

## COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

### COERENȚA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE: ȘCOLI DOCTORALE

*Petru TODOS, Elena MURARU, Petru CHETRUȘ*

*Universitatea de Stat din Moldova*

The research learning and the development of the researcher's career, the necessity of candidates for a doctor's degree and good professional scientists become one of the most important discussed themes, on the level of European research scientific ability and it's consolidation and the professional development of the European Area based on knowledge.

Învățarea cercetării și dezvoltarea carierei de cercetare, necesitatea sporirii esențiale a numărului de doctoranzi și cercetători bine instruiți au devenit în ultimul timp întrebări de primă importanță în dezbaterile referitoare la consolidarea capacității de cercetare a Europei și în discuțiile privind formarea Spațiului European bazat pe cunoștințe.

În acest material se face încercarea de a parcurge cele mai semnificative documente europene (comunicatele reuniunilor miniștrilor învățământului, rapoartele și concluziile seminarelor Bologna, proiectele AUE) vizavi de starea actuală și tendințele/direcțiile de dezvoltare a studiilor de doctorat în Europa în contextul Procesului Bologna.

Inițial, în Declarația de la Bologna din 19 iunie 1999 “Domeniul învățământului superior european”, printre cele 6 obiective generice se specifică intenția de adoptare a unui sistem de învățământ superior european bazat pe două cicluri, care să asigure o bună compatibilitate și comparabilitate a sistemelor de învățământ superior naționale, păstrând diversitatea lingvistică și a tradițiilor acumulate de secole. În următorul document, Comunicatul Conferinței Miniștrilor responsabili pentru Învățământul Superior de la Praga din 2001, în plus a fost recunoscut ca factor de mare importanță asigurarea și dezvoltarea învățământului pe parcursul întregii vieți.

Luând în considerație concluziile consiliilor europene din Lisabona (2000) și Barcelona (2002) care au drept scop transformarea Europei în cea mai competitivă și dinamică economie din lume bazată pe cunoștințe, capabilă să producă o creștere economică durabilă cu mai multe posturi de lucru și cu o mai mare coeziune socială, se lansează un apel la îmfăptuirea în continuare a acțiunilor și asigurarea unei cooperări mai apropiate în contextul procesului Bologna.

Imediat după aceasta (2003), la Conferința Miniștrilor de la Berlin, s-a convenit asupra faptului că trebuie întreprinse eforturi pentru a asigura legături mai adecvate între învățământul superior și sistemul de cercetare în țările respective, a se beneficia de sinergiile cu Spațiul European al Cercetării, consolidând astfel o Europă bazată pe cunoștințe. La obiectivele Procesului Bologna s-a adăugat o nouă linie intitulată “*Domeniul învățământului superior european și arealul european al cercetării – doi piloni ai societății bazate pe cunoștințe*” care subliniază rolul-cheie al programelor de doctorat și al învățării cercetării în acest context.

Pentru a spori conștientizarea problemelor și a furniza o bază solidă privind discuțiile, Asociația Universităților Europene (EUA) a lansat în 2004 un Proiect pentru programe de doctorat finanțat de Socrates în vederea analizei problemelor-cheie referitoare la structura și organizarea, finanțarea, calitatea și practica inovativă în programele de doctorat, ale cărui rezultate au fost prezentate la **Seminarul Bologna „Programele de doctorat pentru Societatea Europeană de dezvoltare a cunoștințelor”** (Salzburg, 3-5 februarie, 2005). Din discuțiile la acest seminar a fost formulat prin consens un set din **zece principii de bază privind problemele-cheie ale programelor de doctorat:**

**1. Componentul de bază al învățământului de doctorat este avansarea cunoștințelor prin cercetare originală.** În același timp, este recunoscut că studiile de doctorat trebuie să răspundă necesităților pieței de muncă/angajare care este mai mare decât (comuniunea academică) academia.

**2. Introducerea strategiilor și politicilor instituționale:** universitățile, în calitate de instituții, trebuie să-și asume responsabilitatea pentru asigurarea precum că programele de doctorat și studiul de cercetare pe

care le oferă sunt astfel concepute încât să răspundă noilor provocări și să includă oportunități adecvate pentru dezvoltarea carierei profesionale.

**3. Importanța diversității:** diversitatea mare de programe de doctorat în Europa, incluzând doctorate comune, reprezintă o putere care trebuie să fie sprijinită de calitate și o practică solidă.

**4. Doctoranzii ca cercetători la treapta timpurie:** trebuie să fie recunoscuți ca profesioniști, cu drepturi egale, care aduc o contribuție de bază/cheie la formarea noilor cunoștințe.

**5. Rolul crucial al supravegherii și evaluării:** în ceea ce privește doctoranzii individuali, aranjamentele pentru supraveghere și evaluare trebuie să fie bazate pe un cadru contractual transparent de responsabilități distribuite între doctoranzi, supraveghetori/conducători științifici și instituție (și acolo unde este necesar, includerea altor parteneri).

**6. Obținerea masei critice:** programele de doctorat trebuie să obțină masa critică și să se inspire din diferite tipuri de practici inovative care au fost introduse în universitățile din Europa, conștientizând faptul că diferite soluții pot fi adecvate diferitelor contexte și, în special, în țările europene mai mari sau mai mici. Acestea se clasifică începând cu secțiile postuniversitare pentru doctoranzi din cadrul universităților mari până la colaborări internaționale, naționale și regionale dintre universități.

**7. Durata:** programele de doctorat trebuie să opereze în cadrul unei durate de timp adecvate (de regulă, de la trei la patru ani la secția zi).

**8. Promovarea structurilor inovative:** pentru a răspunde la provocarea studiului interdisciplinar și dezvoltarea abilităților transferabile.

**9. Sporirea mobilității:** programele de doctorat trebuie să ofere mobilitate geografică, precum și interdisciplinară și intersectorială, de asemenea, și colaborare internațională în limitele unui cadru integrat de cooperare dintre universități și alți parteneri.

**10. Asigurarea finanțării adecvate:** dezvoltarea programelor de doctorat calitative și finalizarea lor cu succes de către doctoranzi necesită finanțare adecvată și permanentă.

Aceste zece principii au servit ca baza pentru lucrul ulterior al BFUG (Grupul de Coordonare Bologna) și astfel s-a completat planul Comunicatului de la Bergen (2005).

În capitolul intitulat „Învățământul superior și cercetarea” al Comunicatului sunt evidențiate următoarele:

- se subliniază importanța învățământului superior în promovarea cercetării, dar și importanța cercetării atât în asigurarea contribuției învățământului superior la dezvoltarea economică și culturală, cât și în asigurarea unei coeziuni sociale;

- se accentuează faptul că eforturile de a introduce reforme structurale și de a îmbunătăți calitatea educației nu trebuie să diminueze eforturile de dezvoltare a cercetării și inovației. De aceea se subliniază importanța cercetării și a formării în acest domeniu pentru menținerea sau îmbunătățirea calității și creșterea competitivității și atractivității Spațiului European al Învățământului Superior (SEÎS);

- se recunoaște nevoia unei îmbunătățiri a sinergiei dintre învățământul superior și cercetarea din statele-membre ale Procesului Bologna și respectiv între SEÎS și Spațiul European al Cercetării (SEC).

Pentru atingerea acestor obiective, calificările la nivel de doctorat trebuie să fie aliniate la cadrul de calificări al SEÎS folosind abordarea bazată pe rezultate.

Avansarea cunoașterii prin cercetare originală constituie partea principală a formării doctorale, date fiind nevoia de programe doctorale structurate și nevoia de supraveghere și evaluare transparente. Volumul de lucru normal corespunzător celui de-al treilea ciclu ar trebui să corespundă la 3-4 ani învățământ cu frecvență.

Se recomandă universităților să se asigure că programele lor doctorale promovează formarea interdisciplinară și dezvoltarea competențelor transferabile satisfăcând astfel nevoile pieței muncii. Trebuie realizată o creștere a numărului candidaților la doctorate care își aleg cariere de cercetare în cadrul SEÎS. Prin participanți la al treilea ciclu de studiu ne referim atât la studenți, cât și la cercetătorii debutanți.

Învățământul universitar este situat la intersecția dintre cercetare, educație și inovare, reprezentând și un element-cheie în competitivitatea europeană. Pe măsura apropierei de anul 2010, trebuie să se asigure instituțiilor de învățământ superior autonomia necesară pentru a implementa reformele convenite și o finanțare respectivă a instituțiilor.

Astfel, Spațiul European al Învățământului Superior este structurat pe trei cicluri, fiecare ciclu având rolul de a asigura pregătirea studenților pentru piața muncii, acumularea de noi competențe și pentru cetățenia activă. Cadrul calificărilor, setul comun de standarde și norme orientative europene pentru asigurarea calității și recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii vor fi considerate, de asemenea, elemente-cheie ale SEÎA.

Documentul de lucru al Comisiei Europene SEC (2005)957 [11] specifica astfel competențele-cheie, corespunzătoare studiilor de doctorat (nivelul 8 după gradația EQF):

- să analizeze critic, să evalueze și să sintetizeze idei noi și complexe, cele mai specializate și avansate în domeniu;
- să extindă sau să redefinească cunoștințele și/sau practica profesională existente în domeniu sau la interfața cu alte domenii;
- să cerceteze, să conceapă, să proiecteze, să implementeze și să adapteze proiecte care conduc la noi cunoștințe și soluții procedurale;
- să analizeze critic, să evalueze și să sintetizeze idei noi și complexe;
- să demonstreze leadership și inovație în contexte de muncă și studiu care sunt necunoscute, complexe și imprevizibile și care solicită rezolvarea problemelor implicând mulți factori ce interacționează, în condițiile în care unii dintre aceștia se schimbă și nu pot fi anticipați;
- să demonstreze capacitatea de angajament durabil față de dezvoltarea de idei sau procese noi, precum și un nivel ridicat de înțelegere a proceselor de învățare;
- să comunice cu autoritate profesională cu omologii dintr-o comunitate de specialiști;
- să observe și să reflecteze asupra normelor sociale și a relațiilor interpersonale și să acționeze în vederea îmbunătățirii acestora;
- să demonstreze experiența relațiilor interpersonale la nivel operațional, precum și capacitatea de a lua decizii strategice într-un mediu complex;
- să acționeze pentru progresul social și promovarea eticii.

Partea subliniată în text corespunde descriptorilor Dublin privind finalitățile prescrise ciclului 3 al învățământului universitar.

Aceste doua documente specifică, de asemenea, importanța formării la ciclurile premergătoare ale deprinderilor de cercetător. Ciclurile de studii sunt distincte, dar în același timp sunt strâns legate – reprezintă verigi ale lanțului de formare a specialiștilor ca răspuns la cerințele pieței de muncă.

