adaptarea la activitatea de învățare; b) emoțională – comportamentul care reflectă lumea emoțională a copilului; c) socială – interacțiunea copilului cu alți copii și adulții. Instrumentul cuprinde 18 categorii, evaluate pe o scară de cinci puncte, care reflectă cele trei dimensiuni, fiecare cuprinzând câte șase elemente, după cum urmează:

- percepție, interes, concentrare, ambiție, perseverență, încredere în sine;
- disciplină, aparență exterioară, onestitate, stabilitate emoțională, dispoziție, acceptarea de către profesor;
- agresivitate, abilități sociale, calități de lider, energie, activism, independență.

Fiecare dimensiune cuprinde și cerința de a descrie un model de comportament, care este caracteristic copilului.

Aspectul calitativ. La cercetarea calitativă au participat 20 de părinți cu copii născuți în ultimul trimestru al anului, școlarizați pe parcursul ultimilor doi ani. Părinții, selectați din numărul total de părinți, au manifestat cooperare și interes deosebit pentru participare la interviu. Întrebările la care am căutat răspuns în cercetare au fost următoarele:

- Influențează semnificativ vârsta de școlarizare a copilului asupra gradului de pregătire și adaptarea lui la școala primară?
- Există un decalaj de funcționare între copiii mai mari (născuți în primul trimestru al anului) și copiii mai mici (născuți în ultimul trimestru al anului) din aceeași clasă?
- Există diferențe în abilitățile de învățare a copiilor de aceeași vârstă dar de diferite sexe?
- Există diferențe în gradul de pregătire a copiilor pentru activitatea de învățare în școala primară conectate la educația și studiile părinților?

Ipotezele demersului diagnostic:

- Există diferențe statistice semnificative între vârsta copilului și gradul lui de dezvoltare emoțională, socială și abilitățile de învățare. Copiii mai mari vor arăta un nivel mai ridicat de dezvoltare decât copiii mai mici din aceeași clasă.

- Există diferențe statistice semnificative între fete și băieți în dezvoltarea lor emoțională, socială și abilitățile de învățare.
- Există diferențe statistice semnificative între fete și băieți în dezvoltarea lor emoțională, socială și abilitățile de învățare în cadrul grupelor de copii mici și de copii mari.
- Există diferențe semnificative între gradul de dezvoltare emoțională, socială și abilitățile de învățare a copiilor în dependență de nivelul de educație a părinților.

3. Rezultate

3.1. Rezultatele cercetării cantitative

Ipoteza 1. Diferențele de vârstă

Am presupus că există diferențe statistice semnificative între copiii mari și copiii mici din aceeași clasă în ceea ce privește dezvoltarea emoțională, socială și abilitățile de învățare. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2

Diferențele de vârstă în dezvoltarea emoțională, socială și abilitățile de învățare

Variabile	Vârsta				t (274)
	Copii mici (n=170)		Copii mari (n=106)		
	M	AS	M	AS	
Dezvoltarea emoțională	1,87	0,482	4,64	0,226	-55,30**
Dezvoltarea socială	2,55	0,654	4,66	0,275	-31,65**
Abilități de învățare	4,78	0,318	4,84	0,275	-1,500

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Datele prezentate demonstrează că există diferențe statistice semnificative între vârsta copiilor și dezvoltarea lor emoțională [$t(274) = -55,30$, $p < 0,01$ **], și anume: copiii mari ($M=4,64$, $SD=0,226$) sunt mai dezvoltați emoțional decât copiii mici ($M=1,87$, $SD=0,482$) din aceeași clasă. De asemenea, datele arată că există diferențe statistice semnificative între vârsta copiilor și dezvoltarea lor socială [$t(274) = -31,65$, $p < 0,01$ **], copiii mari ($M=4,66$, $SD=0,275$) socialmente sunt mai dezvoltați decât copiii mici ($M=2,55$, $S=0,654$) din aceeași clasă. Totodată, datele obținute arată diferențe nesemnificative între vârstă și abilitățile lor de învățare [$t(274) = -1,500$, n.s].

Ipoteza 2. Diferențele de gen

Am presupus că există diferențe statistice semnificative între fete și băieți în dezvoltarea lor emoțională, socială și abilitățile de învățare. Datele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3

Diferențele de gen în dezvoltarea emoțională, socială și abilitățile de învățare

Variabile	Gen				t(274)
	Băieți (n=166)		Fete (n=110)		
	M	AS	M	AS	
Dezvoltarea emoțională	3,17	1,385	2,57	1,364	3,553**
Dezvoltarea socială	3,41	1,235	3,28	1,050	0,892
Abilități de învățare	4,75	0,325	4,88	0,248	-3,573**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Rezultatele indică diferențe semnificative între băieți și fete în gradul lor de dezvoltare emoțională [$t(274) = 3,553$, $p < 0,01$ **]. Or, băieții ($M=3,17$, $SD=1,385$) sunt mai dezvoltați emoțional în comparație cu fetele ($M=2,57$, $SD=1,364$). De asemenea, datele arată diferențe semnificative în abilitățile de învățare [$t(274) = -3,573$, $p < 0,01$ **], fetele ($M=4,88$, $SD=0,248$) demonstrează abilități mai dezvoltate în comparație cu băieții ($M=4,75$, $SD=0,325$). În schimb, rezultatele atestă diferențe nesemnificative statistic în dezvoltarea lor socială [$t(274) = 0,892$, n.s].

Ipoteza 3. Diferențele de gen în cadrul grupelor copii mici – copii mari

Dat fiind interesul nostru pentru deosebirile dintre copiii născuți în primul trimestru al anului și copiii născuți în ultimul trimestru al anului, am realizat o analiză aprofundată a diferențelor de gen în interiorul acestor două grupe. Am presupus că există diferențe statistice semnificative între fete și băieți în dezvoltarea

lor emoțională, socială și abilitățile de învățare în grupa *copiilor mici*. Rezultatele obținute sunt reflectate în Tabelul 4.

Tabelul 4

Diferențele de gen în dezvoltarea emoțională, socială și abilitățile de învățare în grupa copiilor mici

Variabile	Gen				t(168)
	Băieți (n=96)		Fete (n=74)		
	M	AS	M	AS	
Dezvoltarea emoțională	2,06	0,553	1,63	0,197	6,273**
Dezvoltarea socială	2,53	0,843	2,57	0,253	-0,393
Abilități de învățare	4,74	0,338	4,84	0,281	-2,089*

*p<,05, **p<,01

Datele obținute constată diferențe semnificative de gen în gradul de dezvoltare emoțională [t (168) =6,273, p<,01**]. Or, băieții (M=2,06, SD=0,553) sunt mai dezvoltați emoțional în comparație cu fetele (M=1,63, SD=0,197). De asemenea, datele identifică diferențe semnificative în abilitățile de învățare [t (168) =-2,089, p<,05*], fetele (M=4,84, SD=0,281) demonstrează abilități mai dezvoltate în comparație cu băieții (M=4,74, SD=0,338). În schimb, rezultatele indică diferențe nesemnificative statistic în dezvoltarea lor socială [t (168) = -0,393, n.s].

În context, am presupus că există diferențe statistice semnificative între fete și băieți în dezvoltarea lor emoțională, socială și abilitățile de învățare în grupa *copiilor mari*. Rezultatele obținute sunt reflectate în Tabelul 5.

Tabelul 5

Diferențele de gen în dezvoltarea emoțională, socială și abilitățile de învățare în grupa copiilor mari

Variabile	Gen				t(104)
	Băieți (n=70)		Fete (n=36)		
	M	AS	M	AS	
Dezvoltarea emoțională	4,70	0,220	4,50	,169	4,886**
Dezvoltarea socială	4,62	0,325	4,75	,085	-2,372*
Abilități de învățare	4,77	0,306	4,97	,125	-3,730**

*p<,05, **p<,01

Datele obținute arată diferențe semnificative de gen în gradul de dezvoltare emoțională [t (104) =4,886, p<,01**]. Astfel, băieții (M=4,70, SD=0,220) sunt mai dezvoltați emoțional în comparație cu fetele (M=4,50, SD=0,169). De asemenea, datele identifică diferențe semnificative în dezvoltarea socială [t (104) =-2,372, p<,05*], băieții (M=4,62, SD=0,325) sunt socialmente mai dezvoltați decât fetele (M=4,75, SD=0,085). Mai mult decât atât, rezultatele indică diferențe semnificative și în dezvoltarea abilităților de învățare [t (104) =-3,730, p<,01**], fetele (M=4,97, SD=0,125) manifestă abilități de învățare mai dezvoltate decât băieții (M=4,77, SD=0,306).

Ipoteza 4. Relația nivel de adaptare - nivel de educație a părinților

La următoarea etapă am examinat ipoteza, conform căreia există diferențe între gradul de adaptare a copiilor în dependență de nivelul de educație a părinților. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 6.

Tabelul 6

Relația nivel de adaptare - nivel de educație a părinților

Variabile	Nivel de educație a părinților						F(2,273)
	Fără studii (n=68)		Studii medii (n=143)		Studii superioare (n=65)		
	M	AS	M	AS	M	AS	
Dezvoltarea emoțională	2,75	1,238	2,78	1,456	3,36	1,392	4,060*
Dezvoltarea socială	3,25	1,225	3,38	1,201	3,44	1,019	0,491
Abilități de învățare	4,80	0,306	4,83	0,307	4,75	0,287	1,333

*p<,05, **p<,01

Datele prezentate în Tabelul 6 indică diferențe semnificative între nivelul de educație a părinților și dezvoltarea emoțională a copiilor. Cu cât nivelul de educație a părinților este mai ridicat, cu atât gradul de dezvoltare emoțională a copiilor este mai înalt ($F(2, 273) = 4,060, p < 0,05^*$). Totodată, nu există diferențe semnificative între nivelul de educație a părinților – dezvoltarea lor socială și abilitățile de învățare ($F(2, 273) = 0,491, n.s.$), ($F(2, 273) = 1,333, n.s.$). Putem presupune că părinții cu un nivel ridicat de educație consideră dezvoltarea emoțională a copilului ca fiind decisivă în faza incipientă a școlarității, acordându-i o atenție sporită, în timp ce problemele cognitive și sociale sunt lăsate pentru faza ulterioară.

3.2. Rezultatele cercetării calitative

Interviul cu părinții s-a focusat pe analiza diferitelor aspecte ale adaptării școlare referitoare la: experiența părinților ai căror copii sunt născuți în ultimul trimestru al anului; importanța vârstei ca componentă a maturității școlare; acordarea unui an suplimentar de grădiniță copiilor mici; recomandările pentru părinții acestor copii.

Rezultatele obținute au scos în evidență unele constatări neașteptate și interesante. Aceste constatări demonstrează clar importanța vârstei în cadrul tranziției grădiniță-școala primară ca o etapă crucială în dezvoltarea și progresul anual al copilului. Luând în considerare elementele-cheie (psihologice, sociale, academice) ale întregului proces de pregătire a copilului așa cum este perceput de către părinți, putem afirma că tranziția are o semnificație considerabilă pentru dezvoltarea copilului și formarea personalității lui, vârsta fiind o componentă extrem de importantă a maturității școlare.

Mulți dintre părinții intervievați au descris experiența lor cu privire la încadrarea copiilor în școala primară ca fiind dificilă și frustrantă. Majoritatea părinților au indicat un șir de nevoi speciale legate de vârsta copiilor mici ca fiind ignorate.

Părinții au menționat că curricula este mai complicată decât în anii precedenți, copiii având nevoie de ghidare constantă în îndeplinirea sarcinilor de învățare. Vorbind despre acordarea unui an suplimentar de grădiniță, mai mulți părinți au considerat această sugestie ca fiind una din soluții. Părinții au evidențiat și diferențele individuale dintre copii și, drept rezultat, necesitatea elaborării unui curriculum flexibil, pe potrivă fiecărui copil.

Rezultatele obținute au scos în evidență și capacitatea scăzută a copilului mic de a manifesta responsabilitate academică și abilități de comunicare în noul său mediu care conține schimbări esențiale. Printre altele, părinții au remarcat interesul și preocuparea lor cu privire la toate modificările referitoare la cele două rețele instituționale: grădinițe și școli.

Discuții și concluzii

Cercetarea scoate în evidență rolul vârstei ca factor crucial pentru succesul școlar. În cazul copiilor mici, vârstă poate fi considerată motivul prezenței / absenței maturității cognitive, emoționale, sociale. Se subliniază că vârsta, ca factor major al adaptării școlare, nu diminuează rolul mediului, al interacțiunii sociale, al statutului familiei. Rezultatele obținute privind importanța vârstei accentuează doar presupunerea că maturitatea școlară este influențată de factorii biologici, psihologici, genetici. Aceste rezultate sunt susținute de un șir de cercetări internaționale privind importanța diagnozei copiilor înainte de începerea studiilor formale pentru a facilita această perioadă atât pentru copii, cât și pentru familiile lor [7, 10].

Analiza rezultatelor privind componentele adaptării școlare scoate în evidență importanța majoră a abilităților de învățare în raport cu celelalte. Datele obținute în cercetare consună cu multiple studii de talie internațională în care aspectului cognitiv i se atribuie un loc-cheie ce contribuie major în predicția succesului școlar [8]. Totodată, se menționează că există și alți factori care nu trebuie ignorați ca predictor ai succesului școlar, precum calitatea interacțiunilor sociale, statutul familial, calitatea mediului, care pot ameliora abilitățile cognitive și nivelul realizărilor academice – factori care reduc decalajul dintre grupele de vârstă în clasă [5]. Rezultatele obținute demonstrează că și abilitățile socioemoționale de care dispune copilul sunt importante pentru adaptarea lui la școala primară, acestea fiind necesare în relaționarea cu alți copii, colegi, adulți în școală și în clasă. În plus, ipoteza privind importanța adaptării sociale și emoționale, confirmată în cercetare, este susținută și de studiile anterioare în care se constată că pregătirea către școală, din punct de vedere social, presupune un complex de modele de comportament necesare pentru individ pentru a se adapta la mediul său social sau de modele de comportament potrivite pentru a face față cerințelor, schimbărilor și provocărilor induse de mediu. Un mod similar de adaptare este definit ca un rezultat al unui echilibru și armonie între copil și mediul său, în scopul de a asigura supraviețuirea individului în mediul fizic și social [8].

Totodată, cercetarea demonstrează rezultate destul de contradictorii privind dimensiunea de gen în raport cu ipotezele înaintate. Astfel, presupunerea că fetele ar demonstra un nivel de adaptare mai înalt decât băieții s-a confirmat doar parțial. Și rezultatele altor cercetători privind diferențele de gen în adaptarea școlară sunt destul de contradictorii [9].

Și statutul familiei (părinți cu studii superioare, medii sau fără studii) are o influență majoră asupra adaptării școlare, în special a celei emoționale. Rezultatele obținute pot fi interpretate în contextul studiilor altor autori care au constatat diferențe între populațiile investigate în dependență de statutul socioeconomic, originea etnică, veniturile părinților și mediul familial. Diferențele au fost identificate în aspectele sociale, academice, comportamentale și cognitive [13]. În aceste cazuri, este nevoie de suport și intervenții pentru a asigura succesul sau a reduce disparitatea între grupuri pe tot parcursul tranziției.

Or, rezultatele obținute demonstrează importanța abordării condițiilor psihopedagogice ale adaptării copiilor la școala primară ca un sistem coerent care cuprinde un șir de componente: vârsta admiterii la școală, gradul de pregătire către școală, calitatea familiei, aducând un aport considerabil la dezvoltarea problematicii privind tranziția grădiniță-școală.

Bibliografie:

- BADARNI, Z. Maturity issues and school debut. In: *Studia Universitatis* (Moldova State University), 2013, no.9 (69), p.96-99. ISSN 1857-2103
- BADARNI, Z. The psychopedagogical conditions for successful transition. In: *Studia Universitatis* (Moldova State University), 2014, no.9 (79), p.151-153. ISSN 1857-2013
- BADARNI, Z., PLATON, C. Transition from kindergarten to school. In: *Studia Universitatis* (Moldova State University), 2013, no.5 (65), p.97-102. ISSN 1857-2103
- CARDOSO-MARTINS, C., MESQUITA, T.C.L., & EHRI, L. Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sounds relation. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 2011, vol.109, p.25-38.
- CARLTON, M.P. & WINSLER, A. School readiness: The need for a paradigm shift. In: *School Psychology Review*, 1999, vol.28, no.3, p.338-352.
- ELDER, T.E. & LUBOTSKY, D.H. Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement. In: *The Journal of Human Resources* (University of Wisconsin System), 2008.
- FABIAN, H. & DUNLOP, A.-L. *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, 2006.
- FOWLER, M.G. & CROSS, A.W. Preschool risk factors as predictors of early school performance. In: *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1986, vol.7, p.237-241.
- JANUS, M., LEFORT, J., CAMERON, R. & KOPECHANSKI, L. Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. In: *Canadian Journal of Education*, 2007, vol.30, no.3, p.628-648.
- MARGETTS, K. Preparing children for school benefits and privileges. In: *Australian Journal of Early Childhood*, 2007, vol.32 (2), p.43-50.
- PLATON, C., BADARNI, Z. Factorii adaptării școlare. În: *Conferința științifică „Integrare prin cercetare și inovare”*. Rezumate ale comunicărilor, Chișinău, 26-28 septembrie, 2013, p.122-125.
- PLATON, C., BADARNI, Z. Rolul familiei în adaptarea școlară. În: *Studia Universitatis*, 2012, nr.9 (59), p.221-224. ISSN 1857-2103
- ROCK, D.A. & STENNER, A.J. Assessment issues in the testing of children at school entry. In: *Future of Children*, 2005, vol.15(1), p.15-34.
- ROUS, B., MYERS, C.T. & STRICKLIN, S.B. Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. In: *Journal of Early Intervention*, 2007, vol.30, no.1, p.1-18.
- SWEETLAND, J.D., & De SIMONE, P.A. Age of entry, sex, and academic achievement in elementary school children. In: *Psychology in the Schools*, 1987, vol.24(4), p.406-412.
- TAGGART, B., SAMMONS, P., SMEES, R., SYLVA, K., MELHUISH, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, L. Early identification of special educational needs and the definition of 'at risk': The Early Years Transiting and Special Education Needs (EYTSEN) project. In: *British Journal of Special Education*, 2006, vol.33(1), p.40-45.
- VALESKI, T.N. & STIPEK, D.J. Young Children's Feelings About School. In: *Child Development*, 2001, vol.72, no.4, p.1198-1213.
- WILDENGER, L.K., McINTYRE, LL., FIESE, B.H. & ECKERT, T.L. Children's Daily Routines During Kindergarten Transition. In: *Early Childhood Education Journal*, 2008, vol.36, no.1, p.69-74.

Prezentat la 07.10.2015

THE CONTRIBUTION OF THE INTERVENTION PLAN IN AN INDUCTION WORKSHOP FOR OBSERVANT DANCE TEACHERS TO INCREASING THE LEVELS OF PROFESSIONAL COMMITMENT AND SATISFACTION

Talia PERLSHTEIN

Moldova State University

The article examines the contribution of a model for an intervention plan of female observant dance teachers in their first year of teaching, to their coping with difficulties teaching and to an increase in their commitment to teaching and satisfaction therewith. The findings show that there was a significant decrease in the general index of the difficulties, the perception of satisfaction with teaching increased significantly between the beginning of the workshop and its conclusion, and a tendency of increasing was found in the perception of commitment to teaching.

Keywords: satisfaction, commitment, intervention plan model, induction workshop, dance teachers.

PROGRAM DE INTERVENȚIE A PROFESORILOR DE COREGRAFIE PRIVIND SATISFAȚIA ȘI ANGAJAMENTUL PROFESIONAL

În articol este analizată activitatea educațională a profesorilor de coregrafie și se propune un program pedagogic de formare privind angajamentul și satisfacția profesională. Se analizează dificultatea de predare și se propun diferite mijloace de îmbunătățire a situației. Rezultatele intervențiilor pedagogice semnifică scăderea semnificativă a dificultăților și creșterea profesionalismului și a satisfacției cadrelor didactice de activitatea educativă.

Cuvinte-cheie: satisfacție, angajament, plan de intervenție de model, atelier de inducție, profesori de dans.

Introduction

The article examines the contribution of a model for an intervention plan that was constructed for an induction workshop of female observant dance teachers in their first year of teaching, to their coping with difficulties teaching and to an increase in their commitment to teaching and satisfaction therewith. Studies have shown that a person's sense of commitment to their profession and their workplace, as well as their satisfaction with their occupation, are two important aspects towards ensuring their persistence on the job [2,16,21,4,13].

The rationale for constructing the unique model is based on findings from studies indicating that designated workshops (with a disciplinary focus) meet the specific and immediate needs of the intern during their first year as teachers in the education system, thus helping them with the process of socialization into their position and contributing to an increase in satisfaction with their job and to their professional development [1,5]. The contents of the program were constructed in light of the findings of a pioneer study that examined the perceptions and positions of observant dance teachers as to commitment to teaching and satisfaction therewith. The findings indicated that the predictors of commitment and satisfaction of these teachers are the professional field and the interaction with the students [14]. In order to reinforce these aspects among participants, the intervention plan focused on two main strategies – personal-professional support for dealing with difficulties, and collaborative reflection - an approach designed to develop sensitivity and awareness to the 'self' (the teacher), the 'other' (the student), and the professional field in all its aspects [25]. The workshop was instructed by an expert lecturer in the field of pedagogy and in the discipline – dance.

Theoretical Background

During the first year of teaching, the new teacher deals with a variety of professional and personal difficulties deriving from their work in the class and at the school. Studies show that the first year is especially difficult, since during it the teacher is required to perform their job similarly to the experienced, senior teacher. Common professional difficulties are coping with disciplinary issues, organizing learning materials and meeting the unique needs of students. Among the main personal difficulties are the sense of loneliness the teacher experiences in the system, and the shock from the reality they are exposed to [23,2,25,15]. Studies have found that the difficulties that teachers experience early in their careers trigger anxiety, a sense of incompetence and stress that impede on their satisfaction and their commitment to teaching, and as a result many teachers drop out of teaching during their first years of working [25,11,17,6,3,21].

An attempt to cope with the difficulties of the beginner teacher around the world has led to the development and design of various programs of assistance and support during the stage of entering the profession [22, 8]. In Israel, support for teachers during their first year is achieved, among other things, by an induction workshop (internship), provided by the Ministry of Education. The workshop is defined as a group for personal growth and learning for the teacher, intended to provide them with tools for handling various issues in education and 'real-time' hardship situations [12].

Studies indicate that using the collaborative reflection approach in the workshop provides an opportunity to benefit from the advantages of a supportive and empowering group, which allows, on the one hand, for a complex and multi-dimensional discussion of the experiences and their significances; and on the other hand, it allows for the reduction of anxieties from exposure and of psychological inhibitions. In being a collaborative process, it enables the teachers to assimilate lessons from the experience of others and express them in their future professional behavior [25,24,10,18].

In conclusion, the model of the intervention plan constructed for the induction workshop was intended to allow the teachers a renewed, in-depth look at the educational act, to provide interpersonal assistance in analyzing the dilemmas and difficulties in 'real-time', and to present various possible solutions for coping with them, in a desire to reduce feelings of stress and anxiety, which impede on the perception of satisfaction with teaching and commitment to it [9,15,18,21].

Objective of the Study and its Questions

The objective of the study was to examine the contribution of the intervention plan to a decrease in the perception of difficulties, and to a reinforcement of the commitment and satisfaction of observant dance teachers during their first year of teaching.

Research questions

1. What is the change in the perception of the difficulties, of the support from various agents, and of the levels of commitment to teaching and satisfaction therewith, among participants, between the beginning of the workshop and its conclusion?
2. What is the contribution of the workshop to the coping of the participants with the work of teaching?

Research method

The research is a quantitative study.

Research population

The participants of the induction workshop are 12 dance teachers in their first year of teaching in the Israeli education system, who had trained as teachers in the dance department at a religious academic college of education. The teachers participated in the workshop during the school year of 2014-2015.

Personal background variables

Average age is 23.8, standard deviation .9, age range 22-25 years, 100% of respondents were born in Israel; 58.3% are married; 25% defined themselves as very religious, 58.3% as religious, 8.3% as lightly-religious, and 8.3% as non-religious. 66.7% work only in RGE schools, 25% work only in GE schools, 8.3% work in both. Of the 11 respondents, 58.4% teach under a regular standard of the school; 41.6% teach through enrichment programs for schools; 50% teach dance as a mandatory subject.

The research tool

A. The questionnaire

For the purpose of the study an existing questionnaire [17] was used, which deals with the difficulties of the beginner teacher and the sense of discontent in teaching. The questionnaire was adapted to the research population and the participants were asked to rank the statements on a 6-point Likert scale, from 1 – "Did not influence at all", to 6 – "Influenced very much". The questionnaire also included several open questions to be analyzed through the content analysis method.

In content analyses of the statements, between experts and through computations of Cronbach's alpha reliability, five aspects were produced: difficulties in teaching, discontent in teaching, agents of support with the difficulties, commitment to teaching and satisfaction.

1. Difficulties in teaching – on this aspect three categories were received:

Difficulties in integrating the subject of dance into the RGE – the category refers to difficulties in constructing the curriculum and dealing with the attitude towards the subject among various agents. The category includes 6 statements, for instance: "creating motivation to study (dance)". Cronbach's alpha reliability .66.

Professional difficulties in teaching – the category refers to difficulties in the pedagogic field and in interactions with the students. The category includes 10 statements, for instance: "work load". Cronbach's alpha reliability .70.

Difficulties in adjusting to the school system – the category describes personal, interpersonal and systemic difficulties. The category includes 14 statements, for instance: "conflict between different roles". Cronbach's alpha reliability .82.

Three indices were constructed based on the categories. A high value on the index points to a high level of perception of the measured content. In order to test for the differentiated validity of the three different difficulties, Pearson's correlations between them were computed, and correlations were found on a medium level, a finding that indicates a differentiated validity.

In addition, an index was constructed for the *perception of the difficulties*, based on all statements. Cronbach's alpha reliability .89.

2. A sense of discontent in teaching – this aspect describes various feelings regarding teaching. On this aspect there were three statements, such as: "failing to meet personal expectations regarding the 'self'". Cronbach's alpha reliability .82.

3. Support agents for dealing with the difficulties – on this aspect three categories were found:

Support from agents in the workshop – this category refers to the instructor and the fellow teachers in the workshop as support for the difficulties. The category includes 2 statements, for instance: "collaboration with colleagues in the internship workshop". Cronbach's alpha reliability .606.

Support from agents at the school – this category refers to the tutor and the staff of the school as support for the difficulties. The category includes 4 statements, for instance: "People from the school staff". Cronbach's alpha reliability .668.

Support from agents at the college – this category refers to agents at the college as support for the difficulties. The category includes 1 statement: "Agents at the college other than the workshop instructor".

Three indices were constructed based on the categories. A high value on the index points to a high level of perception of the measured content. In order to test for the differentiated validity, Pearson's correlations between them were computed, and correlations were found on a medium level between the support of the workshop and that of the college, which indicates a connection between these two agents of support. No significant connections were found between the support of the school and the support of the workshop or the support of agents at the college.

4. Commitment to teaching – the category refers to the degree to which the teacher intends to continue with her work. The category includes 2 statements, for instance: "See yourself as a dance teacher in the education system next year". Cronbach's alpha reliability .91.

5. Satisfaction with teaching - the category refers to the teacher's overall feeling about her work. The category includes 2 statements, for instance: "Satisfied with your job". Cronbach's alpha reliability .77.

The statements 'difficulty in class organization' was not included in any of the categories, since it lowered reliability.

Contribution of the workshop to coping – the questionnaire distributed at the conclusion of the workshop includes statements that examine the contribution of the workshop to coping. In content analyses of the statements, between experts and through computations of Cronbach's alpha reliability, five aspects were produced where the contribution is expressed:

Aspect of integrating the subject of dance into the RGE – the category refers to coping with the occupation with dance in the spirit of the Halacha. The category includes one statement: "Contribution to dealing with religious issues in dance instruction".

Aspect of adjusting to the school system – the category refers to developing teaching skills and it includes six statements, for instance: "Contribution to finding ways for dealing with difficulties teaching". Cronbach's alpha reliability .87.

Aspect of adjusting to the school system – the category refers to acclimatizing to the new work environment and it includes five statements, for instance: "Contribution to dealing with difficulties in discipline and class management". Cronbach's alpha reliability .93.

Aspect of commitment to teaching – the category includes one statement: "Contribution to reinforcing commitment to teaching in the education system".

Aspect of satisfaction with work – the category includes one statement: "Contribution to reinforcing satisfaction with work".

Indices were constructed based on the categories. A high value on the index points to a high level of perception of the measured content. In order to test for the differentiated validity of the five different aspects, Pearson's correlations between them were computed, and significant correlations were found ranging from .60 to .70 between the five aspects. This means that there is a connection between the contributions of the workshop to the five aspects, but that the contribution of each is unique.

In addition, an index was constructed for the *perception of the contribution*, based on all statements. Cronbach's alpha reliability .94.

In the open questions of the opening and closing questionnaires the teachers were asked to describe their feelings, expectations that were realized and those that were not at the beginning of the year and at its end, and also the contribution of the workshop to their coping. These questions will be analyzed in content analyses as accepted.

Procedure and Ethics

Participants in the workshop were asked to respond to the questionnaire in the classroom at two times: about a month after the workshop opened, and towards the end of the school year. It was made clear to the participants that the questionnaires were anonymous and will be used for research purposes only, and that they are in no way obligated to fill them out (this commitment is also noted in the preface to the questionnaire).

Findings

The first research question

The first research question examined the change in the perception of the difficulties, the support of the different agents, the level of commitment to teaching and satisfaction thereof among the participants, between the two measurements, 'before and after'.

Perception of the difficulties - in order to test for the difference in the perception of the difficulties between two measurements, 'before and after', t-tests were conducted and a significant decrease in the perception of the difficulties in the general index was found. On the specific aspects of the difficulties the decrease is significant for the category "*Difficulties in integrating the subject of dance into the RGE*", and does not achieve significance for "*Difficulties adjusting to the school system*" and "*Professional difficulties*". Averages are shown in the following figure.

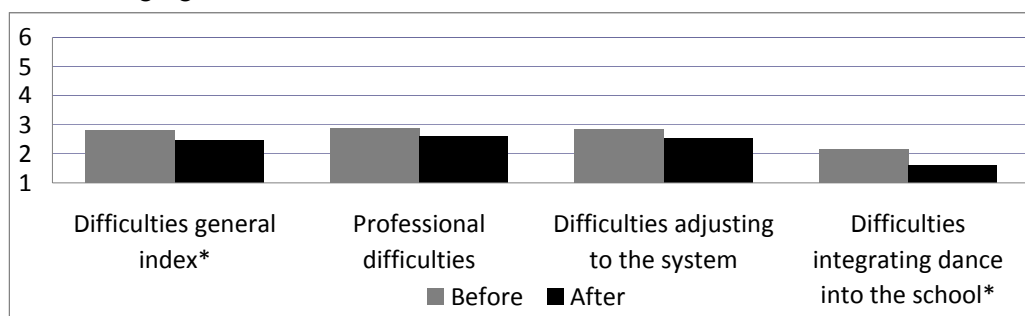


Fig.1. Differences in the perception of difficulties between the beginning of the workshop and its conclusion.

* Significant difference

Teachers referred to the changes that occurred in the open question as well, for instance –

Difficulties integrating dance in the RGE: "I succeeded in creating a change and harnessing the girls to an enthusiasm during class, to enlisting towards a show while taking responsibility, seriously, rehearsals on their own time (without me), and love for the dance lessons."

Professional difficulties: "I feel that I have gone through a process with the students, and now I know them better and know how to work with them, they also feel more open with me and relations with them improve and opens them to the world of dance. I can 'hold' a class and deal with problems. I have more confidence."

Difficulties adjusting to the system: "A change has occurred in the connection to the staff members, and thank God there is a great connection, and I feel that I belong and am appreciated. The sense of belonging is

critical for me in order to work and make an effort. I feel attached to the place, loved. I speak with almost all of the teachers, and am present and take part in the school staff."

Perception of support – in order to test for the difference in the perception of support between two measurements, 'before and after', t-tests were conducted as to each of the support agents. No significant differences were found in the perception of support before the workshop and following it. It is important to note that the perception of support of the workshop was already very high in the first measurement. In the perception of support of the college a decrease was noted, but it did not achieve significance. Averages are shown in the following figure.

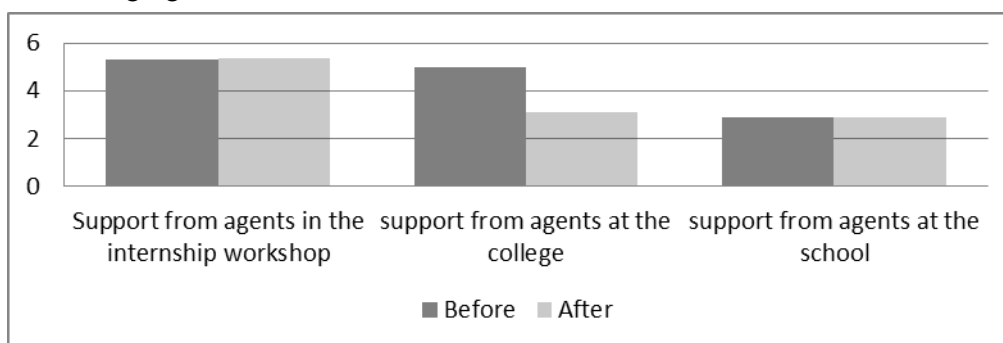


Fig.2. Differences in the perception of support from the various agents between the beginning of the workshop and its conclusion.

Level of commitment to teaching and satisfaction therewith – in order to test for the differences in the participants' perception of the level of commitment to teaching and satisfaction therewith between two measurements, 'before and after', t-tests were conducted. It was found that the perception of satisfaction rose significantly from the beginning of the workshop to its conclusion. In the perception of commitment to teaching there is a perceived rise, but it is not significant. Averages are shown in the following figure.

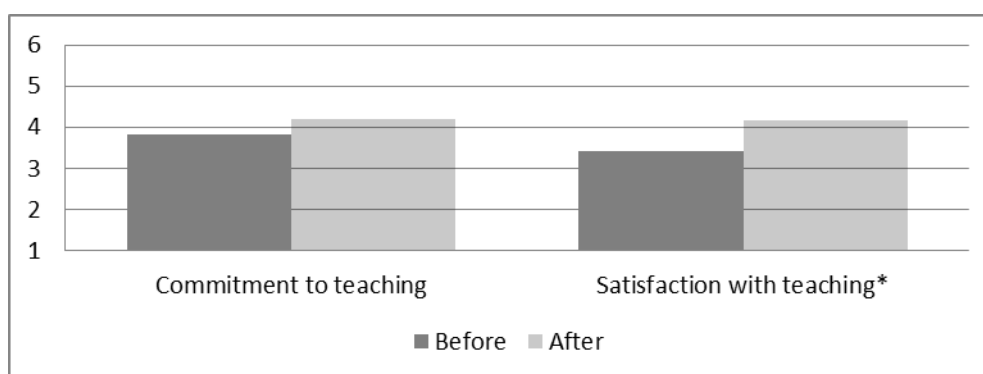


Fig.3. Differences in the perception of commitment to teaching and satisfaction therewith between the beginning of the workshop and its conclusion.

* Significant difference

The second research question

The question examined the perception of the contribution of the various aspects of the workshop to the participants' coping with the work of teaching.

In order to examine the perception of the contribution of the workshop to the participants of the study, descriptive statistical analyses were conducted. In general, the contribution of the workshop was evaluated as high.

In order to test the differences in the perception of the aspects of the contribution of the workshop, a variance analysis was conducted with repetitive measurements, and a significant effect was found ($F(4, 44) = 5.30; p < .001$). In order to test for the source of the differences a Bonferroni analysis was conducted ($p < .05$), and the hierarchy found was that the *professional aspect* was the highest, the *aspect of integration of dance in the RGE* was the lowest, and among all other aspects there were no differences.

Averages appear in the following figure:

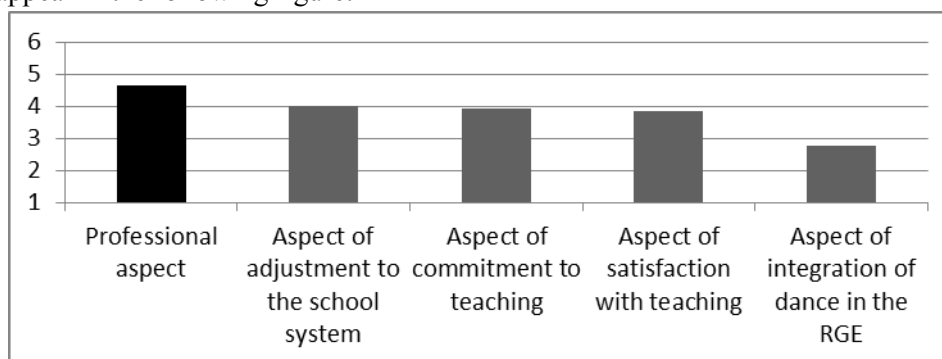


Fig.4. Perception of the contribution of the workshop in the various aspects.

Teachers referred to the contribution of the workshop in the open question as well, for instance –

To the perception of the contribution to the aspect of integration of dance in the RGE: "Coping with difficulties at school through a collaborative discussion in the workshop helped me a lot. I had a case of an ultraorthodox student who didn't dare deal with her body. The workshop gave me ideas of how to approach the issue."

To the perception of the contribution to the professional aspect: "The workshop helped me look at cases of children with difficulties, understand them better and adopt a professional education-therapeutic instruction approach that will assist the child experiencing the difficulty and me as her teacher."

"The professional instruction in tips and the examples the workshop instructor provides from her life and experience help me understand that we are all human beings and we all experience difficulties, and even she – who is undoubtedly a very successful teacher! – experienced feelings of disappointment and of success. It strengthened me a lot."

To the perception of the contribution to the aspect of adjustment to the school system: "At the beginning of the year the workshop helped me get ideas as to how to set boundaries in class and not give up on creating a clear framework for the students."

"The workshop gave me a sense of confidence that I was OK, and that everyone deals with the same difficulties, a sort of support group to hear the difficulties and think together of possible solutions."

Conclusion and Discussion of Findings

The study examined the contribution of the model of the intervention plan constructed for the induction workshop to coping with difficulties and to an increase in commitment to teaching and satisfaction therewith of female observant dance teachers in their first year of teaching, instructed by an expert lecturer in the field of pedagogy and in the discipline of dance. The intervention plan was operated as part of the induction workshop for beginner teachers, in light of the importance of the support of a teacher with their difficulties during their first year of teaching.

The first research question examined the change between the measurement "before" the workshop and the measurement "after" it, on the following aspects: the perception of the difficulties, the support from various agents, the level of commitment to teaching and satisfaction therewith.

Perception of the difficulties – the findings indicate a significant decrease in the general index of difficulties, which is comprised of three aspects. On two aspects – professional difficulties and difficulties adjusting to the school system – a tendency was found of a decrease in the perception of difficulties, and on the third aspect – difficulties integrating dance at the school – a significant decrease was found. The findings show that although the group consisted of only 12 participants, a significant decrease was found in the general index, and hence it may be assumed that the model of the intervention plan as part of the workshop supported the teachers and helped mitigate the difficulties where a significant decrease was not found, as well. A similar finding arose in the study of Arbiv-Elyashiv and Lederer (2011), who had found that support workshops with a differential focus meet the differential and immediate needs of teachers in their first year of teaching more than general workshops.

Perception of the support – the findings did not show significant changes in the perception of support between the two measurements, 'before' and 'after', as to each of the support agents. Three support agents were measured:

1. Perception of support from agents in the workshop. Already in the first measurement, the perception of support from agents in the workshop by the participants was at a very high level (averaged above 5 on a 6-point scale), and reached the ceiling effect, and hence it was difficult to reach an increase in the level, but it is important to note that the perception remained high and unchanged in the 'after' measurement as well. This finding validates the claim that the objective of the workshop, being to provide assistance and support to the participants throughout their first year of teaching, was achieved.

2. Perception of support from agents at the college. The perception of support from agents at the college in the 'before' measurement was relatively high. It can be assumed that before the workshop began teachers expected to receive support from various agents who had accompanied them along their academic studies, since the workshop took place at the college. However, the 'after' measurement showed a tendency of decrease. This meant that towards the end of the first year of teaching, reality has shown that the support they expected to receive was probably not realized.

3. Perception of support from agents at the school. In the 'before' measurement, the level of expectation of support was low, and it remained unchanged in the 'after' measurement as well. It may be assumed that the beginner teachers did not perceive agents at the school as significant support agents for their adjustment to teaching.

As to the participants' **perception of commitment and satisfaction**, the findings show that the perception of satisfaction increased significantly from the beginning of the workshop to its conclusion. However, on the perception of commitment to teaching, while there is a tendency of increase, it is not significant. These findings point once again to the fact, that the objective of the intervention plan – to increase satisfaction and commitment – was achieved, even though not all of the findings are significant, which is attributed to the small number [12] of participants in the workshop.

The second research question examined the perception of the contribution of the workshop on the following aspects: *professional; adjustment to the school system; integration of dance in the RGE; commitment to teaching; satisfaction with work.*

Professional aspect – the findings indicate that on the professional aspect, the workshop was perceived as having the highest level of contribution. This finding concurs with findings in other studies about workshops intended for interns in a certain discipline [1]. The explanation for this, claim researchers Arbiv-Elyashiv and Lederer (2011), is that "focusing on the discipline as part of the workshop provides [teachers] with assistance in teaching their subject for the first time as independent teachers, and it greatly contributes to reinforcing their self-confidence as expert teachers" [1, p.67].

Aspect of adjustment to the school system – the findings indicate that on the aspect of adjustment to the school system, the workshop was perceived as having a medium-high level of contribution. Specifically, the results shows that from among the statements constructing this aspect, a high percentage of participants ranked the statements: *contribution to dealing with difficulties in discipline and class management; contribution to dealing with the feeling of a difference between expectations and reality*, as areas where the workshop had especially contributed to them. These finding attest to the importance of the contribution of the workshop in two dimensions – behavioral and mental [15,17,7,23]. It may be assumed that this positive feeling regarding the support of the workshop in dealing with the difficulties could reinforce their motivation to work in the teaching profession, and reduce the chances of attrition.

Aspect of integrating dance in the RGE – the findings indicate that on the aspect of integrating dance in the RGE, the workshop was perceived as having the lowest level of contribution. This finding requires further study and research as to the factors causing it, in order to be able to produce the full benefits of the designated workshop as a source of mutual support for teachers, who run into the same problems in different schools [1].

Aspects of commitment to teaching and satisfaction therewith – the findings indicate that on the aspects: commitment to teaching and satisfaction therewith, the workshop is perceived as having a medium-high level of contribution. Studies indicate that the contribution of induction workshops to reinforce motivation to continue working in teaching and to reinforce satisfaction with the work of teaching, assists in the process of socialization into the profession, and in reducing the chances of attrition [6,17,20].

Conclusion

The objective of the model of the intervention plan was to support dance teachers during their first year of teaching, using strategies meant to reduce the perception of difficulties and to reinforce their commitment and satisfaction. The quantitative findings indicate that most objectives of the workshop were achieved, and that most of the changes that occurred between the 'before' and 'after' measurements are statistically significant, this despite the small number [12] of participants. The qualitative findings further reinforce these findings, this can be seen in the insights of the teacher, regarding the contribution of the workshop, in her response to the open question in the 'after' questionnaire: "I felt that through dealing with the problem I learnt many things about myself that helped me empower myself as a teacher and gain much confidence. The group dialogue in the workshop helped me understand how I acted and how I could act, and that I am able to give much to the students – to promote and develop them".

Bibliography:

1. ARBIV-ELYASHIV, R. & LEDERER, D. Internship Workshop: Integrated or Designated? In: *Dappim*, 2011, vol.52, p.46-71 [In Hebrew].
2. ARIELI, M. *Discontent in Teaching*. Tel Aviv, Israel: Ramot, Tel-Aviv University, 1995 [In Hebrew].
3. CARROLL, T. Policy Brief - The High Cost of Teacher Turnover. Prepared for the National Commission on Teaching and America's Future. In: <http://nctaf.org/wpcontent/uploads/NCTAFCostofTeacherTurnoverpolicybrief.pdf>, 2007. Retrieved: March, 2014.
4. CHOI, P.L. & TANG, S.Y.F. Satisfied and Dissatisfied Commitment: Teachers in Three Generations. In: *Australian Journal of Teacher Education*. 2011, vol.36, no.7, p.45-75.
5. FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. In: *Teachers College Record*, 2001, vol.103, no.6, p.1013-1055.
6. FRIEDMAN, Y. & GAVISH, B. *The Beginner Teacher: Difficulties, Support and Adjustment*. Jerusalem: Szold Institute, 2001 [In Hebrew].
7. FULLER, F.F. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. In: *American Education Research Journal*, 1969, vol.6, p.207-226.
8. FAIRBANKS, M.C., & FREEDMAN, D. The Role of Effective Mentors: Learning to Teach. In: *Journal of Teacher Education*, 2000, vol.51, no.2, p.102-112.
9. GONEN, H. & YA'AKOBI, T. *The Influence of the Absorption Process on the Sense of Commitment of Beginner Teachers over their Continued Work*. Internal Report published by the Research Unit of the Lewinsky College of Education, Tel Aviv, 2002 [In Hebrew].
10. HATTON, N. & SMITH, D. Reflection in Teacher Education towards Definition and Implementation. In: *Teaching and Teacher Education*, 1995, vol.11, no.1, p.33-49.
11. KATZIN, O. & SHKEDI, A. Factors Influencing Entry to a Program for Training Excellent Students for Teaching. In: *Dappim*, 2011, vol.51, p.57-83 [In Hebrew].
12. MINISTRY OF EDUCATION. *Circular of the Director General, 2004/9b, Teaching Internship*. Jerusalem: Ministry of Education, 2004 [In Hebrew].
13. LORTIE, D.C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
14. PERLSHTEIN, T. Dancing their Identity: Orthodox Female Dance Teachers Shaping a New Path in Education. In: *Israel Affairs*, 2015 (In Press).
15. REICHENBERG, R., LAZOWSKY, R. & ZEIGER, T. *Teaching Internship: Its Contribution to the Professional Development of the Intern and its Implications to Teacher Training (Stage B)*. Cfar Saba, Israel: Beit Berl College, Unit for Research and Evaluation in Teacher Training and Education, 2002 [In Hebrew].
16. SAGEE, R. *Coping Resources of the Educational-Counselor: Modes of Existence (MoE) and Sense of Coherence as Basic Determinants of Burnout Satisfaction and Commitment*. PhD Thesis, Ramat Gan, Israel: Bar-Ilan University, 1998 [In Hebrew].
17. SAGEE, R. & REGEV, H. Difficulties of the Beginner Teacher: The Sense of Shock as a Predictor of Discontent in Teaching. In: *Dappim*, 2002, vol.34, p.10-45 [In Hebrew].
18. SCHÖN, D.A. Coaching Reflective Teaching. In: GRIMMETT, P.P. & ERICKSON, G.L. (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York and London: Teachers College, 1988, p.19-30.
19. SHIMONI, S., GONEN, H. & YA'AKOBI, T. *Dear Beginner Teacher, Would You Like to Continue Teaching Next Year as well?* Tel-Aviv: Lewinsky College of Education, 2004 [In Hebrew].
20. SUPER, D.E. *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row, 1957.
21. TAMIR, E. & LESIK, A.S. Jewish Day School Teachers: Career Commitments in the 21st Century. In: *Journal of Jewish Education*, 2013, vol.79, no.2, p.131-156.