La Bergen s-a convenit ca EUA prin membrii săi să pregătească un raport sub responsabilitatea BFUG referitor la dezvoltarea ulterioară a principiilor de la Salzburg care urma să fie prezentat la Reuniunea Miniștrilor în mai 2007 (Londra). În acest context, trebuie menționate rapoartele și recomandările a două seminare Bologna referitor la programele de doctorat: din 23-24 martie 2006, Bruxelles, și 7-9 decembrie 2006, Nice, Franța.

***Seminarul de la Bruxelles s-a axat pe două tematici:***

- supravegherea, evaluarea și monitorizarea studiilor de doctorat;
- formarea abilităților generice.

**Referitor la prima dintre tematici se menționează:**

1. Marea necesitate pentru dezvoltarea noilor practici de conducere a studiilor de doctorat.
2. Necesitatea semnării unui acord dintre conducătorul științific, doctorand și instituție cu un plan de cercetare al candidatului bine definit, responsabilități și drepturi pentru toate părțile implicate.
3. Supravegherea multiplă (echipa de supraveghere) trebuie să devină un lucru obișnuit.
4. Selectarea riguroasă a persoanelor cărora li se dă dreptul de a fi conducător științific, sarcina de lucru și motivarea activității acestuia (stimulare financiară și promovare academică).
5. Instruirea conducătorilor de doctorat este importantă atât pentru conducători, cât și pentru doctoranzi. În Marea Britanie, de exemplu, este introdusă instruirea supraveghetorilor în baza Codului de bune practici bazată pe studii de caz, discuții, împărtășirea practicilor bune și reflectarea asupra propriilor experiențe, probleme de asigurare a calității etc.

**Referitor la cea de-a doua problemă s-a constatat:**

Instruirea/formarea abilităților generice (transferabile, transversale, de viață) în studiile de doctorat s-a dezvoltat ca răspuns la natura schimbătoare a pieței globale de muncă și necesitatea pentru o angajare mai mare în câmpul muncii a candidaților în toate sectoarele societății. Scopul instruirii este de a pregăti mai bine candidații la titlul de doctor pentru cariera lor profesională.

Instruirea poate fi organizată în diferite moduri. Participanții au subliniat faptul că tradiționalele cursuri prin lecții nu sunt întotdeauna populare la nivel de doctorat – doctoranzii preferă alte căi, moduri de instruire mai mult centrate pe student (în special, învățarea prin fapte concrete în decursul realizării unui lucru).

Ce prevede, de regulă, instruirea:

- abilități de cercetare (analiza și interpretarea datelor);
- gândire creativă (dezvoltarea strategiilor; utilizarea și managementul resurselor, evaluarea);
- logistica și planificarea strategică;
- managementul cercetării;
- abilități de comunicare și interpersonale (inclusiv abilități de prezentare);
- lucrul în rețea și în echipă;
- managementul carierei;
- scriere, abilități de predare, viteza citirii;
- discuții cu mass-media și cu publicul etc.

Universitatea trebuie să ofere singură instruirea abilităților generice. S-a propus ca diploma la ciclul trei să fie însoțită de un supliment la diplomă (cu o descriere a instruirii abilităților) similar după structură cu cel de la licență și masterat.

*Seminarul de la Nice* a fost punctul culminant al lucrului EUA asupra proiectului „Programe de doctorat în Europa” începând cu 2004. Au fost puse în discuție aspectele-cheie ale programelor de doctorat la un mare forum internațional de experți și practicieni. Sesiunile în plen și în cele 7 grupuri de lucru se referă la problemele curente, la programele de doctorat, starea curentă a programelor de doctorat, identificarea tendințelor principale, punctelor slabe și cele puternice care să sporească preocuparea pentru dezvoltarea programelor. Sumarele prezentărilor și a Grupului de lucru sunt accesibile acum pe pagina Web-site a EUA ([www.eua.be](http://www.eua.be)).

Concluziile finale ale seminarului au servit ca bază pentru compartimentul respectiv al Comunicatului de la Londra.

În Concluzii se menționează că Comunicatul de la Bergen a luat în considerație cele 10 principii de bază adoptate la Salzburg. Însă dezvoltarea ulterioară a acestor principii necesită întreprinderea unor acțiuni și obligativități din partea tuturor partenerilor Procesului Bologna: guverne, instituții și cadrele lor care se află în relații de parteneriat cu doctoranzii și alți cercetători la treapta timpurie.

S-a subliniat importanța caracterului unic al ciclului de doctorat care oferă instruire de către și pentru cercetare și se axează pe avansarea/dezvoltarea cunoștințelor prin cercetări originale. Mai mult decât atât, participanții au reiterat rolul crucial al ciclului doctoral prin faptul că el contribuie la realizarea obiectivelor/scopurilor de cercetare ale Europei și la unirea învățământului superior european cu arealele de cercetare:

1. *În timp ce programele de doctorat sunt unice, ele nu trebuie să fie luate în considerație izolat, ci în relație cu implementarea celor trei cicluri Bologna ca un tot întreg:* componentul de cercetare și dezvoltare a abilităților transferabile trebuie să fie incluse adecvat și dezvoltat pe parcursul fiecărui ciclu.

2. *O serie de programe de doctorat inovative apar* pentru a răspunde cerințelor schimbătoare ale pieței de muncă care evoluează foarte rapid. Angajarea în câmpul muncii a cercetătorilor-doctoranzi atât în cadrul, cât și în afara instituțiilor academice, precum și necesitățile individuale și ale societății pentru studiu și instruire de lungă durată, au acționat ca un catalizator pentru dezvoltarea noilor programe, inclusiv a doctoratelor profesionale, pentru o mai mare colaborare industrială și o cooperare europeană și internațională sporită.

3. Programele de doctorat reprezintă un component-cheie al învățământului superior european într-un context global; problemele referitoare la *internaționalizare și mobilitate și stabilirea unor grade comune la nivel de doctorat sunt importante pentru dezvoltarea instituțională strategică.*

4. *O atenție mai mare trebuie să fie acordată dimensiunii sociale a celui de-al treilea ciclu.* Echitatea reprezintă o preocupare majoră.

5. Programele de doctorat sunt, de asemenea, importante pentru *dezvoltarea inovării și creativității în societate* și este vital a investi atât în cercetarea disciplinară înalt calitativă, cât și în programe interdisciplinare și intersectorale.

6. *Necesitatea pentru o investire mai mare și cu un anumit scop* în cel de-al treilea ciclu este clară și trebuie să fie considerată o chestiune de urgență. Este important, de asemenea, că finalitățile celui de al doilea ciclu (masterat) nu sunt determinate numai de cererile pieței, dar și de legătura dintre ciclul doi și trei, fiind dată legătura integrală dintre al doilea și al treilea ciclu.

Concluziile finale și recomandările seminarului sunt axate pe trei direcții majore:

### **1. Rolul instituțiilor superioare de învățământ**

Instituțiile superioare de învățământ sunt în întregime responsabile de dezvoltarea și oferirea programelor de doctorat înalt calitative. Aceasta cere instituțiilor autonome să poată dezvolta strategii și politici de rând cu propriile lor misiuni și scopuri și să creeze cadrul de condiții necesare la nivel instituțional care să dea

posibilitate apariției masei critice cum ar fi: introducerea structurilor organizaționale adecvate în instituții care să demonstreze valoarea adăugată pentru instituție, în special în ceea ce privește neutralizarea izolării cercetătorilor de la treapta timpurie de alte discipline sau de un grup mai mare de academicieni sau de o comunitate științifică mai mare; stabilirea transparenței așteptărilor, standardelor de calitate și de evaluare; crearea sinergiilor în ceea ce privește dezvoltarea abilităților transferabile (la nivel instituțional sau interinstituțional). Dintre soluțiile posibile pot fi menționate:

- structuri care includ masteranzi și doctoranzi și care oferă suport administrativ, de studiu și de dezvoltare;
- structuri care includ numai doctoranzi în jurul unei teme de cercetare sau a unui areal interdisciplinar și posibil include câteva instituții.

Privind dezvoltarea perspectivelor atractive ale carierei de cercetare pentru cercetători la treapta timpurie, instituțiile superioare de învățământ trebuie să-și asume responsabilitatea pentru:

- promovarea carierelor de cercetare atractive și a perspectivelor carierei pentru doctoranzi în colaborare cu parteneri din afara universității, astfel promovând dezvoltarea căilor clare ale carierei în interiorul și în afara universității și între universitate și alte sectoare de angajare în câmpul muncii;
- crearea condițiilor atractive pentru cercetare, potrivit hotărârilor cartei cercetătorilor europeni și codului de conduită pentru recrutarea cercetătorilor;
- concentrarea finanțării pentru a crea studii de doctorat mai efective.

Instituțiile de învățământ superior trebuie să atragă atenție nu numai dezvoltării carierei cercetătorului doctorand, dar și necesității strategice pentru a face carierele de cercetător mai atractive pentru cercetătorii de la nivel de postdoctorat și să faciliteze dezvoltarea carierei lor. Sunt necesare structuri clare pentru cariera academică și o varietate de perspective pentru carieră în universitate, precum și în industrie și sectorul public.

Mobilitatea este o parte integrantă a studiului de doctorat în multe universități. Instituțiile de învățământ superior trebuie să susțină mobilitatea la nivel de doctorat în cadrul colaborării interinstituționale ca un element al strategiei lor internaționale. Instituțiile, dar în special autoritățile publice, trebuie să ia în considerație obstacolele legale, administrative și sociale, de exemplu în ceea ce privește vizele, permisele de lucru și problemele de securitate socială.

Atât mobilitatea internațională, cât și cea transectorală și interdisciplinară trebuie să fie recunoscută ca aducând o valoare adăugată în dezvoltarea carierei cercetătorilor-doctoranzi și a altor cercetători la treapta timpurie.

Gradele comune de doctorat, doctoratele europene și aranjamentele de cotutelă trebuie să fie ulterior dezvoltate și considerate a fi un instrument important al cooperării internaționale și interinstituționale.

## 2. Îmbunătățirea calității programelor de doctorat

**Diversificarea programelor de doctorat.** Un număr de rute diverse pentru doctorat au fost dezvoltate în Europa în anii recenti – doctoratele orientate spre profesii specifice (așa-numitele doctorate „profesionale”), doctorate comune și doctoratul european și o varietate de doctorate bazate pe colaborări dintre universitate și industrie. Evident, cercetarea originală trebuie să rămână componentul principal al tuturor doctoratelor, indiferent de tipul și forma lor. Procesele și rezultatele principale trebuie să includă finisarea unei teze individuale (bazată pe o contribuție originală la dezvoltarea cunoștințelor sau o aplicare originală a cunoștințelor) care să treacă evaluarea făcută de către o comisie universitară expertă cu reprezentare externă.

Așa-numitele doctorate „profesionale” sunt doctoratele care se axează pe aplicarea cercetării într-o manieră reflectivă privind o altă practică profesională. Se observă o creștere rapidă a numărului de doctorate profesionale, în special în Marea Britanie, dar și în alte țări – în sectorul învățământului superior din întreaga Europă.