22. VILLAR, A. & STRONG, M. Is Mentoring Worth the Money? A Benefit-cost Analysis and 5 Year Rate of Return of a Comprehensive, Mentoring Program for Beginning Teachers. In: *ERS Spectrum*, 2005, vol.25, no.3, p.1-17.
23. VONK, J.A.C. *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, 1995, p.18-22.
24. ZILBERMAN, M. Reflective Guidance – How? In: *Studies into our Legacy*, 2004, vol.2-3, p.303-318 [In Hebrew].
25. ZILBERSHTURM, S. The Stage of Entering Teaching – in Light of Theory and Research". In: SHIMONI, S. & AVIDAV-UNGER, A. *On the Continuance: Training, Induction and Professional Development of Teachers – Policy, Theory and Practice*. Tel-Aviv: The Ministry of Education & Mofet Institute, 2013, p.101-131 [In Hebrew].

Prezentat la 28.05.2015

**DANCING THE "DAY OF ATONEMENT".
THE USE OF VISUAL TEXTS FOR TEACHING CHOREOGRAPHIC PRINCIPLES
AND IMPARTING JEWISH VALUES**

Sari Katz ZICHRONY

Orot Israel – Academic College of Education

In the given article proposing ways to implement visual tests in the dance teaching and learning, focusing on a system of traditional and cultural values of some religious communities.

We propose concrete examples and educational activities based on picture, presenting dance as a means of promoting tradition.

Keywords: *dance education, choreography, composition, early childhood, visual art, tradition.*

DANSUL "ZIUA ISPĂȘIRII". APLICAREA TEXTELOR VIZUALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI COREGRAFICE A COPILOR

În articol sunt propuse modalități de aplicare a textelor vizuale în procesul de predare-învățare a dansului, axate pe un sistem de valori tradiționale și culturale ale unei comunități religioase.

Autorul aduce exemple și activități concrete educaționale în baza unor picturi, prezentând dansul ca un mijloc de promovare a tradiției.

Cuvinte-cheie: *educație coregrafică, coregrafie, compoziție, copilărie timpurie, arte vizuale, tradiție.*

This paper is part of a larger study that set out to explore the pedagogical tools used by religious teachers in order to convey – through dance – traditional messages which cultivate a sense of communal belonging and shape the identity of the student, thereby bridging the tension between dance and the way it is perceived by traditional religious Judaism. I will analyze one class in which the teacher used visual art to weave choreographic principles into the learning of tradition and show how the visual text serves as a cultural message around which the teacher structures a dance piece, simultaneously creating and conveying dance content knowledge and knowledge of the tradition.

"Using visual art, analyzing and interpreting art works enable children to develop a solid identity as individuals on the one hand, and to view themselves as members of their socio-cultural group on the other hand" [13]. This viewpoint, presented by art educators and the Israeli ministry of education - with an edge - was adopted by the religious education in Israel who drew on the philosophy of Rav Kook who said that the pinnacle of art and aesthetics is found in sanctity; thus, the pursuit of art ought to be integral to sanctity, and artistic works, which convey emotional experiences, are not the objective per se but, rather, are used for embellishing the values of sanctity [1, p.215].

With this view of art in mind, it is not surprising that, over the past decade there has been a significant rise in the demand for dance classes in early-childhood education from within the National Religious Community. Yet there is no written curriculum for dance teaching in early- childhood; each teacher develops practices for the purposes of her own pupils, and explores adequate methods and pedagogy that are congruent with the cultural views of the community within which she works.

This ethnographic research was designed to fill that gap. The research is based on ethnography in schools as institutions engaged in imparting culture and passing it down to their constituencies [3, p.198]. The researcher's goal was to explore how dance is taught at religious schools, how dance education represents and reflects national religious society and culture. From my observations I also obtained a picture of the choreographic practices teachers create using visual art and how these practices create or reproduce tradition.

I will analyze a choreographic composition created for girls studying in a religious elementary school. The composition was inspired by the painting "Jews at Prayer in the Synagogue on Yom Kippur" by Maurycy Gottlieb. The presentation of this composition created in class conveys insights that I have come by throughout my research and represents a broader phenomenon. The study seeks to shed light on the meeting point

between two poles: teaching choreographic principles and imparting Jewish values thus, the understanding of an individual instance illustrates a recurring teaching practice in use in this cultural context of dance teaching in a Jewish religious setting.

Art as a mode of knowledge

Machter, regards visual text as a source of meaning and reality rather than an artwork [11, p.271]. Dewey pointed out that [Art] quickens us from the slackness of routine and enables us to forget ourselves by finding ourselves in the delight of experiencing the world about us in its varied qualities and forms [5, p.110] The power of the arts then beside increasing cognitive ability, critical thinking, and emotional feelings of the individual, forge social bonds and community cohesion.

In the field of education scholars consider the arts as key educational agents for learning through experience and integrating physical, intellectual and emotional aspects of learning [6, 7, 9]. Vygotsky maintain that any cultural tool can be internalized and used by children as a tool for behavioral self-regulation [2]. Shalita emphasizes the contribution of visual art to the development of aesthetic appreciation, to socio-cultural worldviews, and to achieve moral values [15, p.28-29].

The power of art in educating is accentuated by Dewey who suggests that learning through art contributes to learning in other disciplines and that 'Aesthetic experience is to be defined as a mode of knowledge' [5, p.119, 290]. Gardner's idea of multiple intelligences has influenced the recognition of various learning styles explaining that adding visual and movement aspects to verbal learning may deepen the understanding of the learning process in many content areas [7, 8]. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization declared that the "learning through the arts/culture" demonstrates how we can utilize artistic expressions and cultural resources and practices, contemporary and traditional, as a learning tool [16].

In this article I will look at how religious teachers use art to brings out tacit knowledge of tradition and through dance embody tradition, communicate with the religious collective, and the communal values, and how meaningful visual art facilitates dance knowledge as well as facilitates dance as a medium for religious expression.

Dancing the art, dancing tradition

(1) The Painting

Maurycy Gottlieb was born in Poland in 1856. He was raised in a traditional Jewish home, verging on the orthodox but receptive to the ideas of the Jewish Enlightenment. He studied art in the academy of Vienna and later in Krakow and Munich. Although he died at the early age of 23, he managed to paint more than 300 paintings, his paintings portray various Jewish topics and the most famous of which is "Jews at Prayer in the Synagogue on Yom Kippur" (1878) [12, p.28-47].



"Jews at Prayer in the Synagogue on Yom Kippur"

http://www.zazzle.com/jews_praying_by_maurycy_gottlieb_circa_1878_poster-228401784155602457

The painting of Jews praying on Yom Kippur served the choreography as crutches, so to speak. Without a narrative theme but rather through abstraction, the teacher-choreographer found forms and postures adaptable to illustrating the theme of prayer and the asking for pardon. She forged compositions that served the purpose of enhancing the communal value.

(2) The Music

Gardner referred to music as the most important partner in dance. He pointed out that the structure of a musical composition will strongly affect the dance. He also related how young children can connect music and body movement naturally [7, 8] and in fact, the music chosen to accompany this dance composition is a traditional prayer with a modern musical arrangement, which was adequate in terms of both the movement and the idea that it conveyed. In addition the prayer melodies inspired the feeling that the class was united in the bond of faith in the Almighty as required by the rationale of the religious schools [4, p.141]. The verbal aspect emphasizes and shapes the message conveyed by the prayer; The tune of the prayer is a concrete symbol of the inner spiritual world, that of tradition.

(3) Movement and Choreographic Components

The dance was directed by the teacher and performed by girls aged 6-7 years old following their teacher's content composition conveyed throughout the lessons.

In the studio, 15 girls were facing a reproduction which was hung on the wall. The teacher explained: "The main theme of the dance is repentance, prayer and the yearning for God. The dance should spring from a close bond with prayer".

She continued: "We can see in the painting three elevation levels, which is important to note since we drew on them in structuring the choreography. On the lowest level of the painting we see the boys who are not yet 13 years old [13 is the coming of age of Jewish boys, their transition from childhood to adulthood]. The mid-level shows the men who are Torah scholars. The women, who are separated from the men, appear nonetheless on the highest level of the painting".

The teacher opens the creative part of the class with a statuesque design performed by 6 girl-dancers in the center of the room, positioned at *low, medium and height levels* on the vertical plane. When the teacher refers to these levels, she uses terms of the Eschol-Wachman Movement Notation System, which she taught in earlier classes. The choice of 6 dancers for the opening part was inspired by the painting's composition, in which 6 central figures are in the forefront. The teacher explained that "the posture of each girl is at a different height level, and they symbolize prayer and yearning", and indeed, the three levels shown in the painting were reflected in the postures.

A few bars into the accompanying melody, the teacher says: "four bars for your posture and four bars to improvise praying movements [...] move between the level postures and shape your body in a prayer posture". In this opening scene, the teacher exposed the first choreographic theme of *posture and movement*, introduced – the theme of *transition between postures*, and the element of *body shape* – the configuration of the students torso and limbs into positions that change over time.

Continuing, each dancer performs her movement; each dancer repeats her movement twice and then another dancer takes over performs another movement. While dancing, the teacher asked to repeat the two main movements themes of the piece: the *raising of the arms and the eyes* to heaven in a supplicating prayer, and the various postures of *leaning* on different parts of the body, or on their co-dancers.

The leaning posture appears in the painting in multiple variations: a young boy leans on his forearm; a man in prayer leans on the reading desk; the rabbi leans on the Torah scroll; a young boy leans on his father; a young man leans on his own hand; four pairs of women leaning on one another; a praying female leans her hand on the partition of the women's section of the synagogue. In her instructions, the teacher stressed the leaning posture, transferring the focus from the concrete physical movement to its symbolic spiritual meaning, i.e., the leaning on God for support, and the worship of God: "Look at the supplicating eyes, the gesture of leaning back – we all need to lean on God Almighty, we all need to pray with all our hearts."

The gestures of the six dancers involved the head, the back and the arms, and these movements were gradually increased, all starting from a low level and climbing, with the eyes turned upwards in prayer; The positions and movements are performed on a *small to large scale*, the limbs and torso which are drawn inward, fold and bend move and extend and stretch out to their fullest length.

While moving, all girls rose and stood on their feet in the same posture in a *unison* form. This is a sample of development from simple to complex movements and from individual to group performance. Standing in unison symbolizes, in addition, the community members' commitment to unity. Now each dancer stands still in a gesture of prayer; this full height posture symbolizes the spiritual exultation inspired by the worship of God.

Artistic reference to space is totally different in painting as compared to sculpture, architecture or dance [14, p.51]. In painting, the depiction of space is achieved by the use of perspective. The Yom Kippur painting portrays a façade with background depth; it is structured as a pyramid starting in the head of the praying figure to the left of the canvas, peaks in the cantor's head, and is completed on the right side of the canvas' low level. The teacher uses this perspective to structure the next part of the dance.

Enter another 9 dancers. Now there are 15 dancers, corresponding with the number of figures in the painting's background. The teacher asks them to run and "cross the space in different directions, back and forth, from side to side and diagonally". Crossing the space pursuing various *pathways* is another choreographic theme within the dance. The dancers perform several pathways phrases and along with the teacher instruction they form a symmetric pyramid structure occupying the entire space. A frontal line across the stage, that goes up and down in different prayer postures. This *symmetric pyramid form* looks and feels stable, balanced and resolved – it conveys the group's cohesion.

The dance scene ends with the breaking of the *symmetric* form. The dancers *moving in circles*, evoking an ecstatic spiritual ritual. The dancers revolve in their place with their arms and heads turned upwards; then they merge with the space and become one with the group, unified in their shared tradition, all expressing the value of asking for pardon.

The final scene of the dance picks up the motif of the opening scene: now 15 dancers are positioned in a statuesque design at three height levels, in a gesture of supplication and leaning. The piece has come full circle, the community preserves its character and values. The final scene delineates the borders of the collective. Above all, it symbolizes a possible lever for cultural transformation; located on the seam line between the "real" life and the world of art, it realizes the option of transition between reality and image. The visual text served the purpose of teaching choreographic principles: moving & poising; personal space & shared space; directions; pathways; height levels. Thoughts and feelings were transformed into physical movement activity, aimed at teaching the children about the community's culture and inculcating traditional values.

Art, body, emotion, and community By choosing this painting, the teacher introduced the Jewish ethos, the religious Jew who is devoted to Jewish law. These images were used for proliferating values, education, and presented an ideal model and ideal personages to serve God.

The visual information of the Yom Kippur painting was the basis for teaching elements of choreography besides the commandments of repentance and prayer. Thus, the painting and its symbols created an emotional impact that blended the world of the language of movement and socio-cultural values.

Such artistic experiences contribute to the development of children's sense of creative dance and belonging in their community. Perception theory explains the manner in which images [pictures] stimulate the human brain on the emotional and cognitive levels [...], thus enabling it to piece together all parts of an image that, as one whole, create meaning [...]. The images are the medium through which the body or the senses connect with cognition, perceptive comprehension or emotional stimulation" [10, p.13]. Thus, the pictures presented to the pupils can be translated into a language of contents. The visual representation can be used as a trigger for understanding viewpoints and traditions grounded in culture and in broader social connections. In other words, pictures are a subjective phenomenology of a social experience, and therefore a work of art can express social values [10, p.15], and images can express cultural values.

This dance composition reflects the culture and tradition of the community in which the teacher works, as interpreted by her. Movement themes and physical practices are associated with ideological notions of the religious community, and the visual text conveys a cultural message. Thus art becomes a way of life, and life is filled with art.

Using visual art, analyzing and interpreting art works and images enable children to develop a solid identity as individuals on the one hand, and to view themselves as members of their socio-cultural group on the other hand [13, 15]. The dialog between the visual and movement texts is instrumental in leading the pupils to search for new ideas, organize knowledge which has already been acquired, to find new links between ideas, and to embody the knowledge.

The ethnography illustrates the use of Visual Art and symbols to foster an embodiment of values, religious obligations, heritage and identity. The use of visual art brings out tacit knowledge of tradition and through dance embodies tradition while linking choreography as a possible partner, means, in the service of tradition.

The dialogue between the visual and movement texts is instrumental in leading the pupils to search for new ideas, organize knowledge which has already been acquired, and find new links between ideas. The dialogue serves the purpose of teaching principles of choreography and values of religious tradition at the same time; thoughts and feelings are translated into physical movement activity, thus contributing to the structuring of a culture and a community.

I believe that the findings may prove to be adaptable to other cultures which may apply them to integrate dance into their own traditions.

Bibliography:

1. AVIHAIL, E. Art within Faith. In: *Dasberg and Fisherman* (Eds.), Telalei-Orot. Elkana: Orot Israel College, vol.9, 1999, p.215-224.
2. BODROVA, E., LEONG, D. Learning and Development of Preschool Children from Vygotskian Perspective. In: KOZULIN, A. et al. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 2003, p.167-157.
3. CRESWELL, J.W. *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. US: Sage Publications Inc. 2nd ed. 2003. 246 p.
4. DAGAN, M., LEBEL, M. GREENBAUM, N. *Guidelines for the State Religious, Education Policy*. Jerusalem: Ministry of Education Publications, 2008. 64 p.
5. DEWEY, J. *Art as experience*. USA: Berkley Publishing Group. (2005[1934]). 371 p.
6. EISNER, E.W. *Artistry in Teaching: a Response to the "Pedagogy of Making" essay by Elizabeth Coleman* [electronic Version]. Center for Arts and Culture. <http://www.culturalcommons.org/eisner.htm> retrieved 17.8.2014
7. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993.
8. GARDNER, H. *Brain, Mind and Creativity*. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim, 1995.
9. HANNA, J.L. A nonverbal language for Imagining and Learning: Dance Education in the K-12 Curriculum. In: *Educational Researcher*, 2008, 37(8), p.491-506.
10. HUSS, E. Introduction. In: KACEN, L., SEGEV, E.(eds) *Creating Research, Researching Creation*. Using Images in Social Research in Israel. Beer Sheva: Ben Gurion University, 2010. 284 p.
11. MACHTER, E. (Ed). *Visual Literacy. Research, Study & creativity*. TA: Resling, 2010. 520 p.
12. MENDELSON, E. *Painting a People: Maurycy Gottlieb and Jewish Art*. US: Brandeis.
13. Ministry of Education and Culture Director General's Circular, 2014, no.72/2.
14. MISHORI, E. *Introduction to Art History*. Raanana: Open University, 2000. University Press, 2002, p.275.
15. SHALITA, R., FRIEDMAN, A., HARTEN, R. *Visual Literacy in Action: Education in the Visual Era*. Tel Aviv: Mofet, 2011, p.192.
16. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education> (19.04.2015)

Prezentat la 28.05.2015

DANCE CURRICULUM DESIGN FOR EARLY CHILDHOOD IN A RELIGIOUS COMMUNITY

*Sari Katz ZICHRONY**, *Zoia GUȚU*

**Orot Israel – Academic College of Education
Universitatea de Muzică, Teatru și Arte Plastice*

The article argues the need for a curriculum choreography for young children early (ECD), fixed the reference object, argues the theoretical and practical foundations of a choreography curriculum for schools in Israel. Proposed curriculum focuses on three aspects: matter choreographic content, specific religious community, early child peculiarities. These issues are analyzed in detail in the review article.

Keywords: *dance education, early childhood, tradition, curriculum, action research, early education, religious community.*

PROIECTAREA CURRICULUMULUI COREGRAFIC PENTRU COPII DE VÂRSTĂ TIMPURIE DIN PERSPECTIVA UNEI COMUNITĂȚI RELIGIOASE

Autorii argumentează necesitatea elaborării unui curriculum de coregrafie pentru copiii de vârstă timpurie (educație timpurie), stabilesc obiectul de referință, argumentează bazele teoretice și aplicative ale unui curriculum de coregrafie pentru școlile Hemed din Israel. Curriculumul propus se axează pe trei aspecte: conținutul materiei coregrafice, specificul comunității religioase, particularitățile copiilor de vârstă timpurie. Aceste aspecte pe larg sunt analizate în articolul de față.

Cuvinte-cheie: *educație coregrafică, copilărie timpurie, tradiție, curriculum, cercetare-acțiune, educație timpurie, comunitate religioasă.*

Dance education provides students with opportunities to experience, understand, and value the language and art of dance. It provides a context for understanding the world, contributes to learning cultures and provides an impetus for learning in other curricular areas [3,4,10,11,12,16]. Since a dance curriculum has not yet been formed by the dance teaching inspectorate at the Ministry of Education of Israel, each teacher develops a curriculum for the purposes of her own pupils that fit the cultural views of the community within which she works.

The Dance program for early childhood at the Orot Israel Religious College of Education (Orot), of which I am responsible, was laid out around age-appropriate elements of dance teaching. It is based on the basic topics of early childhood dance teaching but not specifically catered cultural ideology of religious teachers and schools.

The classical Jewish ethos was shaped by the dichotomy between spirituality and physicality, and the body-soul dichotomy is embedded within the NRC; therefore, the arts pose a difficulty, and particularly so the art of dance which is essentially physical. I was presented with the problem of training religious students in a discipline that may be in conflict with their cultural values, and was aware of the complexity facing my students, who are committed to living by the Jewish faith. Religious dance teachers must come to terms with dilemmas that might theoretically restrict their creativeness. This curriculum was the impetus for my doctoral research on how graduates of the program reconcile dance and tradition in their teaching.

In my observations of dance classes taught by graduates of the Orot College, I have identified some drawbacks; namely, the fact that, in structuring the early childhood dance course I did not take into account the religious community's cultural and traditional uniqueness, and the HeMeD's particular requirements. To meet these requirements, I have drawn up a curriculum for use in teacher training programs, which will reconcile the dilemma and which the teachers would, in turn, implement in their classes. Having received the teachers' feedback, I have revised the curriculum and adjusted it, in order to facilitate its implementation.

The curriculum suggested in this article caters to the traditional, cultural views of the NRC. Alongside its physical and creative goals, the proposed curriculum serves the purpose of imparting the culture and values of a religiously observant community.

The Research Model

For my research I chose the method of Action Research in which participants examine their own educational practice, and use the techniques of research with the intent to inform and change his/her practices in the future [1,13]. This essay reports about the curriculum that I have designed and tested. It is an art-based Action Research [9, p.2] project in several stages: observations, curriculum design and teacher training, teachers' and pedagogical instructors' feedback and evaluation; the final stage was drawing up a *Teacher's manual*.

Observation - The curriculum is based on data collected during the course of observations of 14 dance teachers who teach in HeMeD schools. The teachers are all graduates of the Orot dance program. The observations were performed throughout the school years 2012/13. My goals were to find how the teachers adjusted dance subject matter to HeMeD schools, and organize these adjustments into a coherent curriculum. The classes observed were unrelated and extensive work was done to take the ideas from these teachers and the knowledge they have created, and organized it into a coherent curriculum adjusted to age, society, culture, dance and Jewish tradition.

Curriculum design – based on these observations, I came up with a curriculum that was taught to my students in their methodology and didactics courses. Unlike other models of curriculum planning that target specific goals, the methodological emphasis in the present curriculum is the modification of practices in accordance with an educational ideal.

Implementation - The curriculum was implemented by the teachers in training at a HeMeD school during the school year 2014/2015, in 6 groups of Grade 1.

In the next stage and as Bron offers that we need to involve our students in curriculum design [2, p.125] the teachers gave feedback accordingly I set out the curriculum as a *Teacher's manual*

The curriculum presented below is the curriculum modified after it was implemented and reflected by the teachers in training

Theoretical basis

Dance is a kinesthetic art form that organizes physical energy within time and space, and where imagination, ideas, and meaning are translated into movement. It acts like a text and can be contextualized through historical, societal, cultural, and personal circumstances.

Current concepts regarding dance education widely recognize the fact that dance teaching in schools is about much more than just mastery of steps or an art form; it involves movement concepts within social and cultural contexts [3,4,10,11]. These perceptions are based on Vygotsky's theory, namely that learning and understanding can be achieved through different kinds of communication, including the arts of music and dance as media of communication [19, p.56, 179]. The above perceptions are also influenced by Dewey, who maintained that children learn concepts not through lectures but rather through experiential education: "learning by doing or learning through experience" [18, p.10]. Piaget's developmental theory generated the understanding that movement capabilities are age-related [17] while Gardner's multiple intelligences theory [7,8] legitimized the incorporation of mandatory art courses into school curricula. In dance education, students should learn the terminology used for comprehending dance; have a clear sense of embodying dance; discover the expressive elements of dance; and be able to reflect, critique, and connect personal and communal experience to dance [10,11,16]. The above-mentioned elements were milestones in building the curriculum.

The proposed curriculum sets forth from Shulman's theory which claims that in addition to being versed in the content knowledge, the curriculum writer should be knowledgeable of the social context, and should know the school staff and student body [19,20], or as presented by Tyler's model, the three important elements for designing a curriculum are: the students' needs, society's needs, and the scientific subject matter [21].

In choosing the appropriate movement themes I considered the findings of psychological studies that deal with the child's maturity and developmental stages, and particularly Piaget's developmental theory [17]. Therefore, the dance and movement themes included in the curriculum are based on content taken from the children's own world and their immediate surroundings. Recommended themes are, for example, Me and My Body, The Family, Me and My Environment, Seasons, Holidays, My Nation and the World (Sari, 32).

The traditional content knowledge of this curriculum is structured based on the cultural views of the NRC, and that it outlines the values of this community [5, p.34]. The above is in line with the Israeli Ministry of Education guideline which requires meaningful learning and the teaching of values and skills which bear relevance to the students' life.

The teacher's manual for NRC dance curriculum - In weaving the two threads of dance and tradition the curriculum reflects the HEMED's needs that "faith and tradition should be imparted through all academic disciplines, not only through the teaching of Jewish studies" [5, p.39]. Complying with this directive, the curriculum provides an opportunity for dealing with religious observance through artistic means.

Written in the form of a *Teacher's Manual*, I lay out a multilayer structure arranged around: (1) a significant class pattern (2) dance subject matters (3) traditional themes (4) thematic organization of the school year (5) the teacher role.

(1) Significant Class Pattern

Through my observations I found that the teachers incorporated values of Jewish tradition into the dance activities. This led me to organize the curriculum around a class pattern that I have noticed. The curriculum therefore is based on the structure of "*Midrash Dance*" which is a dance class that adapted and followed the basic structure of a modern dance class with the addition of a *Midrash story* (a canonical story from Jewish texts). The "Midrash Dance" suggests placing a "Midrash Story" at the end of the traditional technique part of the lesson, so that it serves as a connection between a movement theme and leads to the "Creating and Performing" part of each dance lesson. This addition changes the nature of the class that combines religious, traditional and moral values, turning it into a unique structure that follows the values education requirements laid down by the HeMeD. According to these guidelines, from a socio-cultural perspective, the content taught in early childhood programs should bring into play the values of the community to which the children belong, and these should be imparted through various means, including **various forms of art** (emphasis added) [14].

(2) Dance subject matter

The movement and dance themes for Early childhood are grouped under the following interrelated curriculum organizers:

- A. My body and I: parts of the body; joints; forms; direction; relationship; movement capacity; bases
- B. Elements of Dance:
 - 1. body skills: postural stability; equilibrium; coordination; Regulation of force;
 - 2. components of space: Personal space & Shared space; directions; Pathways; Height levels;
 - 3. time element: Rhythm; Intensity – dynamics; Patterns.
- C. Creating and Performing: Improvisation; Composition & Choreography

(3) Traditional themes

The curriculum suggested offers that, alongside its physical and creative goals, dance education will serve the purpose of imparting the values of a religiously observant community; therefore the dance teaching will be focused as well on:

- (a) Teaching of Jewish scriptures and literature;
- (b) Teaching about the Jewish holidays and festivals in accordance with the Hebrew calendar;
- (c) Teaching Jewish life cycle ceremonies and rituals.

(4) Thematic organization of the school year

The basic assumption was that the Hebrew calendar provides insights into the supra-system of Jewish culture.[6] Accordingly I chose the linear model, its guideline being the Hebrew calendar and the Jewish holidays and festivals. The HeMeD curriculum guidelines require teachers to reinforce religious faith through experiential, hands-on activities that arise from the children's own world in their day-to-day life. Teachers are expected to embed the prayers and blessings in the children's routine repertory, and introduce the children to protagonists of Torah stories and to the Jewish Sages and other Jewish spiritual leaders, both past and present. The students' identification with these figures, it is hoped, would result in the merging of emotion, conduct and knowledge [5, p.42].

5) The teacher role

I envisaged the teacher as creative artist and with this image in mind, I insisted on the following points:

- a. The curriculum should be rich in teaching material that enables the teacher to link tradition and dance in multiple ways.
- b. The teacher should have autonomous leeway in her decisions on how to implement the curriculum. The teacher should be allowed to adapt the curriculum to specific educational circumstances and to her personal approach, and is welcome to interpret the curriculum and to recreate and restructure it in order to adjust it to her specific target population.

Built on these principals, the teacher's manual allows a two-way flow between the dance themes and tradition: The teacher can select a movement theme and then choose from appropriate suggested Midrash stories or vice versa – the teacher can select a Jewish calendar theme and then choose from suggested movement activities. Thus, children can absorb Jewish values through movement activities, and through tradition they also absorb the world of dance.

Following I'll present ideas and content knowledge in relation to dance and link such topics with Jewish tradition.

The example below demonstrates the two-way flow: how a movement theme related to gait and to various patterns of moving in space is integrated with the learning of the Torah story of Joseph and his brothers; the purpose of the lesson was to impart a moral value: count your blessings and never envy others (Pirkei Avot, Aleph).

Objectives Dance	Midrash story	Tradition Objectives	Evaluation
Acquire locomotion skills, movement across space: walking, running, skipping, capering, hopping, jumping, crawling, rolling.	Why does the falcon walk dancing? Once upon a time, the falcon sighted the dove whose beautiful gait is unrivaled among all other birds. The falcon envied the dove for her delicate style and decided to copy her. With great pains he tried to imitate the dove's strides. The other birds watched the falcon and derided him. The falcon was abashed and decided to regain his original gait. But much as he tried, he failed – he could not remember how he walked in the beginning. And so, dancing he walks to this very day. The Midrash Treasure (Eisenstein), p.35.	Never envy (br)other	The child will be able to maintain body balance while moving in space and will be able to describe the action. The child will learn the value of "Love thy neighbor as thyself" (Leviticus, 19:18).

The Example below demonstrates how the teacher could search for the same dance theme and find an appropriate activity for a certain time of the year

Dance theme	Around the year	Midrash story
Circular pathways with different parts of the body and around the space of the classroom	The month of Tishrei (September)	SIMHAT TORAH – the last day of Sukkot is dedicated to celebrating the completion of yearlong reading of the Torah portions, and the beginning of reading them all over again, from BERESHIT [= the book of Genesis].
	The month of Heshvan (October)	"There was a year in which there was no rain in the Land of Israel. The people of Jerusalem came to Honi and asked him to pray to God for rain, and Honi prayed. But no rain came down [...] Honi drew a circle on the ground, stepped into the circle where he prayed and said: 'I shall not leave this circle until you have mercy for your children and let the rain fall!' [...] Where upon blessed rain started falling." (Mishna Ta'anit, 3:8).
	The month of Tevet (December)	According to Book Two of the Maccabees, the consecration of the Temple altar lasted 8 days, just like the consecration of the Tabernacle. The numeral 8 is in the form of two closed circles
	The month of shvat (March)	"And when ye shall come into the land, and shall have planted all manner of trees for food" (Leviticus, 19:23). The circular process of: Seed, plant, tree/flower, seed

After rereading the curriculum, and based on constant analysis of the data which was conducted with personal reflection and collective discussion, using theories to scrutinize data the curriculum was written and arranged along the linear order of the Hebrew calendar. It is suggested that the first part of the dance themes, "Me and My Body" will be linear and will follow the intrinsic logic of dance teaching, as it is important to start with this chapter to make sure that pupils understands the body and its movement. The second part "Elements of Dance" is modular. Every teacher may determine the order of teaching topics such as body skills and the elements of space and time. Every teacher will select materials of her choice and will decide how to use them and how much time will be assigned for each module.

Conclusion

The curriculum that emerged from my observations of dance classes in HeMeD schools, will hopefully impart to teachers awareness of the tension between the art of dance and Jewish tradition; provide them with tools for dealing with this complexity; and guide them in the creation of high quality dance activities that gain strength from the wealth of Jewish tradition. This model of a dance curriculum offers a peek at some of the underpinning foundations of dance but not at the cost of surrendering the cultural, traditional framework. According to this approach, the dance curriculum should develop students' awareness of values and increase their receptiveness to the ideas implied by both dance works and traditions of life. The curriculum blends the physical space with the Jewish traditional space, converging body and soul, and recharging them with energy: both the pious energy ignited by the joy of serving God, and the physical energy that springs from dancing. The basic lesson in a culturally appropriate form alongside the arrangement both by dance theme and by cultural theme allow the teacher to cater her classes both to furthering education in dance and cultivating community values.

The curriculum which resulted from this research may also be useful for teaching other religious communities about their tradition. Hopefully this will be a flexible model based on dance content knowledge which may be adjusted to the unique socio-cultural features of the community in which it is implemented.

Bibliography:

- ALPERT, B., KFIR, D. Action Research: Knowledge and its Collaborative Creation in the Field. In: *Dapim*, 36, Journal for Studies and Research in Education, 2003, p.10-38.
- BRON, J., VEUGELERS, W., Why We Need to Involve Our Students in Curriculum design. In: *Curriculum and Teaching Dialogue*, Volume 16, no.1&2, 2014, p.125-139.
- CHAO CHI-FANG. Dynamic Embodiment: The Transformation and Progression of Cultural Being through Dancing. In: *Taiwan Journal of Anthropology*, 2009, 7 (2), p.13-48.
- CHAPPELL, K. Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption. In: *Research in Dance Education* 8, 2010, no.1, p.27-52.
- DAGAN, M., LEBEL, M., GREENBAUM, N. *Guidelines for the State Religious 33. Education Policy*. Jerusalem: Ministry of Education Publications, 2008. 64 p.
- HAVLIN, R., *Jewish-Israeli Time, the Holidays as Key to Identity Discourse*. Tel Aviv: HaKibbutz HaMeuchad, 2009. 274 p.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011. 467 p.
- GARDNER, H. *Brain, Mind and Creativity*. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim, 1995. 280 p.
- GREENWOOD, J. Art Based Research: Weaving Magic and Meaning. In: Latta, M.M. Thompson, C.M. (ed). *International Journal of Education & Arts*. 2012, vol.13, no.1, p.1-20.
- ZICHRONY, Katz, RON, N., EREZ, I. The Art of Dance. In: Z. Yoead (ed.). *Core Curriculum in the Arts for Preschoolers*. Jerusalem: Ministry of Education Pedagogical Administration, Division of Pre-elementary Education. 2007.
- ZICHRONY, Katz S. *Dance Teaching Content for Preschool and Grades 1 and 2*. Elkana: Orto Israel Academic College of Education, 2012. 90 p.
- KEUN, L.L., HUNT, P. Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. In: *Research in Dance Education*, Routledge, 2006, vol.7, no.1, p.35-65.
- McNIFF, J. *Action Research: Living Theory*. London, Sage Publications, 2006.
- Ministry of Education and Culture Policy Applicable to Preschools in the Religious State-Education Track. Tel Aviv: Department of Pre-Elementary Schooling.: 2013.
- Ministry of Education Director General's Circular No.72/2, October 2014.

16. NDEO National Dance Education Organization (2005). Standards for learning and teaching dance in the arts: Ages 5-18. www.ndeo.org Retrive 1/5/2015.
17. PIAGET, J.I., INHELDER, B. *The Psychology of the Child*. NY: Basic Books Inc. 1969, 2000. 172 p.
18. PUGH, K.J. Science, Art, and Experience: Constructing a Science Pedagogy from Dewey's Aesthetics. In: *Journal of Science Teacher Education*. 2007, no.18, p.9-27.
19. SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 1986, no.15, p.4-14.
20. SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 1987, no.57, p.1-22.
21. TYLER, W.R. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago & London: The University of Chicago press, 1949. 128 p.

Prezentat la 28.05.2015

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Анастасия КИНЕШЕВА

Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Обосновывается необходимость разработки модели формирования прогностической компетентности будущих магистров начального обучения средствами информационных технологий. Разработанная модель представляет собой комплексную и логически последовательную систему соответствующих составляющих, содержащую научное обоснование методологических подходов организации процесса обучения педагогическому прогнозированию будущих магистров начального обучения. Реализация указанных подходов предполагает создание инновационной информационно-коммуникационной среды, включающей комплекс организационных форм, методов и средств. Эффективность представленной модели обеспечивается системой педагогических условий, а именно: формированием мотивационно-ценностного отношения к будущей прогностической деятельности; детерминацией понимания существующей зависимости между уровнем прогностической компетентности и уровнем общей профессиональной компетентности будущих магистров начального образования посредством внедрения спецкурса «Прогностическая деятельность в системе менеджмента начального образования»; созданием инновационной информационно-коммуникационной образовательной среды на основе компетентностно-ориентированного и контекстного подходов обучения; интеграцией спецкурса «Прогностическая деятельность в системе менеджмента начального образования», производственной, преддипломной практик. Определены компоненты (мотивационно-ценностный, содержательный, технологический и личностный), показатели и уровни (продвинутый, достаточный и базовый) сформированности прогностической компетентности будущих магистров начального образования. Образовательный процесс, построенный на основе данной модели, позволяет достичь желаемого результата: сформировать у будущих магистров начального образования прогностическую компетентность.

Ключевые слова: модель, педагогические условия, прогностическая компетентность, магистры начального образования, информационные технологии.

PROGNOSIS MODEL OF FORMATION OF COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY EDUCATION MASTERS OF INFORMATION TECHNOLOGY

The necessity of the development of predictive models of formation of competence of the future masters of elementary education by means of information technologies. The developed model is a science-based, comprehensive and consistent system of appropriate logical components, which contains the scientific substantiation of methodological approaches the organization of the learning process pedagogical forecasting of future masters of elementary education. Implementation of these approaches involves the creation of innovative information and communication environment, which includes a complex organizational forms, methods and means. The effectiveness of this model provided by the system of pedagogical conditions, namely: formation of motivational-value treatment to future predictive activity; determination of understanding the existing dependence between the level of predictive competence and level of the general professional competence of future masters of primary education through introduction of a special course «Predictive activity in system of management of primary education»; creation innovative information and communication the educational environment on the basis of the competent focused and contextual approaches of training; creation of innovative informational and communicational education environment on the basis of the competent focused and contextual approaches of training; integration of a special course «Predictive activity in system of management of primary education», production, pre-graduation practices. It defines the following components (value-motivational, informative, technological and personal), and indicators levels (advanced, and a sufficient base) formedness competence prognostic future masters of primary education. The educational process built on the basis of this model, allows reaching the desired result: to form in the future masters of primary education prognostic competence.

Keywords: model, pedagogical conditions, predictive competence, masters of primary education, information technology.

Одной из приоритетных задач высших педагогических учебных заведений является подготовка востребованных, конкурентоспособных педагогов, умеющих осуществлять профессиональную деятельность

на основе её постоянного прогнозирования. На сегодняшний день возникла существенная необходимость в разработке модели формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования средствами информационных технологий.

Формирование прогностической компетентности будущих магистров начального образования осуществляется посредством овладения устойчивыми, интегрированными знаниями педагогического прогнозирования и способностью применять их в профессионально-педагогической деятельности.

Реализация данного процесса целесообразна за счёт внедрения педагогической модели. В основе создания и функционирования инновационной модели исследования объектов лежит метод моделирования, широко применяемый как при проектировании любой общественной деятельности, так и в педагогике.

Проблемам процесса моделирования посвящены работы А.Дахина, С.Дмитриевой, И.Матросовой, А.Штофф и др. Процессы моделирования подготовки специалистов средствами современных информационно-коммуникационных технологий освещены в ряде трудов ученых, среди которых В.Беспалько, В.Быков, В.Глушков, Г.Гуревич, Г.Гурин, М.Жалдак, А.Ершов, А.Мороз, С.Сысоева, А.Смирнова, В.Сластьонин, А.Полат, И.Роберт, А.Тихомиров, Н.Талызина и другие известные ученые. В психолого-педагогических исследованиях проблема моделирования подготовки будущих педагогов к прогностической деятельности разносторонне освещена в исследованиях В.Демидовой, О.Кабанской, Н.Осиповой, А.Присяжной, Л.Регуш, М.Севастьяк, А.Хубиевой, Т.Шеховцовой и др. Однако содержание, сущность, структура, принципы, факторы и педагогические условия формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования средствами информационных технологий изучены недостаточно.

Целью исследования являлось обоснование разработанной модели формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования средствами информационных технологий.

Учеными достаточно внимания уделено описанию такой категории, как педагогическая модель. В частности, С.Горобец трактует модель как мыслительно представленный аналог, воспроизводящий исследуемый объект и способный изменить его так, что появляется возможность получить новую информацию о нем. Такая модель является рабочим инструментом, позволяет исследователю четко увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему факторов, влияющих на нее, ресурсное обеспечение развития [2]. По мнению С.Витвицкой, педагогическая модель всегда выступает как аналогия и является промежуточным звеном между выдвинутыми теоретическими положениями и их проверкой в реальном педагогическом процессе [1, с.34].

Ю.Кушнер характеризует процесс создания модели как трудоемкий, поскольку в разработке модели исследователь проходит несколько этапов:

1. Тщательное изучение опыта, связанного с явлением, интересующим исследователя, анализ и обобщение этого опыта и выдвижение гипотезы, лежащей в основе будущей модели.

2. Составление программы исследования, организация практической деятельности в соответствии с разработанной программой, внесение в нее коррективов, подсказанных практикой, уточнение первоначальной гипотезы исследования, сформированной на основе модели.

3. Создание окончательного варианта модели. Если на втором этапе исследователь предлагает различные варианты конструируемого явления, то на следующем этапе на основе этих вариантов он формирует окончательный образец того процесса или проекта, который собирается воплотить [3, с.51].

Таким образом, функции модели заключаются в оказании помощи исследователю в понимании исследуемого процесса, объяснении его сути, определении результатов функционирования и развития системы, иллюстрации описываемого процесса, возможности его проектирования, оценки, определения механизмов управления [6, с.45].

Анализ научных источников по данной проблематике обусловил возможность определить модель формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования как комплексную и логически последовательную систему соответствующих составляющих, содержащую научное обоснование теоретических подходов и принципов организации учебно-познавательной деятельности студентов, преследующую конкретные цели, задачи, содержание процесса формирования прогностической деятельности будущих магистров начального образования и методику его организации. Между субъектами педагогического процесса, происходящего в рамках разработанной

модели, существует прямая и обратная связь, с помощью которой осуществляется управление учебной деятельностью студентов и ее корректирование с целью достижения желаемого результата. Эффективность модели зависит от функционирования каждого её отдельного элемента и от их совокупности.

На организационном этапе определяются цели, методологические подходы и принципы формирования прогностически компетентных будущих магистров начального образования. Методологическими подходами в организации процесса формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования являются гуманистический, синергический, системный, аксиологический и деятельностный. Реализация указанных подходов осуществляется посредством создания инновационной информационно-коммуникационной среды, включающей в себя комплекс организационных форм, методов и средств.

Под инновационной информационно-коммуникационной образовательной средой ученые понимают «специально созданную систему, которая состоит из информационных технологий, внедренных в учебный процесс с целью повышения его эффективности» [5, с.59]; «единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, содержащее виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, оптимально структурированный учебно-методический комплекс и расширенный аппарат дидактики, в котором (т.е. в пространстве) действуют принципы новой педагогической системы» [4].

На содержательно-технологическом этапе определены педагогические условия, организационные формы, методы, средства и компоненты сформированности прогностической компетентности будущих магистров начального образования. Важными условиями плодотворной реализации экспериментальной модели формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования определены:

- формирование мотивационно-ценностного отношения к будущей прогностической деятельности;
- детерминация понимания существующей зависимости между уровнем прогностической компетентности и уровнем общей профессиональной компетентности будущих магистров начального образования посредством внедрения спецкурса «Прогностическая деятельность в системе менеджмента начального образования»;
- создание инновационной информационно-коммуникационной образовательной среды на основе компетентностноориентированного и контекстного подходов обучения;
- интеграция спецкурса «Прогностическая деятельность в системе менеджмента начального образования», производственной и преддипломной практик.

С учётом результатов исследований ученых (Н.Булдаков, Н.Давкуш, А.Кабанской, М.Севастьяк, Т.Шеховцовой и др.), определены следующие компоненты прогностической компетентности будущих магистров начального образования: *мотивационно-ценностный, содержательный, технологический и личностный.*

Мотивационно-ценностный компонент отражает интересы, потребности и мотивы прогнозирования в профессиональной деятельности, предполагает осознание его значения и базируется на внутреннем мотивировании будущими магистрами необходимости в постоянном применении прогнозирования в профессиональной деятельности с целью повышения результативности учебного процесса. Мотивационно-ценностный компонент объединяет мотивы, цели, потребности в самосовершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности. Показателями мотивационно-ценностного компонента прогностической компетентности являются отношение к будущей прогностической деятельности, стремление овладеть глубокими знаниями педагогического прогнозирования и прогностическими умениями в процессе самостоятельной подготовки к профессиональной деятельности.

Содержательный компонент является базовым, суть его заключается в том, что будущие магистры начального образования должны овладеть специальными знаниями педагогического прогнозирования. Особое внимание уделяется изучению базовых понятий прогностики, осмыслению сущности и содержания прогнозирования в педагогической деятельности, знанию методов, видов, типов прогнозов и формированию представления о технологии построения педагогических прогнозов повышения

результативности учебного процесса. Показателями содержательного компонента являются объем и качество знаний, исходя из педагогического прогнозирования.

Технологический компонент предполагает практическую способность успешной реализации прогностической компетентности в процессе профессионально-педагогической деятельности; отображается в наличии практического опыта осуществления педагогического прогнозирования; достигается в процессе производственной, преддипломной практик. В процессе формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования важное значение приобретает поэтому не только предоставление необходимых знаний, но и формирование прогностических умений в сборе диагностической информации; установлении причинно-следственных связей; определении конечной прогнозируемой цели; отборе средств и поиске путей достижения данной цели; в конструировании модели и управлении процессом ее реализации; проверке, анализе и корректировании правильности разработанной модели.

Личностный компонент характеризуется осознанием будущими магистрами начального образования себя как специалистов, в осуществлении профессиональной самооценки, способности к саморазвитию и самообразованию и т.п. Указанный компонент представлен такими личностными и профессионально важными качествами будущих магистров начального образования, как внимательность, активность, самостоятельность, инициативность, креативность, гибкость мышления. Показателями этого компонента являются проявление сформировавшихся прогностических знаний, умений и навыков в профессионально-педагогической деятельности, способность к самоанализу, стремление к самосовершенствованию; самооценивание прогностической деятельности.