**Supravegherea, monitorizarea și evaluarea.** Trebuie să se pună în continuare accentul asupra importanței supravegherii, monitorizării și evaluării, așa cum se menționează în principiile de la Salzburg, iar universitățile trebuie să fie încurajate și susținute în dezvoltarea și diseminarea practicilor bune în managementul gradelor de cercetare. Aranjamentele trebuie să se bazeze pe un cadru contractual transparent de responsabilități împărțite între candidați, supraveghetori și instituție și, acolo unde este necesar, alți parteneri, așa cum este indicat în recomandările de la Salzburg. Trebuie să se atragă atenție în special asupra asigurării: supravegherii multiple, dezvoltării continue a abilităților profesionale ale cadrelor didactice și revizuirii performanțelor supraveghetorilor.

**Dezvoltarea abilităților transferabile.** Dezvoltarea abilităților transferabile care trebuie să fie deja o parte integrantă a programului de studiu al primului și al doilea ciclu, trebuie să fie efectuată în contextul structurilor de suport instituțional la nivel de doctorat. Scopul principal trebuie să fie recunoscut și să ridice preocu-

parea în rândul doctoranzilor referitor la abilitățile pe care le obțin prin cercetare, astfel îmbunătățind perspectivele lor de angajare atât în sectorul academic, cât și pe piața muncii. Este, de asemenea, important a se asigura ca referința la dezvoltare a abilităților transferabile să fie inclusă în procedurile de evaluare a calității instituționale.

### **3. Responsabilitatea publică pentru condițiile de muncă în perioada studiilor de doctorat și de postdoctorat**

Universitățile și autoritățile publice trebuie să împărtășească o responsabilitate comună referitoare la statutul și condițiile cercetătorilor la nivel de doctorat și postdoctorat. Doctoranzii – cercetători la treapta timpurie sunt vitali pentru dezvoltarea Europei și trebuie să aibă toți drepturi egale.

Asigurarea finanțării adecvate a programelor de doctorat și a doctoranzilor, precum și a instituțiilor de învățământ superior și infrastructura lor este al zecelea și ultimul principiu enunțat la Salzburg și necesită a fi implementat, dat fiind faptul că un rol important îl joacă studiul de doctorat ca o treaptă de formare a carierei de cercetător atât în sectorul academic, cât și în cel nonacademic, iar caracterul atractiv al carierei de cercetător este determinat în mare parte la nivel de doctorat. De aici și importanța asigurării statutului și a suportului financiar al doctoranzilor. Finanțarea doctoranzilor trebuie să fie:

- stabilă, să acopere întreaga perioadă a programului de doctorat, să se ofere suficiente condiții decente de trai și lucru. Se subliniază nevoia de asigurare a condițiilor de studiu pentru studenți astfel, încât să-și poată finaliza studiile fără dificultăți generate de situația lor socială sau economică;

- destul de atractivă pentru a încuraja candidații calificați inclusiv din grupurile cu venit mic.

Statutul adecvat și condițiile de lucru trebuie recunoscute ca fiind esențiale și pentru cercetătorii de la nivel de postdoctorat pentru care sunt necesare structuri academice clare și o varietate de perspective privind cariera. Cercetătorii de la nivelul de postdoctorat trebuie să fie recunoscuți ca profesioniști, care au un rol important în dezvoltarea societății de știință, așa precum este menționat în Carta Cercetătorilor Europeni și Codul de Conduită pentru Recrutarea Cercetătorilor. Aceasta presupune că durata fazei de postdoctorat fără o perspectivă clară a carierei trebuie să fie limitată la cinci ani. Ele trebuie să fie eligibile pentru a putea participa la obținerea granturilor naționale și internaționale privind finanțarea cercetării lor. Trebuie să fie încurajate inițiativele precum granturile pentru cercetătorii independenți.

Rezultatele ultimelor două seminare Bologna privind studiile de doctorat au fost reflectate în raportul Comisiei Europene SEC (2005)957 [11] și într-o formă concentrată în Comunicatul de la Londra „Spre un spațiu European al Învățământului Superior: răspunsuri la provocările unei lumi globalizate”. Aici se constată:

- corelarea mai strânsă a SEÎS cu Spațiul European al Cercetării rămâne un obiectiv important;
- se recunoaște valoarea creării și menținerii unei diversități largi de programe doctorale în conformitate cu Cadrul Calificărilor pentru SEÎS.

În același timp, se menționează că sporirea ofertei de programe de doctorat, precum și îmbunătățirea statutului, perspectivei de carieră și finanțării cercetătorilor debutanți, sunt condiții esențiale pentru îndeplinirea obiectivelor europene de întărire a capacității de cercetare și de creștere a calității și competitivității învățământului superior european.

Printre sarcinile de bază puse în fața universităților pentru perioada care a rămas până la 2010 sunt nominalizate:

- intensificarea eforturilor de a include programele doctorale în strategiile și politicile instituționale;
- crearea parcurșurilor de carieră și a oportunităților adecvate pentru doctoranzi și cercetători debutanți;
- Asociația Universităților Europene (EUA) este invitată să sprijine în continuare schimburile de experiență între instituțiile de învățământ superior în privința programelor doctorale inovatoare care apar în Europa, precum și în privința altor aspecte esențiale cum ar fi transparența condițiilor de acces, procedurile de supraveghere și de evaluare, dezvoltarea unor competențe transferabile și a unor modalități de creștere a posibilității de angajare pe piața muncii.

#### **Concluzii:**

1. Învățământul doctoral este o parte integrantă a procesului de pregătire a cadrelor.
2. Pregătirea doctorală este o formă de învățare prioritară prin cercetare științifică individuală și originală.
3. Pregătirea doctorală trebuie să cuprindă în mod obligatoriu componente care să asigure o formare multidisciplinară – managerială, de comunicare etc.
4. O tendință europeană de bază este diversificarea metodelor de formare inițială a tinerilor cercetători: PhD, doctorat profesional, doctorat industrial etc.
5. Multidisciplinaritatea pregătirii trebuie să constituie un concept de bază al formării doctorandului.

6. Orientarea spre necesitățile economiei de piață, pieței de muncă.
7. Ridicarea responsabilității conducătorilor de doctorat și diversificarea formelor de conducere a doctoratului.
8. Școlile doctorale (mono- și interuniversitare) constituie astăzi tendința de bază în formarea doctorală atât din punct de vedere al asigurării calității, multidisciplinarității doctoratului, cât și a optimizării cheltuielilor.
9. Cadrul European al Calificărilor (EQF) se concepe ca unul integrat pe domenii de formare pentru toate cele trei cicluri ale învățământului universitar (L-M-D) cu o diversificare treptată odată cu avansarea nivelului de pregătire (domenii la nivel de licență – L, mai multe specializări la nivel de M și multiple opțiuni la nivel de D).
10. Se observă o dezvoltare/susținere a pregătirii postdoctorale prin care se subînțelege o aprofundare sau lărgire a specializării obținute la doctorat.
11. Este necesară sporirea componentei academice a programelor de doctorat, destinate formării abilităților generice ale absolvenților (capacității de inserție/integrare în câmpul muncii, de leadership etc.), pregătirii pentru formarea și dezvoltarea carierei ulterioare.
12. Modificarea metodelor de selectare și formare a conducătorilor de doctorat, sporirea motivației activității acestora este necesară.
13. Sporirea responsabilității părților implicate în studiile de doctorat poate fi asigurată inclusiv prin încheierea acordurilor respective tripartite (doctorand, conducător, universitate).

#### **Bibliografie:**

1. Procesul Bologna. Realizarea spațiului european al învățământului superior. - Berlin, 2003 (trad.).
2. Niculau A. Câmpul universitar și actorii săi. - Iași: Polirom, 1997.
3. Strategia Națională de dezvoltare a învățământului superior din Republica Moldova. USM, 2005.
4. Singer M., Sarivan L. Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma, 2006.
5. Moldovan-Bătrânc Viorelia, Bulat Galina. Dezvoltarea învățământului superior din Republica Moldova // Revista științifică „Studia Universitatis”. - Chișinău: 2007 CEP USM, 2007.
6. Domeniul învățământului superior european. Declarație comună a miniștrilor educației din Europa convenită la Bologna, 19 iunie 1999.
7. Legea învățământului a Republicii Moldova. Legea Nr.547-XIII din 21.07.95.
8. Legea Republicii Moldova Nr.559-XV din 25 decembrie 2004 pentru modificarea și completarea Legii învățământului Nr.547-XIII din 21 iulie 1995.
9. Clasificarea Programelor Educaționale din Republica Moldova. MoldCED. - Chișinău, 2006.
10. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualification Framework. /<http://www.bologna-Bergen2005.no/>
11. SEC (2005)957. Commission des Communautés Europeennes. Document de travail de la Commission. Vers un Cadre Européen des Certification Professionnelles pour la formation tout au long de la vie. - Bruxelles, 8.7.2005.
12. COM(2006) 479 final 2006/0163(COD)). Mettre en oeuvre le Programme communautaire de Lisbonne. Recommandation du Parlement Européen et du Conseil, établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. - Bruxelles, 5.9.2006.
13. Paul Ryan. National University of Irland. Galway. Welcome to the Afternoon Session. Tuning in Practice. Tuning applied.
14. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project- Phase 1. Socrares, 2003. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning_en.html)
15. Tuning Educational Structures in Europ II. Universities' contribution to the Bologna Process. Edited by Julia Gonzalez, Robert Wagenaar, 2005. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning_en.html), <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
16. EUR-ACE. Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes, 2005.
17. Directive 205/36/EC of 7 september 2005 on the recognition of professional qualifications. Official Journal of the European Union, 30.9.2005.
18. Seminarul Bologna de la Salzburg, [www.EUA.be](http://www.EUA.be)
19. Seminarul Bologna de la Bruxelles, [www.EUA.be](http://www.EUA.be)
20. Seminarul Bologna de la Nice, [www.EUA.be](http://www.EUA.be)
21. Singer Mihaela, Sarivan Ligia. Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. Sigma, 2006.

*Prezentat la 14.11.2007*

## OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

*Ion ACHIRI**Catedra Algebră și Geometrie*

The article deals with the problem of modernization and optimization of the structure of pre-university education in Republic of Moldova. It provides some information about the training of teachers in Higher Educational Institutions and the attitude of society towards the teacher's occupation.

Viitorul oricărei țări depinde de politica educațională pe care o promovează. Orice societate este obligată să conștientizeze că viitorul ei este în școală. Aici învață, se dezvoltă și se maturizează cei care în viitor vor continua să modernizeze sau să schimbe cele începute de generațiile precedente. În ansamblu, politica educațională, desigur, depinde și de condițiile socioeconomice și politice în contextul cărora activează și se dezvoltă societatea respectivă.

În urma reformei educației, în Republica Moldova s-a creat o școală autohtonă, având avantajele și dezavantajele respective. Ținând cont, însă, de tendințele ireversibile ce au loc în societate și perspectivele dezvoltării țării, deja se cere o optimizare a întregului sistem educațional în Republica Moldova. În primul rând constatăm, cu regret, că natalitatea e în descreștere comparativ cu mortalitatea, ceea ce duce la o micșorare a numărului de copii în școală. De-acum în multe dintre satele noastre sunt clase cu numai 5-10 elevi. Deci din punct de vedere economic nu este rațională exploatarea unor spații preconizate pentru 300-500 elevi în care, actualmente, învață 50-100 elevi. În acest context, se cere optimizarea rețelei de școli primare, gimnazii și licee. Nu corespund rigurozităților educaționale moderne școlile medii de cultură generală. Nu sunt clare motivele păstrării acestor tipuri de instituții școlare care nu se mai încadrează în sistemul educațional european axat pe gimnazii și licee. Concomitent, prea multe gimnazii și școli medii, în viziunea noastră, au fost transformate peste noapte în licee care nu pot face față cerințelor moderne. Considerăm că Ministerul Educației și Tineretului în colaborare cu organele de administrare publică locală și raională, în baza unor acreditări obiective, ar trebui să facă regulă în această direcție. Optimală ar fi situația când într-un raion ar funcționa 3-5 licee clasice, adică instituții de învățământ separate de gimnazii și școli primare, incluzând numai clasele X-XII, adecvat asigurate cu cadre didactice competente și finanțate la nivelul maximal al cerințelor, amenajate în conformitate cu cerințele moderne. Similar, este necesară optimizarea rețelei de gimnazii și licee în municipiul Chișinău și în alte municipii.

Republica Moldova este o țară relativ mică, cu un contingent nu prea mare de elevi. Cu atât mai importantă este grija pentru fiecare copil, deoarece fiecare dintre ei reprezintă o bogăție pentru stat. În contextul celor expuse mai sus considerăm oportună **modernizarea învățământului preuniversitar și celui universitar** astfel:

1) Privind **educația preșcolară**, statul este dator să asigure minimum ca toți copiii cu vârsta de 5-6 ani atât din mediul urban, cât și din cel rural să realizeze pe parcursul cel puțin a unui an pregătirea către școală. Acest an poate fi parcurs de către copil atât în instituția preșcolară respectivă, dacă o astfel de instituție funcționează în localitatea respectivă, cât și pe lângă școala primară din această localitate. Situația la etapa actuală este una deplorabilă: la școlarizarea inițială în clasa I unii dintre copii știu bine a scrie și a citi, dar majoritatea nu cunosc nici literele, nici cifrele. Numai străduința învățătorilor claselor primare duce la obținerea, în final, a unor rezultate adecvate. Desigur, ar fi optimal ca toți copiii în preșcolaritate să frecventeze instituțiile preșcolare pe parcursul a mai multor ani. Oare într-atât de săraci suntem și indiferenți de soarta lor încât facem economii pe seama copiilor noștri? Oare nu suntem noi, adulții, datori să avem grijă de fiecare copil, creându-i condițiile respective de formare și dezvoltare?

2) **Învățământul primar** (numit învățământ de bază) ar fi normal să fie un învățământ cu durata de șase ani, adică clasele I-VI. Instruirea se face de către un singur învățător, exclusiv studiul calculatorului electronic și a limbilor străine. Funcționalitatea unui astfel de învățământ primar (de bază) de șase ani în multe țări, relativ mici ca Finlanda, Israel, Suedia, Japonia, Anglia etc., și rezultatele obținute demonstrează eficiența acestuia. Avantajele posibile pentru Republica Moldova, în cazul acceptării acestei structuri pentru învățământul primar, sunt evidente atât din punct de vedere socioeconomic, cât și psihopedagogic:



- eficientizarea procesului educațional realizat de către un singur cadru didactic competent, majorarea responsabilității acestuia privind calitatea învățământului la treapta primară;

- excluderea stresurilor existente astăzi privind continuitatea învățământului: practica demonstrează că trecerea la o vârstă relativ timpurie la un învățământ realizat de mai mulți profesori, adică în clasa a V-a, implică multe probleme de ordin psihopedagogic și social. Desigur, la vârsta de 13-14 ani (clasa a VII-a) copiii suportă mai simplu aceste stresuri, fiind mai maturi, conștientizând mai multe;

- în cazul când în localitatea respectivă va funcționa numai școala primară, elevii, după finisarea clasei a VI-a, vor suporta mai ușor călătoriile cu autobuzul școlar (scool buss) pentru a-și continua studiile în gimnaziul din localitatea vecină. Perspectiva apropiată pentru multe dintre satele noastre constă în faptul că în acestea vor funcționa numai școli primare (școli de bază);

- în dependență de numărul de copii se va utiliza optimal localul școlii respective, astfel încât în aspect economic se vor face economii esențiale privind resursele financiare și materiale necesare pentru întreținerea școlii.

3) **Învățământul gimnazial** va fi de trei ani (clasele VII–IX). În corelație cu perspectiva majorării sau micșorării numărului de copii și amplasării localităților, în raionul respectiv se va lua decizia privind numărul de gimnazii și localitățile în care vor funcționa ele. Copiii din localitățile vecine vor fi transportați (tur- retur) cu autobuzele școlare. Nu este recomandabilă activitatea internatelor (de tip sovietic) pe lângă aceste gimnazii (sau licee). În fiecare zi copiii vor reveni în familie.

4) **Învățământul liceal** va fi, de asemenea, de trei ani (clasele X–XII). Deja s-a acumulat o experiență relativă vizând organizarea și desfășurarea învățământului liceal în Republica Moldova. Însă e timpul să facem câțiva pași serioși în această direcție:

- optimizarea rețelei de licee din Republica Moldova;
- diversificarea profilurilor și/sau a specializărilor în cadrul profilurilor; pregătirea unui specialist competent în domeniul respectiv pe parcursul a trei ani de învățământ, conform procesului Bologna, este, în viziunea noastră, imposibilă fără formarea unor competențe profesionale deja la nivel de liceu; cele două profiluri liceale actuale, profilul real și cel umanist (arte și sport), nu mai satisfac cerințele moderne privind continuitatea învățământ liceal–învățământ universitar; învățământul universitar ar trebui să insiste ca învățământul liceal să fie fundamentat pe mai multe profiluri și specializări care să rezulte din necesitățile dezvoltării socio-economice a țării; unele credite profesionale viitorii specialiști ar putea acumula deja pe parcursul studiilor în liceele teoretice și cele profesionale; ar fi logic ca colegiile actuale să fie transformate în licee profesionale:

- axarea procesului educațional la nivel de liceu pe formarea competențelor, inclusiv a unor competențe profesionale;

- formarea competențelor e posibilă doar prin integrarea disciplinelor școlare; reieșind din experiența educațională internațională și ținând cont de impactul unor discipline școlare asupra întregului proces educațional ar fi binevenit următorul algoritm de integrare a disciplinelor școlare la nivel de liceu:

- limba și literatura română (maternă);
- matematica;
- educația lingvistică complementară (limbile străine);
- științele naturii (fizica + chimia + biologia);
- educația socioeconomică (istoria + geografia + economia);
- informatica și tehnologiile informaționale;
- educația fizică și pregătirea pentru viață.

În conformitate cu profilul și specializarea alese, elevul va avea posibilitatea de selectare a direcției de dezvoltare și formare punând accentul pe acele discipline integrate, având nivelul respectiv de aprofundare, care-i va da posibilitate să devină în viitor un specialist competent în domeniul dorit;

- trecerea în învățământul liceal la un învățământ axat pe module: module de bază și module speciale, în cadrul disciplinelor integrate în liceu; profesorul se va specializa, de regulă, în realizarea procesului educațional în cadrul unui modul în liceu.

5) **Învățământul polyvalent (profesional-tehnic)** este o necesitate vitală pentru Republica Moldova. Viața cere renovarea și dezvoltarea rețelelor școlilor de meserii și școli polyvalente de scurtă sau de lungă durată. Pregătirea profesională inițială a muncitorilor, lăcătușilor, lemnarilor, fermierilor, viticultorilor, pomicultorilor etc. este o condiție necesară privind formarea competențelor profesionale a acestor specialiști. Economia națională va avea nevoie în perspectiva apropiată și deja are nevoie în unele domenii de salariați competenți, pentru a se dezvolta și prospera.

6) **Învățământul superior** e în curs de reformare în contextul procesului Bologna. Este important să conștientizăm că formarea unui specialist competent într-o perioadă de trei ani de studii fără reformarea învățământului liceal, în cadrul căruia ar trebui să înceapă formarea acestuia, este aproape ireală. Foarte simplu poate fi constatată situația respectivă: evaluările în cadrul examenelor de stat la finisarea facultății (de exemplu, în anul 2008 la primele promoții ale specialiștilor formați în cadrul procesului Bologna ) să fie realizate de comisii de stat independente și obiective formate numai din specialiști în domeniile respective și patroni, cu dreptul angajării imediate a absolvenților în câmpul muncii. În viziunea noastră, primul lucru de urgență majoră pe care trebuie să-l realizăm constă în restructurarea învățământului liceal.

O problemă nodală privind realizarea unui învățământ preuniversitar de calitate este problema formării profesionale inițiale a cadrelor didactice. În contextul celor propuse mai sus se va trece la pregătirea învățătorilor pentru clasele primare apți să realizeze procesul educațional în clasele I–VI. Similar va fi necesară formarea profesională inițială la facultate a cadrelor didactice competente în realizarea procesului educațional integrativ la nivel de liceu.