Оценочно-результативный этап реализации модели, предусматривающий проверку сформированности прогностической компетентности будущих магистров начального образования, включает три уровня: *продвинутый, достаточный, базовый*.

Продвинутый уровень предполагает, что прогностическая деятельность является внутренней потребностью будущих магистров начального образования и носит действенный характер. Отмечается наличием полного объема знаний о педагогическом прогнозировании, самостоятельным их пополнением; четкими и последовательными ответами на поставленные вопросы. Действия, характеризующие прогностические умения, проявляются сознательно, полно и последовательно на всех стадиях прогнозирования. Наблюдается уверенная реализация технологии процесса построения прогноза эффективности учебного процесса в собственной профессиональной педагогической деятельности. Во время выполнения прогностических задач проявляется способность к самоанализу, стремление к самосовершенствованию, происходит постоянное оценивание собственной прогностической деятельности.

При *достаточном* уровне наблюдается устойчивая мотивация и довольно развитый интерес к педагогическому прогнозированию. Происходит осознание значимости прогнозирования в педагогической деятельности. Прочные знания учебного материала способствуют умелому применению теоретических знаний при решении практических задач. Прогностические умения сформированы и проявляются на оптимальном уровне. Демонстрируется осознанное самостоятельное выполнение необходимых этапов технологии процесса построения прогноза эффективности учебного процесса, но не в полном объеме; большинство действий выполняются правильно, последовательность которых логически целесообразна. Во время выполнения прогностических задач проявляется способность к самоанализу, стремление к самосовершенствованию; к подведению итогов проделанной работы, выявлению ошибок и их корректировке.

Базовый уровень проявляется в недостаточной заинтересованности к усвоению опыта прогностической работы. Недооценивается личностная значимость прогностической деятельности и преобладают мотивы обязательности. Отмечаются поверхностные, удовлетворительные несистематизированные знания о педагогическом прогнозировании, его методах, типах, видах и формах; элементарные представления о технологических этапах построения прогноза эффективности учебного процесса. Наблюдаются затруднения в последовательности прогнозирования эффективности учебного процесса. Реализация задач обучения носит воспроизводящий характер. Выполняются основные необходимые операции, и последовательность их целесообразна, но сами действия недостаточно самостоятельны. Отсутствует четкое осознание потребности в развитии знаний, умений и навыков. Способности к самоанализу собственной прогностической деятельности проявляются на среднем уровне.

Результатом реализации предлагаемой модели будет являться сформированная прогностическая компетентность будущих магистров начального образования.

Итак, разработанная модель формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования по своей структуре и системе взаимосвязей имеет целью обеспечение оптимизации учебного процесса. Эффективной реализации данной модели способствует применение комплекса педагогических условий при необходимости наполнения форм и средств, направленных на достижение соответствующих уровней сформированности прогностической компетентности.

Перспективным направлением дальнейших научных исследований в данной области является проверка эффективности предлагаемой модели формирования прогностической компетентности будущих магистров начального образования.

Литература:

1. ВІТВИЦЬКА, С.С. *Практикум з педагогіки вищої школи*: [навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
2. ГОРОБЕЦ, С.Н. Использование компьютерноориентированных технологий обучения в высшей школе. В: *Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса современного университета*: Сб. докл. междунар. интернет-конф., 1-30 ноября, 2013. Минск: Изд-во БГУ, с.44-56.
3. КУШНЕР, Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования*: Учебно-методическое пособие. Могилев: Могилевский госуниверситет им. А.А. Кулешова, 2001. 66 с.
4. ЛАПІНСЬКИЙ, В. В. Освіта та INTERNET / Лапінський В. В., Каріна Етрела-Льопіс. В: *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1999, № 1, с.18-22.
5. МУКОВІЗ, О.П. *Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: Монографія*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. 180 с.
6. МОСКАЛЕВА, А.С. Модель процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов. В: *Профессиональное образование. Столица*, 2010, № 4, с.45.

Prezentat la 13.10.2015

ABORDAREA EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE LA NIVELUL ȘCOLII

*Lidia COJOCARI**, *Aurelia CRIVOI*

Universitatea de Stat din Moldova

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

S-a stabilit: un grad mediu al atitudinii față de sănătate la nivel cognitiv la 66,6% din adolescenți; la nivel emoțional, majoritatea au exteriorizat un nivel optim de anxietate; la nivel comportamental, 41,7% consideră că nu trebuie să respecte regimul de activitate și odihnă; la nivelul valorii motivaționale, importanța sănătății în ierarhia valorilor personale s-a clasat pe poziția a cincea din cele șapte.

În urma experimentului pedagogic a fost determinată sporirea unei atitudini valoroase față de sănătate la 59% din elevi, comparativ cu datele de până la experiment (13,6%).

Cuvinte-cheie: *sănătate, nivel cognitiv, nivel emoțional, nivel comportamental, educație pentru sănătate, experiment pedagogic.*

APPROACH HEALTH EDUCATION IN SCHOOLS

An average of attitudes towards health at the cognitive level at 66,6% of adolescents was established; emotionally - most exteriorized an optimal level of anxiety; in the behavioral 41,7% believe that it must observe the regime of work and rest; in the motivational value, the importance of health in the personal values hierarchy got the position V of the seven.

As a result of the pedagogical experiment the level of valuable attitudes increase towards health to 59% of students compared to experimental data (13,6%) was determined.

Keywords: *health, cognitive, emotional, the behavior level, health education, pedagogical experiment.*

Introducere

Sănătatea reprezintă o valoare moral-etică și psihofizică importantă. Dreptul la sănătate este unul dintre drepturile fundamentale ale omului. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), sănătatea individului este definită drept „o stare de bine fizică, mentală și socială, și nu doar absența bolii sau a infirmității” [8, 10]. Din perspectivă publică, sănătatea constituie, datorită imenselor sale implicații individuale, dar și sociale și demografice, unul dintre elementele cele mai vizate de politicile și strategiile guvernamentale din întreaga lume. În acest sens, în 1977 statele membre ale Organizației Mondiale a Sănătății au decis ca „țelul social principal al guvernelor și al OMS în decadele viitoare să fie realizarea unei stări de sănătate a întregii populații a globului, care să permită tuturor oamenilor să ducă o viață productivă din punct de vedere economic și social” [7].

Recent, interpretările critice și cercetările au fost orientate spre definirea mai clară și mai precisă a conținutului și contextului sănătății. S-a stabilit că sănătatea trebuie să fie abordată ca o stare a individului ce vine în interrelație cu starea de boală și cu ocrotirea sănătății, în care procesele psihice ale omului reprezintă o cheie internă extrem de importantă în păstrarea echilibrului psihologic, cu rezonanțe sociale multiple [4, 9].

În 1986, OMS definește conceptul de promovare a sănătății ca pe un proces complex, în care individul are posibilitatea să se dezvolte, să-și controleze și să-și remedieze propria sănătate. Specialiștii în domeniile ecologiei, medicinei, psihologiei, sociologiei, igienei, managementului sanitar au depus eforturi susținute pentru a defini conceptul de sănătate și a identifica factorii care influențează raportul sănătate – boală.

Pornind de la înțelegerea profundă a comportamentelor pro-sănătate, a factorilor ce influențează sănătatea, a sănătății ca stil și mod de viață, specialiștii au delimitat domeniul psihologiei sănătății și dezideratul noilor educații – educația pentru sănătate, care este axată pe cultura prevenției situațiilor de risc și a îmbolnăvirii omului [3, 12].

După 1992 specialiștii în domeniul ocrotirii sănătății menționează că sănătatea publică necesită abordări multidisciplinare, scopurile fiind promovarea sănătății și prelungirea vieții de bună calitate, iar educația pentru sănătate o consideră drept cea mai eficientă cale de formare a modului sănătos de viață și dezvoltare a responsabilității personale și colective a membrilor societății privind fortificarea propriei sănătăți.

Deci, sănătatea reprezintă un concept și fenomen social complex ce include dimensiunea emoțională, intelectuală, fizică, socială și spirituală. Sănătatea înseamnă mult mai mult decât absența bolii. Ea reprezintă o stare benefică a organismului ce contribuie la asigurarea homeostaziei, bunăstării și echilibrului persoanei, prin armonizarea tuturor dimensiunilor analizate anterior, deci poate fi considerată și abordată ca valoare umană.

Astfel, sănătatea emoțională asigură capacitatea de conștientizare, exprimare, control și de dirijare a emoțiilor unei persoane într-un mod constructiv; sănătatea intelectuală asigură capacitatea de cunoaștere, realizarea a potențialului intelectual, de procesare, utilizare și evaluare a informației, de luare a deciziilor importante, asigură cogniția și metacogniția, logica și adecvanța conduitei omului, integrarea lui în societate; sănătatea fizică dirijează condiția fiziologică a organismului și răspunsul adecvat al acestuia la necesitățile de adaptare la mediu sau în cazuri de traume sau boli; sănătatea socială reprezintă capacitatea de a realiza cu succes rolurile sociale, asigurând integrarea persoanei în socium; sănătatea spirituală oferă omului posibilitatea să conștientizeze sensul vieții, spiritualizarea existenței umane, obținerea unui echilibru comportamental în promovarea valorilor.

Deși oamenii se pot orienta și delimitează aspectele și dimensiunile sănătății, trebuie să conștientizăm că acestea sunt interconexe, se completează reciproc și se află într-un feedback continuu. Efectele pozitive dobândite într-o anumită direcție tind să influențeze altă dimensiune, iar influențele negative ce apar pe o dimensiune pot genera probleme pentru celelalte.

Dimensiunile sănătății pot fi influențate de mai mulți factori, pe care îi putem clasifica în factori ai sistemului de ocrotire a sănătății, factori de mediu, factori genetici și factori ce țin de modul/stilul de viață al omului.

Factorii modului de viață sunt în multe privințe factorii cei mai influenți, care determină starea sănătății în ansamblu. De asemenea, ei sunt factorii care pot fi cel mai bine controlați de individ. Modul de viață include conduite ce afectează sau, invers, ameliorează viața unei persoane. Cercetătorii în domeniul ocrotirii sănătății delimitează mai multe componente ale modului de viață, după cum urmează: stilul de muncă, stilul de odihnă, stilul de distracție, stilul de comunicare, stilul de relaționare, stilul de cunoaștere, stilul de consum, stilul de alimentație și stilul de interrelație cu mediul natural.

Realizările obținute în teoria și praxiologia educației denotă necesitatea cercetării premiselor psihopedagogice în direcția formării unui comportament sănătos la elevi.

Pornind de la valoroasele idei despre promovarea comportamentelor sănătoase, obiectivele și conținutul educației pentru sănătate necesită a fi studiate din trei perspective importante: ca problemă specifică a lumii contemporane cu deschidere în noile educații; ca valoare umană și pedagogică ce stă la baza curriculumului școlar, realizată prin intermediul educației fizice, și a formării modului sănătos de viață; ca strategie și conținut particular al educației psihofizice a elevilor.

Traversăm o perioadă în care ne confruntăm cu creșterea costurilor serviciilor medicale și cu creșterea impactului bolilor asupra întregii populații a țării. Deși sloganul „este mai ieftin să previi decât să tratezi” poate să pară demodat, considerăm că este mai adevărat decât oricând. Este necesar să facem educație pentru sănătate și să promovăm sănătatea în Republica Moldova în concordanță cu standardele internaționale.

Educația pentru sănătate la nivelul școlii reprezintă una dintre principalele căi de promovare a cunoștințelor corecte privind diferite aspecte ale sănătății și, totodată, de formare a atitudinilor și deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil și sănătos. În multe țări, educația pentru sănătate este obligatorie în școli, începând din clasa întâi până în a douăsprezecea, folosindu-se pentru fiecare ciclu de dezvoltare programe și materiale didactice adecvate vârstei.

Există mai multe argumente care pot fi aduse în favoarea realizării educației pentru sănătate în cadrul instituțiilor de învățământ. În primul rând, unul dintre scopurile în sine ale activității în învățământ este informarea autorizată a copiilor și adolescenților privind diferite domenii ale culturii și științei, în paralel cu dezvoltarea de activități practice. În acest sens, educația pentru sănătate, ca parte a științelor medicale, vizează nu doar transmiterea către elevi a unui bagaj informativ corect din punct de vedere științific, cât mai ales crearea unor comportamente individuale sănătoase, a unor atitudini ce corespund idealului educațional. Școala este un loc perfect pentru a transmite elevilor cunoștințele de educație pentru sănătate și are abilitatea și capacitatea de a se adresa unui procent reprezentativ de populație. Unul dintre elementele esențiale pentru dezvoltarea impactului dorit este inițierea și realizarea programelor de educație pentru sănătate la vârste cât mai tinere. Conduita preventivă devine astfel un comportament care se realizează în timp, paralel cu dezvoltarea educativă. Asupra unei persoane deja formate, adulte, astfel de activități au întotdeauna un impact mai redus decât acțiunile similare, realizate la vârste mai timpurii. Școala are o mare autoritate morală, oferind posibilitatea educației formale și nonformale, iar materiile de studiu oficiale din școli capătă, la nivel psihologic individual, o importanță mult mai mare. Nu în ultimul rând, impactul semnificativ al acestor activități a fost demonstrat deja în alte state, prin studii și cercetări competente, autorizate.

Scopul

Cuantificarea unor aspecte ale educației pentru sănătate în învățământul preuniversitar.

Material și metode

Studiul complex al problemelor trasate a fost efectuat în cadrul unui lot experimental de 88 de elevi. Au fost explorați mai mulți parametri ce caracterizează nivelul de informare a elevilor în problemele sănătății, atitudinii față de sănătate și modul de viață, experimentul pedagogic.

Pentru a evalua atitudinea adolescenților față de sănătate am efectuat un studiu empiric, în cadrul căruia am aplicat următoarele tehnici: expres-diagnosticul valorilor sănătății „Atitudinea față de sănătate”, după Iu.V. Naumenko, modificat de R.A. Berezovskaia, și testul „Care este sănătatea ta?”, după T.V. Orlova.

Rezultate

În societatea modernă, problema privind sănătatea tinerei generații este una dintre cele mai actuale. Perioada de maturitate, care coincide cu timpul aflării copilului în instituțiile de învățământ, s-a dovedit a fi o perioadă în care au loc modificări semnificative ale stării de sănătate a copiilor. În mod tradițional, eficiența procesului educațional este evaluat în primul rând doar în baza performanțelor obținute de elevi. Însă, astăzi, pe lângă acumularea cunoștințelor în diverse domenii disciplinare obligatorii, interes prezintă și nivelul cunoștințelor lor în domeniul sănătății. Cu toate acestea, nu toate școlile au ca obiectiv de a forma la copii și adolescenți valori pentru sănătatea lor, dezvoltarea unei culturi de sănătate, a motivației pentru a menține un stil de viață sănătos.

Suntem de părere că copiii în procesul de învățământ trebuie să învețe să aibă grijă de ei înșiși, de starea resurselor fizice, sociale, psihologice și spirituale, de care vor avea nevoie pe tot parcursul vieții. Cu alte cuvinte, ar trebui să fie formată o atitudine valoroasă pentru sănătate și anumite competențe care vor permite absolvenților să îngrijească de sănătatea lor, să-și mențină, fortifice sănătatea pe tot parcursul vieții.

Remarcăm faptul că noțiunea „atitudine față de sănătate” este încă relativ nouă și puțin dezvoltată în științele psihopedagogice. Conform datelor prezentate de T.V. Belinski, atitudinea față de sănătate trebuie privită din interesele unei persoane, de pe pozițiile unei atitudini valoroase pentru sănătate, care să reflecte multiplele sale legături cu factorii mediului de viață care au influență asupra sănătății, în general, și aspectele sale individuale – fizice, mentale, emoționale, intelectuale și spirituale, cu semnificație personală și socială. Discutând fenomenul de valori legate de sănătate, oamenii de știință menționează că, în acest caz, este clară determinarea internă a comportamentului, importanța valorii – sănătate pentru ei înșiși, reieșind din importanța personală.

Pentru evaluarea metodelor și mijloacelor de formare a unei atitudini valoroase pentru sănătate este importantă structura multicomponentă a sănătății, care include: componenta cognitivă ce caracterizează cunoștințele cu privire la sănătatea proprie, înțelegerea rolului sănătății pe parcursul vieții, cunoașterea factorilor nesănogeni, precum și a factorilor cu impact pozitiv asupra sănătății personale; componenta emoțională reflectă experiențele și sentimentele umane legate de starea sănătății individuale, precum și particularitățile statusului psihoemoțional, determinat de înrăutățirea stării generale a organismului; componenta motivațională și comportamentală determină locul sănătății în ierarhia valorilor unui individ, particularitățile motivaționale în ceea ce privește modul sănătos de viață, de asemenea caracterizează comportamentul în ceea ce privește sănătatea, gradul de angajament pentru un stil de viață sănătos, în special comportamentul în caz de înrăutățire a sănătății.

Analiza calitativă a rezultatelor chestionarului „Atitudinea față de sănătate” a estimat o serie de particularități privind nivelul atitudinal față de sănătate:

- la nivel cognitiv, majoritatea adolescenților (66,6%) posedă un nivel mediu în ceea ce privește sănătatea, nu cunosc principalii factori de risc pentru sănătate, însă înțeleg rolul sănătății în asigurarea unei vieți active și îndelungate (Fig. 1A);
- la nivelul emoțional, adolescenții au estimat următoarele retrairi, emoții: în cazul în care starea sănătății este bună (75%), ei sunt calmi și nu simt niciun pericol – au remarcat 33,3% din adolescenți, nu-i deranjează nimic – 41,7%; atitudine indiferentă față de sănătate a fost indicată de 25% din adolescenții implicați în studiu.

Astfel, analiză calitativă a răspunsurilor la nivelul emoțional ne permit să concluzionăm un nivel optim de anxietate în ceea ce privește atitudinea față de sănătate, însă la adolescenți lipsesc aptitudinile, capacitatea de a se bucura de starea bună a sănătății.

La nivel comportamental, adolescenții, în cele mai multe cazuri, nu corelează acțiunile și faptele lor cu cerințele unui mod sănătos de viață, date despre care atestă următoarele rezultate: 41,7% din adolescenți

consideră că nu trebuie să respecte regimul somn-veghe; evită obiceiurile nesănatoase doar 25% din adolescenți; niciunul dintre cei implicați în studiu nu vizitează medicul în scop profilactic; practică exerciții fizice și frecventează secții sportive doar 25% din adolescenți (Fig. 1B).

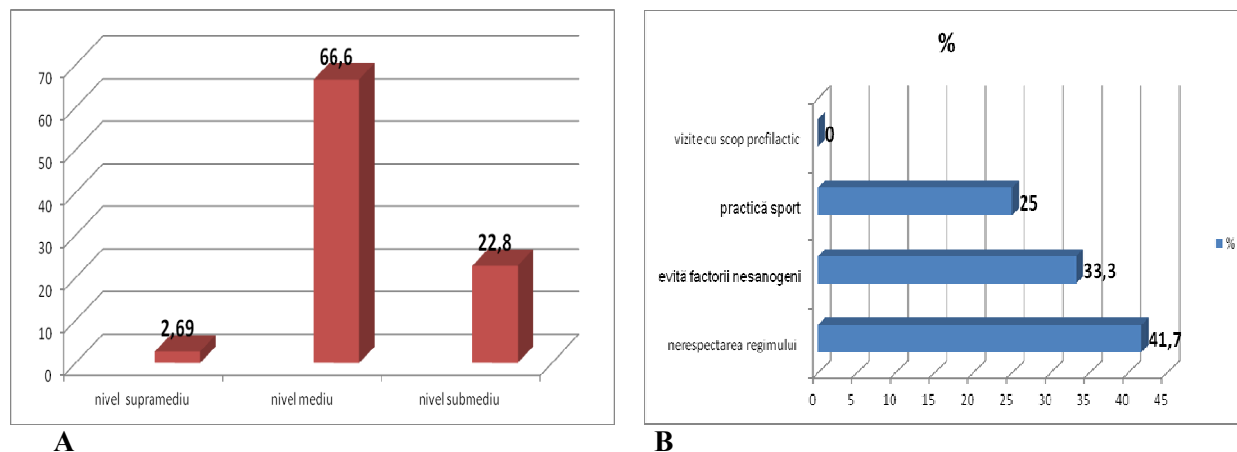


Fig.1. Atitudinea față de sănătate: A – la nivel cognitiv; B – la nivel comportamental.

La nivelul valorii motivaționale, motivația pentru păstrarea și consolidarea sănătății este exprimată nesemnificativ, importanța sănătății în ierarhia valorilor personale nu atinge un nivel ridicat. Dintre valorile principale ale vieții, în grupul adolescenților incluși în studiu, valoarea sănătății ocupă poziția a 5-a din cele 7 (Fig.2).

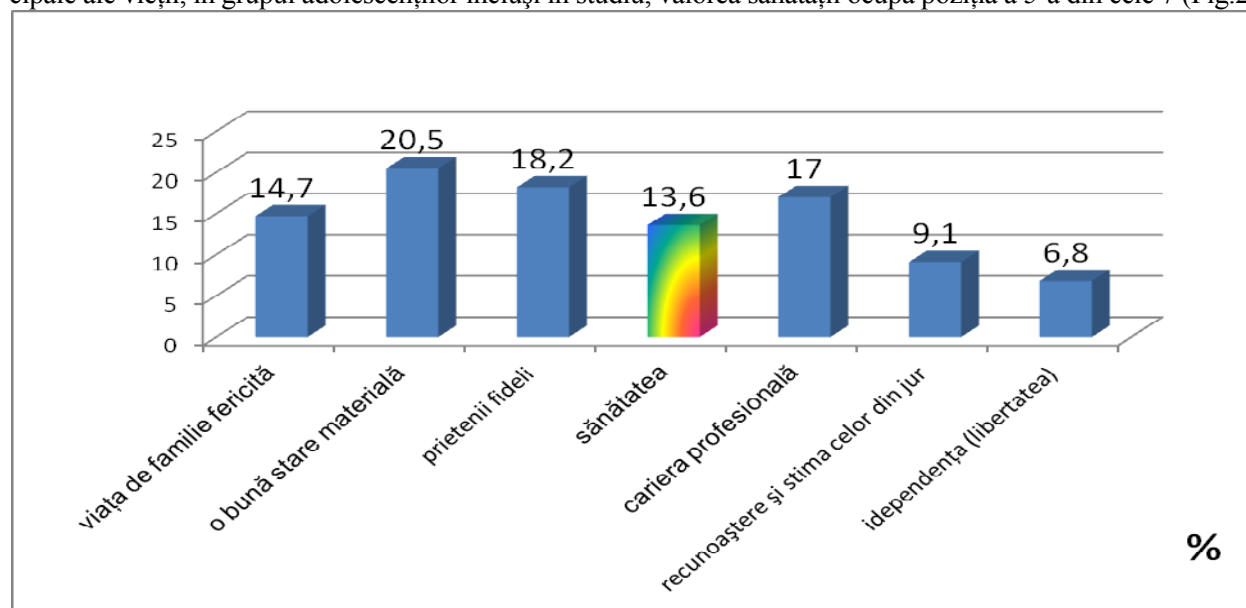


Fig.2. Atitudinea față de sănătate la nivelul valorii motivaționale.

Rezultatele testării „Care este sănătatea ta?”, după T.V. Orlova, denotă că majoritatea adolescenților (58,33%) duc un mod de viață nesănătos (MSV) și stilul de viață afectează sănătatea la 25% din ei, fiind la evidență cu diverse patologii.

Astfel, datele obținute ne permit să constatăm o atitudine relativ satisfăcătoare față de sănătate ca valoare.

În scopul formării unei atitudini valoroase pentru sănătate – valoare importantă a vieții, a fost elaborat un program de 20 de ore cu diversă tematică, ca: Pubertatea și adolescența. Sarcinile adolescenței: sănătatea, identitatea, cariera, prietenii, familia, căsătoria, averea, imaginea, autoeducarea; Sănătatea și densiunile ei. Factorii ce determină sănătatea; Stresul și decizia. Stereotipuri de gen și decizii. Rolul valorilor în luarea deciziilor; Planificarea unui mod sănătos de viață și altele. Scopul programului a fost de a forma la adolescenți atitudine față de sănătate și un stil de viață sănătos ca valori importante individuale.

Valoarea sănătății poate fi evaluată de pe poziția a trei perspective semantice: sferile emoțională, cognitivă și motivațional-comportamentală. De aceea, pentru a atinge acest scop, ne-am stabilit următoarele obiective: formarea competențelor la adolescenți în domeniul sănătății – înțelegerea rolului sănătății în asigurarea unei vieți active și longevive; dobândirea cunoștințelor cu privire la factorii de risc pentru sănătate și a celor sanelogeni; formarea unor deprinderi de rezistență la influențele sociale care contribuie la fumat, consum de alcool și droguri; modelarea comportamentului adolescenților, orientat spre un mod de viață sănătos; creșterea profilului de sănătate în ierarhia individuală de valori și dezvoltarea motivației pentru menținerea și fortificarea sănătății.

Datorită caracteristicilor de vârstă, formarea competențelor în problemele ce țin de sănătate sunt în legătură cu: dezvoltarea gândirii și a capacităților intelectuale; dezvoltarea și corecția sferei emoționale; formarea abilităților de comunicare interpersonală; diminuarea contradicțiilor intrapersonale.

După realizarea programului care prevedea formarea unei atitudini valoroase față de sănătate a fost constatată sporirea unei atitudini valoroase față de sănătate – la 59% din adolescenți. Această cifră a crescut față de stadiul inițial al studiului cu 45,4%. În grupul experimental lipsesc adolescenți cu un tip adaptiv de menținere a unui nivel valoros pentru sănătate.

În faza de control al activității experimentale s-a schimbat în mod semnificativ numărul de tineri care duc un stil de viață sănătos: de la 16,7% la 41,7% din adolescenți. Dacă la etapa de constatare a studiului 25% din adolescenți duceau un mod de viață nesanelogen, apoi după lecțiile audiate doar 8,3% dintre adolescenți mai urmau un mod de viață nesanelogen.

Astfel, programul implementat pentru formarea unei atitudini valoroase pentru sănătate la adolescenți s-a dovedit a fi eficace, despre care fapt atestă predominarea tipului orientat spre valorile sănătății, creșterea nivelului de cunoștințe despre sănătate, modul de viață sănătos, ducerea mai conștientă a unui mod de viață sănătos.

Deci, educația pentru sănătate include nu doar activități-discuții despre modul în care se dezvoltă copiii, ci include și activități practice, care cultivă virtuți spirituale, calități pozitive de caracter, cum sunt: curajul de a lua decizii; capacitatea de a stabili scopuri și obiective valoroase; capacitatea de a spune nu în cazul confruntării cu o presiune negativă din partea unui anturaj neadecvat. Elevii, concomitent cu creșterea și maturizarea lor, sunt din ce în ce mai mult expuși la consumul de tutun, alcool, droguri și la 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 care 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, pentru a-și consolida conduitele sănătoase; au nevoie 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 convingerilor, 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 din 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 [2]. Elevii din liceu pot fi implicați în variate proiecte de promovare a culturii fizice, sportului și conduitelor sănătoase. 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, inclusiv asupra relațiilor umane și a mediului. Adolescenții posedă un volum destul de bogat de cunoștințe și pot înțelege rolul educației, propriile lor opțiuni, comportamente și importanța sănătății pentru om [5, 11].

Sprijinirea adolescenților în a înțelege, a învăța cum să ia decizii și cum să-și organizeze conduitele sănătoase reprezintă o componentă esențială a educației pentru sănătate. Relația de prietenie este importantă pentru sprijinirea adolescenților, de aceea părinții și profesorii trebuie să conlucreze pentru a-i sprijini ca ei să-și facă prieteni care tind spre o dezvoltare armonioasă, sănătoasă și responsabilă.

Educația pentru sănătate se află într-o strânsă interdependență cu: educația pentru mediu, care își propune dezvoltarea conștiinței, a simțului responsabilității ființei umane în raport cu mediul și cu problemele privind mediul; educația pentru pace, care presupune cultivarea respectului reciproc întru a fi evitate conflictele; educația nutrițională ca disciplină de învățământ sau ca activitate extrașcolară implicând cunoașterea alimentelor sau a substanțelor nutritive, producerea și conservarea acestora; educația pentru timpul liber, care include

componente axiologice de natură culturală, artistică, turistică, socială, sportivă ce ținesc un mod util și formativ de petrecere a timpului liber [1, 6, 13].

Cele mai semnificative pârghii ale profilului de competență a profesorului - educator, ce pot asigura o bună relaționare între discursul teoretic din planul noilor educații și transpunerea acestora în practica educativă, sunt: dragostea pentru copii, grija și preocuparea pentru viitorul lor, unul mai dezirabil, într-o lume mai dificilă reală.

Concluzii

S-a stabilit: un grad mediu al atitudinii față de sănătate la nivel cognitiv la 66,6% din adolescenți; la nivel emoțional, majoritatea au exteriorizat un nivel optim de anxietate; la nivel comportamental, 41,7% consideră că nu trebuie să respecte regimul de activitate și odihnă; la nivelul valorii motivaționale, importanța sănătății în ierarhia valorilor personale s-a clasat pe poziția a cincea din cele șapte.

În urma experimentului pedagogic a fost determinată sporirea unei atitudini valoroase față de sănătate la 59% din elevi, comparativ cu datele de până la experiment (13,6%).

Pentru a promova cât mai eficient o cultură a sănătății, trebuie să se implice întreaga societate: părinții, pedagogi, mass-media, medicii, asociațiile comunitare nonguvernamentale și guvernamentale, care trebuie să conlucreze armonios pentru a promova mesaje și modele valoroase, accesibile și convingătoare pentru generația în creștere. Însă, acest lucru poate fi realizat dacă noi înșine conștientizăm importanța educației și dacă acordăm sănătății locul cuvenit în ierarhia valorilor personale, noi fiind în acest sens un exemplu de urmat.

Bibliografie:

1. BUCUR, Gh. *Educația pentru sănătate în școală: Manual orientativ*. București: Fiat Lux, 1999. 312 p. ISBN 973-9250-56-4
2. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2009. 389 p. ISBN 978-973-46-1358-8
3. DOROBANTU, I. *Educația pentru sănătate: Lucrare metodică*. București: Editura Medicală, 1985. 127 p.
4. DUMITRESCU, M., DUMITRESCU, S. *Educația pentru sănătate mentală și emoțională*. București: Aramis, 2005. 265 p.
5. HĂBĂȘESCU, I. *Igiena copiilor și adolescenților*. Chișinău: CEP Medicina, 2009. 476 p. ISBN 978-9975-4106-8-7
6. HUTARU, I., CROCNAN E. și al. *Educație pentru sănătate*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 88 p. ISBN: 978-973-30-2331-9
7. POPESCU, L. *Stil de viață sănătos: Un Ghid de Educație pentru Sănătate*. Constanța: Muntenia, 2010. 223 p. ISBN 978-692-297-8
8. *Promovarea sănătății și educație pentru sănătate / Școala Națională de Sănătate Publică și Management Sanitar*. București: Public H Press, 2006. 242 p. ISBN (10) 973-87776-3-1; ISBN (13) 978-973-87776-3-7
9. UNICEF. Guvernul R.M. *Educația pentru formarea deprinderilor de viață. Condiții, probleme, resurse și oportunități de realizare: Raport de evaluare*. Chișinău, Republica Moldova, 2003.
10. ZEPKA, V., BAHNAREL, I. și al. *Promovează sănătatea: Ghidul specialistului în formarea stilului sănătos de viață*. Chișinău: Elan Poligraf, 2012. 168 p. ISBN 978-9975-66-304-5
11. ZEPKA, V., BAHNAREL, I. și al. *Alege sănătatea: Ghidul elevului. Formarea stilului sănătos de viață*. Chișinău: Elan Poligraf, 2012. 96 p. ISBN 978-9975-66-303-8.
12. АПАНАСЕНКО, Г.Л. Валеология на рубеже веков. В: *Валеология*, 2000, № 1, с.4-11.
13. ЗАЙЦЕВА, Г.К. Валеология и современные тенденции в образовании. В: *Валеология*, 1997, № 4, с.9-15.

Prezentat la 20.10.2015

CODUL DE ETICĂ, INTEGRITATEA ACADEMICĂ ȘI CALITATEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Galina DRAGALINA

Universitatea de Stat din Moldova

Principalele domenii de asigurare a calității în instituția de învățământ superior sunt: capacitatea instituțională, eficacitatea educațională, managementul calității. Principiile, valorile și normele comunității academice ale Universității de Stat din Moldova sunt reflectate în *Codul de Etică*, care este un ghid de integritate academică, un cod deontologic, un angajament moral al Universității de Stat din Moldova în fața tuturor membrilor săi, dar și în fața societății, cod care a fost întocmit conform prevederilor Constituției Republicii Moldova și care își găsește reflectare în Codul Educației.

Cuvinte-cheie: *capacitate instituțională, eficacitate educațională, management al calității, Cod de Etică, Tehnica securității în laborator.*

THE CODE OF ETHICS, ACADEMIC INTEGRITY AND THE QUALITY OF EDUCATION AT MOLDOVA STATE UNIVERSITY

The main areas of quality assurance in higher education institution are: institutional capacity, educational effectiveness, quality management. Principles, values and rules of Moldova State University academic community are reflected in *the Code of Ethics*, which is a guide to academic integrity, an ethics code, a moral commitment to the company, code that was compiled in accordance with the provisions of the Constitution of the Republic of Moldova and finds reflection in the Education Code.

Keywords: *institutional capacity, educational effectiveness, quality management, Code of Ethics, Security technique in the laboratory.*

Introducere

În ultimii douăzeci de ani constatăm înființarea și funcționarea pe teritoriul Republicii Moldova a unui număr exagerat de mare de instituții de învățământ superior (28 de universități), ceea ce este în dezacord cu numărul în scădere dinamic-consistentă al absolvenților BAC, care ar urma să-și continue studiile. Același situație se atestă și la nivel preuniversitar. Astfel, comparativ cu anul 1990, în prezent numărul de elevi a scăzut cu 50%, numărul cadrelor didactice – cu 37%, iar numărul instituțiilor rămâne încă a fi mărit, fiind scăzut doar cu 14% [1]. De menționat în acest context că Ministerul Educației a inițiat și a pus în aplicare o campanie de optimizare a funcționalizării instituțiilor preuniversitare, în prim plan fiind reducerea celor cu un număr insuficient de elevi. În mod similar urmează a fi reduse și unele instituții de învățământ superior, motivul fiind nu doar aspectul cantitativ, ci și cel calitativ.

În baza căror argumente specificate se va proceda la optimizare?

Evident, argumentele rezultă din Regulamentul privind organizarea și funcționarea instituției publice, elaborat și aplicat de către Centrul Național de Acreditare din Republica Moldova, a cărui misiune este de a realiza controlul corespunzător, de a stabili nivelul, calitatea, funcționalitatea acestor instituții [2].

Universitatea de Stat din Moldova a trecut cu succes recentul proces de acreditare în aspectul cercetărilor științifice. Conform relatărilor Consiliului Național de Acreditare și Atestare, dispun de acreditare științifică doar 64% din numărul total de instituții de învățământ superior. Actualmente, toate instituțiile de învățământ superior se pregătesc pentru următoarea acreditare internă și externă, ceea ce va permite o selectare a lor după principiul performanței în domeniul studiilor și al cercetărilor științifice.

Către sfârșitul anului 2014 a fost adoptat Codul Educației, care prevede promovarea studiilor pe tot parcursul vieții, asigurarea legăturii cu piața muncii, instituirea unui sistem de asigurare, monitorizare și evaluare a calității în educație, susținerea și motivarea cadrelor didactice pentru asigurarea educației de calitate.

Domenii de asigurare a calității

Calitatea în învățământul superior este ansamblul de caracteristici ale unui program de studii în conformitate cu domeniile de pregătire, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu studiile de calitate [1].

Principalele domenii de asigurare a calității în instituția de învățământ superior sunt:

- capacitatea instituțională,
- eficacitatea educațională,
- managementul calității.

Capacitatea instituțională presupune în mod obligatoriu o organizare unită a părților constitutive și un sistem eficient de conducere și administrare, o bază materială corespunzătoare și, desigur, resursele financiare necesare pentru o funcționare stabilă pe termenul asumat, precum și resursele umane ca bază a sistemului educațional pentru realizarea obiectivelor propuse.

Eficacitatea educațională este referită la organizarea procesului de predare-învățare-evaluare și de cercetare în funcție de planurile întocmite de studii, curriculele pe discipline, metodele și tehnicile de predare, criteriile de evaluare corespunzătoare, de proiectare a obiectivelor și a rezultatelor scontate corelate la etapele temporale de studii (I – licența într-un anumit domeniu, II – masterat sau III – doctorat).

Managementul calității se bazează pe strategiile, prin care instituția demonstrează că își evaluează corect performanțele, că menține și dezvoltă procesul educațional, că asigură o calitate înaltă a educației orientate spre învățare și cercetare.

Toate cele trei importante domenii asigură calitate doar printr-o deplină concordanță (Fig.1).

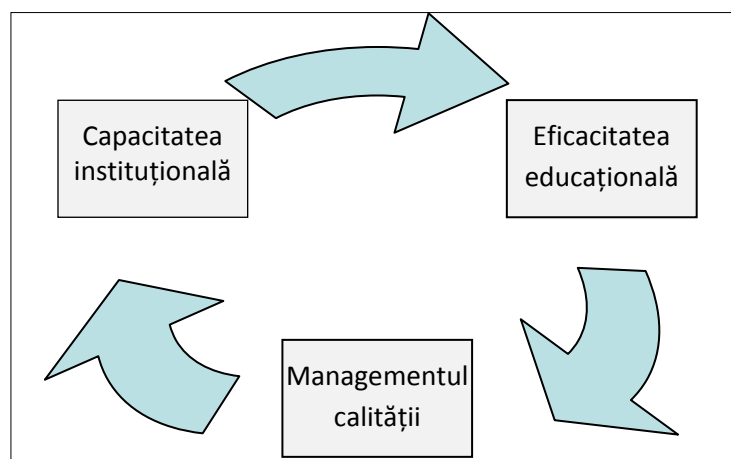


Fig.1. Coerența dintre domeniile de asigurare a calității în procesul educațional.

La etapa actuală, în calea sa de aderare la Uniunea Europeană, Republica Moldova insistă asupra unui nivel înalt al calității învățământului. Aspirațiile de după anul 1990 pentru o integritate academică consistentă a Universității de Stat din Moldova, relațiile stabilite cu unele renumite centre universitare de peste hotare, schimbul de experiență în aspect extins, precum și colaborarea în domeniul cercetărilor științifice, toate în ansamblu au contribuit la cunoașterea acestei instituții în lume și la aderarea ei (în 2005) la Asociația Internațională a Universităților și la Declarația de la Bologna.

Misiunea de bază a personalului implicat în activitățile didactice și științifice este de a contribui la formarea generală, formarea profesională inițială și continuă în conformitate cu standardele educaționale.

Principiile, valorile și normele comunității academice a Universității de Stat din Moldova sunt reflectate în *Codul de Etică*, aprobat în ședința Senatului din 25 decembrie 2007 [3]. Prezentul cod este cu funcția de ghid de integritate academică, un cod deontologic oferit ca set de reguli ce reprezintă responsabilitățile fiecărui individ sau grup, un angajament moral al USM în fața societății, cod care a fost întocmit conform prevederilor Constituției Republicii Moldova.

Importanța și realitatea aplicabilității Codului de Etică. Dat fiind că Codul de Etică al Universității de Stat din Moldova reprezintă un contract moral între membrii comunității universitare (cadrele didactice, studenții, personalul administrativ etc.), care implică anumite responsabilități ale acestor membri, reiese că acest contract este unul dintre indicatorii importanți ai Universității de Stat din Moldova și, prin urmare, el trebuie pus pe masa fiecărei persoane chiar din momentul când aceasta trece pragul USM, fie în calitate de student, cadru didactic, manager etc.

Conform datelor anchetării (aa. 2013 și 2014) studenților anului III de la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică, aceștia au luat cunoștință de Codul de Etică al Universității de Stat din Moldova spre sfârșitul

studiilor de Licență, în cadrul cursului Etică Profesională (a. III, semestrul 2). Astfel, după ce au studiat principiile și normele generale și particulare ale eticii universitare, studenții și-au schimbat viziunea asupra instituției, concluzionând că Universitatea de Stat din Moldova este o universitate de performanță. Însușind pozițiile de bază ale Codului Educației, studenții au înțeles ce reprezintă libertatea academică, autonomia personală, dreptatea și echitatea, transparența și confidențialitatea, integritatea academică și anticorupția. Cu multă atenție a fost discutat art.12 *Onestitatea și corectitudinea intelectuală*, prin care se atenționează că la Universitatea de Stat din Moldova este interzisă orice formă de fraudă intelectuală, inclusiv copiatul, plagiatul, substituirea lucrărilor etc.

De menționat, însă, că prevederile Codului de Etică al Universității de Stat din Moldova rămân a fi bine cunoscute și aplicate doar de către unii membri ai Senatului. Poate de aceea la unele facultăți se atestă situații de conflict între cadrele didactice sau între studenți și profesori, calificate drept *încălcare a libertății academice* (atacuri personale sau afirmații defăimătoare la adresa altor membri ai comunității academice), care periodic sunt discutate și clarificate în cadrul Comisiei universitare pentru Juridică și Etică.

Precum se știe, în momentul angajării la serviciu, persoana urmează să completeze și să semneze obligatoriu *Cererea de angajare* și *Contractul Individual de Muncă*. Pentru cadrele didactice, în scopul asigurării unui învățământ de calitate, este important și *Codul de Etică al Universității de Stat din Moldova*. Misiunea decanului, a șefilor de departamente, a membrilor Consiliului de Calitate, ca reprezentanți ai tuturor facultăților, este de a aduce la cunoștința tuturor cadrelor didactice importanța și conținutul acestui *Cod Deontologic* chiar din momentul angajării lor la facultate. Cu certitudine, cunoscând ansamblul normelor de conduită și al obligațiilor profesionale, membrii comunității Universității de Stat din Moldova vor menține sus calitatea procesului de învățământ și vor evita situațiile de conflict în relațiile profesor-profesor, profesor-student, student-student, șef-subaltern etc.

Dat fiind că chimia este un domeniu teoretico-experimental, pregătirea tinerilor specialiști în cadrul Facultății de Chimie și Tehnologie Chimică implică în mod obligatoriu activități experimentale, realizarea lucrărilor practice. Cadrele didactice și studenții sunt acceptați în laborator numai după ce au studiat, au semnat și aplicat *Regulile de lucru și Tehnica securității* în laborator pentru domeniul dat de chimie (anorganică, analitică, organică, tehnologică etc.). Evident, aceste reguli sunt aduse, într-o formă mai redusă, la cunoștința tinerilor chiar din momentul când încep să studieze chimia la nivel gimnazial (clasa a 7-a), continuând să le aprofundeze în clasele 8-12 [4, 5]. Pentru fiecare laborant ce urmează să asigure lucrările de laborator cu vesela, utilajul și reactivii necesari sunt editate *Fișe de post* speciale pentru lucrul experimental.

Fișa de post cuprinde responsabilitățile de serviciu ale laborantului. Obligatorietatea în respectarea acestor condiții este legată de faptul că încălcarea tehnicii securității și a regulilor de lucru în laborator (situații care uneori pot fi urmărite și în viața de toate zilele în afara laboratorului) duce la urmări grave. Alături de obligațiuni, fișa cuprinde, evident, și drepturile angajatului.

Concluzii. Funcționalitatea de nivel înalt este cea mai de preț misiune a Universității de Stat din Moldova. Aceasta poate fi asigurată prin obiectivele înaintate de menținere stabilă a capacității instituționale, a eficacității educaționale, a managementului calității. La realizarea acestor obiective pot contribui colectivele încheiate de cadre didactice de la toate facultățile, managerii și studenții Universității de Stat din Moldova fiind informați, competenți, dotați și implicați responsabil în procesul educațional și în realizarea cercetărilor științifice. În urma realizării Procesului de acreditare internă și externă, urmează a fi stabilit nivelul de concurență a Universității de Stat din Moldova comparativ cu alte instituții de învățământ superior.

Bibliografie:

1. Codul Educației. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020*. Chișinău, 2014. 75 p. [Accesat 25.01.2014] Disponibil: <https://edu.md.ru/codul-educației.RM>
2. *Regulamentul privind organizarea și funcționarea instituției publice*. http://www.acreditare.md/public/files/regulamente/Regulament_MOLDAC
3. *Codul de Etică al Universității de Stat din Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2007. 11 p.
4. DRAGALINA, G., VELIȘCO, N. *CHIMIE, manual pentru cl. a 7-a*. Chișinău: ARC, 2012. 190 p. ISBN 978-9975-61-690-4
5. POGREBNOI, I., DRAGALINA, G., BOTNARU, M. *Lucrări practice la Chimia Organică*. Indicații metodice pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2011. 64 p. ISBN 978-9975-70-937-8

Prezentat la 06.02.2015

PARADOXURILE CONCEPȚIEI POLITICE ÎN OPERA LUI JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Alexandru MAZILU

București, România

Ideile lui Rousseau au avut un impact major asupra societății la sfârșitul sec. al XVIII-lea și pe parcursul întregii perioade a sec. al XIX-lea. Aceste idei au imprimat un suflu modern cugetului său, fiind considerat și un ideolog politic, o voce puternică a Revoluției Franceze și un pioner al curentului romantic.

În legătură cu domeniul nostru de studiu, paradoxurile concepției politice ale lui Rousseau se referă la contradicția dintre aspirațiile modernității și criticile violente ale progresului social. El pune accentul pe contradicția dintre încrederea deplină în „contractul social”, ca pattern cultural și lipsa de încredere în „educația socială”.

Unicul mod de a depăși aceste contradicții este abordarea noului model al filosofiei educației bazat pe reforme radicale pentru a facilita autodezvoltarea individului.

Cuvinte-cheie: *paradoxurile concepției politice rousseauene, contract social, educație socială, pattern, filosofia educației, autodezvoltarea individului.*

THE PARADOXES OF POLITICAL CONCEPTION IN THE WORK OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

His ideas have a big impact on the society at the end of the 18th century and the whole 19th century period. These ideas transform his spirit into a modern one, as well as a political ideologist, main voice of the French Revolution and pioneer of the Romantic Movement.

Related to our article subject, Rousseau's political conceptual paradoxes refer to the contradiction between modernity aspiration and the violent critic of the social progress. He emphasizes the contradiction between full trust of the "social contract", as a cultural pattern and the distrust of the "social education."

The only way to leave the contradictions behind is his new education philosophy pattern based on a radical reform in order for the individual to develop himself.

Keywords: *Rousseau's political conceptual paradoxes, social contract, social education, pattern, education philosophy, self-development of the individual.*

Primul paradox este generat de concepția politică a lui Jean - Jacques Rousseau, dominată de contradicția flagrantă dintre aspirația la modernitate, susținută prin afirmarea „principiilor politice cardinale” (*democrație, libertate, egalitate*) și critica violentă a progresului social, politic și economic, bazat pe contribuția științei, artei și educației sociale formale. Acest prim paradox îl conduce pe Rousseau la înțelegerea restrictivă a democrației (înțeleasă doar ca democrație directă), pe care o consideră posibilă doar în statele mici (după modelul antic al orașului-stat). Argumentul său, conform căruia inegalitatea este inerentă în condițiile menținerii cauzelor sociale ale acesteia, îl conduce la soluții care propagă „utopia pedagogică” a moralei naturale. În acest fel, în opinia sa, în condiții de democrație directă, pe baza „educației naturale” (autentice) poate fi eliminată și cauza primară a inegalității (cauze sociale, economice) și consecința secundară politică, dar mai cu seamă etică (degradarea morală), pe care o generează inegalitatea dintre oameni.

În plan pedagogic, acest prim paradox al conceptului politic rousseauist este accentuat și specificat la nivelul opoziției dintre *cultura socială* (care generează defectele educației formale, artificiale) și care trebuie cunoscută și natura care trebuie valorificată de la vârstele timpurii ale educației copilului.

Al doilea paradox al conceptului politic al lui Jean-Jacques Rousseau constă în contradicția flagrantă afișată între încrederea totală în „contractul social” ca *model cultural* (prin care orice individ se raportează la reguli și principii sociale) și neîncrederea totală în educația socială (care *nu* poate avea efecte pozitive, având în vedere filosofia morală și pedagogică dezvoltată în *Emile*), care trebuie înlocuită prin „educație negativă”.

Soluția propusă constă în înlocuirea educației sociale formale cu o educație negativă, în sensul pedagogiei promovate în Emile.

Aceste două paradoxuri reflectă contradicțiile care stau la baza filosofiei sale morale (care este, în același timp, și o filosofie socială, politică și pedagogică). Această filosofie este dezvoltată în celelalte lucrări *clasice* pentru politologia rousseauistă, moderne prin tensiunea etică degajată prin contradicțiile sesizate:

a) „Discurs asupra științelor și artei” – contradicția dintre *cultură și natură*, care a generat corupția societății;
 b) „Discurs asupra originii inegalității” – contradicția dintre conceptele naturale (ignore de Rousseau) și cauzele sociale (absolutizate); această contradicție generează alte teme de filosofie (dar și de sociologie) morală, exprimate prin noi opoziții între:

- ✓ *sociabilitatea naturală* (antică) – *sociabilitatea modernă*, bazată după *Hobbes*, pe competiție și egoism;
- ✓ *viziunea socială primitivă optimistă* – *viziunea socială modernă „scientistă”* și „dramatică” (artistică), inerent pesimistă prin efectele negative la nivelul programului social discutabil (cel puțin în plan moral, dar și pedagogic);

c) „Contractul social” – contradicțiile dintre:

- ✓ libertatea naturală a omului („omul s-a născut liber”);
- ✓ incapacitatea folosirii acesteia în sens pozitiv (în plan moral și educativ);
- ✓ voința individuală – voința socială;
- ✓ doctrinele politice pozitive – efectele lor negative (a se vedea doctrinele care exprimă încrederea absolută în funcțiile sociale, progresiste);
- ✓ doctrinele politice negative – efectele lor pozitive (a se vedea filosofia morală și pedagogică prezentată în *Emile sau despre educație*).

Depășirea contradicțiilor sesizate de Jean-Jacques Rousseau în opera sa politică este posibilă printr-o nouă calitate a omului, generată de o nouă **filosofie a educației** promovată în *Emile sau despre educație*. În analiza propusă de *Enciclopedia gândirii politice* această operă pedagogică apare ca o soluție de „reformare radicală” a societății prin educație. Accentul pe **dezvoltarea individului**, mediată de „redescoperirea naturii” autentice a acestuia, reflectă *viziunea premodernă* (de inspirație literară, romantică), dar și modernă a gândirii sociale și pedagogice rousseauiste. În limitele secolului al XVIII-lea, această gândire, care în aparență presupune opoziția individ-societate, îl menține pe Jean-Jacques Rousseau în limitele etichetei de „copil teribil al Iluminismului”.

Efectele gândirii sale resimțite la scara societății la sfârșitul secolului XVIII și pe tot parcursul secolului XIX îl transformă într-un spirit modern, atât în plan politic, ca „apostol al Revoluției Franceze”, cât și artistic, ca pionier al mișcării romantice.

Bibliografie:

1. ROUSSEAU, J.-J. *Emile sau Despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. ROUSSEAU, J.-J. *Contractul social*. București: Editura Științifică, 1957.
3. ROUSSEAU, J.-J. *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni* / traducere S. Antoniu. București: Editura Științifică, 1958.
4. SUCHODOLSKI, B. *Pedagogia și marile curente filosofice. Pedagogia esenței și pedagogia existenței*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970; *apud*: S.Cristea, F.Stanciu (coord.). *Fundamentele educației*. Vol. I. București: Editura Pro Universitară, 2010.
5. TODORAN, D. Jean-Jacques Rousseau. Viața și opera pedagogică. În: *Jean-Jacques Rousseau. Emile sau Despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
6. ALBULESCU, I. *Doctrină pedagogică*. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.

Prezentat la 13.02.2015

CATEDRA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI LA 60 DE ANI: FILE DIN ISTORIE

Tatiana REPIDA, Mihail PAIU, Carolina ȚURCANU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este prezentată succint istoria Catedrei Științe ale Educației de la fondare în anul 1955 și până în prezent: direcțiile principale de activitate, personalul didactic, activități noi apărute în cadrul catedrei și perspectivele dezvoltării ei.

Cuvinte-cheie: istoria catedrei, documente de arhivă, cadru didactic, cercetare științifică, formare inițială și continuă, proiect, Procesul de la Bologna, modernizare a învățământului superior, Centrul de Cercetări Științifice „Științe Sociale și Economice”, curriculum universitar, curriculum disciplinar, manifestări științifice.

EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT AT 60: FILLET HISTORY

The article gave a brief history is presented Sciences Education Department from its foundation in 1955 until the present: the main directions of activity, staff, emerging activities within the department and its further development prospects.

Keywords: chair history, archival, teaching, scientific research, initial and continuing training project, the Bologna Process, modernization of higher education, Scientific Research Centers "Social and Economic Sciences", academic curriculum, the curriculum, scientific.

În anul curent Catedra Științe ale Educației împlinește frumoasa vârstă de 60 ani. Ea poartă denumirea respectivă din anul 2003, până atunci fiind numită Catedra Pedagogie și Psihologie, fondată în toamna anului 1955.

60 de ani din vârsta unei catedre universitare, perioadă în care au derulat evenimente istorice dintre cele mai diverse, înseamnă, poate mai mult decât orice altceva, expresia forței de a depăși obstacolele. Recunoașterea faptului că universitățile pregătesc și cadre didactice este unul din obstacolele depășite.

Rolul pedagogiei și al psihologiei ca discipline de avangură în pregătirea specialiștilor din diverse domenii s-a impus treptat datorită efortului depus de profesorii Catedrei Pedagogie și Psihologie.

Timpul a trecut, au apărut noi direcții în activitatea catedrei, ceea ce a determinat apariția noilor talente de cadre didactice și științifice.

Cunoaște evoluția catedrei timp de 35 de ani și este conștientă de prestigiul ei în mediul universitar și de rolul pe care l-a jucat în societate conferențiarul Tatiana Repida, care activează la această catedră începând cu anul 1980. Noile specializări sunt o dovadă elocventă în acest sens, recunoaște Dumneaei. Acest spectru larg conferă garanție și recunoaștere. Membrii catedrei pot fi mândri de istoria catedrei la care activează.

Recunoașterea obținută prin aportul adus la pregătirea a mii și mii de specialiști pentru diverse domenii, dar și prin cărți, studii, articole științifice este o dovadă a moștenirii lăsate de fiecare generație a catedrei. Vorbim despre o moștenire cu adevărat mărinimoasă, care va rămâne pentru viitoarele generații. Trăirea și perpetuarea prin cărți, prin realizări valoroase, dau esență vieții noastre.

Faptul că azi avem o Facultate de Psihologie și Științe ale Educației la care studiază circa 700 de tineri este semnul cel mai bun al viitorului pe care ni-l dorim.

Ne vom opri în continuare la unele din filele istoriei catedrei.

File din istorie

Anii	Evenimente
1955	Prin Ordinul nr.170 din 03.09.1955 al Universității de Stat din Chișinău a fost fondată Catedra Pedagogie și Psihologie, în temeiul Ordinului nr.866 din 26.08.1955 al Ministerului Învățământului Superior din Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste.
1960	Catedra Pedagogie și Psihologie fuzionează cu Catedra Pedagogie și Psihologie a Institutului Pedagogic „Ion Creangă”.
1967	După o nouă organizare catedra se separă de Catedra Pedagogie și Psihologie a Institutului Pedagogic „Ion Creangă”.

1993	Este înființată Catedra Psihologie, odată cu întemeierea specialității <i>Psihologie</i> în cadrul Facultății de Filosofie și Psihologie.
1996	Catedra Pedagogie, ca subdiviziune a Universității, avea statut de Catedră Universitară. Din acest an ea este inclusă în componența Facultății de Filosofie și Psihologie.
Iunie 1997	În baza Catedrei Pedagogie și a Catedrei Psihologie a fost creată Catedra Pedagogie și Psihologie.
2002	Catedra Pedagogie și Psihologie (cu specializările <i>Pedagogie</i> , <i>Psihologie</i> și <i>Psihopedagogie</i>) este transferată în componența Facultății de Istorie, facultatea numindu-se în continuare Facultatea de Istorie și Psihologie.
2003	Catedra Pedagogie și Psihologie este reorganizată, fiind fondate Catedra Psihologie și Catedra Științe ale Educației.
2006	Sunt create Centrul de Cercetări Științifice „Politici Educaționale în Învățământul Superior” (<i>azi</i> : Centrul de Cercetări Științifice „Științe Sociale și Economice”) și Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii.
2008	Este înființată Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației în cadrul căreia activează Catedra Psihologie și Catedra Științe ale Educației.
2009	Catedra Psihologie este reorganizată și sunt create Catedra Psihologie Generală și Catedra Psihologie Aplicată.

În abordarea specificului activității catedrelor ne-am sprijinit pe documentele din Arhiva Națională a Republicii Moldova și din Arhiva Universității de Stat din Moldova, pe lucrările scrise de profesorii catedrei: *Ion Mahu*, academician; *Cleopatra Vnorovschi*, conferențiar universitar; *Polina Poprujnaia*, conferențiar universitar, care tratează unele probleme în plan istoric, dar și lucrările istoricului; *Valeriu Cozma*, profesor universitar.

Cleopatra Vnorovschi, primul doctor în psihologie din Republica Moldova, în lucrarea sa „*O viață închinată învățământului*” prezintă un mănunchi de amintiri despre cei 40 de ani din viața sa dedicați activității în domeniul învățământului public, inclusiv 12 ani la Universitatea de Stat din Moldova. Conferențiarul *Ion Mahu*, care a activat pe tărâmul pedagogic 63 de ani, în lucrarea sa „*Baraboiul – școala făuritoare de personalități*” scoate în evidență unele lacune în activitatea catedrei în anii 60'-80' ai secolului trecut. Istoricul *Valeriu Cozma*, în lucrarea sa „*Academicianul Ion Mahu*” aduce un omagiu academicianului la cei 55 de ani de activitate pedagogică. Lucrările acestor autori ne-au fost de un real folos în examinarea unor evenimente din activitatea catedrei, martori ai cărora dâșii au fost.

Ținem să menționăm că toate documentele din arhive (planurile activității catedrei, procesele-verbale ale ședințelor catedrei, dările de seamă despre activitatea membrilor catedrei) sunt scrise în limba rusă, de aceea în traducerea lor nu s-a respectat întocmai terminologia din perioada respectivă, ci s-a preferat termeni cu sonoritate modernă în locul sintagmelor consacrate: „doctor în științe” în loc de „candidat în științe”, „conferențiar” în loc de „docent”, „curriculum” în loc de „programă”, „activități extracurriculare” în loc de „activități în afara de clasă (sau după lecții)”, „management” în loc de „conducere”, „proiectare” în loc de „planificare” etc.

Ce este totuși o *catedră*? Catedra nu este numai „*veriga principală în organizarea și realizarea procesului de învățământ, în asigurarea lui didactică, în ridicarea eficienței și calității lui*”.

Catedra, întâi de toate, înseamnă cadrele didactice de diferite vârste și experiențe de muncă, dar care au același scop bine determinat: să ajute studentul să facă studii la universitate, să se formeze ca specialist, dar și ca personalitate, să-și găsească „E-ul”, să devină Om. Or, anume aceasta se cere astăzi de la un absolvent al școlii superioare.

Catedra mai este mediul unde ne continuăm formarea profesională, dar și personală; este locul unde după șase ore de comunicare cu studenții, adesea în contradictoriu, venim să ne relaxăm, aici ne formăm unele calități necesare unui cadru didactic în condițiile democratizării societății, inclusiv a câmpului universitar, și anume: responsabilitatea, spiritul de disciplină, toleranța față de opiniile colegilor de muncă, dar și ale studenților. Unele cadre didactice își formează abilități manageriale ca apoi să devină buni manageri ai colectivului pe care îl conduc. Adesea în cadrul discuțiilor la catedră apar idei constructive în rândul membrilor catedrei referitor la organizarea mai eficientă a timpului liber.

Și, nu în ultimul rând, catedra pentru unele cadre didactice devine o a doua casă în perioadele mai dificile, când își petrec aici mai mult timp decât acasă.

Istoria Catedrei Științe ale Educației și a Catedrei Psihologie a fost făurită de oameni talentați: *Petru Zaicenco, Cleopatra Vnorovschi, Poilina Poprujnaia, Ion Mahu, Vasile Gavrilov, Maria Deleu, Pavel Sârbu* etc., care au activat la catedră în perioada sovietică; veteranii catedrei: *Tatiana Repida, Svetlana Constantinov*. Continuă să fie dezvoltată de o nouă generație de pedagogi și psihologi nu mai puțin talentați, dar poate mai dotați în domeniul respectiv: *Vladimir Guțu, Carolina Platon, Otilia Dandara, Valentina Bodrug-Lungu, Viorica Goras-Postică, Maia Șevciuc, Valentina Chicu, Valentina Olaru, Mihail Paiu, Mariana Botezatu, Ludmila Darii, Nina Bîrnaz, Ana Dabija, Dorina Bostan, Zinaida Bolea, Natalia Cojocar, Tatiana Turchină, Svetlana Tolstaia, Ana Sârbu, Angela Potâng, Jana Racu, Ludmila Anțibor* și mulți, mulți alții. Este „noua generație” de membri ai catedrei care au început și continuă realizarea reformei nu doar la nivel de catedră, dar și de universitate. Tânăra generație de cadre didactice, absolvenți ai specialităților Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, urmând exemplul colegilor cu care activează alături, vor ridica prestigiul catedrelor facultății la un nivel mai înalt.

Unii membri ai colectivului didactic au plecat de la catedră lăsând aici o parte din sufletul lor. Cele mai frumoase amintiri sunt legate de *Svetlana Focșă-Semionov, Tatiana Pușcă, Tatiana Luverdu, Viorelia Lungu* și alții.

Am convenit să evidențiem două etape în istoria catedrei: **prima etapă** – de la fondare (anul 1955) până în anii '90 ai secolului trecut. Este perioada când sistemul de învățământ din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească era parte componentă a sistemului de învățământ din Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste, când totul era de tip sovietic – și pedagogia, și școala, și lecția; când cadrele didactice care predau cursul *Pedagogie generală* erau obligate să critice teoriile burgheze în domeniul învățământului: și scopul educației, și conținuturile învățământului, și tehnologiile didactice, și managementul școlii. Mai pe scurt, lupta între sistemul socialist și sistemul capitalist începea cu domeniul educațional.

După destrămarea Imperiului Sovietic și proclamarea suveranității, apoi a independenței Republicii Moldova (anii 1990, 1991) începe cea de-a **doua etapă** în istoria catedrelor, ce coincide cu perioada de tranziție, în care învățământul superior este implicat în procesul de reformă, lansat prin *Declarația de la Bologna*. Membrii catedrei s-au implicat activ în aplicarea obiectivelor Spațiului European al învățământului superior, ce presupun creșterea calității învățământului universitar.

În toți acești 60 de ani catedra, de altfel ca și întreaga Universitate de Stat, a avut ca misiune *educația universitară a specialiștilor pentru economia și societatea Republicii Moldova*.

Desigur, obiectivele cele mai importante pentru membrii catedrei rămân a fi:

- modernizarea Curricula pe disciplinele de specializare (Ciclul I – licență și Ciclul II - masterat);
- eficientizarea procesului educațional prin elaborarea și implementarea noilor tehnologii moderne;
- pregătirea specialiștilor în conformitate cu cerințele Bologna, punându-se accentul pe legătura dintre universitate și piața muncii;
- realizarea procesului de educație în strânsă legătură cu cercetarea științifică;
- modernizarea relațiilor student - cadru didactic.

Să ne întoarcem la îndepărtatul an 1955 și să cităm documentele privind crearea catedrei.

EXTRAS

din Ordinul nr.170 al Universității de Stat din Chișinău din 3 septembrie 1955

În conformitate cu Ordinul Ministerului Învățământului Superior al Uniunii Republicilor Sovietice Socialiste nr.866 din 26 august 1955, a organiza la universitate Catedra Pedagogie și Psihologie cu următoarele unități:

- șef catedră – 1 unitate;
- docent la catedră – 1 unitate;
- asistent – 1 unitate.

Conducerea temporară a Catedrei Pedagogie și Psihologie va fi realizată de către candidatul în științe pedagogice *Abramovici A.T.*

Președintele Comisiei de concurs *Țaranov* să anunțe concursul pentru ocuparea postului de șef catedră.

EXTRAS

din Ordinul nr.189 al Universității de Stat din Chișinău din 1 septembrie 1956

A-l numi în funcția de șef al Catedrei Pedagogie și Psihologie pe *Zaicenco P.A.* de la 30 septembrie 1956, fiind ales prin concurs.

Temei: Hotărârea Consiliului Științific al Universității.

A-l transfera de la 30 august 1956 pe *Abramovici A.T.*, care a exercitat temporar funcția de șef al Catedrei Pedagogie și Psihologie, în funcția de docent la aceeași catedră.

Temei: Hotărârea Consiliului Științific al Universității.

Așadar, *A.T. Abramovici* a ocupat temporar (timp de un an de zile) postul de șef catedră.

În afară de docentul *A.Abramovici*, la catedra recent deschisă mai activau *T.Blumina*, candidat în științe pedagogice (la psihologie), docent interimar, și *A.Haritonova*, laborantă. Acestea sunt cele trei unități menționate în Ordinul din 3 septembrie 1955.

În anii 60-80 la Catedra Pedagogie și Psihologie s-a desfășurat o amplă activitate didactică și de cercetare științifică. Printre problemele studiate în această perioadă predominau cele ce vizau teoria instruirii și educației în școala de cultură generală: *educația politehnică, educația patriotică, formarea concepției științifice despre lume la elevii claselor VIII-XI (P.Zaicenco, T.Hvalov).*

O altă direcție importantă de cercetare la catedră o constituia studierea istoriei dezvoltării gândirii pedagogice și învățământului în Moldova (*T.Creciu, P.Poprujnaia*).

Atenție sporită s-a acordat și problemelor legate de teoria și practica educației morale (*V.Gavrilov*), de educația politehnică în școlile sătești, privind instruirea prin muncă și orientare profesională a elevilor (*I.Mahu*).

Concomitent se făceau cercetări și în domeniul didacticii școlii superioare. Astfel, *P.Zaicenco* în 1963 a elaborat lucrarea „*Problemele de bază ale organizării procesului de învățământ în școala superioară*” (*Manual pentru tinerii lectori și aspiranți*).

De menționat că lucrul cu tinerii specialiști a fost întotdeauna o direcție aparte în activitatea catedrei. În acest scop a fost înființată „Școala măiestriei pedagogice pentru aspiranți și tineri profesori”; programul prevedea 50 de ore (44 ore – curs și 6 ore – seminare), timp de 1,5 ani.

Pe lângă cursurile normative la catedră au fost elaborate și editate programe pentru un șir de cursuri speciale și seminare speciale: *Igiena școlară, Organizarea științifică a muncii (OȘM), Forme noi de educație a elevilor, Metodica organizării muncii didactice în afara orelor de curs, Bazele formării relațiilor profesional-pedagogice, Evoluția școlii, învățământului și gândirii pedagogice în Moldova, Măiestria pedagogică, Etica pedagogică* ș.a.

În perioada respectivă catedra a desfășurat o valoroasă activitate științifico-metodică. Au fost elaborate și publicate o serie de materiale metodice: „*Recomandații metodice studenților anului I*” (*V.Gavrilov*), „*Primul an de școală. Indicații metodice în ajutorul absolvenților universității*” (colectiv de autori), „*Metodica desfășurării orei de dirigenție*” (*I.Mahu, T.Repida*), „*Organizarea și conducerea practicii pedagogice*” (*P.Sârbu*), „*Problematizarea procesului de instruire*” (*I.Mahu, P.Sârbu*), „*Probleme și situații pedagogice privind cursul Pedagogia și metodica muncii educative*” (colectiv de autori).

Au fost elaborate, de asemenea, planurile seminarelor și ale seminarelor speciale care prevedeau și sarcini pentru activitatea de cercetare a studenților.

La catedră sistematic se organizau activități deschise (cursuri și seminare) cu discuții colegiale, erau elaborate și puse în discuție textele de curs, se organiza schimb de experiențe privind lucrul independent al studenților la diferite facultăți, membrii ei fiind informați cu literatura recent apărută, lucrul Cabinetului de Pedagogie și Psihologie ș.a.

În această perioadă funcția de șef catedră au deținut-o:

1955-1956	Alexandru ABRAMOVICI
1956-1960	Piotr ZAICENKO
1960-1967	Timofei CRĂCIUN
1967-1977	Polina POPRUJNAIA
1977-1988	Vasile GAVRILOV

Începând cu anul 1990 în republică are loc un proces amplu de restructurare și inovare a învățământului, legat în primul rând de modernizarea lui. Modernizarea cuprinde atât formele organizaționale și conținutul instruirii, cât și metodologia și tehnologiile instruirii.

Dacă e să ne referim la învățământul superior, această restructurare presupune elaborarea Curriculumului universitar cu toate componentele sale, introducerea cursurilor de alternativă, modernizarea tehnicilor de instruire ș.a.

Raportată la Catedra Științe ale Educației, restructurarea a însemnat și înseamnă deschiderea unor noi specializări, elaborarea standardelor de performanță și a curricula disciplinară la toate cursurile normative și

cele opționale, renovarea conținuturilor la *Pedagogia generală*, asigurarea cu materiale didactice, modernizarea tehnicilor de instruire.

Fără o activitate științifică catedra nu poate exista. Iată de ce cercetările științifice în perioada de referință iau amploare, ele fiind axate pe următoarele tematici: *Asigurarea științifico-metodologică a formării specialiștilor în psihologie și pedagogie; Pedagogia învățământului universitar: teorie și practică; Dezvoltarea curriculară în cadrul universitar; Teoria și metodologia proiectării și implementării curriculumului universitar; Teoria și metodologia evaluării în cadrul învățământului universitar; Proiectarea standardelor pentru învățământul universitar: profilurile pedagogice și psihologice*. Observăm o diferență radicală între tematica cercetărilor în anii 1990-2000 și cea din anii precedenți.

În anul 1997 la catedră se organizează studii postuniversitare sub formă de masterat, orientate spre specializările în pedagogie și psihologie. În anul de studii 2001/2002 la masterat își făceau studiile 21 de persoane. Tot în această perioadă la doctorat realizau cercetări științifice în domeniul educațional 12 doctoranzi și 8 competitori.

Dacă în perioada sovietică perfecționarea cadrelor didactice universitare era realizată în centrele mari universitare din Moscova, Leningrad (Sankt-Petersburg), Kiev, Minsk, Rostov pe Don, apoi din anul 1994 această funcție a fost preluată de un șir de centre din Republica Moldova. Catedra Științe ale Educației și Catedra Psihologie s-au implicat plenar în formarea tinerilor lectori. Această activitate s-a desfășurat în cadrul mai multor ateliere și seminare metodologice: *Proiectarea didactică în cadrul învățământului superior, Noile tehnologii pedagogice universitare, Noile metode de evaluare*.

Consemnăm că în această activitate erau implicate nu doar cadrele didactice cu grade științifice (Vladimir Guțu, Otilia Dandara, Maia Șevciuc, Angela Potâng, Tatiana Repida), dar și cadre tinere (Mariana Botezatu, Ana Dabija ș.a.).

În sfârșit, dar nu în ultimul rând, cadrele didactice ale catedrei au obținut posibilitatea de a face stagii profesionale în prestigioase universități din Marea Britanie, Olanda, Spania, Belgia, Portugalia, Franța, Suedia, Finlanda, România, Germania, Italia, Bulgaria, Turcia, Ungaria, SUA, Polonia, Rusia, Austria, Estonia, Filipine, Ucraina, chiar și din Coreea de Sud. Să recunoaștem că la astfel de stagii generațiile anterioare de cadre didactice nici nu visau. În perioada regimului totalitar hotarele între state, mai ales cele capitaliste, erau închise ermetic. Valoarea incontestabilă a unor astfel de stagii și-a găsit exprimare în activitatea cadrelor didactice la catedră (schimb de experiență cu colegii) și în fața studenților prin implementarea creativă a inovațiilor „aduse”.

În anul 2006, prin hotărârea Senatului USM, a fost creat Centrul de Politici Educaționale (director – Vl.Guțu, profesor universitar), azi Centrul de Cercetări Științifice „Științe Sociale și Economice”, ale cărui obiective prioritare sunt:

- ✓ *Identificarea necesităților și priorităților de cercetare în domeniul educațional.*
- ✓ *Realizarea cercetărilor în domeniile: politici educaționale; reforme educaționale: teoria și metodologia instruirii; teoria și metodologia educației; curriculumul școlar/universitar; managementul educațional; marketingul educațional; noile educații; pedagogia profesională; pedagogia comparată.*
- ✓ *Implementarea rezultatelor investigaționale în practica pedagogică.*
- ✓ *Elaborarea și implementarea produselor curriculare: curricula, manuale, ghiduri, soft-uri educaționale.*

Din acest an cercetările membrilor catedrei se realizează prin diverse proiecte în cadrul Laboratorului de Cercetări Științifice (LCS) „*Dezvoltarea politicilor educaționale*”.

În următorii ani (2007-2014) membrii catedrei continuă realizarea obiectivelor în contextul Procesului de la Bologna, legate de elaborarea planurilor de învățământ și a curriculumului disciplinar în format nou; elaborarea Regulamentului autonomiei facultății/catedrei; crearea unei Agenții consultative în vederea proiectării carierei și a unui Centru de consultare didactică a studenților; procurarea de echipament pentru realizarea eficientă a procesului de învățământ etc.

În această privință la catedră au fost elaborate planurile de învățământ pentru noile specialități „Educația civică” și „Învățământul primar și limbi străine”. Au fost elaborate deja trei generații de curriculum disciplinar la toate disciplinele specialităților; s-a deschis Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii. Catedra are o clasă computerizată, folosită de cadrele didactice în scopul eficientizării procesului didactic.

În anii 2006-2010 în cadrul LCS „*Dezvoltarea politicilor educaționale*” membrii catedrei au participat la realizarea a cinci proiecte instituționale la profilul „Modernizarea învățământului superior din Republica Moldova în contextul integrării europene”:

1. „*Monitoringul calității și dezvoltării învățământului din Republica Moldova*”, coordonator științific – prof. Vl.Guțu.
2. „*Conceptualizarea și valorificarea paradigmei didactice axate pe competențe în cadrul învățământului universitar*”, coordonator științific – conf. M.Șevciuc.
3. „*Proiectarea finalităților și a cadrului metodologic privind structura învățământului în două cicluri*”, coordonator științific – conf. O.Dandara.
4. „*Proiectarea sistemului de management al calității în învățământul superior din Republica Moldova*”, coordonator științific – conf. E.Muraru.
5. „*Bazele teoretice și metodologice de realizare a continuității curriculare în predarea-învățarea disciplinelor reale și umanistice în cadrul învățământului secundar general și cel superior în contextul integrării europene*”, coordonator științific – prof. P.Chetruș.

În cadrul realizării proiectelor vizate s-a desfășurat o cooperare științifică valoroasă la nivel național și internațional cu diverse instituții.

Cooperări naționale cu: Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Al.Russo” din Bălți, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea Pedagogică de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), colegiile cu profil pedagogic ș.a.

Cooperări internaționale cu: universitățile din Portugalia, Austria, Spania, Franța, Belgia, Olanda, Ucraina și Republica Belarus.

Rezultatele cercetărilor realizate de membrii catedrei au fost valorificate în cadrul conferințelor naționale și internaționale, precum și în publicații.

În anii 2011-2014 în cadrul aceluiași Centru membrii catedrei au cercetat tema „*Reconceptualizarea formării profesionale inițiale și continue a specialiștilor din perspectiva interconexiunii învățământului superior și a mediului economic*”, coordonator – prof. Vl.Guțu. Executorii sunt cadre didactice cu experiență și debutanți, cu grade științifice, precum și masteranzi/doctoranzi.

Scopul cercetării – modelarea conceptuală și strategică a formării inițiale și continue a specialiștilor din perspectiva interconexiunii învățământului superior și a mediului economic.

Ca urmare a acestei cercetări putem remarca atât rezultate teoretice, cât și metodologice și praxiologice.

Au fost organizate, de asemenea, manifestări naționale și internaționale cu participarea membrilor catedrei: conferințe, mese rotunde, simpozioane.

Rezultatele cercetărilor realizate în perioada anilor 2006-2014, au fost prezentate în cca 14 monografii, 16 lucrări didactice, 155 articole științifice în reviste de specialitate din țară, 31 articole științifice în reviste de specialitate din străinătate, 66 articole în alte publicații, 46 articole publicate în culegeri. Acestea au fost expuse de asemenea în teze ale comunicărilor la conferințe științifice naționale și internaționale.

Se poate ușor constata că și studenții, masteranzii, dar și doctoranzii, fiind ghidați de cadrele didactice, anual prezintă comunicări la conferințele științifice organizate cu forțele proprii.

Fiind obișnuiți să lucreze creativ, majoritatea profesorilor de la catedră au elaborat suporturi de curs în Power Point. Mulți din ei au plasat cursurile pe platforma Moodle, ceea ce le permite să întrețină legături strânse cu studenții și să-i evalueze pe parcursul întregului ciclu didactic. De asemenea, au fost modernizate curricula la toate disciplinele specializării. În anul 2009 a fost editată curricula psihopedagogică ce a cuprins disciplinele care se predau în Ciclul I – licență.

E de remarcat și faptul că o atenție sporită catedra acordă studenților care își fac studiile la secția cu frecvență redusă. În scopul eficientizării procesului didactic la învățământul cu frecvență redusă au fost elaborate recomandări metodice privind organizarea propriu-zisă a procesului; este coordonată activitatea „contact direct” și lucrul individual, activitatea de cercetare, evaluare.

Ca structură de forță în formarea psihopedagogică continuă în cadrul Universității de Stat din Moldova, catedra participă activ la realizarea *Modulului psihopedagogic* (profesorul universitar Vl. Guțu, conferențiarul universitar L.Darii, N.Bîrnaz și lectorul superior M.Paiu). Cu sprijinul lor au fost elaborate programe de formare continuă. În cadrul acestui Modul își formează competențele psihopedagogice cadrele didactice de la toate facultățile cu profil pedagogic. De asemenea, membrii catedrei participă și la formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar desfășurat în raioanele republicii, în cadrul Institutului de Științe ale Educației, Centrului Educațional ProDidactica.

În scopul pregătirii cadrelor didactice cu grad științific în cadrul Centrului de Cercetări Științe Educaționale și Socioumanistice funcționează Consiliul Științific Specializat pentru susținerea tezelor de doctorat și Seminarul Științific de Profil. În perioada 2005-2015 patru membri ai catedrei au susținut teze de doctor habilitat în pedagogie (C.Platon, V.Bodrug-Lungu, O.Dandara, V.Goraș-Postică) și șapte – teze de doctor în pedagogie (L.Darii, L.Postan, N.Bîrmaz, V.Lungu, V.Olaru, A.Dabija, V.Pascaru-Goncear).

Pe parcursul a 60 de ani la catedră au activat circa 90 de cadre didactice de bază și circa 20 de cadre didactice angajate prin cumul. Printre acestea: doctori habilitați în pedagogie și psihologie – 7 persoane (Vl.Guțu, C.Platon, N.Silistraru, V.Bodrug-Lungu, O.Dandara, V.Goraș-Postică, J.Racu), precum și 38 doctori în pedagogie și în psihologie.

Manageri ai catedrei în perioada respectivă au fost:

1988-1996	<i>Pavel SÎRBU</i>
1996-1997	<i>Nicolae SILISTRARU</i>
1997-2001	<i>Carolina PLATON</i>
2001-2008	<i>Vladimir GUȚU</i>
2008-2010	<i>Otilia DANDARA</i>
2010-2011	<i>Viorica GORAȘ-POSTICĂ</i>
2012-prezent	<i>Maia ȘEVCIUC</i>

În temei, în ultimele decenii șefii de catedră își remodelează permanent stilul de lucru, așa cum o cere noul Cod al Educației.

În încheiere menționăm că de-a lungul istoriei de 60 de ani la Catedra Științe ale Educației s-au format tradiții actuale și astăzi. Cadrele didactice sunt preocupate, pe de o parte, de unele probleme de învățământ din ciclul liceal (elaborarea curriculumului de liceu, a recomandărilor practice pentru aplicarea curriculumului, elaborarea manualelor școlare etc.); pe de altă parte, dezvoltarea didacticii universitare este obiectivul-cheie al cadrelor didactice.

Cadrele didactice au de realizat următoarele obiective:

- ✓ *pregătirea unor specialiști competenți, capabili să se integreze cât mai repede pe piața muncii;*
- ✓ *cultivarea unor calități morale tinerilor universitari, ca: onoarea, onestitatea, simțul datoriei, înțelegerea reciprocă, toleranța etc.;*
- ✓ *modernizarea în continuare a curricula universitară în concordanță cu cerințele pieței muncii;*
- ✓ *utilizarea în procesul didactic a tehnologiilor moderne;*
- ✓ *intensificarea dezvoltării relațiilor cadru didactic–student în direcția dezvoltării independenței ultimilor.*

Bibliografie:

1. Arhiva Națională, f.3186, on.1, ed.xp.228.
2. Arhiva Națională, f.3186, on.1, ed.xp.251.
3. COZMA, V. *Academicianul Ion Mahu*. Chișinău: CEP USM, 1999.
4. MAHU, I. *Baraboiul – școală făuritoare de personalități*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007.
5. POPRUJNAIA, P. *Universitatea de Stat din Chișinău*. Schiță istorică. Chișinău: Știința, 1974.

Prezentat la 13.10.2015

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЛЯ СЛУЖБЫ В АРМИИ У НОВОБРАНЦЕВ

Валерия КРАСКОВСКАЯ, Жанна РАКУ

Молдавский государственный университет

В статье анализируются результаты тренинговой работы по повышению адаптационного потенциала и проводится оценка ее эффективности. Представлены данные контрольного эксперимента, направленного на изучение личностных характеристик военнослужащих с различным адаптационным потенциалом до и после тренинга.

Ключевые слова: *личностный адаптивный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность, экспериментальная группа (ЭГ), контрольная группа (КГ).*

STUDIAREA POTENȚIALULUI DE ADAPTARE A RECRUȚILOR ÎN VEDEREA REALIZĂRII SERVICIULUI MILITAR

În articol sunt analizate rezultatele instruirii pentru îmbunătățirea capacităților de adaptare și evaluarea eficienței acesteia. Sunt prezentate datele experimentului de control, orientat spre studierea caracteristicilor personale ale militarilor cu diferit potențial de adaptare înainte și după training.

Cuvinte-cheie: *potențial personal adaptiv, stabilitate psihologică, abilități de comunicare, normativitate morală, lot experimental (EG), grup de control (CG).*

STUDYING OF THE ADAPTATION POTENTIAL OF RECRUITS FOR THE SERVICE IN THE ARMY

In article results of training work on increase of adaptation potential are analyzed and the assessment of its efficiency is carried out. The presented data of the check experiment directed on studying of personal characteristics of the military personnel with various adaptation potential before training are submitted.

Keywords: *personal adaptive potential, psychological stability, communicative abilities, moral normativity, experimental group (EG), control group (CG).*

Введение

Современная динамичность общества диктует новые условия подготовки новобранцев для службы в армии и требования к молодым военнослужащим, которые необходимо учитывать для правильной организации обороноспособности государства. Наряду с различными аспектами этой проблематики, важен учет не только физических резервов здоровья солдат, но особенно их психических возможностей. На сегодняшний день, психологический настрой и состояние новобранцев является одной из основных составляющих успешной психологической адаптации, в особенности в связи с сокращением сроков военной службы.

Психологическая адаптация новобранцев к воинской службе значительно модифицировалась. В настоящее время военнослужащим необходимо за короткий срок адаптироваться к новым, меняющимся условиям, освоить и использовать современные виды боевого оружия, технику, что во многом зависит от их индивидуально-психологических и личностных свойств. Таким образом, для достижения эффективной адаптации военнослужащих необходимо учитывать их индивидуальность и личностные особенности.

Теоретический анализ проблемы повышения уровня социальной адаптации у военнослужащих позволяет заключить, что данная сторона адаптации является сложной, многоплановой и многоуровневой, требующей целенаправленной систематической работы, ориентированной как на формирование коммуникативной компетентности, развитие моральной нормативности, так и на развитие личности молодого воина в целом (мотивационной сферы, профессионально значимых качеств личности и др.).

Выборка и методы исследования

Выборка исследования включала 100 военнослужащих в возрасте от 18 до 24 лет. В работе с новобранцами были использованы следующие диагностические методы: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ) Ф.В. Березина и М.П. Мирошникова, методика оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» С.М. Кирова.

На формирующем этапе экспериментального исследования нами была разработана и внедрена программа социально-психологического тренинга «Адаптация новобранцев к военной службе». Целью тренинга являлось повышение уровня адаптации у военнослужащих: занятия были направлены на понижение таких проявлений акцентуаций характера, как тревожность и эмоциональное напряжение, агрессивность и сверхконтроль, а также на повышение коммуникативной компетентности, уверенности в себе, активности; развитие моральной нормативности, положительных эмоций у военнослужащих и формирование навыков самопознания.

Для выявления эффективности программ, разработанных и апробированных в ходе формирующего эксперимента, были проведены контрольные опыты. В них изучалась динамика личностных характеристик военнослужащих с различным адаптационным потенциалом, а также подводились итоги ее становления в экспериментальных условиях.

В экспериментальном исследовании приняли участие военнослужащие 2-ой мотопехотной бригады. В тренинге приняли участие 12 новобранцев ЭГ – экспериментальной группы, с которыми был проведен цикл из 10 занятий по два часа на каждое из них, один раз в неделю – всего 20 часов, что соответствует основным требованиям организации такого рода занятий.

Для оценки эффективности тренинговой программы был организован контрольный эксперимент и была сформирована КГ – контрольная группа, с учетом критерия однородности относительно качественных и количественных характеристик испытуемых. Контрольный срез по определению эффективности тренинга с двумя группами (ЭГ и КГ) был проведен в феврале 2015 года.

Результаты исследования

Представим анализ эффективности тренинга по повышению уровня адаптации у новобранцев. На этом этапе исследования использовались методики, которые оценивают адаптацию, моральную нормативность, коммуникативную компетентность, особенности акцентуаций характера, тревожность и эмоциональное напряжение, агрессивность и сверхконтроль.

С целью выявления достоверности полученных различий между результатами испытуемых ЭГ и КГ был использован U-критерий Манна–Уитни (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты испытуемых ЭГ и КГ в контрольном эксперименте

Критерий	Уров. знач.	ЭГ	КГ
ЛАП	U = 72; p>0.05	45,4	46,5
НПУ	U = 60.5; p>0.05	23,5	21,3
КС	U = 62; p>0.05	12,0	12,5
МН	U = 60; p>0.05	8,8	7,5
Ипохондрия	U = 67.5; p>0.05	52,2	51
Депрессия	U = 64.5; p>0.05	46,5	45,1
Истерия	U = 68.5; p>0.05	45,3	44,3
Психопатия	U = 47.5; p>0.05	44	51,2
Паранойя	U = 65; p>0.05	57,4	55,4
Психастения	U = 59.5; p>0.05	54,5	50,7
Шизоидность	U = 58.5; p>0.05	59,0	55,5
Гипомания	U = 66; p>0.05	46,9	45
НПУ-2	U = 62.5; p>0.05	26,4	23

В контрольном эксперименте не было получено значимых различий по основным изучаемым критериям, но было выявлено позитивные изменения их показателей при качественном анализе. Данные результаты могут указывать на необходимость увеличения количества тренинговых занятий. Анализ качественных результатов испытуемых ЭГ продемонстрировал улучшения по таким шкалам, как нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, ипохондрия, депрессия, истерия, паранойя, психастения, шизоидность, гипомания, НПУ-2.

На рисунке 1 представлены сравнительные данные результатов испытуемых ЭГ и КГ в контрольном эксперименте с использованием U- критерия Манна-Уитни.

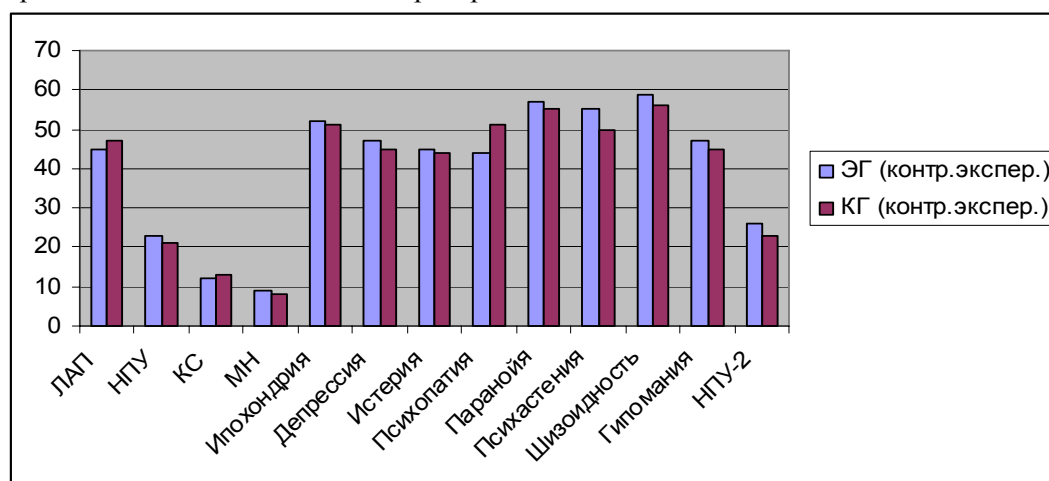


Рис.1. Сравнительный анализ результатов испытуемых ЭГ и КГ в контрольном эксперименте с использованием U- критерия Манна-Уитни.

Для того чтобы сопоставить выраженность и интенсивность изменений результатов испытуемых ЭГ по отношению к КГ, был использован тест Уилкоксона для зависимых групп. Мы сравнили результаты испытуемых ЭГ и КГ до и после тренинговых занятий. Полученные данные представлены в таблице 2, где можно увидеть значимые позитивные изменения по изучаемым показателям.

Таблица 2

Показатели испытуемых ЭГ и КГ до и после тренинга

Критерий	Уровень значим.	ЭГ (до)	ЭГ (после)	Прирост показ.	Уровень значим.	КГ (до)	КГ (после)	Прирост показ.
ЛАП	W = 3; p<0.01	42,9	58,8	+15,9	W = 12; p<0.05	46,5	62,1	+15,6
КС	W = 16.5; p<0.05	12,0	16,1	+4,1	W = 16; p<0.05	12,5	17,2	+4,7
МН	W = 9; p<0.05	7,5	12,5	+5	W = 8; p<0.01	8,8	12,3	+3,5
Ипохондрия	W = 8; p<0.01	52,2	57,8	+5,6	W = 3; p<0.01	51	57,8	+6,8
Депрессия	W = 12.5; p<0.05	46,5	49,2	+2,7	W = 12.5; p<0.05	44,5	51,4	+6,9
Психастения	W = 20; p>0.05	59,6	54,5	-5,1	W = 16; p<0.05	50,7	56,3	+5,6
Шизоидность	W = 16.5; p<0.05	59,0	65,8	+6,8	W = 32; p>0.05	58	55,5	-2,5

На рисунке 2 представлены экспериментальные данные испытуемых ЭГ и КГ до и после тренинговых занятий с использованием W- критерия Уилкоксона.