Un alt aspect important în formarea profesională inițială a cadrelor didactice constă în respectarea de către toate instituțiile superioare de învățământ, acreditate în pregătirea cadrelor didactice, a cerințelor și standardelor de stat unice privind formarea competențelor profesionale la finisarea învățământului universitar. În viziunea noastră, Ministerul Educației și Tineretului, ca minister de resort responsabil de calitatea învățământului în fața societății, Parlamentul, Guvernul, Președinția, ca factori de decizie privind politica educațională la nivel de stat, ar trebui să fie categorici în această problemă: în opinia noastră, un cadru didactic poate să activeze în școală (primară, gimnaziu, liceu) doar obținând calificarea de master în didactica disciplinei școlare respective (de exemplu, master în didactica învățământului primar (de bază), în didactica limbii și literaturii române, în didactica matematicii etc., dar nu master în științe ale educației cum se propune la etapa actuală), adică, având finisată treapta a doua (cel puțin doi ani de studii axați pe didactică) în contextul procesului Bologna. Trebuie conștientizat că însăși termenul cadru didactic accentuează esența profesională a specialistului. Or, în activitatea practică el realizează, preponderent, o activitate didactică, nu altceva. Considerăm inadmisibilă apariția în instituțiile preuniversitare de învățământ a ”specialiștilor-profesorilor” formați la facultate în cadrul a 6 credite transferabile – 60 ore de contact și 120 ore activitate individuală, fără a fi evaluată - la didactica (metodica predării) disciplinei, cum se preconizează în unele instituții de învățământ superior din Republica Moldova. Dacă ne dorim un succes în dezvoltarea școlii, societatea și factorii de decizie din Republica Moldova la nivel de stat trebuie să insiste asupra formării profesionale inițiale de calitate a cadrelor didactice. Oricare ar fi instituția în cadrul căreia se formează cadrul didactic la disciplina respectivă (de exemplu, profesor de matematică), planul de învățământ și curricula academică trebuie să fie aceleași. Nu se va admite ca la o universitate să se aloce numai 6 credite transferabile, la altă universitate 30 credite, iar la o a treia universitate 100 credite la didactica acestei discipline școlare. Doar formăm același specialist și în același domeniu, de exemplu, profesor de matematică! Acceptarea în funcție de cadru didactic a persoanei incompetente în domeniu duce la consecințe nefaste pentru viitorul copilului. Comisiile de stat de evaluare finală a viitoarelor cadre didactice sunt obligate să determine obiectiv nivelul de formare a competențelor profesionale și să nu admită persoanele incompetente în activitatea educațională. Cu regret, în unele instituții de învățământ superior din Republica Moldova, acreditate și în formarea cadrelor didactice, absolvenții cărora sunt repartizați în instituțiile de învățământ preuniversitar, în cadrul examenelor de stat nici nu se evaluează studenții privind nivelul de pregătire psihopedagogică și didactică a viitorilor profesori. Este o situație regretabilă, în viziunea noastră.

Oare nu este clar că învățământul are nevoie doar de cadre didactice competente, capabile din prima zi de activitate profesională să realizeze un învățământ de calitate? Dacă persoana respectivă nu posedă competențele vocaționale, ea nu are ce căuta în școală! Suntem ferm convinși că numai acceptând cadre didactice competente vom putea distruge cercul vicios care s-a creat astăzi în învățământ. Cineva poate reproșa că nu ajung cadre didactice de aceea suntem mulțumiți cu ceea ce avem. Cu o astfel de gândire nu o să progresăm.

Este principial ca societatea să conștientizeze că una dintre cele mai importante persoane în viața fiecăruia dintre noi, inclusiv în viața copilului, este profesorul (învățătorul), de care, în mare măsură, depinde viitorul fiecăruia. Mulți dintre părinți (de regulă, deocamdată, în mediul urban) vor ca copiii lor să nimerească în mâinile unor profesori competenți. Altfel-spus, calitatea învățământului în ansamblu, este direct proporțională cu calitatea profesională a cadrelor didactice. Dar există o altă axiomă: o să avem calitate în învățământ numai în cazul când prestigiul profesiei cadru didactic va fi susținut de către societate, în ansamblu, și de

puterea de stat, în particular, care în primul rând trebuie să fie cointerată ca în stat să se realizeze un învățământ de calitate. Un prim-pas în această direcție ar fi majorarea urgentă a salariului cadrului didactic (cel puțin, la nivelul salariului unui cadru didactic din România sau Federația Rusă, pentru început) și crearea condițiilor de dezvoltare a concurenței în acest domeniu prioritar pentru stat și societate.

O altă direcție de susținere a prestigiului profesiei de cadru didactic ar fi manifestarea de către societate a recunoștinței pentru sacrificiile aduse de către profesor (învățător) în procesul formării personalității copilului. E o muncă extrem de dificilă, importantă și responsabilă. De regulă, societatea e recunoscătoare scriitorilor, compozitorilor, interpreților, politicienilor etc. fără a ține cont de faptul că cineva i-a învățat, i-a format, deci fără a accentua rolul profesorului în obținerea acestor performanțe. Înălțăm monumente oricui, numai nu celei mai importante personalități – profesorului (învățătorului). În Republica Moldova, cu regret, nu există nici un monument înălțat profesorului (învățătorului) în semn de recunoștință. Sperăm, totuși, ca în perspectiva apropiată un astfel de monument va apărea, cel puțin, în Chișinău.

Rolul prioritar al profesorului (învățătorului) în dezvoltarea societății este indiscutabil. Dar sunt importante și deciziile luate la nivel de politică educațională, vizând crearea condițiilor necesare acestei dezvoltări.

*Prezentat la 06.11.2007*

## O POSIBILĂ STRATEGIE DE INTEGRARE A ȘTIINȚEI CU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

*Vitalie MINCIUNĂ*

*Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare*

Les domaines éducationnel et scientifique de la République de Moldavie ont été conçus traditionnellement, avec un niveau avancé de répartition. Cette division a quelques avantages dans des conditions spéciales mais crée aussi une série de problèmes majeurs liés à la qualité du processus d'instruction et finalement ont un impact négatif pour l'économie nationale. Une modalité d'amélioration de la situation créée serait un rapprochement et une cohésion de ces deux domaines. Les solutions suivantes sont proposées afin d'intégrer la séance et l'enseignement: la consolidation des secteurs scientifiques dans le cadre des institutions d'enseignement supérieur, une implication large des représentants des institutions d'enseignement supérieur et celles scientifiques dans des projets éducationnels et de recherche communs, la formation de l'infrastructure commune pour les deux domaines, l'entraînement des jeunes étudiants dans le processus de recherches, la modification du curriculum universitaire dans le bût de l'intégration dans celui-ci du support scientifique.

În condițiile economiilor postindustriale, pregătirea specialiștilor înalt calificați, cu un nivel avansat de mobilitate, capabili a se acomoda rapid la tendințele de reutilare permanentă a industriei, de aplicare largă în procesul de producere a tehnologiilor noi (nanotehnologiilor, biotehnologiilor etc.) și a utilajului performant, devine o prioritate în lista politicilor unui stat contemporan. Implementarea rapidă a circa 70-80% din rezultatele investigațiilor științifice întreprinse, nivel demonstrat de cele mai reușite modele economice (Japonia, SUA etc.), reclamă instituțiilor de învățământ fundamentarea procesului de instruire, cu revederea permanentă a programelor de studii și reflectarea în cadrul acestora a rezultatelor recente ale investigațiilor științifice, procedee care la rândul lor pot fi asigurate doar printr-o apropiere și concreștere a domeniului educațional cu cel științific.

Pentru țările cu model centralizat de organizare a învățământului superior (cu dispersare semnificativă a sistemului educațional de cel științific, cu concentrarea științei fundamentale, în special, în cadrul instituțiilor academice) problemele pe acest segment de activități au devenit acute la finele secolului trecut, când tempoul de preluare a tehnologiilor noi de către sfera de producere s-a accelerat. Criza economică a anilor '90, sec.XX (în opinia unor specialiști, influențată și de neajunsurile acumulate pe segmentul *pregătirea cadrelor*), a aplanat într-o măsură actualitatea problemei, care, de altfel, revine din nou pe ordinea zilei în condițiile încercărilor de relansare a industriei naționale.

În practica internațională problemele ce țin de pregătirea cadrelor calificate pentru necesitățile economiei au fost rezolvate prin revenirea sau dezvoltarea de mai departe a principiilor humboldtiane de organizare a procesului de instruire, care prevede o integrare armonică a învățământului cu cercetarea științifică. Pentru Republica Moldova principiile menționate sunt, de asemenea, pe deplin acceptabile, cu atât mai mult că acestea corespund tratatelor internaționale privind conceptele de organizare a procesului educațional la care s-a aderat. Principiile humboldtiane de organizare a procesului educațional la ora actuală au devenit un standard obligatoriu pentru spațiul educațional european, iar aplicarea acestuia este și o condiție înaintată Republicii Moldova în intențiile de aderare la valorile europene.

### **Direcțiile de activități în cadrul procesului de integrare a științei cu învățământul:**

1. Consolidarea sectoarelor științifice din cadrul instituțiilor de învățământ superior.
2. Angajarea mai largă a personalului didactic în activități științifice.
3. Angajarea mai largă a potențialului științific din cadrul instituțiilor de cercetare—dezvoltare în procesul educațional.
4. Formarea infrastructurii comune pentru sfera științei și inovării și a domeniului educațional.
5. Antrenarea tineretului studios în procesul de cercetare.
6. Modernizarea curriculumului universitar cu reflectarea în cadrul acestuia a suportului științific

### 1. Consolidarea sectoarelor științifice din cadrul instituțiilor de învățământ superior

Finanțarea sferei științei și inovării (0,18% din PIB) sub nivelul de eficacitate (0,18% din PIB, în condițiile când în majoritatea statelor UE ponderea este 2% din PIB și mai mult) a condiționat un exod masiv al cercetătorilor din cadrul sferei științei și inovării. Au fost afectate în special instituțiile științifice de ramură și cele academice. În instituțiile de învățământ superior acest proces a dus la închiderea multor laboratoare științifice, axarea foștilor cercetători științifici prioritar pe activități didactice, pierderea autonomiei sectoarelor științifice în cadrul universităților. La moment doar USM și USMF „N.Testemițanu” dispun de sectoare științifice cu un număr mai impunător de cercetători științifici în state – 60-120 persoane.

În condițiile creșterii alocațiilor bugetare destinate sferei științei și inovării (în anul 2009 acesta va constitui 1% din PIB) instituțiile de învățământ superior urmează să-și restabilească și să-și consolideze sectoarele științifice, apropiind principiile de activitate a acestora de cele din cadrul instituțiilor academice. În acest scop este necesar:

#### a) activități organizatorice:

- determinarea problematicii științifice prioritare ce urmează a fi estimată în cadrul instituției (direcțiilor de cercetare pentru 10-15 ani);
- determinarea planurilor de cercetare (pentru 3-5 ani) cu fixarea unor obiective concrete, divizate pe etape, cu o acoperire financiară, cu persoane responsabile, cu precizarea esenței, actualității, importanței noutății științifice în cadrul rezultatelor preconizate;
- determinarea programului de activități pentru anul în curs, aprobat de consiliul științific, cu specificarea rezultatelor științifice preconizate, apropiate;

#### b) activități de structurare a componentei științifice:

- formarea centrelor științifice conform profilurilor de cercetare și a direcțiilor de cercetare aprobate;
- formarea consiliilor științifice (cu readresarea pârghiilor de dirijare a științei de la senat către cele din urmă);
- restabilirea/formarea laboratoarelor de cercetare în cadrul catedrelor, a laboratoarelor de cercetare „independente”, grupelor temporare de creație;
- formarea unor grupe de cercetare specializate în estimarea posibilităților și atragerea mijloacelor financiare în susținerea cercetărilor științifice universitare (depistarea surselor potențiale, scrierea proiectelor, informare, consultații etc.).