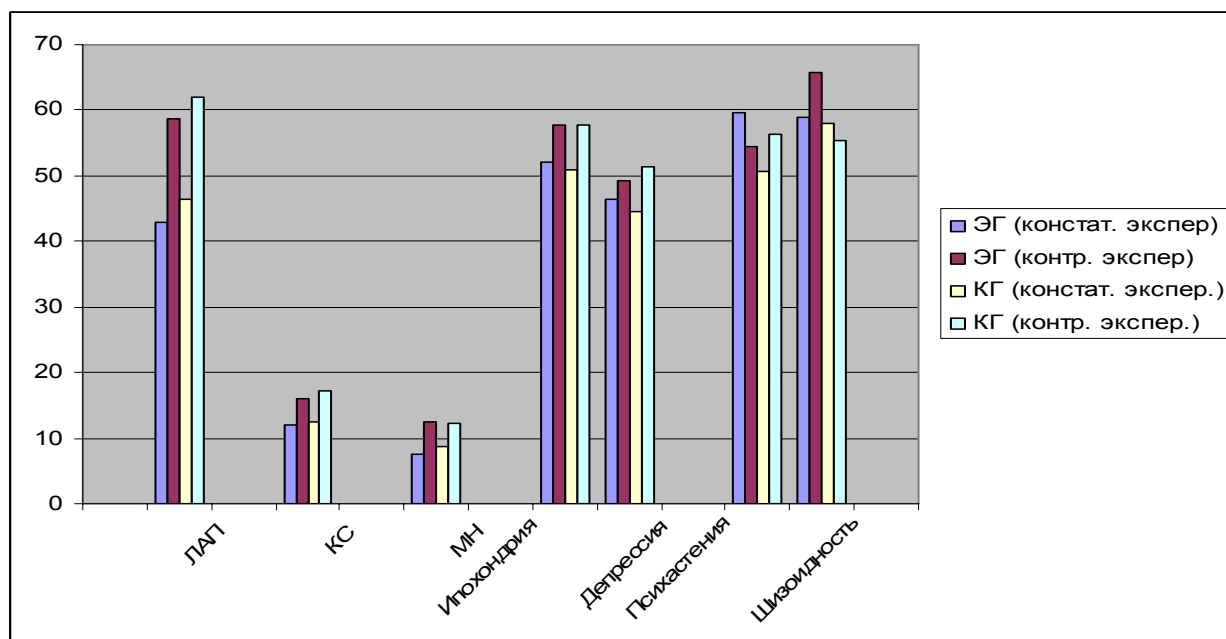


Рис.2. Сравнительный анализ результатов испытуемых ЭГ и КГ до и после тренинга по W-критерию Уилкоксона.

Из представленных в таблице данных следует, что после тренинговых занятий для военнослужащих ЭГ по шкале личностно-адаптационный потенциал характерны значимые позитивные изменения. Были установлены достоверные различия результатов военнослужащих ЭГ в констатирующем и контрольном опытах по критерию Уилкоксона: у испытуемых ЭГ $W = 3$, при $p < 0.01$; у испытуемых КГ $W = 12$, при $p < 0.05$. Это может быть связано с активным участием новобранцев ЭГ в тренинге, а также может быть обусловлено успешной социализацией военнослужащих.

Было выявлено, что одинаково повысился уровень коммуникативных способностей испытуемых как в ЭГ ($W = 16.5$, при $p < 0.05$), так и в КГ ($W = 16$, при $p < 0.05$). Сравнивая результаты испытуемых ЭГ и КГ до и после эксперимента по уровню моральной нормативности, мы получили такие показатели: у КГ $W = 8$, при $p < 0.05$; у ЭГ $W = 9$, при $p < 0.05$. Полученные данные могут быть связаны с внешними факторами, так как солдаты практически всегда находятся в социальном окружении; их деятельность сопряжена также с умением выстраивания отношений с другими людьми [5]. Изменения были вызваны влиянием коллектива на личность новобранцев. Так, у испытуемых ЭГ зафиксированы определенные позитивные изменения некоторых личностных характеристик. В рамках тренинга солдаты выполняли различные задания и упражнения на раскрепощение, моделирование ситуаций и т.д., что способствовало повышению их адаптации к воинской службе. Вместе с тем, были отмечены позитивные изменения в показателях по шкале моральная нормативность у военнослужащих КГ. Этот факт объясняется тем, что для всех военнослужащих характерны новые ситуации, морально-психологическая подготовленность их к военным действиям и принятие требований непосредственного социального окружения в воинской части.

В двух группах стабилизировался уровень по шкале ипохондрия. Из результатов, приведенных в таблице 2, видим, что у молодых солдат как ЭГ ($W = 8$, при $p < 0.01$), так и у испытуемых КГ ($W = 3$, при $p < 0.01$), есть значительные позитивные изменения показателей по этой шкале. Данные закономерности свидетельствуют о том, что военнослужащие приняли для себя социальную роль «солдата» как исполнителя законов и блюстителя нравственности.

Анализ результатов по шкале шизоидность показал стабилизацию данной характеристики у испытуемых ЭГ ($W = 16.5$; $p < 0.05$). Таким образом, анализ данных свидетельствует о том, что у военнослужащих ЭГ после тренинга развилась обособленно-созерцательная личностная позиция, «аналитический склад» мышления. Тренинговые упражнения, проводимые с испытуемыми ЭГ, способствовали развитию их творчества, абстрактно-аналитического стиля восприятия, оригинальности высказываний и суждений, а также показали своеобразие интересов и увлечений, в отличие от военнослужащих КГ.

Анализ данных свидетельствует о том, что у военнослужащих ЭГ и КГ ($W = 12.5$; $p < 0.05$) стабилизировался уровень по шкале *депрессивное состояние*. Данные зависимости свидетельствуют о том, что произошли позитивные изменения в связи с повышением самооценки и уверенности в себе благодаря назначению военнослужащих на пост, участию в таких видах деятельности, которые связаны с гуманитарным или общетеоретическим направлением (при достаточно высоком интеллекте), где особенно важно серьезное, вдумчивое отношение к выполняемой работе.

У военнослужащих КГ ($W = 16$, при $p < 0.05$) стабилизировался уровень по шкале *психастении*. Полученные данные могут быть связаны с активной личностной позицией, высокой поисковой активностью в структуре мотивационной направленности (преобладание мотивации достижения). Мотив достижения успеха может быть обусловлен интересом к видам деятельности с выраженной активностью (активные боевые действия, военная подготовка и прочее).

Итак, анализ экспериментальной работы по повышению уровня адаптации у новобранцев позволяет заключить, что данная область является сложным, многоплановым, многоуровневым социально-психологическим образованием. Адаптация требует целенаправленной систематической работы, ориентированной как на формирование коммуникативной компетентности, моральной нормативности, так и на развитие личности молодого воина в целом, его мотивационной сферы, профессионально значимых качеств личности и др.

Выводы

1. Опираясь на результаты, полученные по методикам исследования личности, можно сделать вывод о том, что разработанная и апробированная целенаправленная тренинговая программа является эффективной для стимулирования позитивных тенденций в становлении личностного адаптационного потенциала, нервно-психической устойчивости и коррекции акцентуации характера и у военнослужащих.

2. Внедрение программы социально-психологического тренинга «Адаптация новобранцев к военной службе» повысило общий уровень адаптации у военнослужащих экспериментальной группы. Данная программа способствовала развитию социально-психологической компетентности у военнослужащих, повышению их коммуникативных способностей и межличностного взаимодействия, а также содействовала формированию навыков самопознания, развитию уверенности в себе и в собственных силах.

3. Таким образом, итоги опытно-экспериментальной работы подтверждают необходимость постоянного изучения личностного адаптационного потенциала военнослужащих, акцентуаций характера и нервно-психической устойчивости, так как от этого напрямую зависит протекание адаптации. Обеспечение эффективности адаптации военнослужащих требует всестороннего учёта факторов, действующих в условиях освоения и несения воинской службы, а также создания благоприятной атмосферы и социально-психологического климата в воинских подразделениях на протяжении всего срока службы.

Литература:

1. БАРАНОВ, Ю.А. Нервно-психическая неустойчивость и методы её выявления у призывников. В: *Актуальные вопросы ППО и рациональное распределение призывников в военных комиссариатах*. М.: МО СССР, 1988.
2. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. В: *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Учебное пособие / Ред. и сост. РАЙГОРОДСКИЙ Д.Я. Самара, 2001, с.549-558.
3. СЕНОКОСОВ, Ж.Г. *Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе* / Дисс. ... канд. психологических наук. М.: ВПА, 1998. 264 с.
4. СОБЧИК, Л.Н. *СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности*. СПб.: Речь, 2009. 224 с.

Prezentat la 14.09.2015

FUNCȚIONAREA DEFENSIVĂ ÎN SITUAȚII EXISTENȚIALE-LIMITĂ

Zinaida BOLEA

Universitatea de Stat din Moldova

Funcționarea defensivă reprezintă un element indispensabil vieții noastre psihice. În articol sunt analizate conceptele de mecanism de apărare și coping, acestea fiind concepte definitorii pentru registrul defensiv. Întrebarea formulată în acest articol se referă la felul în care structura defensivă a individului reacționează la situațiile existențiale de limită (exemplul închisorilor politice din România). Mecanismele de apărare (precum identificarea cu agresorul, resemnarea) sau mecanismele sanogene (consumul de cultură), relevă felul în care psihicul uman își urmează conștient și inconștient logica supraviețuirii.

Cuvinte-cheie: funcționare defensivă, mecanism de apărare, coping, situații existențiale de limită, identificarea cu agresorul, resemnarea.

DEFENSIVE FUNCTIONING IN THE TRAUMATIC SITUATIONS

Defensive functioning represent an essential element of our mental life. The paper investigates the concepts of defense mechanisms and coping mechanisms, these being the defining concepts for defensive psychological register. The question raised in this article refers to how the defensive structure of the individual reacts to traumatic situations (eg. political prisons in Romania). Defense mechanisms as identification with the aggressor, resignation or one of the mature mechanisms – affiliation to the culture, reveals how the human mind (conscious and unconscious) follows logic of survival.

Keywords: defensive functioning, defense mechanisms, coping mechanisms, identification with the aggressor, resignation.

Introducere

Apărarea psihică ține de tendința oricărui organism de a-și păstra *homeostazia*, echilibrul de funcționare. Pontalis și Laplanche (1994) susțin că, în contextul funcționării psihice, apărarea reprezintă un ansamblu de operații inconștiente a căror finalitate este de a reduce, de a suprima orice modificare susceptibilă să pună în pericol integritatea și constanța individului ca entitate biopsihologică. Termenul se referă la apărarea inconștientă a Eu-lui de reprezentările și afectele neplăcute, insuportabile pentru conștiință, Eul fiind considerat instanța psihică care asigură această apărare [7].

Termenul „apărare psihică” apare în 1894, în articolul lui Sigmund Freud *Psihonevrozele de apărare*, lucrare în care autorul încearcă să identifice locul ocupat de diverse tipuri de apărare în psihonevroze (afecțiuni psihică în care simptomele sunt determinate de anumite conflicte psihice inconștiente ce țin de copilăria timpurie). Printre formele de apărare pe care le identifică Freud în acea perioadă figurează conversiunea afectului, deplasarea afectului (afectul asociat unei reprezentări este deplasat asupra altei reprezentări psihice), proiecția (individul expulzează din sine și proiectează pe alți indivizi sentimente, dorințe, trăsături pe care nu le acceptă la propria persoană), refularea (individul plasează în inconștient reprezentări ce țin de situații neplăcute).

În legătură cu acest fenomen al apărării psihice, ulterior în literatura psihanalitică se lansează sintagma „mecanisme de apărare”. Mecanismele de apărare sunt definite de Sillamy (1998) drept mecanisme psihologice inconștiente, utilizate de individ pentru a diminua anxietatea generată de conflictele interioare între exigențele instinctuale și legile morale și sociale, iar Ionescu *et al.* (2002) le consideră buni indicatori ai funcționării psihice a pacienților în curs de psihoterapie [4]. Lista mecanismelor de apărare începută de Freud a fost extinsă ca urmare a elaborărilor în acest domeniu realizate de însuși S.Freud, precum și ulterior de psihanalistii Ana Freud, Melanie Klein, Otto Kernberg.

Mecanismele de apărare au devenit un concept clasic în psihologie, dat fiind omniprezența lor atât în contextul cotidian, cât și în cadrul psihoterapeutic și de consiliere.

Funcționarea defensivă nu este conștientă, fapt ce poate avea următoarele semnificații: 1) subiectul nu este conștient de comportamentul prin care se manifestă apărarea (un gând, de exemplu); 2) subiectul nu este conștient că respectivul comportament are o funcție defensivă; 3) subiectul nu este conștient de trăirea interioară care a declanșat respectiva apărare [4].

Pornind de la premisa teoretică că fiecare individ se apără de anumite stări psihice intolerabile pentru psihicul nostru, în literatura de specialitate a apărut întrebarea referitoare la diferența sau limita între apărarea normală și apărarea patologică. După numeroase reflecții și controverse s-a ajuns la câteva concluzii univoce: apărările patologice pot fi identificate după trăsături, precum rigiditatea, intensitatea, suprageneralizarea (utilizare permanentă în relațiile cu numeroase persoane sau în diverse situații), iar funcționarea mentală a individului este perturbată în ceea ce privește armonia și capacitatea de adaptare.

Tipuri de mecanisme de apărare

În lucrarea *Mecanisme de apărare. Teorie și aspecte clinice*, semnată de Ionescu, Jacquet, Lhote, este prezentată o listă laborioasă alcătuită din douăzeci și nouă de mecanisme de apărare. Le vom enumăra pentru a constata, pe de o parte, finețea și complexitatea psihicului uman, iar, pe de altă parte, pentru a elogia rezultatele elaborărilor științifice care s-au concretizat într-o viziune atât de profundă asupra funcționării psihice: activismul, afilierea, afirmarea de sine prin exprimarea sentimentelor, altruismul, anticiparea, anularea retroactivă, ascetismul adolescentului, clivajul, contrainvestirea, de(negarea), formațiunea reacțională, identificarea, identificarea cu agresorul, identificarea proiectivă, intelectualizarea, introiecția, izolarea, înlăturarea, întoarcerea către propria persoană, proiecția, raționalizarea, refugiul în reverie, refularea, refuzul realității, regresia, retragerea apatică, sublimarea, transformarea în contrariu, umorul.

Mecanisme de coping sau defensiva cognitiv-comportamentală

Lazarus definește copingul drept eforturi cognitive și comportamentale depuse în vederea gestionării unor solicitări interne sau externe (și a conflictelor produse între acestea), care sunt evaluate ca fiind costisitoare sau mult prea mari comparativ cu resursele individuale [8]. În baza acestei definiții, Băban (1998) evidențiază patru caracteristici esențiale ale copingului: 1) rolul proceselor cognitive și al acțiunii în mecanismul copingului; 2) copingul reprezintă un proces de tranzație între persoană și mediu, deci implică schimbări calitative și cantitative continue ale acestui raport; presupune, de asemenea, și intercondiționări reciproce între coping, evaluare și emoție; c) face distincție între mecanismele de ajustare și cele înnăscute de adaptare, fiind necesar efortul psihologic; d) subliniază eficiența formelor eficiente și mai puțin eficiente de coping [1].

Cercetătorul clujean Mircea Miclea (1997) susține că copingul desemnează orice mecanism de prevenție și adaptare la stres, orice tranzație între subiect și mediu în vederea reducerii intensității stresului. Autorul menționează că adaptarea vizează nu doar convețuirea cu stresul, asimilarea lui, ci și înlăturarea lui printr-o acțiune fermă, decisivă în mediu, în acest sens copingul presupunând nu doar adaptarea la stres, ci și preîntâmpinarea apariției sale [9].

Adepii teoriei tranzacționale, precum Cox, Freguson, Lazarus, Folkman, propun conceptualizarea copingului ca un proces, ca o secvență de stadii. Conform acestei ipoteze, fiecare persoană are la îndemână un repertoriu practic infinit de strategii de coping de unde poate opta în funcție de natura situației. Autorii teoriei tranzacționale menționează că setul de răspunsuri cu scop adaptativ este unul învățat și copingul suportă schimbări în funcție de context, de domeniu, de vârstă [1].

Cea mai răspândită clasificare este cea care diferențiază copingul focalizat pe problemă și copingul focalizat pe emoție. *Copingul focalizat pe problemă* sau *copingul instrumental* reprezintă acțiuni orientate direct spre rezolvarea, redefinirea sau minimalizarea situației stresante. *Copingul focalizat pe emoție*, denumit și *coping indirect*, reprezintă acțiuni îndreptate spre persoană în scopul reducerii sau controlării răspunsului emoțional la stresori [1].

Copingul flexibil rezistent

Copingul flexibil rezistent este, din punctul de vedere al gestionării problemei, modul ideal de a face față stresului și situațiilor amenințătoare, în condițiile în care individul afectat manifestă un spectru relativ larg de strategii de control. Se instalează aici percepția realistă, evaluarea și strategiile de rezolvare care se îndreaptă spre factori situaționali modificabili. Astfel, este restabilit un echilibru relativ între individ și mediu [2].

Kobasa (1979) a conchis că personalitățile cu stil de coping flexibil reprezintă următoarele caracteristici: 1) control intern; 2) determinare în virtutea unui scop cu care persoana se identifică; 3) o capacitate considerabilă de a face față situațiilor suprasolicitanțe. Cu referire la identificarea și clarificarea acestui tip de coping, Fischer și Riedesser (2001) vorbesc totuși despre pericolul unei formațiuni „mitice” a unei personalități traumazistente, invulnerabile [2].

Totuși, autorii vizați menționează că în diferite condiții istorice și sociale copingul flexibil poate îmbrăca forme manifeste foarte diferite. Din experiențele de persecuție politică se cunoaște că o înțelegere a situației

metacognitive motivate politic poate să ofere o protecție activă față de traumatizare. Fischer și Riedesser (2001) se raliază la atitudinea generală constatată în psihologia stresului, conform căreia eficiența în depășirea situațiilor de stres este determinată de multiplicitatea și flexibilitatea strategiilor de coping, în timp ce o abordare unilaterală reduce din eficacitatea unei intervenții. Astfel, de exemplu, o convingere puternică de a avea un control intern îngreunează adaptarea la situațiile care nu pot fi modificate [2].

Apărarea psihică în situații existențiale de limită

Mecanisme de apărare specifice utilizate în situații existențiale de limită

Din spectrul larg de mecanisme de apărare elaborate de psihicul uman pentru a construi o relație cu realitatea obiectivă și cea subiectivă, ne vom referi în mod special la două dintre aceste mecanisme, care scot în evidență o gestionare specifică: *întoarcerea împotriva propriei persoane și identificarea cu agresorul*.

Întoarcerea împotriva propriei persoane presupune „refularea inconștientă de către subiect a propriei agresivități, pe care o deturneză dinspre celălalt pentru a o abate asupra propriei persoane. Acest mecanism de apărare se poate afla la originea unor sentimente de culpabilitate, a unei nevoi de pedeapsă, a unei nevroze de eșec sau a unor tentative de autodistrugere” [2].

Întoarcerea împotriva propriei persoane se poate manifesta prin rezistențe la procesul consilierii și al terapiei, prin boală recurentă, menținerea situațiilor problematice, depresie severă, prin tendințe suicidare și tentative suicidare, accidente. În literatura de specialitate se consideră că majoritatea accidentelor nu sunt întâmplătoare, ci au multiple semnificații și se află în legătură cu un conflict inconștient. Șerban Ionescu îl citează în cartea sa pe Krall (1953), care menționează că „un copil accidentat are pulsiuni agresive mai puternice decât ceilalți, induse de frustrările suferite într-o familie autoritară. El se simte vinovat și se teme să nu fie pedepsit dacă își exprimă în mod direct pulsiunea agresivă. De aceea, se întoarce asupra propriei persoane accidentându-se” [2].

Identificarea cu agresorul. Conceptul de identificare cu agresorul desemnează un mecanism prin care subiectul confruntat cu un pericol exterior se identifică cu agresorul său în diferite moduri. Laplanche și Pontalis (1967) evidențiază modurile de identificare cu agresorul: 1) subiectul preluază pe cont propriu agresiunea ca atare; 2) subiectul imite fizic sau moral persoana agresorului; 3) subiectul adoptă anumite simboluri de putere care îl caracterizează pe agresor [5].

În lucrarea sa *Eul și mecanismele de apărare*, Anna Freud relatează istoria unui elev care fusese adus pentru o consultație psihologică și în cazul căruia profesorul era nemulțumit de grimasele pe care băiatul le făcea în timpul orelor. Pe parcursul consultației Anna Freud constată că grimasele copilului semănau cu expresiile faciale ale profesorului său, atunci când acesta își manifesta furia și nemulțumirea. Astfel, pentru a-și putea depăși și gestiona frica imensă față de stările de furie a profesorului, copilul inconștient se identifica cu acesta. Autoarea susține că este vorba despre cea mai firească și mai răspândită modalitate comportamentală a Eu-lui primitiv [3].

Identificarea cu agresorul și „sindromul Stockholm”. Mai mulți autori menționează că condițiile de detenție sau de abuz pot determina victima să se identifice cu agresorul, fapt ce poate părea surprinzător pentru mediul profan [2,4]. Ionescu (2002) invocă în acest sens „sindromul Stockholm” care a devenit un exemplu emblematic al identificării cu agresorul. Crocq (1991) menționează că „sindromul Stockholm se traduce prin instalarea durabilă (chiar și după eliberare) a unui comportament paradoxal al încarceratului, care simte stimă și prietenie pentru cel care l-a făcut prizonier (și a cărui ideologie a adoptat-o) și este animat de sentimente de reproș și ostilitate față de forțele de ordine, guvernanti și față de concetățenii care refuză această nouă manieră de a vedea lucrurile” [5].

Ferenczi descrie în 1933 fenomenul de introiecție de către victimă a sentimentului de culpabilitate al făptașului. Acest mecanism psihic presupune că victima resimte acele sentimente de vinovăție pentru fapta pe care făptașul nu le poate percepe. Victima suferă de aceste sentimente de vinovăție într-un mod în care ar trebui să sufere de fapt făptașul de consecințele faptei sale. Identificarea cu făptașul face o conjuncție bună cu mecanismul întoarcerii agresiunii împotriva propriei persoane și astfel poate determina apariția comportamentului suicidar, autolezant printr-o perpetuă compulsie la repetiție [2].

Strategii de supraviețuire în închisorile comuniste

Închisorile comuniste din România au reprezentat un spațiu care, în virtutea condițiilor inumane în care erau tratați deținuții politici, pot fi considerate spații în care se construiau situații existențiale de limită. Astfel, după deschiderea ideologică de după 1989, cercetătorii din domeniul sociouman au fost interesați de resursele

și mecanismele psihice care au contribuit la supraviețuirea fizică și psihică a deținuților. Un studiu realizat de Macarie (2004) pe foștii deținuți politici relevă faptul implicării în diverse activități intelectuale ca strategie de supraviețuire psihică: deținuții se rugau, învățau limbi străine, învățau poezii, scriau texte, compuneau muzică, înscenau piese de teatru. Altă modalitate de sustragere de la o idee traumatică era practicarea activităților stereotipe (de exemplu, descoaserea în mod repetat a hainelor și coaserea acestora la loc) [6].

În acest context al interesului pentru funcționarea psihicului în condiții de frustrare și stres cumulativ, în România postcomunistă s-au realizat și studii dedicate strategiilor de supraviețuire în condițiile supravegherii zilnice în România comunistă (în special intelectualii trăiau cu certitudinea și traumatismul supravegherii și al pericolului permanente). Rezultatele chestionării unui eșantion de intelectuali realizat de Ionescu și Muntean (2013) au scos în evidență următoarele strategii: 1) resemnarea apatică sau „acceptarea inacceptabilului”; 2) afilierea sau dezvoltarea unor rețele sociale, care însemna întâlniri frecvente și prelungite între prieteni (rețelele sociale au jucat un rol major în construirea rezilienței românilor pe parcursul perioadei comuniste); 3) afilierea la cultură (intelectualii români încercau să scape de stresul legat de rigorile și frustrările sistemului totalitarist evadând într-un spațiu al culturii – arte plastice, literatură, muzică etc.); 4) creativitatea, atât în sens artistic, cultural, cât și cotidian: se inventau strategii de supraviețuire în chestiunile cotidiene (alimentație, încălzirea casei, călătorii); 5) valorificarea sistemului familial (respondenții susțineau că sentimentul de siguranță al mediului familial a constituit o resursă psihică importantă); 6) credința; 7) umorul; 8) implicarea în muncă; 9) hobby-urile; 10) ascultarea posturilor de radio străine; 11) speranța că lucrurile se vor schimba [6].

Este semnificativă strategia care a fost invocată de către cei mai mulți dintre respondenți: resemnarea sau „acceptarea inacceptabilului”. Iată cum este definită această strategie în contextul cercetării: „această strategie implică renunțarea la demnitate, la adevăr, la proiecte, la idealuri profesionale, la apărarea celor mai slabi, la practicarea religiei, la sensibilitate și empatie. Atunci când opoziția, rezistența sunt imposibile, resemnarea, acceptarea regulilor impuse de cel mai puternic ar reprezenta strategia de elecție” [6].

Concluzii

Analiza cercetărilor invocate în acest articol scoate în evidență certitudinea privind plasticitatea psihicului uman în vederea adaptării la dinamica vieții, în general, și, în mod specific, la situațiile de mari cataclisme existențiale. Întrebările ce transpar din acest demers analitic se referă la specificul defenselor psihice în situații existențiale de limită (încarcerări ale deținuților politici, deportările românilor din Basarabia etc.). Întrebarea care se impune este dacă putem folosi conceptul de coping în situații în care individul nu poate realiza o condiție importantă a definiției copingului – faptul că copingul presupune nu doar adaptarea la stres, ci și preîntâmpinarea apariției acestuia.

Altă reflecție ce derivă din acest demers se referă la felul în care anumite mecanisme specifice de apărare (cum ar fi identificarea cu agresorul) sau strategii de coping (precum resemnarea) pot influența durabil individul și comunitatea și în ce măsură individul și comunitatea au acces la înțelegerea dinamicii psihice impuse de împrejurări.

Bibliografie:

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998, p.49-56.
2. FISCHER, G., RIEDESSER, P. *Tratat de psihotraumatologie*. București: Trei, 2001, p.135-137, 285-292.
3. FREUD, A. *Eul și mecanismele de apărare*. București: Editura Fundației Generația, 2002, p.89-99.
4. IONESCU, Ș., JACQUET, M.-M., LHOTE, C. *Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice*. Iași: Polirom, 2002, p.26-26, 195,231.
5. IONESCU, Ș., BLANCHET, A. *Tratat de psihologie clinic și psihopatologie*. București: Trei, p.371-376.
6. IONESCU, Ș. *Tratat de reziliență asistată*. București: Trei, 2013, p.504-509.
7. LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. *Vocabularul psihanalizei*. București: Humanitas, 1994, p.58-60.
8. LAZARUS, R. *Emoție și adaptare*. București: Editura Fundației Generația, 2013, p.156.
9. MICLEA, M. *Stres și apărare psihică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1997, p.4-13.

Prezentat la 19.06.2015

RELAȚIILE SOCIALE ȘI INTERPERSONALE LA COPIII CU MALADII RESPIRATORII CRONICE

Ana **TARNOVSCHI**

Universitatea de Stat din Moldova

Cercetarea noastră a avut drept scop studierea preferințelor în sistemul de relații sociale și interpersonale la copiii cu maladii respiratorii cronice, evidențiind următoarele aspecte ale funcționalității sociale: studierea gradului de comunicabilitate a copilului în grup; studierea nivelului de conflictualitate, agresivitate, precum și tendința de izolare; stabilirea relațiilor interpersonale, aspecte care, în ansamblu, caracterizează gradul de adaptare socială a copilului.

Cuvinte-cheie: *relații sociale, atitudine față de mamă/tată, atitudine față de frați/surori, comunicabilitate, tendințe de dominare, tendințe de izolare.*

SOCIAL AND INTERPERSONAL CHILD RELATIONSHIPS WITH CHRONIC RESPIRATORY DISEASES

Our research aimed in studying preferences in social and interpersonal relationship systems to children with chronic respiratory diseases, highlighting the next aspects of the social functioning: studying the level of communicability of a child in group, studying the level of conflictuality, agresivity and the tendency of isolation; setting interpersonal relationships, aspects which, overall, characterizes the level of social adaptation of a child.

Keywords: *social relationships, mother/father attitude, brother/sister attitude, communicability, domnating tendency, isolation tendency.*

Boala cronică afectează, pe lângă deficiența unui anumit organ, și psihicul copilului prin durata ei și prin complexele de inferioritate pe care i le creează, în raport cu grupul de copii sănătoși de aceeași vârstă. În general, afecțiunile cronice cresc mult dificultățile pe care le are de învins copilul bolnav în vederea obținerii unui progres optim social. Afecțiunea cronică îl împiedică să aibă, întotdeauna, aceleași performanțe sociale ca și semenii lui. Apariția unei boli la un membru al familiei are un impact asupra întregului sistem familial, iar evoluția bolii este influențată și de modul în care membrii familiei se mobilizează și se adaptează stresului provocat de boală și nevoilor celui în suferință. Realitatea vieții cotidiene se schimbă radical odată cu aflarea diagnosticului. Prioritățile se vor schimba, sănătatea va trece pe primul plan, rutina zilnică se schimbă. La această realitate participă bolnavul și familia în general, în cazul copiilor-părinții, de obicei mama, ei fiind chiar indispensabili în îngrijire. Este utilă implicarea celorlalți copii în managementul bolii, ceea ce i-ar face să se simtă utili, responsabili, implicați și chiar i-ar putea ajuta pe părinți, degrevându-i de anumite sarcini mai ușoare [2, 5].

În acest scop am utilizat tehnica „Testul-film” al lui **Rene Gille**, care reprezintă o metodă clasică semi-proiectivă de studiere a atitudinilor și relațiilor interpersonale ale copilului, precum și de determinare a anumitor caracteristici comportamentale și trăsături de personalitate [1, 4].

Analizei comparative au fost supuse rezultatele obținute în cadrul promovării „Testului-film” al lui Rene Gille (TFRG) în grupurile de copii. Prin aplicarea lui se urmărește realizarea mai multor obiective de studiu: determinarea atitudinilor copilului față de persoanele din cercul apropiat de relaționare – părinți, frați, surori, bunei, dar și prieteni, profesori, precum și studierea însușirilor de personalitate și a diverselor reacții comportamentale ale copilului.

Astfel, prin aplicarea TFRG a fost posibilă determinarea atitudinilor copiilor investigați față de părinții lor ca și cuplu, dar și față de fiecare părinte în parte. După cum putem observa din Tabelul 1, în toate cele șase grupuri prevalează indicele ce indică numărul alegerilor realizate de către copii în favoarea mamei. Acest număr reflectă proporția dintre numărul total al posibilelor opțiuni pentru fiecare criteriu analizat (atitudinea față de mamă, tată sau părinți ca și cuplu) și numărul opțiunilor alese de către respondenți, care ne permite să stabilim nivelul mediu de exprimare a atitudinii respective în grupurile nominalizate.

În cadrul experimentului de constatare au fost înregistrate diferențe între valorile medii ce indică atitudinea copilului față de mamă, față de tată și față de părinți ca cuplu obținute de grupurile de copii (diferențe relevante nu au fost înregistrate). În Tabelul 2 putem evidenția diferențele dintre valorile ce indică atitudinea copilului, dar secvențial, în dependență de criteriul de vârstă și maladia copilului.

Tabelul 1

**Indicii atitudinilor față de părinți la copiii incluși în eșantionul cercetării
(conform „Testului-film” al lui Rene Gille)**

Grupul experimental	Valoarea medie a indicelui atitudinii:		
	față de mamă	față de tată	față de cuplul părinților
Bronșită cronică	22,4	21,2	19,0
Pneumonie cronică	23,0	20,2	18,9
Astm bronșic	17,6	12,3	19,0
Mucoviscidoză	13,2	12,6	14,8
Tuberculoză	7,7	6,7	8,8
Copii sănătoși	22,0	21,0	19,5

Tabelul 2

**Indicii atitudinilor față de părinți la copii după criteriul vârstă și grupul cercetării
(conform „Testului-film” al lui Rene Gille)**

Grupul experimental	Vârsta	Valoarea medie a indicelui atitudinii:		
		față de mamă	față de tată	față de cuplul părinților
Bronșită cronică	8-10 ani	11,37±0,28	6,48±0,24	5,00±0,15
	13-15 ani	12,36±0,28	4,26±0,19	3,66±0,17
Pneumonie cronică	8-10 ani	12,29±0,27	4,81±0,20	3,77±0,17
	13-15 ani	9,82±0,28	6,16±0,19	4,62±0,16
Astm bronșic	8-10 ani	14,70±0,21	3,15±0,20	5,50±0,18
	13-15 ani	10,01±0,35	4,47±0,25	5,03±0,16
Mucoviscidoză	8-10 ani	11,72±0,21	4,21±0,30	4,55±0,20
	13-15 ani	11,00±0,38	6,12±0,32	6,24±0,13
Tuberculoză	8-10 ani	10,26±0,95	3,53±0,20	4,19±0,42
	13-15 ani	8,81±0,55	5,28±0,35	5,54±0,34
Copii sănătoși	8-10 ani	13,12±0,27	4,40±0,24	3,57±0,16
	13-15 ani	10,50±0,26	6,51±0,21	5,20±0,15

Comparând datele privind grupurile experimentale, am stabilit că există diferențe semnificative între mediile valorilor atitudinilor față de mamă, față de tată și față de cuplul părinților după criteriul vârstă și tipul maladiei. Datele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3

**Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare
înregistrate de copii după criteriul vârstă și grupul cercetării
(conform „Testului-film” al lui Rene Gille)**

Grupul experimental	Atitudinea față de mamă		Atitudinea față de tată		Atitudinea față de cuplul părinților	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bronșită cronică	-2,47	,014	7,03	,000	5,74	,000
Pneumonie cronică	6,21	,000	-4,79	,000	-3,59	,000
Astm bronșic	11,27	,000	-3,98	,000	1,93	,054
Mucoviscidoză	1,62	,105	-4,26	,000	-7,05	,000
Tuberculoză	1,31	,191	-4,25	,000	-2,49	,014
Copii sănătoși	6,86	,000	-6,54	,000	-7,19	,000

Analiza datelor ne permite să constatăm următoarele: există diferențe semnificative în manifestarea atitudinii față de mamă, față de tată și față de cuplul părinților după criteriul vârstă la grupurile de copii cu bronșită cronică, pneumonie cronică, astm bronșic, precum și la copiii sănătoși. Diferențe nesemnificative au înregistrat grupurile de copii bolnavi de mucoviscidoză și tuberculoză în manifestarea atitudinii față de mamă (a se vedea Tabelul 3). Acest fapt denotă atașamentul sporit și o atitudine mai favorabilă a copiilor față de mamă, iar odată cu agravarea stării de sănătate diferențele de vârstă dispar. Predominarea alegerilor în folosul mamei poate indica o pondere mai mare a mamei în relația cu copilul. Faptele constatate denotă fie lipsa celui de-al doilea părinte în familie (fenomenul familiilor dezintegrate de pe urma divorțului, plecării părintelui la muncă peste hotare etc.), fie atitudinea negativă a acestuia față de copil, respingerea lui. A.-B. Menai-Abid vorbește despre absența simbolică și reală a tatălui ca și atitudini parentale paterne. În cazul absenței simbolice părintele este prezent, dar nu se implică în educația copilului, iar absența reală este cazul tatălui care efectiv nu se ocupă de copil [6]. Situația descrisă ne conduce spre o altă idee, ce ține de integritatea familiei și formarea unei reprezentări ca atare despre familie la copil. Lipsa contactului fizic și emoțional dintre copil și familie duce la izolarea fizică de familie și la izolarea lui afectivă. La fel și în situația când tatăl lipsește, respectiv nu participă la educația copilului, ceea ce constituie o barieră în formarea unor atitudini favorabile și a relațiilor armonioase dintre tată și copil [5].

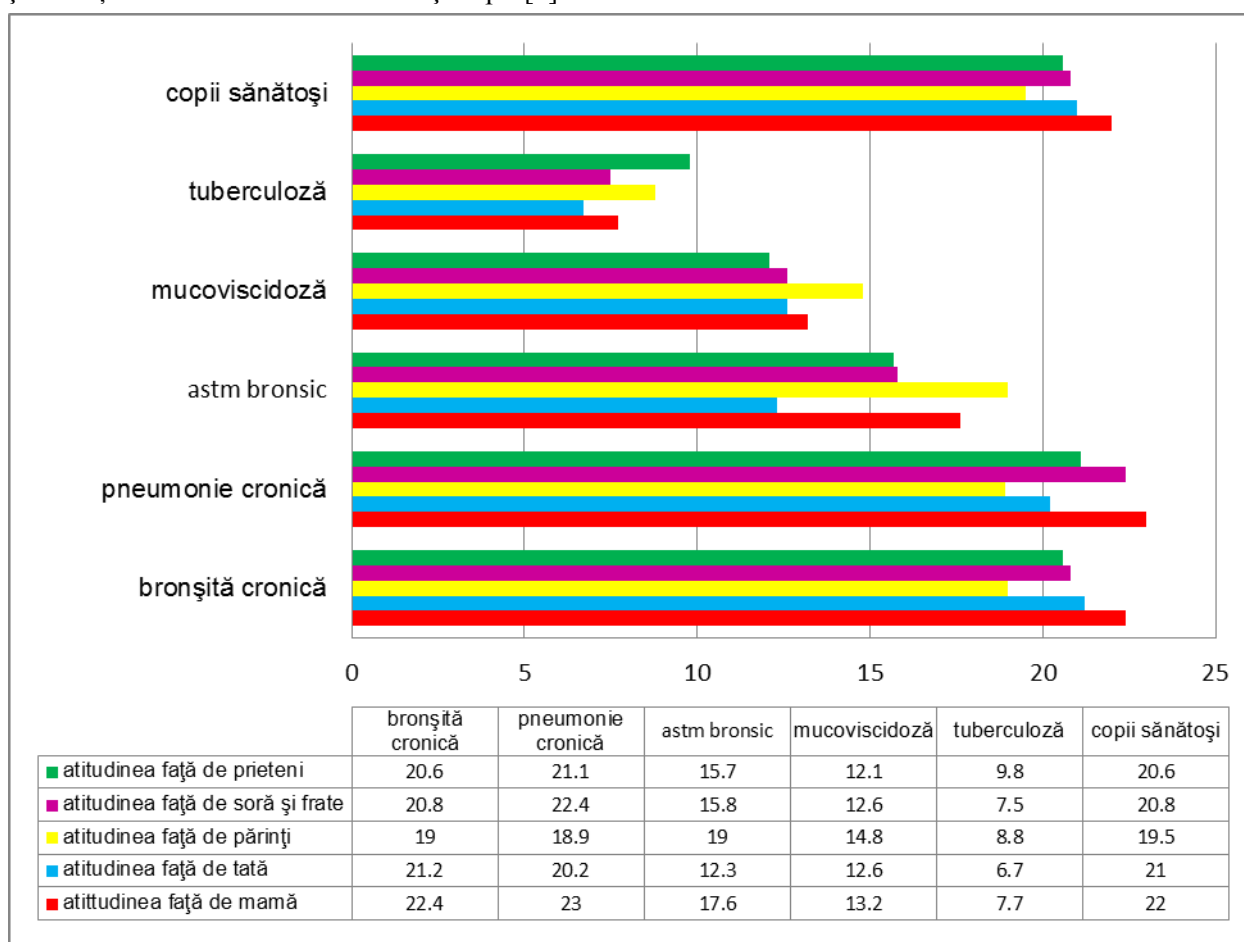


Fig.1. Atitudinile copiilor față de membrii familiei și persoanele din afara familiei („Testul-film” al lui Rene Gille).

Analiza datelor ce indică atitudinea față de alți membri ai familiei, cum ar fi frații/surorile, reflectă un indice înalt al opțiunilor făcute în favoarea lor de către copiii din grupurile experimentale. Este relativ înalt și indicele ce reflectă atitudinea față de prieteni în toate grupurile de copii. Dacă am aranja preferințele vis-à-vis de persoanele cu care aleg copiii să comunice după criteriul priorității, în toate grupurile de copii investigați comunicarea cu prietenii se regăsește pe locul patru, pe al treilea loc se situează frații și surorile, urmași de tată, iar mama se află în topul priorităților, indiferent de vârsta și maladia copiilor.

La examinarea datelor per eșantion, înregistrăm diferențe semnificative la scalele „atitudinea față de mamă” $t=10,14$, $p=,000$; „atitudinea față de tată” $t=-5,70$, $p=,000$; „atitudinea față de cuplul părinților” $t=-4,01$, $p=,000$; „atitudinea față de frate/soră” $t=-3,95$, $p=,000$; „atitudinea față de prieteni” $t=-8,69$, $p=,000$. Aceste rezultate evidențiază diferențele în manifestarea atitudinilor respective la copiii de 8-10 ani față de cei de 13-15 ani. Presupunem că acest lucru se datorează particularităților de vârstă.

La compararea rezultatelor pe fiecare grup în parte, evidențiem următoarele:

- ✓ Grupul de copii bolnavi cu bronșită cronică – „atitudinea față de mamă” $t=-2,48$, $p=,013$; „atitudinea față de tată” $t=6,89$, $p=,000$; „atitudinea față de cuplul părinților” $t=5,73$, $p=,000$; „atitudinea față de frate/soră” $t=4,81$, $p=,000$; „atitudinea față de prieteni” $t=-,212$, $p=,832$, ceea ce înseamnă că la scala „atitudinea față de prieteni” nu există diferențe semnificative.
- ✓ Grupul de copii bolnavi cu pneumonie cronică – „atitudinea față de mamă” $t=6,21$, $p=,000$; „atitudinea față de tată” $t=-4,79$, $p=,000$; „atitudinea față de cuplul părinților” $t=-3,59$, $p=,000$; „atitudinea față de frate/soră” $t=-2,02$, $p=,044$; „atitudinea față de prieteni” $t=-4,03$, $p=,000$, diferențe mai puțin semnificative s-au înregistrat la scala „atitudinea față de frate/soră”.
- ✓ Grupul de copii bolnavi cu mucoviscidoză – „atitudinea față de mamă” $t=1,71$, $p=,087$; „atitudinea față de tată” $t=-4,29$, $p=,000$; „atitudinea față de cuplul părinților” $t=-6,58$, $p=,000$; „atitudinea față de frate/soră” $t=-11,65$, $p=,000$; „atitudinea față de prieteni” $t=-9,87$, $p=,000$, ceea ce înseamnă că la scala „atitudinea față de mamă” nu există diferențe semnificative.
- ✓ Grupul de copii bolnavi cu tuberculoză – „atitudinea față de mamă” $t=1,37$, $p=,171$; „atitudinea față de tată” $t=-3,99$, $p=,000$; „atitudinea față de cuplul părinților” $t=-2,46$, $p=,015$; „atitudinea față de frate/soră” $t=-1,04$, $p=,301$; „atitudinea față de prieteni” $t=-2,22$, $p=,028$, ceea ce înseamnă că la scala „atitudinea față de mamă” și la scala „atitudinea față de frate/soră” nu există diferențe semnificative.
- ✓ La grupul de copii sănătoși – „atitudinea față de mamă” $t=6,87$, $p=,000$; „atitudinea față de tată” $t=-6,53$, $p=,000$; „atitudinea față de cuplul părinților” $t=-7,20$, $p=,000$; „atitudinea față de frate/soră” $t=-5,22$, $p=,000$; „atitudinea față de prieteni” $t=-7,33$, $p=,000$, ceea ce reprezintă diferențe semnificative la toate aceste scale.

Prin compararea rezultatelor, presupunem că odată cu agravarea stării de sănătate, cu cât maladia copilului este cu un pronostic mai nefavorabil, cu atât copilul este mai dependent de mamă, fiindu-i limitată comunicarea și relaționarea cu mediul social.

Aceste date se combină și cu scorurile înalte înregistrate de grupurile de copii la scala tendinței de izolare. În figura de mai jos se pot urmări aceste diferențe: grupul bronșită cronică – 18%, pneumonie cronică – 17,9%, astm bronșic – 20,4%, mucoviscidoză – 16,9%, tuberculoză – 16%, comparativ cu 12,9% pentru grupul copiilor sănătoși. Diferențe semnificative după criteriul de vârstă au fost înregistrate între rezultatele copiilor din 5 grupuri: bronșită cronică, pneumonie cronică, astm bronșic, mucoviscidoză și grupul de copii sănătoși; numai în grupul copiilor bolnavi de tuberculoză nu s-au înregistrat diferențe semnificative.

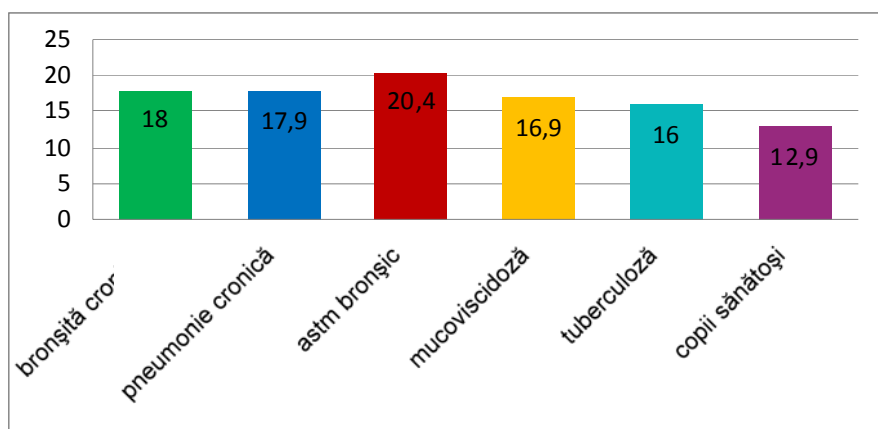


Fig.2. Valorile medii ale tendinței de izolare la subiecții cercetării.