### 2. Angajarea mai largă a personalului didactic în activități științifice

Angajarea personalului didactic în activități științifice impune obligatoriu personalului didactic familiarizarea cu rezultatele științifice recente. Conform cadrului normativ în vigoare, sarcina didactică prevede o activitate științifică. În același timp, spre deosebire de tematica de cercetare instituțională, cercetările științifice de inițiativă, adesea, au un caracter formal, în lipsa unor obiective și etape de activitate clare pentru un viitor apropiat sau îndepărtat. Ca rezultat în planurile de activități, în cadrul tematicii de inițiativă, la compartimentul rezultate preconizate este reflectată nu elucidarea esenței unor procedee ce au loc în natură sau societate, nu acumularea de cunoștințe noi, ci publicarea unei lucrări.

Pentru a stimula activitatea științifică a personalului didactic este necesar:

- a mări volumul mijloacelor instituționale alocate cercetării universitare. În acest scop este necesar a anunța mai multe concursuri de proiecte pe direcțiile de cercetare realizate în cadrul școlii superioare;
- a acorda unele privilegii în cadrul concursurilor de proiecte din sfera științei și inovării colectivelor de cercetători mixte, care includ și reprezentanți ai instituțiilor de învățământ superior;
- a revedea tematica de cercetare de inițiativă și a o supune unor rigori de planificare și desfășurare mai stricte, similar tematicii de cercetare instituționale;
- a prevedea normativ un șir de criterii privind asigurarea de către instituțiile de învățământ superior a procesului de cercetare realizat în cadrul tematicii de inițiativă (utilaj, reactive, consumabile etc.), inclusiv din contul mijloacelor extrabugetare.

### 3. Angajarea mai largă a potențialului științific din cadrul instituțiilor de cercetare–dezvoltare în procesul educațional

La ora actuală antrenarea potențialului științific în procesul educațional se limitează la angajări răslețe ale unor colaboratori științifici în cadrul procesului de instruire (cursuri de prelegeri, lucrări de curs/licență/masterat).

Se impune o implicare mai largă a potențialului științific existent în procesul educațional, în special la treapta a doua (masterat) în cadrul învățământului universitar, pentru care deținerea gradelor științifice va fi obligatorie. Mai mult ca atât, se propune plasarea catedrelor de profil, antrenate în organizarea cursurilor pentru treapta a doua, pe baza instituțiilor științifice (Institutul de Zoologie, Institutul de Genetică și Protecție a Plantelor, Institutul de Chimie, Grădina Botanică etc), similar principiilor de organizare a învățământului medical.

Practica Federației Ruse la acest compartiment (Nijnii Novgorod, Novosibirsk) reflectă rezultate remarcabile în condițiile plasării inclusiv a unor facultăți pe baza instituțiilor academice.

Modelele propuse prevăd menținerea unităților didactice, plasate pe baza instituțiilor de cercetare, în subordinea instituțiilor de învățământ superior. În același timp, cadrul normativ în vigoare permite, inclusiv, crearea instituțiilor de învățământ în cadrul AȘM.

Astfel, generalizând cele expuse mai sus propunem:

- atragerea mai largă a cercetătorilor științifici în procesul educațional (cursuri de prelegeri, lucrări de curs/licență/masterat);
- plasarea unor unități de instruire (catedre, facultăți, grupuri de lucru) pe baza instituțiilor de cercetare cu menținerea acestora în subordinea instituțiilor de învățământ;
- crearea unităților de instruire (licee, universități) în incinta instituțiilor de cercetare (cu subordonarea deplină a acestora).

#### **4. Formarea infrastructurii comune pentru sfera științei și inovării și a domeniului educațional**

Practica internațională demonstrează cele mai reușite forme de integrare a științei și învățământului în condițiile creării infrastructurii comune pentru procesul de cercetare și cel de învățământ. Aceste unități pot fi create în incinta unei instituții de învățământ superior și presupun o exploatare dublă: de către sectoarele de cercetare și cele didactice ale universității. În calitate de unități comune de cercetare și instruire pot interveni centrele științifico-practice ale universităților, centre de excelență (cu un potențial logistic aparte), care pot fi antrenate în fundamentarea procesului de instruire și familiarizarea studenților cu tehnologiile noi și direcțiile de dezvoltare a științei de vârf.

Unitățile comune pot fi create și prin antrenarea în proces a reprezentanților ambelor domenii – cu o subordonare dublă a acestora (subordonare instituțiilor de învățământ superior și de cercetare științifică).

Pe segmentul tehnic al procesului educațional, care pregătește nemijlocit specialiști pentru sfera de producere, cel mai oportun pare implicarea în colaborare și a instituțiilor de transfer tehnologic.

Astfel, la acest compartiment propunem:

- crearea centrelor științifico-practice universitare, a centrelor de excelență pentru utilizarea concomitentă în procesul educațional și cel de studii;
- crearea centrelor științifico-educaționale interinstituționale/interdepartamentale cu o subordonare (și finanțare) concomitentă instituțiilor de învățământ superior și de cercetare științifică;
- crearea centrelor științifico-educaționale și de producere cu o subordonare triplă (subordonare instituțiilor de învățământ, instituțiilor de cercetare și instituțiilor de transfer tehnologic).

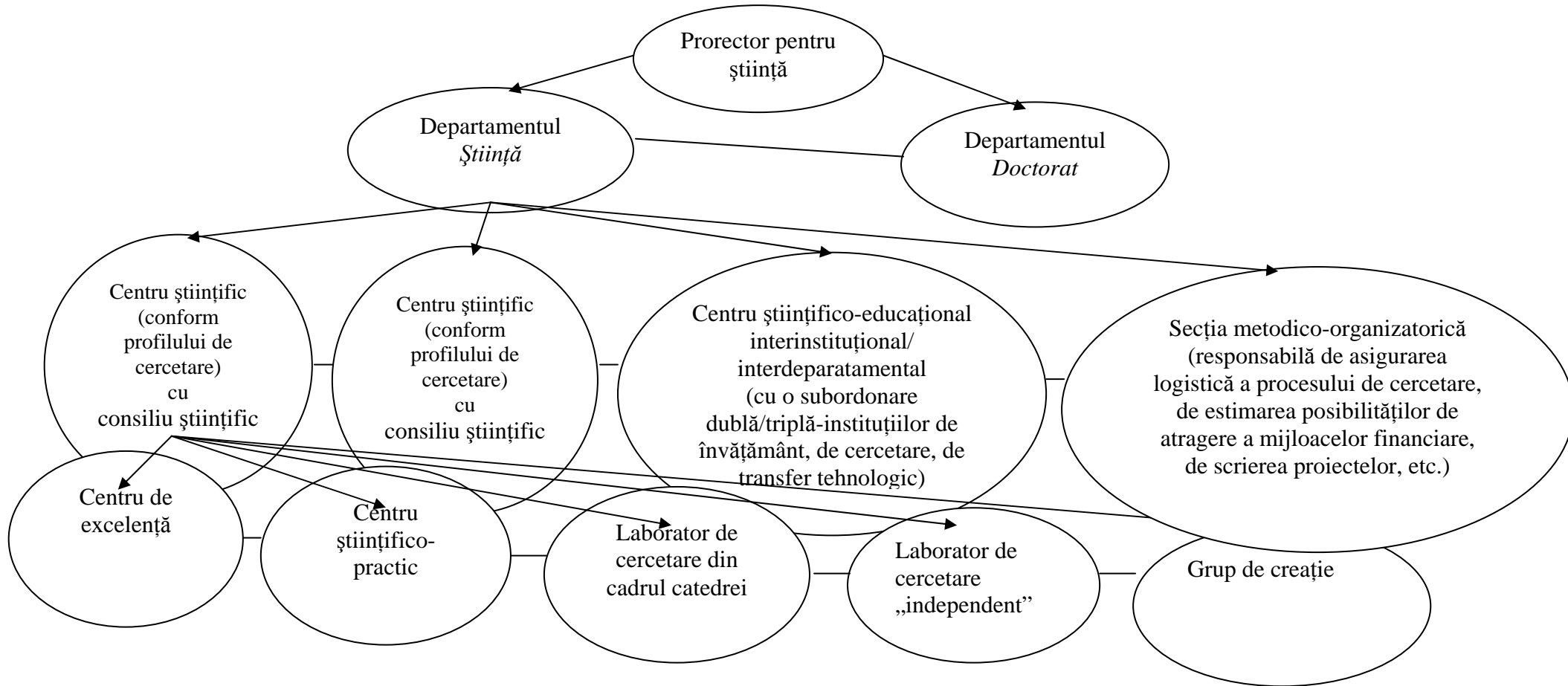
#### **5. Antrenarea tineretului studios în procesul de cercetare**

Pentru a stimula antrenarea tineretului studios în procesul de cercetare este necesară:

- restabilirea activităților cercurilor științifice studențești;
- organizarea anuală a conferințelor științifice studențești (cu prevederea și alocarea mijloacelor financiare necesare);
- organizarea concursurilor anuale pentru evidențierea celor mai remarcabile rezultate științifice obținute de studenți, cu alocarea unor prime semnificative câștigătorilor;
- prevederea în cadrul tezelor de masterat a unui compartiment ce va reflecta rezultatele științifice ale pretendentului;
- încheierea unor contracte cu studenții dotați privind angajarea acestora în cadrul instituțiilor științifice, cu atribuirea unor burse speciale pe întreaga durată de studii;
- acordarea unor privilegii mai semnificative proiectelor de cercetare, în cadrul concursurilor din sfera științei și inovării, pentru antrenarea în procesul de cercetare a studenților etc.

## Organigrama sectorului științific

( în condițiile unei lipse acute de specialiști - se pot substitui consiliile științifice ale centrelor de cercetare prin Consiliul științific al Departamentului Știință; Departamentului Doctorat îi revine organizarea procesului de instruire la treapta a treia și dirijarea activităților științifice studențești)



**6. Modernizarea curriculumului universitar cu reflectarea în cadrul acestuia a suportului științific**

Se impune revederea curriculumului universitar cu reflectarea în cadrul acestuia a suportului științific în cadrul programelor de studii la toate treptele de instruire. Se propune introducerea unor cursuri de familiarizare a studenților cu metodologia investigațiilor științifice la prima treaptă de instruire. Programul destinat orelor practice va prevedea obligatoriu și activități în laboratoarele științifice universitare sau celor din cadrul instituțiilor de cercetare-dezvoltare. Cursurile de prelegeri vor reflecta obligatoriu cele mai recente rezultate științifice, în special, a celor cu caracter fundamental.

La prima treaptă de studii va fi stimulată participarea studenților cu rapoarte științifice la conferințe studențești, concursuri, publicarea de lucrări științifice. Lucrările de curs și licență vor fi punctate suplimentar pentru reflectarea în cadrul acestora a rezultatelor științifice proprii.

La treapta a doua programele de studii vor prevedea obligatoriu angajări nemijlocite în procesul de cercetare cu elucidarea rezultatelor proprii în cadrul tezelor de masterat.

Treapta a treia va fi adusă în concordanță cu standardele europene, unde raportul orelor destinate pregătirii teoretice și cercetării științifice constituie 1/3. Similar treptelor inferioare, pentru o mobilitate mai mare a persoanelor, va fi introdus sistemul de credite.

Programele de studii la treptele superioare vor fi aduse în concordanță cu cele din cadrul universităților europene clasice în scopul creșterii posibilităților de stagiere/obținere a burselor de studii de către tineretul studios pe baza centrelor științifice performante ce va permite familiarizarea acestora cu tendințele de dezvoltare a științei de vârf.

*Prezentat la 15.10.2007*



**ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА****Антонина КОМЕРЗАН***Кафедра педагогических наук*

Articolul prezintă reflecții asupra sistemului rezidențial din Republica Moldova privind copiii în dificultate și tendințele actuale de reformare a acestuia cum ar fi: situația instituțiilor rezidențiale din Republica Moldova, influența instituției asupra educației copiilor orfani și rămași fără îngrijirea părinților, perspectivele modificărilor concepute, multitudinea de aspecte și rezultatele așteptate de către autorii reformelor.

The article offers discussions on peculiarities of boarding schools system of Republic of Moldova for children in difficulties and present trends of its reformation. The article set out the present trends and problems of reformation of residential institutions: situation of the system of boarding schools from Republic of Moldova, impact of school on education process of orphans and children who remain without parent's supervision. The main subject of discussions is constituted of perspectives of started changes of system with a lot of traits, as well as reforms of results expected by authors.

Проблемы социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях различных реформ чрезвычайно актуальны, отличаются новизной и достаточной сложностью как в теоретическом, так и в практическом плане. Данной проблематике присущ межотраслевой характер: она находится на стыке проблемных полей педагогики, социальной психологии и социологии, включая ключевые социальные вопросы и проблемы социального содержания феномена сиротства. Проблемы детей-сирот и оставшихся без попечения родителей составляют также и содержание социальной политики в отношении этих детей (вопросы устройства осиротевших детей в приемные семьи, возвращение в расширенную семью, помещения их в соответствующие учреждения, особенности обучения).

Ситуация с лишёнными родительского попечения детьми в Центральной и Восточной Европе и в Содружестве Независимых Государств в значительной мере является следствием концентрации усилий государства для оказания помощи семьям, столкнувшимся с рядом проблем в воспитании своих детей. Принятая в своё время в Советском Союзе стратегия помощи сиротам на протяжении долгих десятилетий заключалась преимущественно в помещении их в государственные учреждения интернатного типа. В итоге сказывалось недоверие к способностям и возможностям родителей и чрезмерная опора на специализированные службы и государственные учреждения.

Начиная с середины 90-х годов, и в особенности с распадом Советского Союза, новые независимые государства столкнулись с серьёзной проблемой резко возросшего количества бедных семей, находящихся на грани нищеты.

Желание построить новое общество, с рыночной экономикой, затронуло разные слои общества, и семья оказалась в эпицентре экономических и структурных реформ. Вследствие этого, несмотря на резкое падение рождаемости, в большинстве стран Центральной и Восточной Европы около миллиона детей оказались на государственном попечении: постоянно или временно проживающих в приютах для сирот или в аналогичных детских учреждениях.

Дети, родившиеся в переходный период, столкнулись с большей, а не меньшей опасностью попадания в систему государственного попечения. К примеру, к концу 90-х годов в России количество детей в возрасте от 0 до 3 лет, помещённых в дома ребёнка, возросло на 35-45 % (в зависимости от региона).

В Молдове в 1999 году 0,3% детей в возрасте от 0 до 3-х лет находились в интернатных учреждениях для детей-сирот и оставшихся без попечения родителей. В том же году, из 1030 выявленных детей-сирот и оставшихся без попечения родителей в возрасте до 16 лет, 257 детей были помещены в учреждения интернатного типа – каждый четвёртый. В последующие годы число детей, определённых в интернатные учреждения, ежегодно возрастало: на протяжении периода с января 2002 года по август 2003 в интернатные учреждения республики были помещены 650 детей в возрасте от 0 до 7 лет - до 36 ежемесячно.

Примерная картина отмечалась и в других странах бывшего социалистического лагеря. Крушение в середине 90-х годов семейной политики на национальном уровне, функционировавшей через системы социального обеспечения, цен и налогообложения, образования и здравоохранения, обусловило необходимость пересмотра моделей защиты семьи и социального обеспечения ребёнка.

Современные тенденции в области защиты прав ребёнка сводятся к тому, что наилучшая форма воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – это семья. Постепенно меняется роль государства в отношении семьи: от материальной поддержки семьи и предоставления учреждений для содержания и воспитания ребёнка государство переходит к созданию партнёрских отношений с родителями.

Развитие новых форм воспитания и содержания ребёнка основано на модели семьи, пусть даже временной, но семьи. Исследования в разных странах подтвердили преимущество семейной формы альтернативного воспитания как наиболее эффективной для развития ребёнка, хотя и сложной с точки зрения организации.

Процесс реформирования системы детских учреждений присущ и Республике Молдова.

Согласно статистическим данным, в Республике Молдова численность детей в возрасте до 18 лет составляет 24,9 % от общей численности населения. Законодательство Республики Молдова относительно ребёнка регламентирует нормы и ответственность государственных структур в процессе развития социальной политики, основанной на приоритете защиты ребёнка и семьи как основного сектора глобальной социальной политики.

Однако динамика социально-экономических преобразований довольно негативно сказалась на положении семьи и ребёнка. Несмотря на политическую поддержку реформ в социальном секторе, после 1990 года система социальной защиты населения в Республике Молдова не претерпела радикальных изменений. Современная система защиты ребёнка, оставшегося без родительской опеки, основана по-прежнему преимущественно на воспитании детей в условиях интерната.

Состояние семьи и ребёнка предопределено влиянием множества факторов: неадекватным экономическим, политическим и социальным положением, отношением общества к семье и ребёнку; состоянием дел в системе учреждений и государственных структур, несоответствием законодательства реальному положению в области защиты прав ребёнка. Эти факторы усугубляют внедрение положений законодательства в области защиты прав ребёнка, в частности – Национальной стратегии по защите ребёнка и семьи, преследующей создание возможностей семьи и общества для обеспечения помощи детям и предупреждения риска оказаться в трудной ситуации, а также риска поступления ребёнка в систему школ-интернатов и детских домов.

Статистическими исследованиями и анализированием ситуации за последние 7 лет выявлено, что чаще всего риску институционализации подвержены дети-сироты или дети из неполноценных семей, а также брошенные дети и дети с различными проблемами в развитии.

Система детских учреждений обращена преимущественно к детям с проблемами в развитии и детям-сиротам. Однако численность таких детей составляет 16%, тогда как остальные 84% – это дети из социально незащищённых семей.

Сегодня система детских учреждений интернатного типа, подчинённых Министерству просвещения и молодёжи, представлена 8-ю видами учреждений:

- детские дома для сирот – 2 (137 детей)
- гимназии интернатного типа (для детей сирот) – 19 (5932 детей)
- учреждение для детей с отклонениями в поведении – 1 (39 детей)
- учреждения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 2 (367 детей)
- учреждения для детей с нарушениями слуха – 6 (612 детей)
- учреждения для детей с нарушением зрения – 2 (259 детей)
- учреждения для детей с отклонениями в умственном развитии – 28 (3544 ребёнка)
- учреждения санаторного типа – 3 (670 детей)

Мониторинг и направление деятельности ещё 5-ти учреждений осуществляют, соответственно, Министерство здравоохранения (2), Министерство социальной защиты, семьи и ребёнка (2) и Кишинёвское муниципальное управление по защите прав ребёнка (1). В этих учреждениях находятся 868 детей в возрасте от 0 до 18 лет.

Исследования Министерства просвещения и молодёжи показывают, что среди основных причин помещения ребёнка в детское учреждение отмечают следующие:

- физические и умственные недостатки в развитии ребёнка – 36%;
- тяжёлые материальные условия семьи – 27%;

- сёмьи в ситуации риска – 19%;
- сиротство детей – 16%.

По данным Министерства просвещения и молодёжи, до 200 детей ежегодно, по разным причинам, остаются без попечения родителей, большинство из них, достигших школьного возраста, определяют в интернатные учреждения. Таким образом, общая ситуация в отношении детей, помещаемых в интернатные учреждения, не претерпела существенных изменений: процент ежегодно поступающих в них детей все же превышает, хотя и ненамного, процент покидающих интернаты – 12% по отношению к 10%. Но покидают интернаты в большинстве случаев выпускники школ-интернатов – 60%.

Анализ положения в 2003 году 11990 молдавских детей из школ-интернатов (Every Child, 2003) показал, что лишь 1383 из них являются сиротами а 709 – брошены родителями, 9061 ребенок находятся в детских учреждениях по причине временного отсутствия родительской опеки или имеющих невыясненный юридический статус. Очень часто неопределённый статус ребёнка усложняет установление формы защиты его органами, ответственными за защиту прав ребёнка.

Следует отметить, что 84% детей интернатных учреждений имеют обоих родителей.

В течение 2000-2006 гг., число детей, оставшихся без родительского попечения, резко возросло и по причине массовой трудовой миграции взрослого населения. У 8431 ребенка интернатных учреждений родители выехали за пределы страны в поисках работы для поддержания семейного бюджета. Именно эта категория детей, оставшихся временно без родительской опеки, стала преобладающей в молдавских интернатных учреждениях.

В 2005 году Министерство просвещения и молодёжи назвало цифру в 25 тыс. детей школьного возраста, один или оба родителя которых выехали за пределы страны, к концу 2006 года цифра превысила 32 тысячи. Часть этих детей находится в учреждениях интернатного типа.

Эти и другие причины побуждают к инициированию разработки стратегии реформы системы государственных детских учреждений интернатного типа. Приведенные данные указывают на срочную необходимость изменения создавшейся ситуации. Государственная система защиты прав ребёнка обязана пересмотреть объём услуг для детей в пользу детей, а не непосредственно системы. От того, насколько успешно дети-сироты будут интегрироваться в общество, во многом будет зависеть стабильность и успешность развития самого общества.

Практика показывает, что на данном этапе реформирования системы защиты ребёнка необходимо пересмотреть и степень ответственности самих родителей, обязанных обеспечить заботу о ребёнке в случае их долгого отсутствия. Родители часто перекалывают ответственность за содержание и воспитание ребёнка на государство, без каких-либо обязательств со своей стороны. Государство относится пока к такой позиции родителей очень лояльно.

На данном этапе определение ребёнка в детское учреждение продолжает оставаться главной формой защиты и воспитания детей в трудной ситуации. Несмотря на принятие Правительством в 2007 году Национальной стратегии реформы учреждений интернатного типа на 2007-2012 годы, первые результаты реформ станут ощутимыми через несколько лет. Это обусловлено множеством факторов, среди которых:

- материальные возможности семьи содержать и воспитывать ребёнка;
- юридически закреплённая конкретная ответственность родителей за условия содержания и воспитания детей;
- наличие подготовленных специалистов для внедрения реформ и поддержка ими перемен;
- уровень развития местных служб/услуг по оказанию помощи семьям, столкнувшимся со сложностями;
- и, не в последнюю очередь, желание работников интернатных учреждений поддержать реформы практически.