Tendința de izolare caracteristică copiilor bolnavi se combină și cu o comunicabilitate redusă a acestora în grupurile de copii [3]. În Figura 2 se poate observa decalajul dintre scorurile înregistrate la această scală, ele

fiind aproape egale la grupurile copiilor cu maladii cu o evoluție mai puțin severă (20,2 unități în bronșită și 20,6 în pneumonie); valori mai mici s-au înregistrat la bolnavii de astm bronșic – 15,7, la bolnavii de mucoviscidoză 13,7, dar valori de circa 2 ori mai mici au înregistrat bolnavii de tuberculoză comparativ cu celelalte grupuri de copii. Diferențele dintre mediile acestor grupuri după criteriul vârstă sunt semnificative la compararea grupurilor de copii bolnavi de bronșită cronică ($t=-2,49$, $p=,013$), la bolnavii de astm bronșic ($t=4,43$, $p=,000$) și la grupul de copii sănătoși ($t=-4,88$, $p=,000$); la celelalte grupuri diferențele nu sunt semnificative.

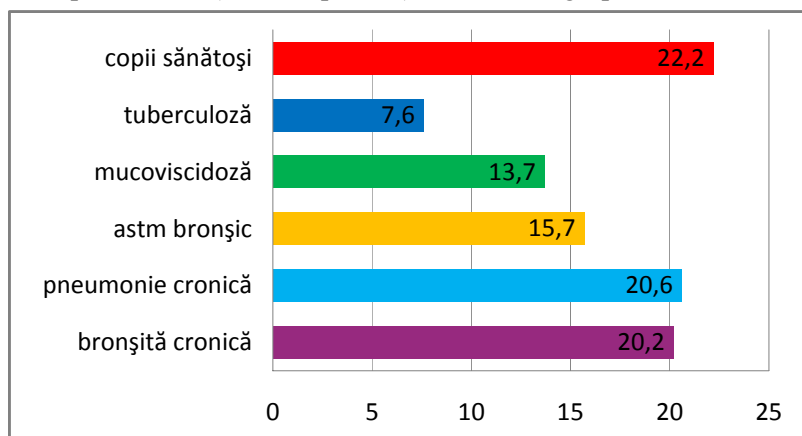


Fig.3. Comunicabilitatea în grupurile de copii („Testul-film” al lui Rene Gille).

A.Осницкий specifică faptul că TFRG permite identificarea problemelor ce apar în diverse situații de interacțiune a copilului cu persoanele din jur. În totalitate, acestea și formează spectrul celor mai importante probleme din viața copilului [4]. Datele înregistrate în cadrul cercetării experimentale descrise atestă că copiii cu maladii respiratorii cronice au probleme în relaționarea cu semenii, caracterizate printr-o interacțiune slabă cu ei, tendințe proeminente de izolare, în pofida faptului că sunt destul de curioși (scala „Curiozitate” indică niveluri ușor peste mediu atât la copiii de 8-10 ani, cât și la cei de 13-15 ani: 59,4 și 57,2 unități, corespunzător). La scala „Dominare” rezultatele la ambele grupuri sunt destul de joase (copiii de 8-10 ani – 22,7 unități, iar cei de 13-15 ani – 24,9 unități), ceea ce ne permite să constatăm că copiii cu maladii respiratorii cronice nu au tendințe de dominare. Scala „Comportament social adecvat” indică niveluri foarte înalte atât la copiii de 8-10 ani, cât și la cei de 13-15 ani: 83,8 și 79,4 unități, corespunzător, date ce denotă un comportament social adecvat la copiii cu maladii respiratorii cronice.

În final constatăm următoarele preferințe în sistemul de relații sociale și interpersonale la copiii cu maladii respiratorii cronice, evidențiindu-se următoarele aspecte ale funcționalității sociale:

- În toate cele șase grupuri de copii implicați în cercetare prevalează indicii ce indică numărul alegerilor realizate de către copii în favoarea mamei.
- Există diferențe semnificative în manifestarea atitudinii față de mamă, față de tată și față de cuplul părinților după criteriul vârstă la grupurile de copii bolnavi de bronșită cronică, pneumonie cronică, astm bronșic, precum și la copiii sănătoși.
- Diferențe nesemnificative în manifestarea atitudinii față de mamă au înregistrat grupurile de copii bolnavi de mucoviscidoză și tuberculoză. Acest fapt denotă atașamentul sporit și o atitudine mai favorabilă a copiilor față de mamă, iar odată cu agravarea stării de sănătate diferențele de vârstă dispar. Predominarea alegerilor în folosul mamei atestă ponderea mai mare a mamei în relația cu copilul.
- Analiza datelor ce indică atitudinea față de alți membri ai familiei, cum ar fi frații/surorile, reflectă un indice înalt al opțiunilor făcute în favoarea lor de către copiii din grupurile experimentale. Este relativ înalt și indicele ce reflectă atitudinea față de prieteni în toate grupurile de copii.
- Prin compararea rezultatelor, presupunem că odată cu agravarea stării de sănătate, cu cât maladia copilului este cu un pronostic mai nefavorabil, cu atât copilul este mai dependent de mamă, fiindu-i limitată comunicarea și relaționarea cu mediul social, date ce se combină și cu scorurile înalte înregistrate de grupurile de copii la scala „Tendință de izolare”.
- Diferențe semnificative după criteriul vârstă au fost înregistrate între rezultatele copiilor din 5 grupuri: bronșită cronică, pneumonie cronică, astm bronșic, mucoviscidoză și grupul de copii sănătoși; numai în grupul copiilor bolnavi de tuberculoză nu s-au înregistrat diferențe semnificative.

- Tendința de izolare caracteristică copiilor bolnavi se combină și cu o comunicabilitate redusă a acestora în grupurile de copii, scorurile înregistrate la această scală fiind aproape egale la grupurile de copii cu maladii având o evoluție mai puțin severă (în bronșită și în pneumonie). Valori mai mici s-au înregistrat la bolnavii de astm bronșic, de mucoviscidoză, valori de 2 ori mai mici au înregistrat bolnavii de tuberculoză comparativ cu celelalte grupuri de copii.
- Datele înregistrate în cadrul cercetării experimentale denotă că copiii cu maladii respiratorii cronice au probleme în relaționarea cu semenii, caracterizate printr-o interacțiune slabă cu ei, tendințe proeminente de izolare, în pofida faptului că sunt destul de curioși.
- La scala „Dominare” rezultatele sunt destul de joase, ceea ce ne permite să constatăm că copiii cu maladii respiratorii cronice nu au tendințe de dominare.
- Scala „Comportament social adecvat” indică niveluri foarte înalte atât la copiii de 8-10 ani, cât și la cei de 13-15 ani, date ce denotă un comportament social adecvat la copiii cu maladii respiratorii cronice.
- S-ar putea concluziona că pentru un număr mare de copii bolnavi din grupurile participante la experiment sfera de relaționare „copil-copil” prezintă anumite dificultăți. Pe de o parte, ei își doresc să interacționeze cu alți copii, manifestă dorință și curiozitate în cadrul comunicării, iar, pe de altă parte, se izolează, nu posedă abilități de a-și forma aceste relații, de a se adapta anumitor cerințe în cadrul comunicării. Acestea din urmă pot genera probleme de adaptare socială.

Bibliografie:

1. SAVCA, L. *Psihoteste*. Vol. II: *Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții*. Chișinău: Univers pedagogic, 2008. 164 p.
2. VASIAN, T. Abordarea comparativă a conceptului de atitudine în psihologia generală, psihologia personalității și cea socială. În: *Revista științifico-practică „Psihologie”*, 2013, nr.1, p.87-95.
3. ГИЛЬЯШЕВА, И., ИГНАТЬЕВА, Н. *Методика исследования межличностных отношений ребенка*: Методическое пособие. Москва: Фоллиум, 1994. 64 с.
4. ОСНИЦКИЙ, А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью «Фильм-теста» Р.Жиля. В: *Вопросы психологии*, 1997, № 1, с.55-62.
5. ЭЙДЕМИЛЛЕР, Э., ЮСТИЦКИС, В. *Психология и психотерапия семьи*. СПб: Питер, 2009. 668 с.
6. MENAI-ABID, A.B. Attitudes parentales vis-a-vis de l'enfant énurétique en milieu algérien. In: *Université Badji Mokhtar*. <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num3/05.pdf> (Accesat: 20.05.2010)

Prezentat la 17.09.2015

MECANISMUL REFLEXIV DE REGLARE ȘI DIMINUARE A ANXIETĂȚII SITUAȚIONALE/ACADEMICE LA STUDENȚI

Natalia TOMA

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este supusă analizei reflexia ca mecanism psihologic de reglare și diminuare a anxietății situaționale/academice la studenți: sunt prezentate diferite puncte de vedere asupra reflexiei și argumentate valențele acesteia în vederea reglării, corecției, optimizării anxietății situaționale/academice. Reflexia ca trăsătură și fenomen psihologic se află în corelație cu nivelul de manifestare a anxietății la studenți. Diminuarea anxietății situaționale/academice poate fi realizată prin reducerea/scăderea nivelului de reflexivitate.

Cuvinte-cheie: reflexie, anxietate, anxietate situațională/academică, autoapreciere, autoreglare, autoformare, autodeterminare.

DECREASE REFLEX MECHANISM ADJUSTMENT AND SITUATIONAL ANXIETY/ACADEMIC TO STUDENTS

This article analyzes the reflection of the psychological mechanism of adjustment and mitigation situational anxiety/academic students: are different views on reflection and defended its valence to adjust, correction, optimization situational anxiety/academic. Reflection trait and psychological phenomenon is correlated with the expressions of anxiety in students. Reduction of situational anxiety/academic can be achieved by reducing/lowering the reflexivity.

Keywords: reflection, anxiety, situational anxiety/academic self-esteem, self-regulating, self-forming, self-determination.

Introducere

Reflexia reprezintă un mecanism care ne ajută să apreciem corect situația și să alegem soluția optimală de acțiune, dar și un mecanism care ne formează modele de comportament ce ne modelează modul de viață. Autoaprecierea, autoreglarea, autodeterminarea, autoorganizarea, autodezvoltarea sunt „descriptori” ai mecanismului reflexiv care stă la baza schimbărilor de personalitate. Trebuie de constatat: dacă nu se schimbă atitudinea față de sine însuși, atunci nu au loc schimbări nici în activitate, nici în comportamentul subiectului. Așadar, dacă reflexia este un mecanism al gândirii, al activității, al autocunoașterii, atunci acest mecanism este și cel de reglare/diminuare a anxietății ca trăsătură și ca stare a personalității.

Specificul autodezvoltării, autoorganizării individului este determinat de faptul că pe parcursul dezvoltării, activismul omului, cauzat inițial de influența socialului, trece apoi într-un activism individual, orientat spre a-și explica sensul activității sale în general.

Aristotel a menționat printre primii că „esența gândirii și obiectul gândirii nu sunt identice, însă, în unele cazuri, reprezintă obiectul cunoașterii... în ultimă analiză, obiectul gândirii și rațiunii nu se deosebesc substanțial... există o singură existență și gândirea este identică cu obiectul gândirii” [4, p.75]. Din cele expuse reiese o altă idee – reflexia ține de aceeași existență, pe care o reflectă (rațiunea, sufletul). Pe de o parte, reflexia este un mecanism de schimbare, pe de altă parte, aparține unui obiect schimbător.

Reprezentanții filozofiei clasice germane (Hegel, Fichte, Schelling) au apreciat reflexia drept un mecanism de mișcare, de transformare a tot ce-i vechi în nou, de a descoperi noul în lucruri învechite. Reflexia s-a dovedit a fi, pe de o parte, identică cu conștiința de sine, pe de altă parte, este sursa principală (mecanismul) de dezvoltare a structurilor sale (cunoștințe, noțiuni, comportament).

În acest sens, anxietatea ca reacție emoțională la stres, la situații amenințătoare se caracterizează prin sentimentul tensiunii care are efect negativ asupra comportamentului, inclusiv asupra celui cognitiv. S-a constatat că persoanele cu un nivel înalt de anxietate au și un nivel înalt de reflexivitate (reflexie). Aceasta se manifestă prin nivelul scăzut de autoapreciere, autoîncredere, prin incapacitatea de a lua decizii rapide etc.

I. Concept și argument

Personalitatea reprezintă un mod de organizare a conștiinței și comportamentului unui om, în care rolul principal îl dețin: „imaginea de sine” (comportamentul conștient, volitiv și comportamentul-țintă); identificarea „imaginii de sine”, formată anterior, cu cele care sunt valabile în prezent (amintirile); menținerea „imaginii de sine” (autoactualizarea); schimbarea „imaginii de sine” (dezvoltarea, schimbarea) ș.a.m.d. De obicei, individul însuși nu conștientizează aspectul „artificial” al comportamentului său, el concepe toate acțiunile legate

de „imaginea de sine” ca pe o stare naturală sau niște evenimente pe care el le suferă. Analizând procesul de formare a personalității din punctul de vedere al mecanismelor de autoorganizare a sistemului psihic, putem afirma că atât „imaginea de sine”, cât și manipularea ei este nu altceva decât o modalitate de interpretare semiotică a activității, pe baza căreia și se formează o realitate specifică a „Eu-lui”. Evenimentele acestei realități sunt interpretate de individ drept viața sa personală, cu trecut, prezent și viitor; viață condiționată de aspirațiile și dorințele lui personale, individuale, de caracterul său, de capacitățile sale.

În structura personalității rațiunea „își asumă” o nouă funcție – de integrare, de coordonare, de relaționare a diverselor caracteristici incompatibile ale „Eu-lui”. Într-adevăr, odată cu dezvoltarea sa, individul este nevoit să-și coordoneze noile caracteristici ale „imaginii de sine” cu cele vechi; asemenea coordonare este necesară și în cazul în care individul nimerește în situații absolut noi (are un comportament imprevizibil) sau se întâlnește cu persoane noi, identificându-se cu ele. Această nouă stare a personalității trebuie să reiasă în mod firesc din cea veche, anterioară, dar nu trebuie în niciun caz să aibă două „imagini de sine” independente; în caz contrar, aceasta va duce la paralizarea vieții sau la patologii psihice, cum ar fi schizofrenia.

În filosofia modernă noțiunea de reflexie a fost utilizată pentru a explica integritatea și dezvoltarea individului ca personalitate. Reflexia constituie o proprietate specifică a universului personalității, care îmbină concomitent artificialul (reprezentarea activității sufletului, cunoașterea lui) și naturalul (autoreflexia ca parte a sufletului, ca mecanism de schimbare a lui). Desigur, personalitatea nu se schimbă numai de la sine, ea este influențată și de mediul înconjurător, de diverse relații și de aceea ea nu poate fi considerată un univers. În schimb, dacă ne referim la realitatea „Eu-lui”, personalitatea constituie un univers. Valabilitatea acestei opinii susține și valabilitatea noțiunii de „reflexie” [8].

Abordarea teoretico-științifică a reflexiei a fost realizată în contextul teoriei activității. Reflexia reprezintă, în primul rând, procesul și structura activității și, în al doilea rând, mecanismul de dezvoltare naturală a personalității. Este înaintată și o altă ipoteză, conform căreia reflexia este tratată în conformitate cu „ideea de cooperare a activităților”. Această idee stă la baza schemei „abandonarea reflexivă” a activității în cazul imposibilității realizării ei. Adoptând o nouă activitate, individul capătă proprietatea de „a-și construi sensuri”, reieșind din cele pe care le înțelege și care descriu activitatea lui anterioară. Astfel, activitatea ulterioară o „va înghiți” reflexiv pe prima, în calitate de material. Mecanismul de absorbție permite construirea sistemelor de cooperare a activității.

În procesul reflexiei, constata F.Hegel, „semnificațiile, în pofida faptului că se bazează pe unele relații, totuși își păstrează sensul lor anterior independent” [6]. Această proprietate importantă a procesului reflexiv este determinată ca o „componentă intențională” a mecanismului reflexiv. În reflexie, orice analiză sau cunoaștere a activității individuale este precedată de conceperea subiectivă a sensului integru al activității reflexive.

În lucrările sale Hegel prezintă trei forme individuale ale reflexiei. *Reflexia positing* pentru prima dată delimitează „Eu-l” integru, perceptibil de „Non-Eu-l”. Astfel, conștiința se eliberează de rutina vieții cotidiene, însă în același timp ea rămâne dependentă de forma de eliberare. *Reflexia comparativă* are menirea de a identifica necorespunderile și contrariile dintre „Eu” (subiectul) și „Non-Eu” (obiectul). Referindu-se la reflexia comparativă, V.I. Slobodcikov o consideră drept un pas important în lichidarea structurilor contradictorii dintre subiect și obiect. *Reflexia transcendentă* permite nu doar depășirea limitelor propriului eu, ci și a relațiilor cu lumea întregă. După părerea lui, aceste două forme contribuie substanțial la dezvoltarea individuală [11].

Orice activitate ce implică reflexia poate fi considerată drept o structură cu multiple componente care vizează scopul, sursele și mijloacele, cunoștințele utilizate și alte structuri morfologice.

În lucrările lui I.N. Semionov și S.I. Stepanov se vorbește despre prima etapă a reflexiei – „clasificarea primară”. La această etapă procesul conștiinței implică mijloacele de gândire, iar oricare alt proces ce decurge de obicei în mod firesc este stopat. În dependență de categoriile și sistemele logice de gândire implicate la etapa primară de organizare, noi putem vorbi despre diferențierea tipurilor generale de reflexie. Următorul pas este înregistrarea opririlor accidentale sau oprirea procesului însuși, apoi are loc „indicarea” materialului necesar pentru reflexie. Conținutul lui se referă la situațiile din trecut sau la cele imaginare din viitor. Acest fapt se mai numește *experiențe de regresie*. Un alt pas ce urmează este subiectivarea, când subiectul se manifestă în esența sa, evidențiază semnificațiile situației date; în continuare, aceste semnificații formate se realizează în spațiul de activitate comun și duc la dezvoltarea normelor generale, regulilor, metodelor de acțiune. Acest pas este calificat drept obiectivizare, adică prezintă un set de procedee și tehnici capabile să transpună

procesul de gândire, de acțiune, de comunicare, de înțelegere, de reflexie, de autodeterminare, care se desfășoară în situația de structură a obiectelor. I.N. Semionov și S.I. Stepanov au clasificat aceste două etape ca fiind „punctul culminant al inspirației pe care o încearcă subiectul sau subiecții”. Spațiul „generalizat” se fixează cu ajutorul anumitor mijloace simbolice, el se înstrăinează și în continuare acest spațiu apare ca personal, subiectiv. Dacă nu se produce această adoptare, atunci nici în acțiunile efectuate nu se înregistrează schimbări. „Noi nu am raportat acest fapt la actul de progresie a identității” [9]. La etapa următoare are loc tehnologizarea acțiunii precedente, când opiniile și atitudinile participanților sunt în concordanță.

Procesele conștiente sunt caracterizate printr-o integritate imaginativă, și structura mijloacelor de reflexie, pentru a oglindi și a prezenta activitatea reflexivă, trebuie să conțină tabloul activității în scheme sistematizate. Etapa de sistematizare în scheme în procesul de reflexie este foarte importantă, deoarece tabloul integru al activității reflexive capătă esență conștientă numai dacă este prezentat prin mijloace simbolice specifice. Sistematizarea schematică a sensului reflexiv se produce nemijlocit în spațiul conștiinței și cel morfologic. Rezultatele reflexiei de asemenea se depozitează în conștiință.

Conținutul sistematizat în scheme se exteriorizează, esențialul este interpretat ca modelul activității reflexive. Activitatea supusă reflexiei în forma descrierii reflexive capătă semnul unui model obiectiv și poate deveni obiectul procesului de gândire a individului.

Omul tinde mereu să se dezvolte, să se perfecționeze. E important să găsească acel moment-cheie, care determină schimbările de structură și de calitate. Un asemenea moment, după părerea noastră, este fenomenul reflexiei. De obicei, reflexia reprezintă conștientizarea de către individ a mijloacelor și fundamentelor propriei activități. Conștientizarea este un moment important al reflexiei, însă nu explică suficient esența ei. Esența reflexiei constă în modificarea mijloacelor și fundamentelor activității cu scopul de a controla situația, de a o îmbunătăți, de a obține rezultate optime. Conștientizarea, în acest caz, este doar o premisă necesară pentru schimbare. Reflexia poartă un caracter activ, fapt subliniat de mai mulți psihologi.

De obicei, reflexia este interpretată ca o trăsătură caracteristică doar omului, ca un fenomen atribuit numai unei forme superioare de organizare, cum ar fi conștiința, gândirea. Reflexia nu poate fi explicată exhaustiv, dacă nu e cercetată în contextul evoluției generale. În această ordine de idei, reflexia reprezintă un „procedeu” universal, cu ajutorul căruia fauna sălbatică se ridică de fiecare dată pe o nouă treaptă calitativă în evoluția sa.

Spațiul reflexiv intern al individului poate fi prezentat ca o sferă ce unește într-un tot lumea ideală și lumea reală. Ea parcă se află mai presus de lumea ideal-reală, permite individului să se sustragă de la această lume, „să oprească clipa”, să vadă lumea dintr-o parte, să pătrundă în esența ei și să conștientizeze menirea lui în această lume; altfel spus, spațiul reflexiv oferă condițiile, potențialul de dezvoltare a omului.

În spațiul reflexiv apare un nou tip intern de contradicții, care se află în strânsă legătură cu autoreglarea internă: vrea sau nu vrea omul să se transforme și să fie conștient de sine, poate sau nu poate să interacționeze armonios cu lumea internă și externă. Depășirea acestor greutăți constituie sursa internă de dezvoltare a omului, mecanismul său de autodezvoltare. Cu cât mai intens este procesul de depășire a greutăților, cu atât mai activ omul își dezvoltă conștiința.

Sfera de dezvoltare a conștiinței reflexive o reprezintă lumea internă a omului, care se reflectă în activitatea sa cognitivă și practică. Lumea obiectivă (natura, societatea, cultura) constituie sursa externă a dezvoltării reflexive. Ea exercită controlul din exterior și reprezintă mecanismul exterior de dezvoltare a omului.

Reflexia nu este pur și simplu un mecanism de apreciere și de selectare ideală a unei acțiuni concrete într-o situație anume, ci și un mecanism de creare a modelelor de comportament. Rezultatul unui asemenea proces reprezintă autodezvoltarea personalității. Analiza aspectului dat trebuie efectuată în concordanță cu particularitățile și identitatea subiectului, pentru a identifica relația dintre reflexie și schimbările individuale, pentru a determina procesele psihologice ce reflectă această relație.

Factorul integrant al conștiinței de sine este imaginea „Eu-lui”, care se structurează din următoarele componente: „Eu-l trecut”, „Eu-l actual”, „Eu-l viitor” și „Eu-l ideal”. Aceste componente îndeplinesc funcția de structurare a personalității, alte elemente ale conștiinței realizează funcția reglatoare în procesul de interrelaționare a imaginii „Eu-lui” cu aceste elemente.

Componentele individuale ale conștiinței de sine pot să se schimbe și, de fapt, se schimbă odată cu dezvoltarea abilităților lui reflexive. Datorită abilităților conștiinței de sine și cunoașterii de sine, individul poate să-și formeze o imagine despre sine însuși ca un subiect al cunoașterii, al comunicării, al activității. În asemenea caz noi vorbim despre reflexia personală.

În lucrările lui Iu.N. Kuliutkin se accentuează în mod deosebit importanța reglării reflexive de către individ a propriilor procese interne. Un asemenea proces de autoreglare se bazează pe separarea și „ierarhizarea” funcțiilor de conducere și de control ale aceleiași identități, în cazul în care persoana însumează în sine și „Eu-l - executor” și „Eu-l - controlor”. Un astfel de mecanism de autoreglare este reflexiv prin natura lui [7, p.24].

Concepția lui L.S. Vîgotski ne ajută să înțelegem mai bine mecanismul reflexiv de autoreglaj. Dacă individul acționează în calitate de membru al unui grup social concret, atunci funcția de reglare a acțiunilor sale nu aparține numai personalității sale, ci grupului social în întregime. În procesul de interiorizare a formelor interpersonale de control individul începe să îndeplinească concomitent două funcții: de dirijare și de executare. Cu atât mai mult, funcția de dirijare el începe să o exercite atât asupra sa, pentru a-și stăpâni propriul comportament, cât și asupra altor indivizi din jur [5].

Conform opiniei lui I.N. Semioniv și S.I. Stepanov, reflexia, tratată ca o reevaluare și restructurare de către individ a conținuturilor experienței sale personale, dă naștere unei atitudini active și eficiente a individului ca „Eu”- integru față de comportamentul său propriu, comunicare, activitatea pe care o realizează ceilalți indivizi, mediul sociocultural și ecologic.

Sursa ce asigură integritatea de acțiune și de comunicare constă în resursele valorice ale personalității, care sunt corectate permanent de reflexia-subiect prin metode eficiente de autodeterminare și autoconstrucție în contextul idealurilor și valorilor existente [3, 9, 11].

În procesul de autodeterminare un rol decisiv revine capacității individului de a depăși în situația reală, cu ajutorul reflexiei, decalajul ce apare între planul ideal și cel real. În opinia lui T.E. Sizikova, procesul de autodeterminare poate fi divizat în două etape. Prima etapă ține de perceperea situației, care se caracterizează printr-o totalitate de momente dispartate. Analiza reflexivă construiește un model al realității cu mari restricții, fără o imagine integră a situației. Reflexia retrospectivă se bazează pe introspecție, recreând stereotipuri de percepție și de gândire, formate în baza experienței personale. La această etapă subiectul poate să ocupe diferite poziții, ceea ce, în majoritatea cazurilor, nu duce la o autodeterminare constructivă în cadrul situației respective. Receptarea fragmentară a situației duce la acțiuni neadecvate și la o autoapreciere de asemenea neadecvată. S-a observat că mulți clienți, care se adresează după ajutor la consultațiile psihologice, au o percepere fragmentară a situației [10].

Aplicarea diverselor tehnici, orientate spre a asigura o analiză reflexivă mai amplă a situației și a locului pe care-l ocupă individul în această situație, permite trecerea la a doua etapă a autodeterminării. Cu ajutorul funcției de analiză reflexivă, de înțelegere reflexivă, interpretarea unei situații se face într-un context mai larg, ceea ce contribuie la o autodeterminare mult mai productivă a subiectului, încât obiectul reflexiei este însăși situația percepută în linii mari și locul concret al omului în această situație.

Dezvoltarea capacităților reflexive ale subiectului în procesul de autodeterminare este în raport direct cu abilitatea lui de a-și schimba arbitrar atitudinea față de situație cu țelul de a-și forma o imagine cât mai amplă despre ea. Autoreglarea individuală este în strânsă corelație preponderent cu determinarea și corectarea poziției sale (în contextul tradițiilor sociale, culturale, istorice).

Dezvoltarea personalității trebuie raportată nemijlocit la dezvoltarea și perfecționarea mecanismelor reflexive, care mediază dezvoltarea sferei motivaționale.

După părerea lui V.I. Slobodcikov, cunoașterea de sine determină dezvoltarea permanentă a proceselor de autocontrol și de autoreglare a omului. „Autocontrolul se manifestă în conștientizarea și aprecierea de către individ a propriilor acțiuni, a stărilor psihice, în desfășurarea lor conform cerințelor și normelor de activitate, de comportament, de comunicare. Autocunoașterea poate include în sine autoaprecierea, dar poate avea doar rolul de constatare, fără a aprecia” [12, p.193].

Astfel, putem constata că mecanismul reflexiv stă la baza schimbărilor de personalitate. Dar dacă nu se schimbă atitudinea față de sine însuși, atunci nu au loc schimbări nici în activitatea, nici în comportamentul subiectului. Mecanismele reflexive individuale sunt concepute ca rezultatul dezvoltării atitudinii subiectului față de sine însuși. Noi am examinat reflexia ca un mecanism al gândirii, al activității, al autocunoașterii și ca unul al reglării și diminuării anxietății.

II. Metode și tehnici de studiere a anxietății situaționale și a reflexivității la studenți

Noi presupunem că studenții cu un nivel înalt de anxietate situațională/academică se caracterizează și printr-un nivel înalt de reflexivitate. În acest sens, importanța semnificației indicilor „anxietate situațională/academică – reflexivitate” determină și modalități de diminuare și reglare a anxietății la studenți, prin intermediul „coborârii” nivelului de reflexivitate, evidențiind particularitățile acestui proces în dependență de stilurile cognitive și de învățare ale studenților.

Pentru a obține rezultatele respective au fost aplicate: 1) chestionarul de evaluare a anxietății academice (Alpert-Haber); 2) testul de evaluare a reflexivității (elaborat de M.K. Tutușkina).

Datele se prezintă în următoarele figuri (Fig.1, 2, 3, 4, 5).

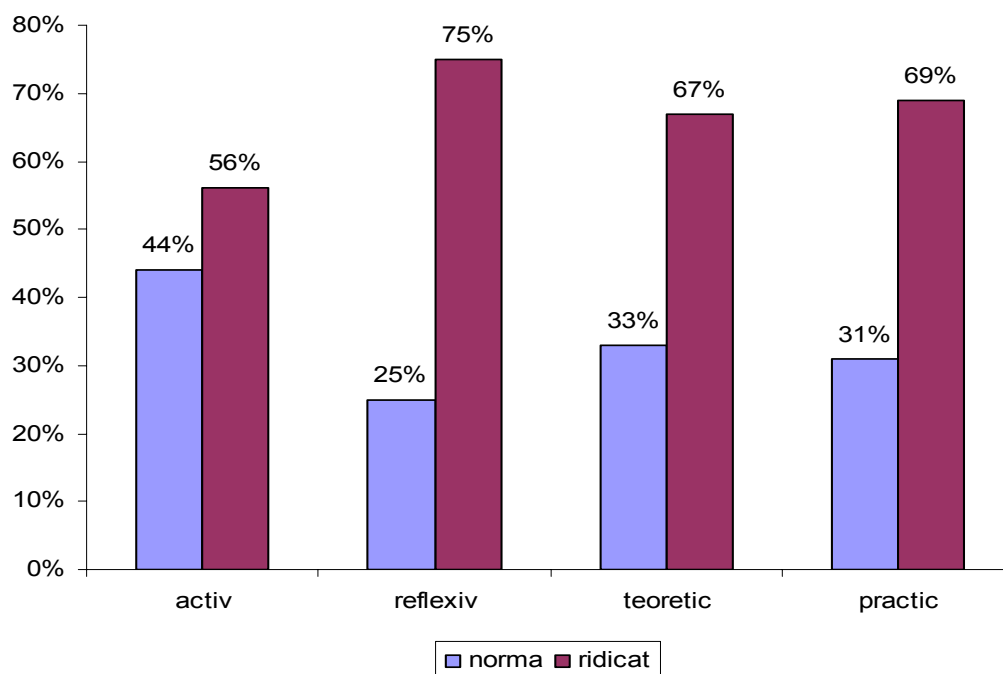


Fig.1. Datele privind nivelul de reflexivitate la studenții cu diferite stiluri cognitive.

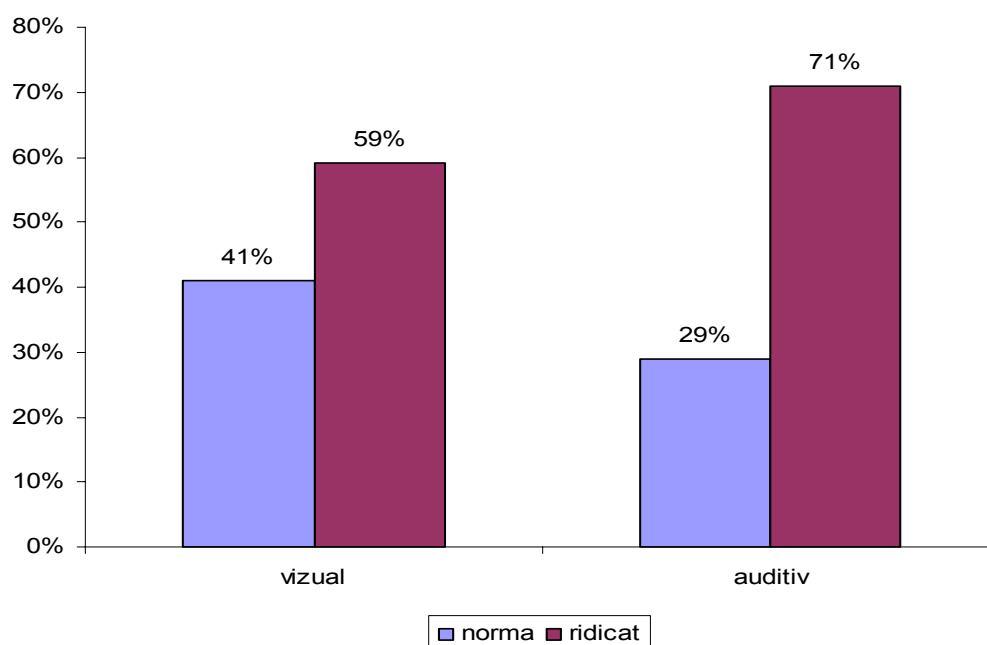


Fig.2. Datele privind nivelul de reflexivitate la studenții cu diferite stiluri de învățare.

Analiza datelor prezentate ne permite să constatăm existența unui nivel înalt de reflexivitate la studenții cu stilul cognitiv reflexiv și cel practic și la studenții cu stilul auditiv de învățare.

În continuare prezentăm datele cu privire la nivelul de manifestare a anxietății situaționale/academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare în scopul stabilirii legăturii de dependență.

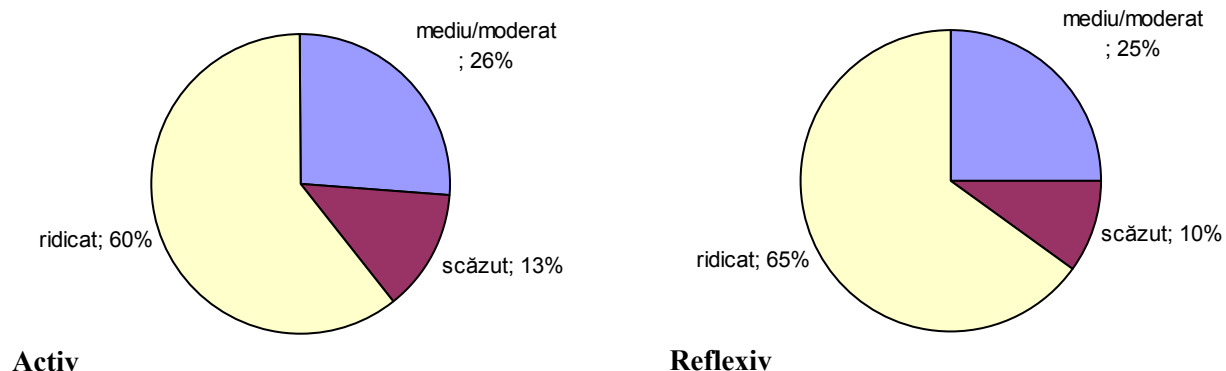


Fig.3. Rezultatele privind manifestarea anxietății situaționale/academice la studenții cu stil cognitiv activ și cel reflexiv.

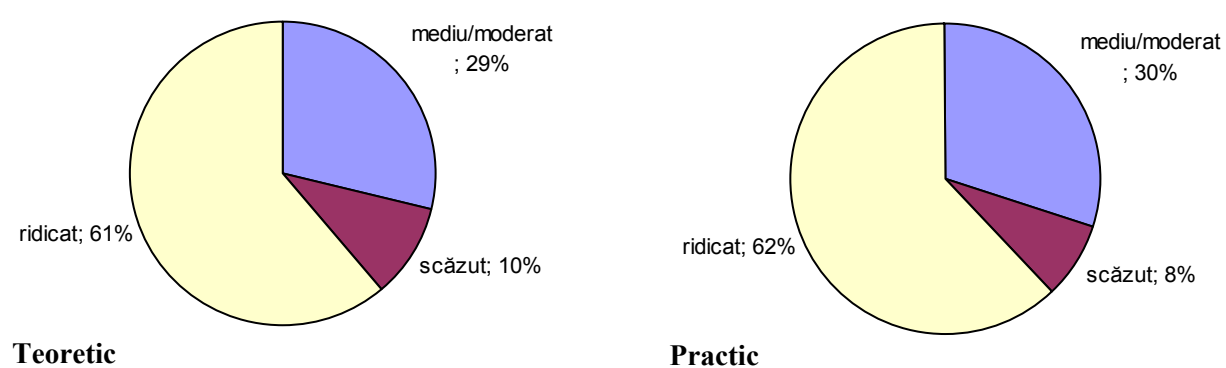


Fig.4. Rezultatele privind manifestarea anxietății situaționale/academice la studenții cu stil cognitiv teoretic și cel practic.

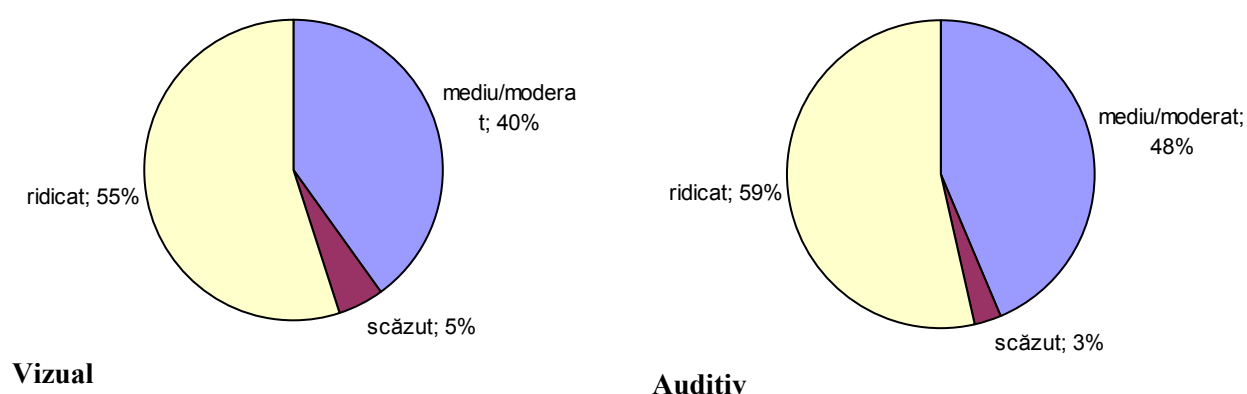


Fig.5. Rezultatele privind manifestarea anxietății situaționale/academice la studenții cu stiluri vizual și auditiv de învățare.

Comparând nivelurile de manifestare a anxietății situaționale/academice cu nivelurile de reflexivitate la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare, am stabilit următoarele legături de dependență (Tab.1 și 2).

Tab.1

Corelația dintre niveluri de anxietate și niveluri de reflexivitate la studenții cu diferite stiluri cognitive

Nr.crt.	Variabilele	Coeficient de corelare	Pragul de semnificații
	<i>Anxietate academică – reflexivitate:</i>		
1.	Stil cognitiv activ	0,575	$p = 0,01$
2.	Stil cognitiv reflexiv	0,395	$p = 0,01$
3.	Stil cognitiv teoretic	0,450	$p = 0,01$
4.	Stil cognitiv practic	0,403	$p = 0,01$

Tabelul 2

Corelația dintre niveluri de anxietate academică și niveluri de reflexivitate la studenții cu diferite stiluri de învățare

Nr.crt.	Variabilele	Coefficient de corelare	Pragul de semnificații
1.	<i>Anxietate academică – reflexivitate:</i> Stilul de învățare vizual	0,583	$p = 0,01$
2.	Stilul de învățare auditiv	0,426	$p = 0,01$

Presupunerea noastră că între nivelurile de anxietate și nivelurile de reflexivitate există corelații a fost confirmată. Studenții cu un nivel ridicat de reflexivitate manifestă și un nivel ridicat de anxietate situațională/academică. În acest sens, de exemplu, studenții cu stil cognitiv reflexiv constituie 65% – nivel ridicat, care în același timp manifestă cel mai înalt nivel de reflexivitate – 75%, pe când studenții cu stil cognitiv activ constituie 60% – nivel ridicat și 56% – nivel ridicat de reflexivitate.

Aplicarea mecanismului reflexiv de reglare și diminuare a anxietății situaționale la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare se va axa pe:

- 1) cunoașterea particularităților individuale, inclusiv a stilurilor cognitive și de învățare proprii;
- 2) corecția autoaprecierii, autocunoașterii, autodezvoltării;
- 3) însușirea elementelor de analiză reflexivă și de comunicare eficientă.

Concluzii și probleme pentru dezbateri

1. Studenților cu un nivel înalt de anxietate situațională le este caracteristică și reflexivitatea înaltă, ceea ce frânează învățarea eficientă, realizarea deplină a Eu-lui lor etc.
2. Cunoașterea stilurilor cognitive și a celor de învățare ale studenților din punctul de vedere al manifestării reflexivității și anxietății situaționale permite construirea unor mecanisme psihologice și educaționale mai eficiente de diminuare și reglare a anxietății situaționale la studenți.
3. Formarea și dezvoltarea abilităților reflexive la studenți poate fi realizată în baza unui training special, care ar include jocuri psihologice, jocuri de rol, studii de caz etc.

Subiectul „*stiluri cognitive și de învățare*” în contextul manifestării anxietății situaționale rămâne unul contradictoriu și deschis pentru discuții științifice.

Bibliografie:

1. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia anxietății*. București: Dual Tech., 2002.
2. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*: Teză de doctor, 2011.
3. АНЦЫФЕРОВА, Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Психология формирования и развитие личности. Москва: Наука, 1981.
4. АРИСТОТЕЛЬ. *Собрание сочинений в 4-х томах*. Москва: Наука, 1976.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений в 6-ти томах*. Москва: Педагогика, 1982-1984.
6. ГЕГЕЛЬ, Г. Философия духа. В: *Сочинения*. Том 3. Москва: Мысль, 1965.
7. КУЛЮТКИН, Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. Москва: Педагогика, 1985.
8. ПЕТРОВСКИЙ, А.В., ЯРОШЕВСКИЙ, М.Г. *История и теория психологии*. В 2-х томах. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
9. СЕМЕНОВ, И.Н., СТЕПАНОВ, С.Ю. *Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления*. Запорожье, 1992.
10. СИЗИКОВА, Т.Э. *Формирование мотива в рефлексивных процессах*: Дисс... канд. психол. наук. Новосибирск, 1996.
11. СЛОБОДЧИКОВ, В.И. *Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе. Проблема рефлексии* / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1987.
12. СЛОБОДЧИКОВ, В.И., ИСАЕВ, Е.И. *Психология человека. Основы психологической антропологии*. Москва: Школа-Пресс, 1995.

Prezentat la 06.10.2015

REFLECȚII DE ORDIN TEORETIC PRIVIND NEGOCIEREA CA ASPECT AL COMUNICĂRII

Rodica MAFTEUȚA

Universitatea de Stat din Tiraspol

Comunicarea și negocierea reprezintă cheia eficienței a unei instituții de învățământ și puntea de legătură dintre managerul instituției și personalul intern al instituției, precum și membrii externi ai comunității. Întreaga experiență și capacitatea de comunicare a managerilor se reflectă în cadrul procesului de negociere. Succesul oricărei negocieri devine anume comunicarea, cele mai reușite negocieri realizându-se datorită unei comunicări eficiente. Managerii instituțiilor de învățământ preuniversitar au o preocupare deosebită față de procesul de comunicare și negociere, datorită schimbărilor de anvergură din cadrul sistemului de învățământ, reformelor educaționale și trecerii la autonomie a instituțiilor de învățământ.

Cuvinte-cheie: *manager, negociere, comunicare, retorică, cuvânt, mesaj, feedback.*

THEORETICAL REFLECTIONS ON NEGOTIATION AS AN ASPECT OF COMMUNICATION

Communication and negotiation is the key to the effectiveness of an educational institution and the link between the manager and the internal staff of the institution as well as the external members of the community. The whole experience and the communication skills of managers are reflected during the negotiation process. The success of any negotiations is namely the communication, the most successful negotiations being carried out through effective communication. The managers of the pre-university educational institutions have a particular concern to the process of communication and negotiation, due to the major changes in the educational system, educational reforms and the transition to the autonomy of educational institutions.

Keywords: *manager, negotiation, communication, rhetoric, word, message, feedback.*

Managerul școlar este cel care comunică și negociază cea mai mare parte din timpul său, având rolul de a procesa informația internă și externă și de a o comunica subalternilor în așa mod, încât să exprime un mesaj imuabil. Astfel, managerul școlar trebuie să fie un model în procesul de comunicare și negociere, deoarece el este cartea de vizită, el reprezintă instituția de învățământ și e absolut necesar să posede competență de negociere pentru a convinge, pentru a argumenta și a demonstra corectitudine și un înalt profesionalism.

Capacitatea de a conduce a unui manager implică întâi de toate capacitatea de comunicare și negociere. În acest context suntem de părere că este corectă afirmația că în management, dacă lipsește comunicarea și negocierea, nu există nimic.

Negocierea este „prima noastră formă interactivă de comunicare interpersonală”, cel mai eficient mijloc de comunicare, o realitate a vieții, reprezentând „o verigă a dialogului social” și un „instrument de reglementare” a unor probleme reale, comune sau atingerea unui scop comun, a unei ținte, a unui obiectiv, a unei misiuni [8, p.155].

În lucrarea sa „Teoria comunicării” Vasile Tran menționează că „un bun comunicator, nu este neapărat un bun negociator, dar un negociator bun trebuie să fie neapărat un bun comunicator”. Astfel, conchidem că negocierea este foarte complexă și variată, determinând o mare adaptabilitate, flexibilitate și nuanțare a comunicării.

Negocierea mai este definită ca un „proces dinamic de comunicare”, ca formă concentrată de comunicare; o comunicare specializată, eficientă, competitivă desfășurată în cadrul unor convorbiri pașnice, care necesită învățare, experiență, talent și principialitate.

Astfel, *negocierea* ajunge să fie înțeleasă ca metodă de *intercomunicare umană*, având ca obiect *sistemul de comunicare*.

D.Voiculescu (1991) consideră că, în accepția lui Aristotel, teoria comunicării umane a fost elaborată de Corax din Siracuză. Aceasta s-a întâmplat în secolul V î.H., când cetățenii din Siracuză au abolit conducerea autoritară și au stabilit reguli democratice. Respectiv, în „Arta retoricii” Corax prezintă câteva moduri de comunicare pentru unele procese de recuperare a averilor, iar mai târziu Tisias definea retorica drept „știința și arta de a convinge”.

Istoria filosofiei consideră de fapt că studiul comunicării s-ar fi dezvoltat de pe timpul lui Platon și Isocrate. Platon a abordat pentru prima dată *retorica ca știință a comunicării*, „misiunea retoricii fiind nu atât transmiterea informației cât seducția și persuasiunea” și a emis teoria, conform căreia la temelia Retoricii comunicarea umană parcurge cinci etape:

- Conceptualizarea (studiul cunoașterii)
- Simbolizarea (studiul sensului cuvintelor)
- Clasificarea (studiul comportamentului uman și al modurilor de abordare a vieții)
- Organizarea (studiul aplicării în practică)
- Realizarea (studiul instrumentelor de influențare a oamenilor) [13, p.122].

Aceste etape urmează a fi parcurse și în cadrul procesului de negociere, deoarece prevăd și presupun un proces activ de comunicare.

Regăsim retorica în „puterea ce stă în vârful limbii”. Astfel, Tzvetan Teodorov definește retorica („rhetorike” la greci, „ars dicendi” sau „ars rhetor” la romani) drept una dintre cele mai utile și frumoase moșteniri lăsate lumii de antici, elemente de negociere din cadrul „artei de a convinge” ca știință a discursului persuasiv [13, p.120].

În „Etica nicomahică” Aristotel prezintă retorica drept o compoziție a discursului, clarificând nivelurile personalității. Astfel, oamenii conving și sunt convinși prin:

Pathos – „componenta caldă” – inteligența emoțională, nonverbală, afectivă și instinctuală. Discursul convinge prin manipularea emoțiilor și sentimentelor.

Logos – „componenta rece” – rațională, cerebrală, verbală. Discursul convinge prin idei, rațiune, logică, cauzalitate.

Ethos – obiceiurile, credințele, cultura, valori morale și caracterul. Discursul convinge prin apelul la valorile morale, la credințe, tradiții, obiceiuri [13, p.123].

Aceste componente – „pathos-ul”, „logos-ul”, și „ethos-ul” – sunt absolut aplicabile în cadrul planificării și desfășurării unui proces de negociere pentru a convinge prin emoții, rațiune și cultură.

Experții contemporani în comunicarea persuasivă invocă trei mari obiective ale discursului: a încânta (ut delectat); a emoționa (ut flectat); a proba (ut probet). Aceleași obiective sunt surprinse și în triada: docere (a interesa); delectare (a seduce, a delecta); movere (a convinge), obiective ce trebuie realizate pe parcursul procesului de negociere.

În praxisul strategiilor discursive trebuie să distingem, cât mai bine posibil, diferența dintre dialog, conversație și negociere. „Dacă dialogul tinde să convingă și conversația să seducă, negocierea tinde să manipuleze” [12, p.148].

În același timp, arta oratorică ne învață să vorbim frumos și convingător, oratorul fiind „omul elocvent”, iar Cicero ne convinge că „arta oratorică trebuie să o posede fiecare persoană care a pornit pe calea activității obștești”. Deci, în special managerii educaționali, care sunt participanți și figuri notorii în societate, trebuie să posedă arta de a vorbi frumos.

Această artă este în același timp un „îndreptar” pentru corectitudinea cuvântului și pentru realizarea discursurilor, ca rezultat al unei gândiri exacte și logice. Artă de a vorbi trebuie să fie calitatea oricărui negociator, care este o învățătură îndelungată, o acumulare de cunoștințe, de experiență ce se reflectă prin gândire înțeleaptă și eleganța limbajului.

Comunicarea este pârgia principală a gândirii omenești, care determină personalitatea și orizontul ei filosofic. Conform opiniei lui Mihai Dolgan expuse în „Darul Dumnezeiesc de a vorbi frumos”, „cuvântul este cea minune care poate ucide, mângâia, amenința și liniști”, deci este foarte important de a fi foarte perspicace și de a folosi corect cuvintele, deoarece fiecare cuvânt are o anumită încărcătură emoțională și diverse conotații lexicale.

Unul dintre cele mai minunate daruri oferite omenirii este capacitatea de a posedea și a folosi „cuvinte”. Este un privilegiu fantastic acela de a ne putea exprima prin aceste „perle”, de a comunica mai ales cu ajutorul acestor flexibile, maleabile, mobile „cuvinte”. Știința descoperă „puterea cuvintelor” ca fiind absolut indispensabilă în procesul de negociere [15, p.47].

Conform afirmației lui M. de Montaigne, „cuvântul aparține pe jumătate celui care îl rostește și pe jumătate celui care îl ascultă”, astfel el devine o monedă a intelectului. Prin cuvânt convingem și determinăm acțiunile celuilalt, putem să comunicăm ceea ce știm sau să aflăm ceea ce nu știm, putem realiza și exprima

solidaritate, putem trezi imaginația, dorința și pasiunea. Astfel, așa cum nu este posibilă o comunicare eficientă în afara cuvântului, cuvântul fiind temelia condiției umane, tot astfel nu este posibilă nici negocierea fără comunicare.

Pentru a demonstra importanța imperioasă a cuvintelor, prezentăm un caz important în care cuvintele au jucat un rol fatal pentru omenire.

Astfel, studiile întreprinse după 6 august 1945 privind traducerea unui mesaj au arătat că evenimentele cruciale puteau fi evitate dacă s-ar fi tradus corect un mesaj. Guvernul japonez ar fi fost gata să capituleze, dar dorind să câștige timp a anunțat politica „mokusatu” – în traducere literară „tăcere de moarte”, dar traducerea nonliterară a emis sensul de „a nu comenta”, „a nu lua în seamă”, ceea ce a iritat statul american. În presă s-a tradus nonliterar de către „cei mai buni” traducători; drept urmare, conform studiilor, au fost lansate bombele atomice asupra orașelor Hiroshima și Nagasaki [11].

Pentru a putea susține punctul de vedere în negocierile la care se ia parte, e necesar de a fi un bun comunicator. Orice negociere presupune un proces de comunicare, pe baza căruia urmează să se ajungă la un rezultat al negocierii. Rezultatul negocierilor este de cele mai multe ori direct proporțional cu eficiența comunicării. Comunicarea este o artă pe care orice negociator trebuie să o stăpânească cu deplină naturaleză, iar negocierea este, indubitabil, inseparabilă de comunicare.

Gouran spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului se recomandă un stil de comunicare cunoscut sub denumirea de „negociere”; astfel, autorul respectiv consideră că negocierea este un stil de comunicare care face posibilă interacțiunea dintre oameni.

Comunicarea este „combustibilul negocierii” [6, p.19], negocierea nu poate începe, continua și termina fără o bună comunicare. La rândul său, profesorul Stephen Hawking de la Universitatea din Cambridge afirmă că „problemele lumii ar putea fi rezolvate dacă am continua să vorbim”. Totul este comunicare, spune Françoise Dolto, pentru că „ea se află în inima vieții sociale”, iar N.Boileau ne îndeamnă ca înainte de a scrie, de a vorbi, să încercăm a gândi, pentru a nu crea discordanțe în viața socială, astfel încât în cadrul negocierii să se reflecte o comunicare onestă, comodă într-o atmosferă de respect reciproc.

Conform afirmației lui Rousseau din 1973, „comunicarea este expresia vieții unei instituții și elementul dinamizator al proceselor manageriale”. Astfel, pentru manageri, capacitatea de a vorbi în fața unei audiențe este esențială, iar perfecționarea comunicării prevede: exprimarea laconică; motivarea comunicării; transparența exprimării și mai prevede patru factori ai comunicării de succes: concizia; atragerea; claritatea și corectitudinea.

În negociere fiecare om este unic prin cultură, experiență, personalitate, negocierea purtând amprenta unei unicități, iar succesul negocierii depinde de capacitatea de a transmite mesajul și de a controla comportamentul, sentimentele partenerului de negociere.

„Omul reprezintă limbajul verbal” (Karl Popper – filosof german), astfel „limba exprimă, dar stilul subliniază” (Michael Riffaterre), deci „vorbind, trebuie să gândim că-n umbra tăcerii celuilalt sunt doi ochi care ne ascultă” (Al.Vlahuță).

Întreaga capacitate și experiență de comunicare a managerilor se probează în cadrul procesului de negociere, de aceea negocierea este interpretată ca „înfruntare de competențe individuale”; dacă partenerii dialogului sunt competenți, deschiși și loiali, procesul de negociere are șansă de succes [9, p.91].

În negociere nu există reguli bătute în cuie, dar ea constă în utilizarea exercițiilor mentale și a tacticilor de comunicare. În negociere orice este permis, negocierea fiind „jocul vieții”, însă deosebit totuși o lege – „Legea celor 30-60-10”:

- 30% din timp se acordă pentru pasă, pentru expunerea de deschidere a negocierii;
- 60% din timp se acordă pentru discuții, întrebări și răspunsuri;
- 10% din timp se acordă pentru închiderea negocierii și formularea concluziilor [3, p.133].

Negocierea este inseparabilă de comunicarea umană și, inevitabil, bazată pe dialog, iar „cât de bine comunicăm se determină nu prin cât de bine vorbim, ci prin cât de bine suntem înțeleși”, susține Andrew S. Grove, președintele Consiliului de Administrație „Intel Corporation”.

Marshall Mc. Luhan, sociolog american, în „Understanding Media” din 1964 dă lovitură cu următorul citat: „Nu conținutul e important, dar modul în care el este transmis și mijloacele de comunicare prin care este transmis mesajul” [1, p.649].

Astfel, Andre Moreau din Belgia acordă: 10% – limbajului verbal, 20% – limbajului vocal (ton, ritm, inflexiunile vocii), 30% – mimicii (fizionomie, mimica feței), 40% – gesticii (indicatori kinestezici, indicatori ai trupului).

De asemenea, studiile de specialitate au subliniat importanța ascultării pentru precizia comunicării și pentru conținutul relațional. După unele statistici, managerii de succes petrec în jur de: 45% din timpul de comunicare ascultând, 30% vorbind, 16% citind, 9% scriind, iar aproximativ 60% din neînțelegerile ce apar în cadrul procesului de negociere sunt datorate ascultării incompetente.

Factorii favorabili comunicării în cadrul negocierii: Coerența, Legitimitatea, Credibilitatea, Atractivitatea, Admisibilitatea.

Comunicarea poate fi diversă. Ea depinde în special de împrejurările și situația în care se află negociatorii. Comunicarea interumană se realizează pe trei niveluri:

1. Verbal (logic)
2. Paraverbal
3. Nonverbal.

Nivelul logic reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare, 38% are loc la nivel paraverbal și 55% la nivel nonverbal. Acest procentaj a fost stabilit la mijlocul anilor '70 ai secolului trecut de M.Weiner în lucrarea „Decoding of inconsistent communication” [10, p.142].

Negocierea implică transmiterea mesajului verbal. Mesajul constituie contextul explicit, care este inclus în contextul implicit. Cuvântul are sensul lui real – sensul denotativ, dar cuvintele au și un sens conotativ. Acest sens se bazează pe experiențe, atitudini, emoții și reprezintă o metacomunicare. Astfel, sensul denotativ al cuvântului este cel ce informează și reprezintă „contextul explicit”, iar sensul conotativ – ceea ce sugerează cuvântul și reprezintă „contextul implicit” [2, p.133-134].

Profesorul Ștefan Prutianu pune în discuție conceptul „vocabularul transformațional” lansat de Anthony Robbins. Observațiile lui Robinson sunt de-a dreptul spectaculoase, ele vizând limba engleză, una dintre cele mai bogate limbi de pe planetă (cel puțin 500 000 de cuvinte). Autorul descoperă un dezechilibru între cuvintele ce redau emoții și sentimente negative (2086 de cuvinte) și cele care redau emoții și sentimente pozitive (1051 de cuvinte). În limba engleză, cuvinte „negative” sunt aproape de două ori mai multe decât cele „pozitive”, raportul fiind 2:1.

Membrii unei echipe de comunicare în afaceri de la Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași au determinat că în limba română raportul dintre cuvintele ce induc emoții negative, față de cele care descriu emoții pozitive este de 3:1.

Bruno Medicina, italian rezident în România, cunoscut expert în comunicare, când a început să învețe limba română a fost frapat de folosirea expresiei „Nu vă supărați”, ca modalitate curentă de a atrage atenția. Va fi mult mai bine dacă am înlocui „Nu vă supărați” prin „Fiți amabil”. Conceptul *vocabular transformațional* vizează înlocuirea treptată a cuvintelor ce descriu emoțiile negative cu cuvinte pozitive, iar rezultatele vor fi evidente prin modul în care gândim, simțim și ne comportăm.

Pentru a comunica eficient, omul apelează la cuvânt, acesta fiind decisiv în relația cu ceilalți. Vocabularul trădează nu doar idei, ci și atitudini, comportamente. Eliberarea de cuvinte „negative” constituie garantul comunicării eficiente [16, p.85].

Dintre abilitățile comunicării verbale în cadrul negocierii o importanță deosebită are argumentarea. Argumentarea este nucleul unei negocieri și un element indispensabil al negocierii, este o „formă de raționament” prin care se încearcă obținerea „convingerii” prin mijloace discursive [12, p.150].

În centrul analizei argumentării stă raționamentul, orice argumentare este o organizare inedită de raționamente. Există o legătură cu arta elocinței, cu teoria comunicării (orice argumentare este un act de comunicare), cu psihologia (orice argument este o intervenție individuală), cu praxiologia (orice argumentare este o acțiune care urmărește îndeplinirea unui scop – convingerea interlocutorului) [14, p.33].

Negocierile de succes se axează pe: o comunicare eficientă; o argumentare persuasivă; o vorbire ornată; o ascultare cultă și competentă. „A negocia înseamnă a comunica, iar comunicarea presupune argumentare” [7, p.78].

Elementele specifice de comunicare în procesul de negociere sunt întrebările. A pune întrebări potrivite este o artă. „O întrebare bine aleasă poate deschide sau reorienta negocierea” [4, p.216]. O modalitate de solicitare a feedback-ului este prin lansarea de întrebări. Deosebim câteva tipuri de întrebări: directe/limitate, dirijate/orientate, exploratoare, clarificative, închise, specifice, ipotetice.

Succesul oricărei negocieri este comunicarea. În opinia cercetătorilor, se consideră că comunicarea constă din 355 de mesaje verbale și 655 de mesaje nonverbale.

Limbajul nonverbal poate sprijini, contrazice sau chiar substitui comunicarea verbală.

Latura nonverbală, conform estimărilor specialiștilor în domeniu, este răspunzătoare pentru 70-90% din transferul de informații. Ca și cuvintele, comunicarea nonverbală nu trebuie izolată de contextul comunicării.

Funcțiile comunicării nonverbale manifestate în negociere: Sublinierea/Acentuarea, Contrazicerea, Substituirea, Complementaritatea, Ajustarea/Reglarea, Repetarea.

Mesajul paraverbal este acela care însoțește mesajul verbal și îl completează. Vocea unui negociator trebuie să se potrivească cu demnitatea și statutul lui profesional. Comunicarea paraverbală poate influența multe decizii în negocieri.

În Schema ce urmează prezentăm tipurile de reacții în urma generării unui feedback.

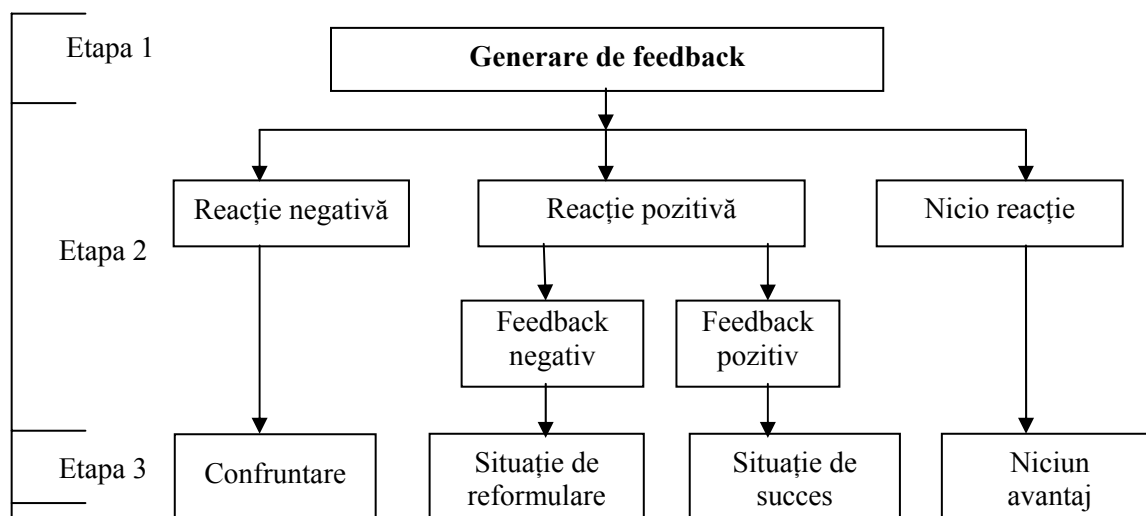


Fig.1. Schema comunicării ca formă particulară a negocierii [2, p.153].

În cazul negocierii, feedback-ul este folosit ca o invitație la interacțiune prin comunicare. Feedback-ul trebuie să fie „un mesaj scurt, obiectiv, direct, clar și specific” [2, p.153], evitând generalitățile, ambiguitățile și exprimarea indirectă.

Contextul influențează atât producerea, cât și recepționarea mesajului, iar adaptarea reciprocă a partenerilor la context, prin permanentă urmărire a feedback-ului, este condiția reușitei în negociere. Acest lucru este posibil prin însușirea de către negociator a unor cunoștințe specializate și variate, a căror arie se întinde de la cele etnografice și lingvistice până la cele de psihologie socială și individuală, incluzând stăpânirea tehnicilor și strategiilor specifice negocierii, adecvate caracteristicilor specifice acestui tip de comunicare.

„Doar atunci când vom stăpâni eficient strategiile de negociere și cele de comunicare vom putea convinge și manipula partenerul pentru a-l face să coopereze” [5, p.140-144].

Comunicarea în negociere trebuie să aibă nu doar o latură „logică”, dar și „psihologică”, deoarece negocierea este o formă particulară, complexă de comunicare, iar modul ei de abordare este similar cu cel al unui act de comunicare complex.

Fără comunicare nu există negociere. Negocierea este un proces de comunicare, care are ca scop luarea unei decizii comune. Comunicarea nu se face niciodată ușor, chiar între oameni care posedă un sistem de valori și o experiență comună. În cadrul unei negocieri trebuie să ne așteptăm că adversarii vor înțelege, aproape de fiecare dată, altceva.

În concluzie, o comunicare eficientă în procesul de negociere necesită conștientizarea de către parteneri a contextului în care acesta se desfășoară, context cu multiple și variate implicații la nivel macrosocial până la nivel microsocal, incluzând reacții individuale și nuanțe lingvistice.

• Cheia oricărei negocieri eficiente devine anume comunicarea, ce-și manifestă toate avantajele în cadrul negocierii. Absența comunicării poate fi considerată ca un semn alarmant al imposibilității de desfășurare a negocierii.

- Pentru a obține succes în negociere nu e suficient a cunoaște doar strategiile de negociere, e nevoie de a cunoaște și planifica procesul de comunicare pentru a înfrunta orice barieră care ar putea fi cauza unui insucces.

- În această perioadă a concurenței acerbe pe piața educațională, rolul managerului devine unul de mentor în asigurarea vivacității instituției de învățământ, iar negocierea reprezintă un factor prioritar în dezvoltarea instituției de învățământ.

- Comunicarea și negocierea rămân embleme ale profilului managerial ce necesită talent, fler, principialitate, actualizări sistematice și ajustări la cerințele actuale ale pieței educaționale.

Bibliografie:

1. BOUDON, R. *Tratat de sociologie*. Ed. a II-a. București: Humanitas, 2006. 672 p.
2. CHIRIACESCU, A. *Comunicarea interumană. Comunicarea în afaceri. Negociere*. București: ASE, 2003. 229 p.
3. COMMARAMOND, G., EXIGA, A. *Arta de a comunica și a convinge*. Iași: Polirom, 2003. 200 p.
4. CORNELIUS, H., FAIRE, Sh. *Știința rezolvării conflictelor. Fiecare poate câștiga*. București: Știință și Tehnică, 1996. 271 p.
5. CRĂCIUN, C. Negocierea în comunicarea de afaceri. În: *Comunicarea publică. Concepte și interpretări*. Vol.II. Chișinău: CE USM, 2003. 188 p.
6. GORAȘ-POSTICA, V. Reflecții pe marginea demersului curricular de dezvoltare a competențelor de comunicare și negociere educațională. În: *Revista științifică a USM „Studia Universitatis”*. Chișinău: USM, Anul IV, 2010, nr.9 (39), p.16-22.
7. GUȚU, V. Abilitățile argumentative în negocieri – element esențial al educației civice. În: *Conceptul de contribuție civică în contextul pregătirii universitare*. Chișinău: Business Elita, 2003, p.76-79.
8. LIPCIU, A. Negocierea colectivă ca element al dialogului social. În: *Materialele Simpozionului internațional al tinerilor cercetători*. Chișinău: Ediția a VIII-a (28-29 aprilie), 2010, p.155-159.
9. MOLDOVEANU, M., DOBRESCU, E.M. *Știința afacerilor*. București: Expert, 1995. 200 p.
10. NACU, R. Negocierea în comunicarea de afaceri. În: *Comunicarea publică*. Vol. II. Chișinău: CE USM, 2003, p.140-144.
11. NĂSTĂȘEL, E., URSU, I. Argumentul sau despre cuvântul bine gândit. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980. 279 p.
12. PÎNZARU, I. *Parteneriat strategic și dezvoltare regională*. București: Editura Universității din București, 2011. 310 p.
13. PRUTIANU, Șt. *Antrenamentul abilităților de comunicare*. Vol.I. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
14. SASU, S. Negocierea – formă a comunicării în relațiile interumane. În: *Materialele Conferinței științifice universitare din 1.04.2011*. Chișinău: UTM, 2011, p.213-218.
15. SLAMA-CAZACU, T. *Strategeme comunicationale*. Iași: Polirom, 2004. 302 p.
16. SPĂTARU, T. *Comunicarea publică*. Vol. IV. Chișinău: CEP USM, 2007. 95 p.

Prezentat la 22.04.2015

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ УВЛЕЧЕННЫХ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ

Наталья БУРАГА

Молдавский государственный университет

Цель исследования состояла в выявлении личностных ресурсов учителя, способствующих поддержанию его увлеченности работой. Личностные ресурсы представляют собой набор отдельных индивидуально-типологических характеристик, определяющих специфический образ жизни субъекта в сложных ситуациях. Для сбора данных был использован метод опроса, в котором приняли участие 110 учителей лицейских классов. Полученные результаты указывают на важность личностных ресурсов в процессе увлеченности работой.

Ключевые слова: личностные ресурсы, увлеченность работой, учителя.

PARTICULARITĂȚILE RESURSELOR PERSONALE LA PEDAGOGII CU ANGAJAMENT PROFESIONAL ÎNALT

Scopul acestui studiu este de a identifica resurse personale care să contribuie la menținerea angajamentului profesional la profesori. Resursele personale sunt un set de caracteristici individuale-tipologice care determină modul specific de viață al subiectului în situații dificile. Pentru colectarea datelor au fost folosite probe de tip chestionar aplicate pe un eșantion de 110 profesori. Rezultatele care reies din analiza cercetării arată că resursele personale sunt cel mai important factor în manifestarea implicării pedagogilor în muncă.

Cuvinte-cheie: resurse personale, angajament profesional, pedagogi.

FEATURES OF PERSONAL RESOURCES OF ENGAGED TEACHERS

The goal of this research is to identify the personal resources contributing to the maintenance of the work engagement of teachers. The personal resources are a collection of individual-typological characteristics that determine the specific way of life of the subject in difficult situations. The data was collected using an evidence type questionnaire applied to a sample of 110 teachers. The results obtained show that one of the main factors of work engagement among teachers is personal resources.

Keywords: personal resources, work engagement, teachers.

Введение

Интерес к проблеме личностных ресурсов порожден в психологии результатами исследований стресса и стратегий совладания с ним. Согласно многочисленным работам, не всегда может быть обнаружена связь между стрессовыми событиями в жизни человека и его болезненной реакцией на них. В связи с этим особое внимание обращается на медиаторы в стрессовом процессе, которыми и являются ресурсы личности. Согласно описанию Хобфолла и коллег, ресурсы личности могут быть представлены как аспекты Я, связанные с устойчивостью к трудностям.

По мнению С.Хобфолла, личностные ресурсы являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации, играющими первостепенную роль в контексте совладания со стрессом (Hobfoll, 1989; Hobfoll, Lilly, 1993) [1, с.122]. Как отмечает в своей работе Соловьева С.Л. [2], вероятность развития психического стресса при повышении фрустрационной напряженности зависит от особенностей личности, обладающей специфическим набором психологических черт. Разные авторы обозначали подобные черты то как «чувство когерентности», повышающее ресурсы противостояния стрессогенным ситуациям, то как «личностную выносливость», понимаемую в качестве потенциальной способности к активному преодолению трудностей. Личностные ресурсы в значительной степени определяются способностью к построению интегрированного поведения. Чем выше способность к интеграции поведения, тем более успешным является преодоление стрессогенных ситуаций.

Существует немало взглядов на определение понятия «ресурсы». Рассмотрим некоторые из них. С точки зрения Бодрова В.А., «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [3, с.115-116]. Согласно Водопьяновой Н.Е., ресурсы – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости

в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией» [4, с.290].

По мнению Муздыбаева К., ресурсы можно разделить на личностные и средовые, при этом «личностные ресурсы включают навыки и способности индивида, а средовые – отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной сетки» [5, с.103].

Как указывают в своей работе Мандрикова Е.Ю. и Горбунова А.А. [6], личностные ресурсы представляют собой позитивные состояния, связанные со способностью личности контролировать свою жизнь и влиять на свое окружение, которые тесно сопоставимы с психологическим капиталом (Bakker, Leiter, 2010; Мандрикова, 2010). Психологический капитал является положительным психологическим состоянием человека, связанным с разными аспектами его организационной жизни, например – с удовлетворенностью трудом, текучестью кадров, субъективным благополучием, лидерством и его влиянием на сотрудников, эффективностью деятельности, творческой продуктивностью и т.д.

Итак, существуют разные подходы к пониманию личностных ресурсов в разных областях психологической науки. Так, позитивная психология, как и психология развития, трактует ресурсы как некий фактор успешного развития и адаптации личности к условиям среды, что способствует сохранению психического благополучия личности. Другой подход обнаруживаем в организационной психологии и психологии спорта, где ресурсы личности представляют собой резерв организма, к которому человек обращается в стрессовых ситуациях с целью противостоять утомлению и профессиональному выгоранию.

Именно проблема стрессов и эмоционального выгорания чаще всего прослеживается в исследованиях ресурсов личности. Психологи пытаются разобраться, что же помогает человеку противостоять стрессовым ситуациям и сохранять свое психологическое благополучие. Особенно актуальной данная тематика становится в контексте профессиональной деятельности специалистов, которая связана с непосредственным взаимодействием с людьми. По данным Maslach, Jackson, Leiter (1996) [7, с.71-72], в группу риска *эмоционального выгорания* входят учителя школ, преподаватели вузов, социальные работники, медработники, работники службы психического здоровья. Согласно многочисленным исследованиям, профессиональному стрессу подвержены в большей степени именно педагоги, которые по данным Travers и Cooper (1999) более стрессированы, нежели другие представители помогающих профессий (медицинские работники) [8].

С учетом специфики профессиональной деятельности учителей, ученые выделяют ряд факторов, способствующих повышенному уровню нервно-психического напряжения, приводящего к эмоциональному выгоранию, а именно: высокую социальную ответственность за результаты своей деятельности; информационные перегрузки в сочетании с дефицитом времени на усвоение и переработку непрерывно поступающих сведений; неопределенность возникающих педагогических ситуаций; необходимость быстрого принятия решений и их реализации при дефиците информации о случившемся; повседневную рутину, выражающуюся в стандартности, повторяемости элементов, высокой технологичности труда учителя; ролевую конфликтность; социальную оценку – необходимость быть объектом наблюдения и оценивания как со стороны учащихся, так и со стороны администрации, а также представителей вышестоящих инстанций; организационные проблемы, состоящие как из несоответствующего научной организации труда режима деятельности, так и ввиду чрезмерной перегруженности учителей; отсроченность и относительность результатов деятельности.

Однако несмотря на неутешительные результаты исследований эмоционального выгорания среди учителей, многие авторы указывают на то, что немалое количество педагогов испытывают энтузиазм и воодушевление в отношении своей работы. В связи с этим интерес представляет проблема увлеченности работой и ее связь с личностными ресурсами личности.

В отечественных исследованиях вопросы увлеченности работой практически не освещаются. В связи с этим обоснование данного концепта и связанных с ним состояний строится на основе зарубежных исследований, изучающих в последние десятилетия данный феномен. Однако и в зарубежной литературе нет единого подхода к определению концепта увлеченности работой. Анализируя вхождение данного термина в научный оборот, необходимо отметить, что понятие «увлеченность работой» используется достаточно давно руководителями организаций: они обозначают им наиболее лояльных

в организации работников. Академические же круги дают совсем иное толкование увлеченности работой, отличая её от таких понятий, как аффективная вовлеченность, лояльность организации, удовлетворенность работой, сверхролевое поведение. По мнению исследователей, концепт увлеченности работой выходит за рамки вовлеченности в свою деятельность и в дела организации [9, 10]. Schaufeli W.B. и Salanova M. в статье, посвященной увлеченности работой, разграничивают это понятие от таких, как *burnout* (выгорание), *task engagement* (увлеченность задачей), *workaholism* (трудоголизм) [11].

Schaufeli и Bakker определяют увлеченность как «позитивное, приносящее удовлетворение и связанное с работой состояние, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью» [12, с.74]. *Энергичность* (vigor) отражает высокий уровень энергии, готовность работника к значительным усилиям, настойчивость при возникновении сложностей в работе. *Энтузиазм* (dedication) характеризуется приверженностью работе, осознанием значимости своего труда, воодушевлением и гордостью в отношении работы. *Поглощенность* (absorption) означает полную концентрацию и погруженность в работу, изменение восприятия времени, переживание счастья, отсутствие желания отвлечься от работы и/или прекратить ее.

Итак, мы попытались выявить личностные ресурсы педагогов, увлеченных своей работой, что и явилось *целью* исследования.

Метод

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики:

- 1) «Утрехтская шкала увлеченности работой» (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), разработанная У.Шауфели с коллегами и адаптированная на русскоязычной выборке Д. А. Кутузовой;
- 2) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация Д.А. Леонтьева;
- 3) Шкала субъективной витальности, разработанная R.Ryan и K.Frederick, русскоязычная адаптация Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева;
- 4) Тест диспозиционального оптимизма, разработанный M.Scheier, C.Carver, русскоязычная адаптация Гордеевой, Сычева, Осина;
- 5) Шкала общей самооффективности (ШОС) Р. Шварцера, русскоязычная адаптация Ерусалем, Ромек, 1996;
- 6) Тест жизнестойкости (ТЖС), расширенная русскоязычная версия Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказова;
- 7) Шкала толерантности к неопределённости Баднера, валидизация Корниловой.

Выборку составили учителя старших классов лицеев г. Кишинева в количестве 110 человек. Возраст респондентов – от 25 лет до 61 года, средний возраст – 37 лет; стаж работы – от 2-х до 36-ти лет.

Результаты

Анализируя данные, полученные в результате исследования, можно отметить, что больше половины учителей обладают средним уровнем выраженности увлеченности работой, однако наблюдается достаточно высокий процент педагогов, не увлеченных своей профессиональной деятельностью – 21%, при этом увлеченных учителей в выборке – 27%.

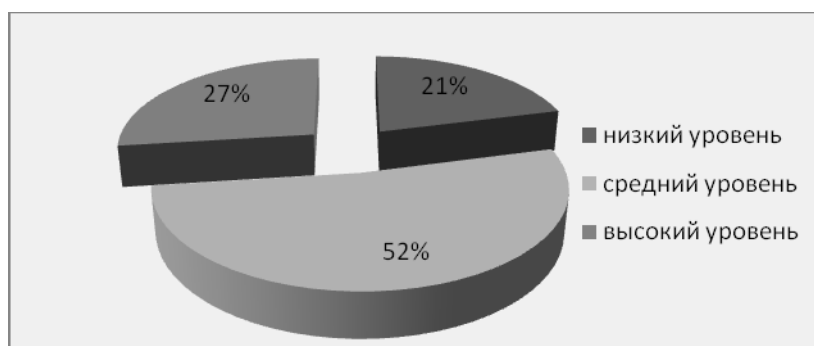


Рис.1. Процентное соотношение уровней выраженности увлеченности работой у педагогов.

Анализируя более подробно компоненты увлеченности работой, удалось выявить, что более высокие показатели свойственны такому компоненту, как *поглощенность*, который характеризуется полной

концентрацией на работе, вследствие чего человек не замечает хода времени и испытывает определенные затруднения при выходе из рабочего состояния. Однако высокие показатели по шкале «поглощенность», при наличии низких показателей по другим шкалам, могут свидетельствовать о начальной стадии эмоционального выгорания.

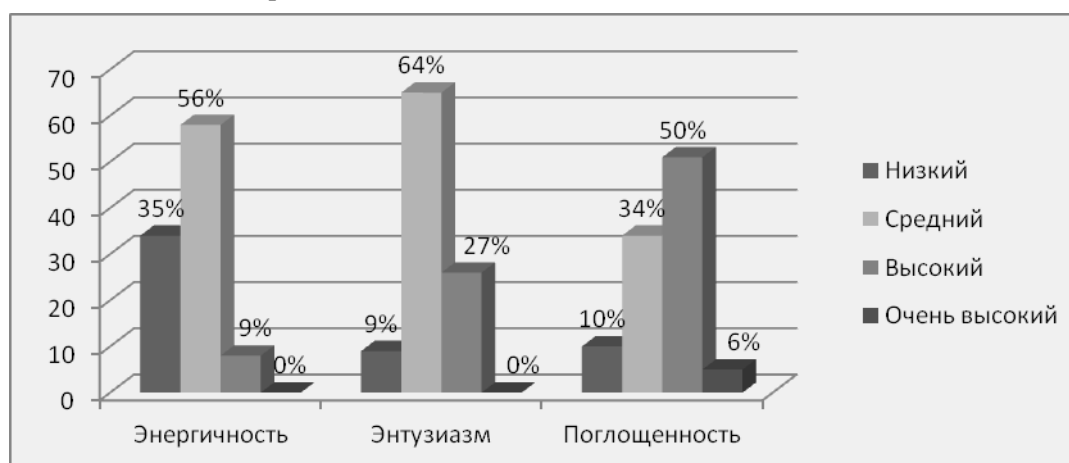


Рис.2. Процентное соотношение уровней выраженности компонентов увлеченности работой у педагогов.

Более низкими являются показатели по шкале *энергичность*, что говорит об отсутствии сил и энергии, позволяющих с готовностью преодолевать любые трудности в работе.

Реализуя цели нашего исследования, касающиеся выявления личностных ресурсов педагогов, увлеченных своей работой, мы разделили нашу выборку на две группы. В первую группу вошли респонденты, набравшие наибольшее количество баллов по Утрехтской шкале увлеченности работой (UWES) и представляющие группу, условно названную «увлеченные сотрудники» (30 человек). Вторую группу составили учителя, набравшие низкие баллы по шкале увлеченности работой – т.е. «не увлеченные работой сотрудники» (23 человека). Первую группу составили в основном учителя молодого и старшего возраста. Во вторую группу вошли педагоги среднего возраста, а также молодые специалисты.

Дальнейший анализ исследуемых выборок строился на основе сопоставления средних величин по изучаемым признакам, выявленных в результате диагностики личностных ресурсов. В качестве математического метода выявления различий между изучаемыми выборками нами был выбран параметрический метод – Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты статистических расчетов представлены в таблице.

Таблица

Различия в проявлении личностных ресурсов у педагогов с разным уровнем увлеченности работой

Ресурсы личности	Увлеченные работой		Не увлеченные работой		Т-критерий Стьюдента	Значимость различий
	M_1	σ_1	M_2	σ_2		
Жизнестойкость	49,02	11,05	41,31	10,41	2,33	$p \leq 0,01$
Диспозиционный оптимизм	27,1	4,87	23,1	5,10	3,12	$p \leq 0,01$
Субъективная витальность	34,5	8,21	30,1	7,78	2,803	$p \leq 0,01$
Самозффективность	35,1	3,89	29,3	4,32	4,531	$p \leq 0,001$
Толерантность к неопределенности	33,00	4,13	31,02	4,21	1,897	$p \leq 0,05$
СЖО	119,01	10,64	108,97	10,32	4,350	$p \leq 0,001$

Интерпретируя полученные результаты, можно отметить, что увлеченные работой педагоги значительно отличаются от своих коллег, не увлеченных работой, более высоким уровнем выраженности таких личностных ресурсов, как жизнестойкость, оптимизм, субъективная витальность, самоэффективность, толерантность к неопределенности и осмысленность жизни.

Результаты статистического анализа указывают на то, что увлеченные своей работой представители помогающих профессий отличаются от своих коллег, не увлеченных работой, высоким уровнем *вовлеченности* в жизнь ($t=4,13$ при $p \leq 0,001$) и контролем своей жизни ($t=2,02$ при $p \leq 0,05$). Исходя из подхода Мадди, увлеченность работой представляется нам одним из компонентов вовлеченности в жизнь и в деятельность, которой человек занимается. Этим и обусловливается ее сильная взаимосвязь с вовлеченностью.

Следует также отметить, что увлеченные работой сотрудники, в отличие от своих коллег, не проявляющих признаков увлеченности, рассматривают свою жизнь с точки зрения хозяина жизни, способного *контролировать* все происходящие события и бороться с возникающими неприятностями. В свою очередь, не увлеченные работой педагоги зачастую опускают руки в кризисных ситуациях, перестают бороться с обстоятельствами и негативным влиянием среды, полагая, что все их усилия лишены смысла и что они не вольны управлять своей жизнью. Заметим, что у педагогов, увлеченных работой, показатель *принятие риска* выражен меньше, чем у не увлеченных работой. Это может быть объяснимо характеристиками самой выборки и спецификой *жизнестойкости*.

Увлеченные работой учителя обладают положительным восприятием своих способностей, работы в целом и своего будущего. Они поглощены реализацией своих целей и уверены в том, что добьются успеха. А в случае неудачи, они, в отличие от своих коллег, не увлеченных работой, воспринимают случившееся как дополнительный урок, даже если он и неприятный. Тем самым *оптимизм* позволяет им трансформировать неудачный опыт в возможность научиться чему-то новому и выработать новую стратегию совладания с подобными ситуациями.

Самоэффективность также играет немаловажную роль в структуре увлеченности работой. Учитель, уверенный в собственных силах, убежденный в собственной компетентности в отношении профессиональных вопросов, чувствует себя способным достичь поставленных перед ним целей. Эти убеждения придают ему силы продолжать работу даже в том случае, если его постигают неудачи. И каждый раз, когда он успешно справляется с поставленной задачей, уровень его самоэффективности повышается.

Увлеченные работой педагоги отличаются от своих коллег более выраженной *субъективной витальностью*, энергичностью, высокой работоспособностью, выраженным ощущением наполненности жизни. Они воспринимают себя как источник деятельности благодаря ощущению полноты сил и энергии.

В своей работе педагог ежедневно сталкивается с ситуациями, которые не могут быть заранее спрогнозированными (например, конфликт между учащимися, неподобающее поведение отдельных учеников, хулиганство и т.п.) и выступают источником стресса. Профессиональная ситуация педагогов содержит много неопределенности. Между тем увлеченный профессионал обладает *толерантностью к неопределенности*, что позволяет ему быстрее адаптироваться к неопределенной ситуации и находить верное решение.

Увлеченные работой учителя обладают более высоким уровнем *осмысленности жизни* ($p \leq 0,001$). Они осознают цели собственной жизни, знают пути их достижения. При этом они не живут только прошлым или только будущим, им свойственна адекватная временная жизненная перспектива, умение наслаждаться сегодняшним днем, но при этом стремиться к будущим целям, помня и цenia свое прошлое.

Можно также отметить, что увлеченные своей работой педагоги ориентированы на *процесс жизни* ($p \leq 0,001$) больше, чем не увлеченные ею. В отличие от респондентов второй группы, они умеют наслаждаться тем, что предоставляет жизнь в данный момент, как в профессиональной сфере, так и в личной жизни; им чаще свойственно состояние «здесь и сейчас», благодаря чему они умеют переживать состояние потока. Удовлетворенность настоящим, прошлым и будущим формирует у них представление о том, что их жизнь складывается лучшим для них образом, а значит, они умеют ее контролировать. Это проявляется в выраженном различии по параметру *контроль жизни*. У педагогов и

психологов, не увлеченных своей работой, показатели контроля собственной жизни значимо ниже ($p \leq 0,001$). В отношении *контроля Я* ситуация несколько иная. Несмотря на наличие различий при $p \leq 0,05$, стоит отметить, что и в одной и в другой выборке результат немного ниже среднего показателя, что указывает на недостаток свободы выбора и снижение веры в собственные силы.

Увлеченные педагоги и психологи более четко представляют будущие *цели своей жизни* ($p \leq 0,01$) и работы. Они способны переживать в полной мере состояние «здесь и сейчас», что позволяет им наслаждаться процессом своей деятельности, независимо от результата, но при этом они знают, к чему стремятся и оптимистично смотрят в будущее. Они умеют получать удовольствие и от *результата* ($p \leq 0,01$) своих действий, который стимулирует их к продолжению начатой деятельности. Увлеченные работники испытывают состояние, описываемое Чиксентмихайи М. [13], как *поглощение* своей работой, которое характеризуется интенсивной концентрацией, полной вовлеченностью, ощущением совершенства и ощущением, что «время летит». При этом человек в процессе деятельности получает много энергии, которую он направляет на дальнейшую реализацию деятельности.

В этом контексте интересным является тот факт, что состояние *наполненности энергией* связано с внутренними целями человека, а не с внешними. Тем самым, увлеченность работой характеризуется внутренней мотивацией, которая кроется в том, что человек получает удовольствие от самого процесса деятельности. При этом он руководствуется такими внутренними целями, как профессиональное совершенствование, личностный рост, помощь людям, построение взаимоотношений и др.

Исследование смысложизненных ориентаций педагогов со психосоматическими расстройствами, проведенное Малярчук Н.Н. [14], показало, что педагоги, не имеющие проблем со здоровьем, больше ориентированы на духовные ценности, нежели на материальные, на которые ориентируются психосоматические педагоги. Согласно ее выводам, профессия педагога предполагает высокий уровень развития духовно-нравственных ценностей, и в том случае, когда человек, не обладая подобными ценностями, идет в профессию, он сталкивается с конфликтом требований работы и собственными ценностями, что приводит к неудовлетворенности трудом и способствует развитию психосоматических расстройств.

Выводы

Подводя итог, можно заключить, что такие личностные ресурсы, как *оптимизм, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, самоэффективность, субъективная витальность и осмысленность жизни*, позволяют учителям оставаться увлеченными своей работой, несмотря на внешние обстоятельства. Именно они помогают им противостоять стрессам и находить позитивные стороны в своей деятельности и способствуют уменьшению отрицательного отношения между недостойным поведением учеников и увлеченностью работой учителя. Кроме того, ресурсы личности особенно оказывают влияние на увлеченность, когда учителя сталкиваются с высоким уровнем ненадлежащего поведения учеников. Увлеченные педагоги обладают высокой самоэффективностью и считают, что в состоянии справиться с требованиями, с которыми они сталкиваются при взаимодействии с учениками и руководством школы. Кроме того, увлеченные работники считают, что они, как правило, добиваются хороших результатов в жизни (оптимистических).

Результаты исследования указывают на высокую роль психологических характеристик личности, а именно *личностных ресурсов* в поддержании увлеченности работой. Подробное изучение данного феномена будет способствовать стимулированию увлеченности педагогов работой посредством активизации их личностных ресурсов, что, в свою очередь, приведет к снижению негативных последствий, таких как неудовлетворенность работой, эмоциональное выгорание, соматические проблемы и др.

Литература:

1. ИВАНОВА, Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса. В: *Журнал Высшей школы экономики*. Серия: Психология, 2013, т.10, № 3, с.119-135.
2. СОЛОВЬЕВА, С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] В: *Медицинская психология в России*: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 30.06.2015).
3. БОДРОВ, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. В: *Психологический журнал*, 2006, т.27, № 2, с.113-122.
4. ВОДОПЬЯНОВА, Н.Е. *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

5. МУЗДЫБАЕВ К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. В: *Журнал социологии и социальной антропологии*, 1998, т.1, № 2, с.37-47.
6. МАНДРИКОВА, Е.Ю., ГОРБУНОВА, А.А. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. В: *Организационная психология*, 2012, т.2. № 4, с.2-22.
7. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: Коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. Курск, Курск. гос. ун-т. 2008. 336 с.
8. VANDENBERGHE R. A. HUBERMAN A.ML. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. New York, Cambridge University Press, 1999.
9. BAKKER, A.B., DEMEROUTI, E., XANTHOPOULOU, D. (2012) How do Engaged Employees Stay Engaged? In: *Ciencia & Trabajo*, 14, p.15-21.
10. RONGEN, A., ROBROEK, S.J.W., SCHAUFELI, W.B., BURDORF, A. (2014). The contribution of work engagement to perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. In: *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46, 892-897.
11. SCHAUFELI, W.B., SALANOVA, M. (2008). Enhancing work engagement through the management of human resources. In: K.Näswall, M.Sverke & J.Hellgren (Eds.). *The individual in the changing working life*. Cambridge: Cambridge University Press, p.380-404.
12. SCHAUFELI, W.B., SALANOVA, M., GONZÁLEZ-ROMÁ, V., BAKKER, A.B (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. In: *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
13. ЧИКСЕНТМИХАЙИ, М. *В поисках потока: Психология увлеченности повседневной жизнью*. Москва, 1998.
14. МАЛЯРЧУК, Н.Н. Ценности и смысложизненные ориентации педагогов, имеющих психосоматические расстройства. В: *Вестник практической психологии образования*, 2010, №3(24), с.36-41.

Prezentat la 13.10.2015

IMPACTUL MASS-MEDIA ASUPRA FORMĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Silvia ȘPAC

Institutul de Științe ale Educației

În articol este analizat în detalii impactul mass-media asupra formării personalității elevului din treapta învățământului primar. Studiul este realizat în baza observațiilor proprii, a analizei literaturii de specialitate și a rezultatelor obținute de cercetătorii din domeniul pediatriei și explorării mass-media din SUA. Cercetarea și descrierea rezultatelor interiorizării informațiilor mediatice de către școlarul mic s-au soldat cu stabilirea acestei influențe și cu elaborarea schemei *Impactul mass-media asupra personalității elevului de vârstă școlară mică*, care conține: efectele pozitive; mecanismele și consecințele ce pot surveni în cazul explorării abuzive și incorecte a mass-media în cadrul familial. Studiul poate servi drept ghid orientativ pentru familie și cadrele didactice de valorificare a educației pentru mass-media.

Cuvinte-cheie: *mass-media, educație pentru mass-media, elevi de vârstă școlară mică, familie, școală, impactul mass-media, valori, non-valori, identificare, proiecție transfer.*

MASS-MEDIA IMPACT UPON THE PERSONALITY FORMATION OF SCHOOL AGE STUDENT

The article analyzes in detail the mass-media impact upon pupils personality formation from the step of primary education. The study is based on own observations analysis of specialized literature and the results obtained by researchers in the field of pediatrics and US media exploration. Research and description of the media internalizing information results by school age junior students, has led to establishment of the influence and development of *Media impact scheme on the personality of the school age student's*, which contains: positive effects, mechanics and consequences which can occur in case of incorrect abusive and exploration of the media in the family. The study can serve as indicative guide for valorization of mass-media education for family and teachers.

Keywords: *mass-media, media education, school age junior students, family, school, mass-media impact, values, non-values, identification, projection transfer.*

Mass-media incită nevoia de informare, suscită curiozitatea, interesele cognitive și o vie dorință de a ști, de a fi la curent cu noutățile, de a reține idei și fapte esențiale pentru propria formare, precum și dorința de a participa la o experiență socială mai vastă. O asemenea influență atitudinală, de motivație, nu este lipsită de importanță pentru activitatea intelectuală și pentru evoluția spirituală a micilor elevi, însă există și unele efecte nocive. Cercetările psihologilor au demonstrat că orice explorare excesivă a realității imaginilor, mai cu seamă a imaginilor audiovizuale, adică a limbajului non-conceptual al mass-media, prezintă primejdia de a stingheri generalizarea și înțelegerea conceptelor; îndepărtează copilul de conceptualizare, frânează dezvoltarea gândirii lui abstracte, ceea ce, în consecință, ar conduce la alienație prin imagini. Câștigul intelectual de pe urma excesului consumului mesajelor audiovizuale ar fi destul de redus și mai mult de ordin cantitativ decât calitativ. Diferitele mesaje, îndeosebi cele filmice, joacă un rol intermediar, înlesnind trecerea de la experiențele cele mai directe de cunoaștere (concret-senzoriale) spre cele indirecte (idei abstracte). În *piramida experienței educative* profesorul american E.Dale situează televiziunea și filmul undeva la mijloc, acolo unde ar putea cupla realul cu abstractul, concretul brut cu universul mental, imaginea cu conceptul și, invers, permițând copilului să parcurgă cu ușurință această scară în ambele sensuri și să completeze înțelegerea mai profundă a lucrurilor și fenomenelor realității obiective [7, 8].

În acest sens, emisiunile radio sunt mai eficiente, ele pot să contribuie mai mult la dezvoltarea capacității de conceptualizare și abstractizare. O utilizare rațională a tehnicilor audiovizuale, în condițiile difuzării unor conținuturi de înaltă valoare cultural-științifică și umanistă, poate să contribuie substanțial la lărgirea continuă a orizontului intelectual, a culturii generale a copiilor și adolescenților, la dezvoltarea capacităților cognitive, morale, la cultivarea acestora în spiritul valorilor autentice, a principiilor etice și ale conștiinței democratice [1].

Piramida experienței educative a lui E.Dale urmează această ascensiune. Instrumentul nominalizat include o strategie de îmbinare a variatelor metode de: receptare a informațiilor mediatice, analiză a lor și a experiențelor ce le propun; valorificare a dramatizărilor, demonstrațiilor, excursiilor, expozițiilor de lucrări ale copiilor realizate în baza explorării surselor mass-media.

Comunicațiile sociale au schimbat considerabil nu doar modul de însușire a experienței de cunoaștere a noilor generații, ci și cel de asimilare a experienței afective și de cultivare a sensibilității. Ele aduc modificări care pot avea semnificația unei mai largi și profunde îmbogățiri a vieții afectiv-emoționale a copilăriei, a vibrației lăuntrice. În virtutea faptului că mass-media comunică nu doar informații, gânduri, idei, ci și emoții, sentimente, atitudini, aceste mijloace devin și o sursă de informații, care acționează asupra inteligenței și activității mentale și reprezintă un factor care intervine activ în dinamica și evoluția stărilor afectiv-emoționale ale ființei umane în devenire. Astfel, mass-media este un factor de stimulare, modelare și de dezvoltare a orizontului de trăiri emoționale ale copilului. În multe familii se folosește proiecția diafilmului pentru copii, ascultarea discursurilor, valorificarea videocasetelor și a posibilităților Internetului. Televiziunea oferă numeroase filme cu desene animate pentru copii, seriale, emisiuni speciale și alte programe. Radioul la fel, iar revistele și ziarele cunosc o tot mai mare expansiune și devin tot mai atractive. Prin toate acestea, mass-media introduce și explorează numeroase situații emoționale și noi ritmuri de trăiri ce impresionează copilul și oferă un traseu mai dinamic, interesant vieții afective a acestuia. Limbajul audiovizual posedă un puternic substrat afectiv și cognitiv, dispune de o forță mare de declanșare și mobilizare a mecanismelor afectiv-emoționale la toate vârstele omului. Filmul, emisiunea de televiziune sau cea transmisă radiofonic pot să înstituească cu ușurință o realitate afectivă de multe ori mai puternică decât realitatea existențială. Folosind mijloace de expresie de mare influență (mișcarea, jocul de lumini, culoarea, sunetul, cuvântul, muzica, zgomotul), imaginile imprimă obiectelor și fenomenelor, evenimentelor și faptelor prezentate o mai pronunțată coloratură afectivă, care sporește forța de impresionare și sensibilizare a persoanei. Datorită încărcăturii afective a conținuturilor audiovizuale se reconstituie o atmosferă ce captivează spectatorul, obține adeziunea lui, pune stăpânire pe moralul și ființa lui și o antrenează în trăiri excepționale, de o mare muncă spirituală [Apud 7, p.52-53]. Tocmai de aceea, în plan emoțional, filmul, emisiunile de televiziune, proiecția de diapozitive, revistele cu multitudinea lor de desene, paginile ilustrate captivează copiii și devin pentru ei adevărate surse de satisfacție afectiv-emoțională, provoacă plăcere și destindere. Deschiderea aparatului de radio este o invitație la trăirea unui moment de bucurie și plăcere pentru copil în așteptarea poveștii de seară. Ascultarea muzicii la radio este și ea o invitație la câteva minute de exaltare sufletească, de reverie, de recreație. Conectarea televizorului și vizionarea unor emisiuni interesante provoacă emoții și trăiri de bună dispoziție, de râs în fața unei opere comice, de savurare a compasiunii în timpul unor emisiuni cu caracter dramatic [2, 3, 5-7 etc.]. La toate acestea astăzi se mai adăugă și valorificarea Internetului cu posibilitățile sale mari și complexe.

Este observabil faptul că la toate vârstele copiii manifestă disponibilități mari intelectuale și afective pentru utilizarea mijloacelor audiovizuale. Viața afectivă a copilului este legată de relațiile sale interpersonale cu apropiații și semenii, iar emoțiile și conduita sunt într-o corelație cu întreaga lor viață. Din acest punct de vedere mass-media *nu este creatoare de relații și interrelații personale directe, în schimb poate să ofere numeroase modele sau substituențe ale acestora*. Cinematograful și emisiunile de televiziune pot să-i mijlocească copilului percepția unor relații în mod indirect, dar care pot să devină ale lui proprii în măsura în care și le apropie, se identifică cu ele, urmează unele modele în viața reală. Multitudinea de mesaje audiovizuale cu care copiii vin în contact aduc în câmpul lor perceptiv numeroase situații, cazuri, exemple, personaje, eroi, grupuri sociale, colectivități, care prin conținutul manifestărilor lor, prin modul de a gândi și simți sau de a acționa exprimă, într-un fel sau altul, relațiile și atitudinile pe care copiii ar dori să le manifeste față de alți oameni. Filmul, emisiunea de televiziune ori de radio, ziarele și revistele aduc în fața copiilor scene și situații sociale *extrase* sau fragmente din realitate; portrete, fapte, evenimente etc. Acestea sunt supuse observației și analizei și pot influența pozitiv, dar, în același timp, pot aduce și informații cu un conținut negativ, care conțin elemente de agresivitate, violență, instabilitate morală. Astfel, mass-media multiplică, în foarte mare măsură, posibilitățile elevilor de a contacta cu variate situații, relații, probleme, cu întreaga gamă de gânduri și idei, trăiri și sentimente, fapte și comportamente de care este capabil omul, dar, deseori, invocă o realitate creată artificial, pe care școlarul mic nu o poate delimita de existența și viața lui concretă. Prin caracteristicile lor, imaginile audiovizuale, re/creează autentic și emoționant fragmente de realitate, secvențe de viață, surprind sentimente și reacții pline de adevăr, dar și de fals omenesc. Alteori ele reconstituie, în mod artificial, realitatea și, datorită mijloacelor tehnice și estetice de care dispun, noile medii au o influență atât de mare, încât fortifică/exagerează uneori realitatea, o fac mai *colorată* decât este ea de fapt, creează iluzia că ceea ce vedem se petrece aievea [3]. În contextul dat, adulții trebuie să fie capabili să explice aspectele descrise, dar pentru aceasta ei trebuie să cunoască ce vizionează copilul.

Trebuie să conștientizăm că *iluzia autenticității și a situării în esența faptelor*, trăită odată cu vizionarea unui film, este viguroasă și emoționantă, are o intensitate specifică, iar solicitarea elevilor mici ca spectatori devine mult mai intensă și mai complexă, ceea ce accentuează puterea de influență a imaginii asupra vieții lor morale și afective. Redarea acestor relații și atitudini, uneori atât de contradictorii și conflictuale, la care se asociază, din plin, sugestia afectivă a personajelor celebre, a celor care au creat aceste mesaje (scenariști, regizori, actori, operatori etc.), mișcă sufletele, îi *zguduie* pe tinerii spectatori, îi face să înțeleagă mai profund unele sensuri și semnificații umane și sociale sau îi sperie. În funcție de vârstă, inteligență, starea de spirit, elevii pot să reacționeze pozitiv sau nu, să adopte atitudini foarte diferite și nuanțate, să înceapă a reflecta, a-și pune probleme sau, dimpotrivă, să rămână indiferenți, să devină agresivi sau să se inhibe [7, 8]. Mesajele relatate în emisiuni de radio, TV, în paginile revistelor ilustrate devin pentru copii obiectul unor trăiri ce formează atitudini pozitive sau negative legate direct de reprezentările, faptele, actele, acțiunile morale sau imorale, umane sau inumane ale eroilor. Copiii râd sau plâng împreună cu eroii preferați; se bucură sau se întristează, suferă odată cu ei. Ei manifestă atitudini de acceptare și simpatie față de ceea ce este demn, pozitiv, în viața și în faptele eroilor sau, invers, pot să încerce sentimente de respingere și antipatie față de ceea ce este urât, laș și degradant în gândurile, faptele și gesturile personajelor.

Din experiența mea pedagogică, solicitând elevilor din treapta învățământului primar să precizeze care personaje sau eroi din filme i-au impresionat cel mai mult sau care scene le-au provocat tensiuni emoționale mai puternice, m-am convins că toți empatizează cu ceea ce este moral. Din conversațiile, analiza unor răspunsuri și lucrări scrise am stabilit că elevii au trăit emoții pozitive și au manifestat simpatie și atașament față de acele personaje și acei eroi care s-au distins prin acte de inteligență și eroism, curaj, voință, tenacitate, bărbăție, iubire de Patrie, cinste, dreptate, umanism, spirit de sacrificiu, istețime, devotament, noblețe sufletească etc. Elevii simpatizează eroii care luptă împotriva răului, nedreptății; manifestă atitudine negativă față de dușmanii eroilor pozitivi din operă, față de faptele imorale și comportamentul nedemn. Atunci când copiii recepționează filme cu conținut istoric și social, pe care le apreciază în mod deosebit, ei participă emoțional la desfășurarea acțiunii, se solidarizează cu cei mai buni, condamnă violența, simpatizează și empatizează eroii pozitivi; trăiesc sentimente de bucurie pentru victoriile obținute de cei înjosiți sau brutalizați; manifestă indignare față de personajele negative și nedreptăți. Afecțiunile și emoțiile trăite îndeplinesc o funcție integratoare, facilitează accesul spre înțelegerea valorilor, a relațiilor dintre oameni, adevăratele lor motive de acțiune, trăsăturile morale, care caracterizează marile probleme ale destinului uman, însă pot și dăuna dezvoltării psihice a micului școlar, dacă sunt în exces. Copiii de 7-11 ani reacționează și apreciază afectiv evenimentele și după aceea, în planul rațiunii, trăiesc emoțional și apoi ajung la o cunoaștere de profunzime, la gândire, la înțelegere. Impresiile dobândite, ghidate adecvat de adulți, sunt astfel asociate unor judecăți de valoare asupra raporturilor interumane, adăugându-se celor constituite deja în conștiința lor. Factorii afectivi și emoționali pe care-i implică comunicațiile de masă au, prin urmare, un important rol *de mediere a cunoașterii, de influențare și consolidare a tendințelor de evoluție a vieții afective și etice, a aspirațiilor oamenilor spre bine, dreptate, frumos, adevăr*. În funcție de ele, elevii de vârstă școlară mică își orientează propriile forme de comportament. Acesta este unul dintre motivele pentru care putem considera că mass-media constituie un element eficient de educație, capabilă să dezvolte modul de a gândi, simți și acționa al generațiilor în creștere, principiile democratice de conviețuire. Valorificarea mass-media și receptarea emisiunilor TV și radio suscită mecanisme psihologice foarte complexe *de proiectare și identificare* a copilului cu lumea eroilor și a personajelor prezentate. Aceasta se întâmplă în situațiile când conținutul afectiv bogat al unor mesaje audiovizuale creează condiții favorabile, de o profundă impresionabilitate psihologică, în care copiii și adolescenții, mai mult decât tinerii și adulții, se lasă cuprinși și stăpâniți, cu sau fără voia lor, de fenomenul de *transfer/transpunere* în locul personajului. În ținuta unor eroi care apar pe ecrane copiii găsesc un model ce îi face să uite de sine, să se identifice cu el, să transfere propriul lor eu în acest model în care, parcă, se regăsesc pe sine [5-7], ceea ce amplifică și mai mult potențialul afectiv, dar și ne atenționează asupra necesității unor analize și explicații adăugătoare oferite copiilor. Tehnicile de dramatizare și alte conținuturi mass-media implică deseori o participare afectivă atât de intensă din partea spectatorului, încât între sufletul lui și spectacolul de pe ecran au loc transferuri puternice. Participarea poate să devină atât de puternică, încât individul nu mai poate fi calificat doar ca un simplu spectator, ci aproape ca unul dintre personajele/eroii care participă la evenimente. Sub impresia extrem de captivantă a unui film, dinamica afectivă a trăirilor generate îl aruncă pe tânărul spectator dintr-o extremă în alta, dint-o stare de proiectare, adică de *egoism și absorbirea*

altuia până la dispariția lui în tine, în spiritualitatea celui care receptează, într-una de identificare de altruism și devotament până la uitarea totală de sine și dizolarea în altul [2, p.126]. În primul caz, al proiectării, individul percepe în sens psihologic pe ecran propriile sale probleme sufletești, tendințele și dorințele, aspirațiile și speranțele, chiar ale întregii ființe, până la identificarea cu anumiți eroi sau cu anumite situații [3]. Fenomenul de proiectare presupune, în fond, o expulsie în afara propriului eu cu aceea ce fermentează în mod obscur în interiorul fiecăruia, un transfer spre exteriorul subiectului al unor stări psihice subiective ce se fixează fie în imagini, reprezentări sau simboluri care par, în acest caz, a exista obiectiv, în mod real [Apud 7, p. 55-56]. Fenomenul proiectării implică și o anumită identificare, în sensul că spectatorul, în momentul în care eliberează în afara lui anumite virtualități psihice pe care le fixează asupra eroilor aflați în situația dată, se identifică cu personaje, care de altfel îi sunt străine, și le simte, astfel trăind unele experiențe pe care el de fapt nu le cultivă [Ibidem]. Proiectarea ar fi un fel de renunțare temporară la tine însuși, o trăire doar imaginară a ceea ce nu poți trăi în realitate, o transpunere în lumea de basm, de feerie, de fantastic, de prezență în regiunile exotice. Acest gen de identificare, implicată în orice proiectare, se manifestă ca un proces de absorbție care îi oferă spectatorului sentimentul că el trăiește experiențe inedite pe care propria lui viață nu le conține. Pentru spectatorul mic totul se petrece ca și cum actorul ar fi un *alter ego* al său, o dublare a sa, o încarnare a Eu-lui său. Astfel, fenomenele de proiectare ar putea fi descrise ca o stare de compensare a realității prin mijloace fictive, închipuite, oferind acele satisfacții pe care realitatea nu le poate satisface [6, p.149]. Abordată în acest sens, *proiecția* ar avea efecte de eliberare psihică, de descărcare a unor emoții complexe, devenind un mecanism eficient de purificare, un catharsis al pasiunilor, ce ar duce în cele din urmă la restabilirea unui echilibru, la o normalizare psihoemoțională cu implicații de igienă mintală. De aceea, conform viziunii unor psihologi, pedagogi, sociologi [Apud 7] și a unor oameni de cultură, centrați pe concepțiile psihanaliste, cinematograful și televiziunea ar putea să fie folosite optimal în scopuri terapeutice, de psihocorecție de ordin mintal și educativ.

Cel de al doilea mecanism, *identificarea*, este o altă formă a uitării de sine, care se manifestă când persoanele în evoluție pe ecran se disting prin fapte, intensitate afectivă ce întrec modul obișnuit, cotidian. Identificarea își face loc atunci când filmul, emisiunea TV sau radiofonică trezesc la spectator o puternică rezonanță emotivă, când conținutul de idei și trăiri ale spectatorului corespund unor interese profunde, unor nevoi și aspirații intime ale acestuia; atunci când eroii/personajele din filme posedă și demonstrează calități simpatice, suscitând atașament, dragoste, tandrețe; atunci când se cere o aranjare de o asemenea intensitate încât spectatorul să trăiască acțiunea vieții de pe ecran ca una reală, cu întreaga încărcătură de tensiuni și semnificații umane. Empatia, astfel denumește Gaston Mialaret fenomenul identificării, apare pe fondul unui sentiment de nemulțumire față de propria persoană, de lipsa de realizare [Apud 8], îndemnând spectatorul la imitarea conduitei eroilor. Astfel se întâmplă ca micul spectator să imite, mai mult sau mai puțin conștient, mimica, gesturile, expresiile, ritmul mișcărilor etc. ale personajelor de pe ecran, care-i devin agreabile și-l domină. Mișcărilor proprii sunt sincronizate cu cele ale eroilor, ale personajelor. Imitarea se poate extinde și asupra trăirilor emoționale, asupra atitudinilor mentale (de judecată, de gândire) și poate atinge grade diferite de interiorizare și fuziune între spectator și personajul adorat, încât cel dintâi se lasă absorbit, dizolvat în ființa personajelor/eroilor din spectacolul mediatic. Copiii trăiesc odată cu eroii de pe ecran, suferă și se bucură alături de ei, gândesc și simt ca ei, doresc să semene acestora. Opus proiecției, nu spectatorii se identifică cu eroii, ci eroii sunt identificați cu spectatorii. Acesta, de fapt, este un fenomen de nostrificare a trăirilor, a comportamentelor, a comparării cu problemele și situațiile eroilor, care vine să dea o soluție în problematica spectatorului [2, 3]. *Proiectarea* și *identificarea* se află într-o strânsă interrelație, se completează și nu pot fi înțelese separat una de cealaltă. Tocmai din aceste considerente, E.Marin atrage atenția asupra faptului că proiectarea poate atrage sau determina procese de identificare, proiectând dorințele sau aspirațiile asupra unui erou de film, spectatorul tinde să se identifice cu acest erou, numai că identificarea nu se poate totuși reduce la proiectare. Ea este în consens cu un proces de introiecție pe calea căruia spectatorul nu doar că se identifică cu eroul, ci îl identifică pe acesta cu sine însuși [Apud 3, p.176]. Pentru copii, ca și pentru adulți, mass-media mijlocesc raportarea lor la alții, comparația cu alții, încât nu poate fi nimic surprinzător că ei se recunosc nu o dată pe ei înșiși pe ecran și trăiesc destinul uman al eroilor televiziunii ca pe propriul lor destin, mult îmbogățit, amplificat față de condițiile lor reale. Aspectul dificil, negativ rezidă în faptul că deseori apare problema privind incapacitatea tinerilor telespectatori de a se detașa de acțiunea și faptele nereale ale eroilor. Acest lucru este posibil, dar pentru a fi apți de o astfel de distanțare, de *participare lucidă*, este nevoie de o inițiere în

cunoașterea limbajului și a mijloacelor de expresie specifice în comunicațiile de masă/audiovizuale și, în mod special, de o anumită *educație pentru mass-media*. Trăind cu toată intensitatea spectacolul vizualizat pe ecran, acesta nu poate să-i lase pe micii spectatori intacti, să nu genereze anumite modificări în adâncul conștiinței și inimii lor, de aceea adulții trebuie să ghideze competent, sistematic și atent copilul în valorificarea mass-media. Prezintă interes evoluția afectiv-emoțională și comportamentală a copiilor și adolescenților, care se formează în climatul unor astfel de trăiri, iar fenomenele de *proiecție* și *empatie* pot să lase urme adânci, de lungă durată asupra acestora, în special asupra afectivității și conduitei lor. Pentru unii copii astfel de influențe pot să rămână doar la nivelul mimetismului, pentru alții ele pot să aibă un efect cathartic, dar există și posibilități ca ele să se cumuleze și să frâneze sau să blocheze formarea și stabilirea unui echilibru sufletească sau să-l tulbure excesiv pe cel existent, să contribuie la o adevărată degradare a vieții afective, a sentimentelor.

Astăzi se aduc critici aspre unor comunicații de masă, în special cinematografului, televiziunii, informațiilor din Internet, presei periodice care provoacă în rândurile unor copii, ale celor emotivi, anumite reacții necontrolate sau stări negative: de anxietate, depresie sufletească ce generează o teamă difuză, accentuează sentimentul de nesiguranță și neliniște, de grijă și dezorientare. La asemenea copii se observă tendințe vădite de exagerare a dificultăților pe care le întâmpină, de născocire a primejdiilor iminente etc. [2, 3, 5, 7 etc.]. Incontestabil, televiziunea, cinematograful, radioul, presa *introduc copiii prematur*, mai repede decât în trecut, în problemele grave ale vieții umane și sociale. Ei devin de timpuriu martori și părtași la cele mai diferite și palpitate confruntări dramatice, evenimente și fapte ce se petrec în ambianța social-umană, în întreaga lume. În fața copiilor sunt dezvăluite și ei sunt „nevoiați” să asiste la conflicte social-politice, la războaie, întâmplări teribile, fapte din intimitatea unor personaje, suscitându-le trăiri emoționale foarte diferite în jurul receptării lor. În așa caz, când copiii sunt puși în mod brutal, prematur față în față cu mentalitatea adultă, consecințele pot fi drastice. Copiii se transformă în niște persoane cinice, agresive, lipsite de sensibilitatea care ar trebui să-i caracterizeze la vârsta lor. Este important să mijlocim copiilor contactul cu adevăratele valori audiovizuale, în special cu filme sau emisiuni care pot să le ofere o experiență emoțională pozitivă, să le sugereze mai mult echilibru psihoemoțional, securitate și dezvoltare a facultăților cognitive și caracteriale. Evident că elevii mici trebuie protejați împotriva mesajelor care ar putea fi dăunătoare, să-i ferim de unele realități reflectate de mass-media violent [8].

Din aceste considerente, pedagogii, în colaborare cu părinții, trebuie să introducă un discernământ critic în orientarea publicului în devenire și în plin proces de formare spre contactul numai cu acele valori care într-o formă adecvată și morală urmăresc afirmarea ideii educative, corelate cu cerințele psihologiei contemporane, dar și ale vieții. Nedespărțită de căutarea adevărului și năzuința de bine, de aspirație spre o conduită elevată, trăirea estetică a copilului/a omului în devenire găsește în conținuturile audiovizuale de autentică valoare artistică prilejuri de vibrație și explorare. Articolele de reflecție, textele poetice, ilustratele din reviste și ziare, fotografiile care reflectă umanismul, morală și alte valori ale vieții omului, abordate într-o formă autentică, armonioasă contribuie la descoperirea frumosului, eticului sub multitudinea modalităților de manifestare. Prin modalitățile lor de expresie, variatele conținuturi, mass-media asigură *transportul* optim al mesajului de la obiect la contemplator, oferindu-i acestuia nu doar informația semantică, ci și pe cea estetică [7]. Tocmai în transpunerea originală a acestor informații estetice, filmul, emisiunea de televiziune și de radio etc. fac posibilă nu doar transmiterea conținutului, ci și trăirea și asimilarea lui, își dovedesc forța lor de influențare etică și estetică. Mass-media facilitează intensificarea procesului reproducerii, dezvoltarea imaginației artistice a spectatorului, continuarea, întregirea obiectului de către fantezia, sensibilitatea și meditația acestuia, îl ajută să pătrundă în *subtextul creației...* [Ibidem].

În sufletul copilului, mesajul estetic purtat de conținuturile audiovizuale provoacă un sentiment de satisfacție, cultivă nevoia de frumos și frumusețea limbajului de imagini și sunete, perfecționează sensibilitatea, dezvoltă și orientează gusturile și interesele pentru frumos, influențează dezvoltarea fanteziei, orientează individul spre frumos și moral. Acționând prin forma lor artistică specială, conținuturile mass-media cultivă nevoia unui contact mai des cu frumosul din artă, natură, dezvoltând capacitatea copilului de a percepe frumosul, contribuie la dezvoltarea unei judecăți artistice. Acest lucru obligă creatorii de emisiuni de televiziune, de filme pentru copii și adolescenți, de emisiuni radio, redactorii de reviste și ziare să confere acestora o valoare de înaltă ținută artistică, încât să fie pătrunse de profunde semnificații și sensuri umane. În caz contrar, în loc să sporească valoarea lor educativă, există riscul să înșele *foamea estetică* a publicului juvenil, să corupă gusturile, să sacrifice emoțiile de mare finețe, să le substituie prin emoțiile de șoc sau prin manifestarea agresivității [Apud 7, p.59-60].

Datorită faptului că noile tehnici audiovizuale se adresează, în primul rând, văzului, *simț a cărui influență asupra comportării omului întrece cu mult influența celorlalți analizatori* [4, p.313], sursele mediatice trebuie să promoveze în viața cotidiană un comportament corect, civilizată, de o înaltă cultură morală, și în niciun caz să propage un comportament neadecvat, imoral și dăunător individului, dar și colectivității umane.

Valorile sau nonvalorile etice și sociale, cele civice, materializate în expresia artistică cinematografică, transpuse în expresia imaginii și a cuvântului, frumosului, specifice televiziunii, ori redată în expresia literară la care recurge presa periodică (ziarele, revistele și cărțile), devin pentru un mare număr de copii adevărate exemple/modele, pozitive sau negative, de conduită, de ținută morală umană, pe care ei tind să le urmeze într-un fel sau altul, să-și extragă idei, esențe, strategii pentru propria comportare și viață.

Modelele, însoțite de înțelepciune, o filosofie a vieții, pe care le propune mass-media au o mare putere de sugestie, pun la încercare *voința și dorința elevilor de explorare*. Ele sugerează soluții la numeroasele probleme care-i preocupă și frământă pe copii. În și prin aceste modele copilul se vede și se regăsește pe sine și pe ai săi. Cercetătorii din domeniul explorării mass-media [1-4, 8] susțin că nu întâmplător copiii, până la o anumită vârstă, preferă emisiunile realizate cu copii de o seamă cu ei. Prin aceștia ei se simt prezenți. Acestea sunt, de fapt, aspecte care au un rol foarte mare în formarea social-morală a personalității lor. Considerând modelele ca ceva ce se impune și se cere a fi imitat, ca scheme care permit anticiparea comportării altora, acestea au menirea de a deveni orientative/ghid pentru alții. Experiența de EMM permite să afirmăm că mesajele audiovizuale, îndeosebi filmele, dețin prin conținutul lor și prin mijloacele lor de expresie specificul prezentării unor modele de eroi, comportări și atitudini care în experiența cotidiană nu apar evident și nu se manifestă în conduite și acte comportamentale vizibile. Iată de ce este necesar de a analiza, a discuta și a explica copiilor cele receptate de ei. Mesajele audiovizuale transmise deseori redau instantanee ale vieții intime, individuale ori sociale, pe care le impun apoi ca subiecte de analiză, de profunde meditații adulților, dar micul elev are nevoie de ajutor în înțelegerea acestora. Filmele, emisiunile de televiziune și radio, presa periodică etc. pot să abordeze o problemă morală într-o manieră atrăgătoare și corectă, pot să materializeze noțiuni, idei și sentimente umane, personalități și caractere pozitive, dar scot în evidență și variate prejudecăți, opțiuni, conflicte și moduri nefaste de rezolvare a unor situații de viață. Marile și micile evenimente care constituie viața reală, transmise prin mijloacele mediatice, permit copiilor să *redescopere anumite realități morale și spirituale*, plecând de la oameni reali și mediul lor concret. Comunicațiile de masă recunosc marea lor capacitate de a modela conduitele și caracterele, contribuția pe care o aduc la lărgirea, precizarea și adâncirea unor noțiuni și judecăți morale, la consolidarea unor convingeri și sentimente. Imitarea poate contribui până la manifestarea formelor de comportare negativă, imorală, deviantă. Violența și agresivitatea promovate prin mass-media necesită un control sistematic din partea sociumului și a adulților [2, 4, 7]. În contextul celor analizate trebuie să menționăm că există multe puncte de vedere vizavi de consecințele influenței mass-media asupra dezvoltării elevului de vârstă școlară mică. De exemplu, Fr.Bartlett, referindu-se la televiziune, admite doar existența unor influențe superficiale asupra comportamentului, care s-ar menține numai la nivelul mimetismului, al unei simple imitări trecătoare [Apud 7]. Alți cercetători [2, 3, 6, 8] consideră că mass-media ar duce la apariția unor fenomene de slăbire a voinței, de depersonalizare, în urma consumului pasiv, nediferențiat și la întâmplare, a diferitelor filme și emisiuni. Televiziunea și cinematograful au fost aspru criticate pentru crearea unei mitologii moderne, care se numește *lumea idolilor, a vedetelor cântecului, dansului, sportului etc.*, că ar cultiva o *idolatrie exagerată în acest sens*. În mintea copiilor s-ar amesteca deseori idolii istoriei, imaginile unor personalități de seamă cu idolii actualității, lansați de micul sau marele ecran, și cu numiți oameni celebri. Evident, observăm cu toții primejdia ca prin intermediul mass-media să fie plasate în *prim plan* anumite modele care pot să vină în contradicție cu valorile adevărate, să se creeze discrepanță între scala culturală / modelele oferite și scala aspirațiilor / modelele pe care societatea în general și le propune (J.Cazeneuve) [Apud 7]. Este foarte important să cunoaștem *Ce modele de comportare apar pe ecran; În ce raport se află ele cu realitatea, cu viața practică, cu mediul social? Ce propagă ele și în ce măsură acestea își găsesc un spectator/ascultător în realitatea vieții înconjurătoare?* Discrepanța dată, când una se publică și se promovează, iar în realitate lucrurile se desfășoară cu totul altfel, are consecințe nefaste asupra vieții spirituale a copiilor și tinerilor. Copiii devin dezorientați, frustrați, cad în tensiuni, angoase, în nesiguranță, protestează. Copiii și tinerii sunt extraordinar de sensibili la imagini și la repetarea unora dintre ele, când sunt deosebit de traumatizante pentru imaginația lor, atrag după ele o răsturnare completă a ierarhiei valorilor morale, subliniază A.Todorovici [Apud 7, p.67]. Din punct de vedere social, ceea ce contează nu este atât efectul direct al mass-media, cum s-a crezut uneori, ci forma în care tinerii își reprezintă valorile sau modelele la care ei se asociază.

Probleme deosebite ridică *happyend-ul*, adică acele filme care înfățișează fel de fel de vicii, astfel încât la sfârșit puritatea triumfă superficial asupra viciilor. Sunt multe filme create în străinătate care abundă, de la început și până la sfârșit, în tot felul de atrocități, sadism, pornografie, crime și jafuri, dar eroul pozitiv în cele din urmă iese învingător și viața lui urmează cursul ei normal. Există, deci, filme în care primează principiul *totul se sfârșește cu bine*, filme care se bazează pe sistemul valorilor compensative. *Happyend-ul* în sine nu este ceva dăunător, atâta vreme cât el derivă, în mod normal, din cursul faptelor și evenimentelor prezentate și aduce spectatorilor un sentiment de satisfacție, de optimism, de încredere în triumful binelui asupra răului. Cu totul alta este valoarea lui în filmele create în mod expres în concepția unui *happyend* impus prin artificii și urmărind alte scopuri decât cele educativ-culturale, umaniste. Numeroase critici se aduc comunicațiilor de masă și pentru faptul că ar cultiva un anumit conformism social, că ar duce la omogenizarea, stereotipizarea sau standardizarea comportamentelor, consecințe de care nu ar fi deloc scutiți nici copiii și nici adolescenții. Datele obținute de cercetările lui J.Hassenforder asupra timpului liber al copiilor și tineretului, în contextul valorificării mass-media, sunt mai optimiste [Apud 7].

Nu doar formația morală, dar și cea socială a copilului prin implicarea familiei în educația pentru mass-media se face acum altfel decât odinioară, ceea ce arată la necesitatea investigării esenței educației pentru mass-media în contextul colaborării. Problema principală este de a ști cum mass-media facilitează efortul integrării sociale a noilor generații sau, dimpotrivă, cum acestea creează sau adâncesc prăpastia între ele și societate.

S-a dovedit că copiii pot găsi în lumea conținuturilor difuzate de diversele mass-media motive de aderare la societate sau, din contra, de desocializare de aceasta, de conformism sau de nonconformism față de valorile pe care le apără și le promovează societatea. O serie de date deduse din studiul empiric și științific al realității, după cum remarcă G.Cohen-Seat [Apud 7], ne permit să admitem că întreaga viață socială a individului este afectată de pe urma influențelor exercitate de mass-media. O anumită precocitate apare și din acest punct de vedere la copii, deoarece un contact sistematic al copilului cu mesajele audiovizuale tinde să-i aducă pe neobservate în problematica vieții sociale și politice a contemporaneității. Copilul este introdus de timpuriu în lumea socială, politică a adulților într-o formă și într-un ritm care nu era atât de ușor de realizat altădată. Astfel, copiii și părinții au o lume comună care-i aproprie și din acest punct de vedere. Nu există alte mijloace mai prompte și mai eficiente decât comunicațiile moderne de masă, tehnicile audiovizuale, care ar reda evoluția vieții social-politice contemporane, desfășurarea faptelor și a evenimentelor din viața cotidiană a țării sau de pe alte meridiane ale globului pământesc, inclusiv evenimentele istorice. Mass-media surprind nenumăratele date în legătură cu repercusiunile acestor evenimente asupra destinului individual ale oamenilor, precum și asupra națiunilor, a popoarelor, a societății sau a umanității în ansamblul ei, contribuind la conștientizarea lor de către elevi.

Un asemenea contact, deși nemijlocit, totuși facilitează ancorarea copilului în ambianța vieții și realității contemporane, îi dă sentimentul de *coparticipare* intuitivă la conținuturile comunicate. Mass-media incită, într-o foarte mare măsură, dorința copiilor de a participa la experiențele sociale mai vaste [1], îi angajează puternic în plan uman, social. Astfel, ei participă mult mai activ la viața publică și pot să se angajeze în discuții axate pe aceste subiecte în cercul familiei și al prietenilor.

Așadar, atât școala, cât și familia au rolul de a neutraliza riscul ca informația răspândită prin intermediul comunicațiilor de masă să constituie o veritabilă suprarrealitate, care, creând o lume fictivă, ar putea să contribuie la adormirea conștiinței social-politice. Aderăm la ideea că tendința de universalizare, de apropiere a individului de dimensiunile universalității prin participarea lui la evenimentele ce se desfășoară pretutindeni ar implica pericolul diminuării interrelațiilor de grup, a raporturilor interumane directe [5, p.720]. În acest context, Jean Rousselet susține că unii copii decepționați de a descoperi odată cu vârsta o lume foarte diferită de cea prezentată pe ecrane se răzvrătesc și caută să prelungească în viața de fiecare zi ficțiunile cu care s-au obișnuit. Refuzând să se integreze în societate, ei se străduiesc să o modeleze după imaginea care li s-a arătat și, în mod inevitabil, intră în conflict cu toți cei care nu împărtășesc vederile lor romantoase [Apud 5, p.232].

Observațiile noastre au permis să sesizăm și să abordăm faptul că uneori mass-media generează tensiuni, controverse, stări conflictuale între copii și părinți, aceștia căutând să adopte atitudini ce contravin unor concepții, mentalități sau practici încetățenite în viața familiilor, societății. Acestea capătă, mai degrabă, aspectul unei confruntări dintre nou și vechi, ele vin să înlesnească o integrare socială, cu excepția acelor conduite ale unor copii izvorâte din motive de superficialitate, decădere sub influența reclamelor sau emisiunilor nereușite

din dorința de a duce o viață ușoară, lipsită de efort și de muncă. În felul acesta deducem că întregul context social-moral, politic și cultural, în care acționează mass-media, întregul ansamblu de condiții privind existența și organizarea vieții dintr-o țară sau alta se fac responsabili de manifestările imorale ale acestuia. De aceea, chestiunea influențelor și a consecințelor generate de mass-media sunt abordate diferențiat, dar, totuși, nu trebuie să uităm axioma conform căreia mass-media este a patra putere într-un stat. Ceea ce este valabil într-o țară nu este aplicabil pentru altă țară. În situațiile în care cinematograful, televiziunea, radioul, presa sunt utilizate în mod intenționat ca să întrețină un climat de descompunere morală, de vid etic, se constată apariția unor fenomene atât de îngrijorătoare, iar practicienii lansează idei și strategii de educație pentru mass-media. Cu toată severitatea măsurilor privitoare la controlul pătrunderii unor categorii de filme nocive în țara noastră (dar și în alte țări), la care se adaugă și alte interdicții pentru copii de a viziona filme potrivite numai pentru publicul adult, nu este exclusă posibilitatea unor influențe dăunătoare ale mass-media asupra copiilor, adolescenților sau tinerilor. Este știut faptul că tineretul școlar nu vine în contact numai cu filme, emisiuni de televiziune, reviste, cărți etc., destinate lor. Copiii nu pot fi feriți de influența celor care se adresează persoanelor mai în vârstă și care, de obicei, exercită o putere de atracție. Există riscul ca unii copii să nu rețină adevăratul sens al celor citite și văzute, să rămână doar sub impresia unor scene de violență, să înțeleagă eronat unele fapte, acte, ceea ce poate fi defavorabil formării lor morale [7].

De asemenea, în fiecare societate există un număr semnificativ de copii care prezintă anumite anomalii psihice, abateri de la dezvoltarea psihică normală (porniri anarhice, inadaptații sociale, cu înclinații mai pronunțate spre brutalitate, spre acte de violență etc.). În acest sens, este greu de precizat care variabile anume intervin mai mult în faza finală de săvârșire a unor acte inumane pe care le presupunem doar că au fost preluate din sursele mediatică. Este necesar de a lua în seamă o serie de factori, nu doar de a recurge la o simplă analiză (care poate fi unilaterală) a conținuturilor difuzate de mass-media. Evident, pentru a trage concluzii valabile generale cu privire la impactul mass-media, la relațiile cauză-efect, trebuie luată în considerare complexitatea întregii situații, în același rând toți factorii care pot provoca anumite acte indezirabile. Pericolul cel mai grav, după cum afirmă B.Taufour, îl reprezintă nu atât exercitarea și declanșarea reacțiilor în sine, cât *atrofierea reflexelor morale*, consecințele de ordin social și moral ale unor asemenea acte [Apud 5, p.332]. În opinia unor cercetători, vedetele înseși întrețin un anume fel de modele nu doar prin rolurile jucate în filme, ci și prin însăși existența, modul lor de viață, care demult nu mai constituie un domeniu privat, ci este cunoscut cu zeci de amănunte reale și inventate [8, p.180-181]. Cu regret, filmele în care copiii văd dezlănțuite instinctele primare pot fi înțelese de ei ca modalități firești de rezolvare a problemelor, pot să joace un rol de declanșare a unor fenomene negative, observate în comportarea unor personaje. Imaginile brutale din anumite filme de aventuri, western-uri etc., care de obicei plac copiilor, îi animă, le provoacă deseori o puternică supraexcitare, pot să-i incite la acte de violență, de agresivitate, la bătaie, la brutalitate, le pot sugera vitejii false și imorale. Violența promovată în ficțiune se transpune cu ușurință în acte reale de violență. De aici provin marile neajunsuri, iar răul cel mare, subliniază J.Cazeneuve [Apud 7], constă în dezorientarea și dezumanizarea generațiilor în creștere.

În esență, aceștia sunt factorii declanșatori, iar mass-media îi mai consolidează și le dă mai multă extindere, prin difuzarea informației, prin oferirea variatelor modele și prin canalizarea în diferite direcții, sugerând imitarea soluțiilor de încercare a comportamentelor imorale [5-7]. Multe studii sociologice consacrate influențelor *filmelor de groază*, ale *filmelor dure*, cu crime, gangsteri, spargeri, violuri etc. au pretenția de a dovedi că izvorul care alimentează delicvența juvenilă ar fi, exclusiv, asemenea producții cinematografice și o anumită literatură (romane de groază, reviste, comixuri care fac apologia crimei, a armelor de joc, a delictelor și care propagă în mare măsură arta de a ucide) [Apud 7]. În acest context, am putea menționa un moment-cheie: este incorect a învinui numai mass-media sau alți factori sociali; a venit timpul să realizăm investigații cu caracter pluri- și transdisciplinar al acestora în plan integrat familial, școlar și comunitar. În abordarea expusă mai sus pot fi apreciate tendințele, manifestate la nivelul impactului mass-media, ale mecanismelor care provoacă atât efecte pozitive, cât și un ansamblu de consecințe negative (Fig.1). Din această perspectivă, problema vizată rămâne a fi actuală și deschisă investigațiilor. Cinematograful, televiziunea, Internetul și presa periodică nu trebuie să fie scăpate din vedere atunci când căutăm o explicație actelor antisociale comise de unii copii, adolescenți sau tineri. Totodată, procesul și conținutul educației, inclusiv al educației pentru mass-media, trebuie renovat, axat pe valorile autentice, pe abordare sistemică, permanentă, realizată într-o colaborare eficientă școală-familie. Aceste acțiuni explică de ce fiecare țară în parte a adoptat un anumit sistem de interdicții și de cenzură, mai mult sau mai puțin riguroasă, de la un caz la altul, pentru a asigura o anumită protecție social-morală a tinerilor generații.



Fig.1. Impactul mass-media asupra personalității elevului de vârstă școlară mică.

Limitarea sau chiar împiedicarea pătrunderii și răspândirii în țara noastră a unor filme, reviste, cărți, cu un conținut dăunător, care promovează nonvalorile, pseudovalorile și fac apologia crimei, a brutalității, a urii și care *poluează* tot mai mult mediul spiritual, constituie o acțiune necesară, dar, cu părere de rău, nu este și una eficientă. Avem nevoie de filme și reviste bune, de emisiuni de televiziune și de radio valoroase, care ar aborda interesant, moral, variat și curajos problematica copilăriei, adolescenței, tineretului, inspirată de necesitățile tinerei generații și din farmecul acesteia.

Concluzionând pe marginea celor expuse, menționăm că mass-media trebuie să răspundă armonios și variat celor mai diverse gusturi și preferințe ale tineretului școlar, să ajute la cultivarea celor mai nobile sentimente, gânduri și conduite, iar educația pentru mass-media să se efectueze sistematic în cadrul familial și cel școlar, la toate nivelurile, inclusiv prin posibilitățile parteneriatului educațional școală – elev – familie – comunitate – mass-media.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, I. *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*. Cluj-Napoca: Dacia, 2003, p.11-105.
2. ALBULESCU, I. *Morală și educație*. Cluj-Napoca: Eikon, 2008. 233 p.
3. BERTRAND, C.- J. *Deontologia mijloacelor de comunicare*. Iași: Institutul European, 2000, p.7-29.
4. BOURDIEU, P. *Despre televiziune*. București: Meridiane, 1998, p.3-43.
5. CEMORTAN, R. *Comunicarea și mass-media*. Chișinău: Reclama, 2006, p.142.
6. CERGHIT, I. *Mass-media și educația tineretului școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, p.211.
7. ȘPAC, S. *Educația pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar*. Chișinău: Primex- com SRL, 2014. 180 p.
8. VAN, E.J. *Television and Child Development*. Ney-Jersey: Lea Publishers Hillsdale, 1990.

Prezentat la 28.01.2015