Из множества проблем главной остаётся проблема финансирования реформ, начиная с изменения структуры услуг, предоставляемых детским учреждением (интернатом), отношения местных органов власти к помощи семье с детьми и возможностей системы социальной защиты населения.

Реализация политики деинституционализации постоянно вызывает множество вопросов и споров.

Специалисты, работающие в системе защиты прав детей, настаивают на необходимости пересмотра содержания работы учреждений интернатного типа, тогда как непосредственно работники этих учреждений не во всем с этим согласны.

Реальные социальные и финансовые возможности множества семей не позволяют забрать ребёнка из детского учреждения, и в этом случае действительно не следует спешить. Без предварительного обследования материальных условий семьи и перспектив воспитания ребёнка, не стоит торопиться с окончательным возвращением его в семью. Если ребёнок находился несколько лет в детском учреждении, семья отвыкла от ежедневной заботы о нём и «привыкла жить без одного члена семьи», то ребёнок может стать раздражающим фактором. И самому ребёнку, долго находившемуся в других условиях, сложно резко адаптироваться к семейной среде.

Исследователи, практики, специалисты, работающие в интернатных учреждениях, едины во мнении, что уровень развития воспитанников «интернатной среды» не соответствует требованиям и вызовам общества: вместо навыков активного и самостоятельного поведения у этих детей преобладает зависимое поведение, в том числе отсутствуют и обычные бытовые навыки. Длительное ограничение возможностей ребёнка в интернатных условиях самостоятельно определять свои поступки приводит к тому, что его общее физическое, психическое и социальное развитие замедляется, во многих случаях даже искажается. Современные исследователи отмечают формирование особого типа личности у воспитанника интернатного учреждения: недостаточное развитие внутренних механизмов активного, инициативного, свободного поведения, с преобладанием зависимого и реактивного поведения. Недостаточно развитые механизмы саморегуляции компенсируются формированием защитных реакций у ребёнка (вместо творческого мышления развивается шаблонное восприятие реальности, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внутренний контроль, вместо умения самостоятельно справиться с трудной ситуацией – тенденция к излишне бурному проявлению эмоций). Немало споров и дебатов ведется по поводу развития жизненных навыков у детей, воспитывающихся вне семьи, и их способности адаптироваться во взрослой жизни.

Все эти обстоятельства и факторы должны учитываться при решении о немедленном возвращении ребёнка в семью. Со своей стороны, родители тоже должны знать о тех изменениях в поведении ребёнка, которые могут стать детонатором в ухудшении отношений с ребёнком. Необходима помощь в преодолении периода взаимной адаптации, так как любое поспешное решение, непривычная домашняя обстановка могут привести к пропускам школьных занятий, частым уходам из семьи, отказу возвращаться к родителям.

Усилия педагогов и специалистов по изменению содержания воспитания детей в условиях детского учреждения обусловили возросший интерес со стороны учёных, психологов, юристов к проблеме эффективности воспитательного процесса в условиях интернатного учреждения по сравнению с условиями семьи. Отдельной составляющей этапа реформы системы интернатных учреждений должна являться проблема обучения: это как проблема подготовки специалистов этих учреждений для индивидуальной работы с семьёй и ребёнком по удачной реинтеграции, так и обеспечения условий для поддержания семьи в момент возвращения в нее ребёнка. Родители должны быть уверены, что в случае острой необходимости они получают необходимый профессиональный совет и действенную помощь.

Любая реформа невозможна без подготовленных специалистов и без разработанных и апробированных программ, методик и технологий работы по социально-восстановительной работе с неблагополучными семьями с детьми и по семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С этого начинались реформы систем детских учреждений в Великобритании, Румынии, Словакии, Болгарии и в других странах. Практика доказала, что без этих условий невозможно добиться успешности реформ.

Пути у каждой страны собственные, но объединяющим фактором является стремление предупредить помещение ребёнка в учреждение и восстановление здоровых отношений семьи и общества, стимулирующих полноценную интеграцию ребёнка в семью.

Настоящий этап реформы системы интернатных учреждений в Молдове характеризуется поиском наиболее приемлемых форм выхода детей из учреждения и успешной интеграции в семейную среду. Опыт других стран по реформе системы детских интернатных учреждений для детей показал, что политика деинституционализации должна базироваться на понимании всех аспектов обеспечения защиты детей и соблюдении многих достаточно простых, но важных правил. Например, при закрытии детского дома нельзя направлять воспитанников в другие учреждения: этот вопрос должен решаться на этапе планирования самой реформы каждого учреждения. И не перенаправление ребёнка является самоцелью реформы. Мы уже отмечали, что эта реформа делается не для системы, а для ребёнка.

В широком смысле под деинституционализацией следует понимать:

- существенное сокращение численности детей в учреждениях интернатного типа;
- развитие семейных форм устройства детей;
- перепрофилирование учреждений в службы/услуги, оказывающие непосредственную помощь семье;
- создание условий для дальнейшего проживания, воспитания и образования небольшого числа детей, которых невозможно передать в семью (например, создание малокомплектных учреждений, условия в которых приближены к семейным).

Самым важным в этом процессе должна оставаться забота о ребенке с учетом его индивидуальных потребностей.

В заключительных замечаниях Комитет ООН по правам ребёнка призвал Республику Молдова пересмотреть систему интернатных учреждений.

Развитие форм семейного устройства детей-сирот, поддержанное на самом высоком уровне, требует большого труда специалистов, уверенности теоретиков и практиков реформ. За год или два реформировать учреждения не удастся, нереально также провести реформу сразу во всех 68 интернатных учреждениях по всей стране. Стратегическим направлением работы по развитию процесса постепенного отказа от воспитания и содержания детей в интернатных учреждениях может стать реализация местных программ семейного устройства. Это может быть сеть профессиональных родителей, детские дома семейного типа, поддержка местными властями опекунских семей и усыновление.

В итоге, результатом реализации государственной политики деинституционализации станет:

- снижение количества учреждений интернатного типа;
- преобразование учреждений интернатного типа в учреждения семейного типа;
- увеличение разнообразия альтернативных форм устройства детей;
- снижение численности детей, находящихся в учреждениях интернатного типа;
- снижение численности детей, оставленных родителями;
- рост численности бывших воспитанников учреждений интернатного типа, вовлеченных в альтернативные формы заботы;
- рост численности детей, возвращенных в биологические семьи;
- сокращение периода пребывания детей в учреждениях интернатного типа;
- обеспечение баланса между затраченными средствами и качеством альтернативных форм заботы о детях;
- эффективное распределение и использование выделяемых финансов;
- государственный мониторинг деятельности по защите детей и результатов проводимой реформы;
- изменение отношения общества к проблемам детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

#### **Источники:**

1. Постановление Правительства Республики Молдова №784 от 09 июля 2007 г. «О Национальной стратегии реформы учреждений интернатного типа на 2007-2012 годы».
2. Национальное бюро Республики Молдова по статистике. Статистический бюллетень: «Положение детей в Молдове в 2005 году».
3. UNICEF. Региональный мониторинговый доклад «Дети риска в Центральной и Восточной Европе: угрозы и надежды», 1997.
4. Рекомендации Комитета ООН по правам ребёнка для Республики Молдова, 2002.
5. Dezinstituționalizarea serviciilor de protecție a copilului în România. Guvernul României. UNICEF – Reprezentanța în România, 2004.
6. Информационный бюллетень «Реформа сиротских учреждений. Деинституционализация: за и против». - Москва, 2005.
7. Every Child. Familia și problemele ei (Studiu cu privire la îngrijirea rezidențială a copiilor din țările de Europa Centrală și de Est și din fosta Uniune Sovietică), 2005 ([www.everychild.org.uk](http://www.everychild.org.uk))
8. UNICEF Moldova. Raport de studiu // Situația copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației. - Chișinău, 2006.

*Prezentat la 27.10.2007*

## O NOUĂ ABORDARE A PROGRAMELOR DE STUDII DOCTORALE DIN PERSPECTIVA PROCESULUI BOLOGNA

*Victoria COJOCARU*

*Academia de Științe a Moldovei*

La réorganisation des études doctorales dans la République de Moldova a comme but unique de provoquer à un dialogue ample pour identifier les politiques et les mesures de développement structurel de la société de connaissance dans la République de Moldova et l'intégration rapide et profitable des compétences, de nos jours et dans l'avenir, dans le circuit européen des valeurs scientifiques.

În diferite universități din Europa până în prezent s-au derulat o serie de proiecte internaționale:

- Doctoral Programmes Project (SUA) Socrates, 2004;
- Trends IV (SUA) Socrates, 2005;
- Doctoral Programmes for the European Knowledge Society (EUA), 2005.

*Obiectivele principale ale proiectelor:*

- identificarea modalităților de organizare și desfășurare a programelor de doctorat;
- promovarea cooperării și dezvoltării unei rețele europene pentru susținerea programelor de doctorat la nivel european.

În cadrul Proiectului cu privire la viitorul programelor doctorale derulat sub auspiciile Asociației Europene a Universităților s-a menționat că în prezent studiile doctorale sunt subapreciate de către societate drept urmare a faptului că doctoratul este perceput ca un proiect personal pentru dezvoltarea competenței de cercetare, iar doctorul în științe nu dispune de suficiente cunoștințe și aptitudini pentru a valorifica știința sa în lumea afacerilor publice sau private.

În urma derulării Proiectului Doctoral Programmes Project (SUA) Socrates, 2004, în cadrul rapoartelor finale s-au conturat unele puncte comune care sunt respectate într-o măsură mai mare sau mai mică:

- durata unui program de doctorat este de 3–4 ani;
- universitățile trebuie să organizeze cursuri pentru doctoranzi, într-o manieră interdisciplinară și care să le dezvolte competențe transferabile cu cerințele ajustate la piața locurilor de muncă;
- trebuie evitate reglementările rigide, numeroase și în continuă schimbare privind organizarea și derularea programelor de doctorat.

În majoritatea universităților participante au fost identificate diferențe majore care vizează:

- conținutul cursurilor în cadrul perioadei de formare a doctoranzilor, diverse tipuri de programe de doctorat;
- durata și finanțarea programelor de doctorat, modalități de recrutare în cadrul aceleiași universități.

În cadrul rapoartelor finale s-au punctat și unele provocări de care trebuie să se țină seama în viitor:

- calitatea programelor de cercetare;
- promovarea și încurajarea intercolaborării între universități;
- stabilirea obiectivelor, programelor de doctorat și a celor profesionale;
- dezvoltarea posibilităților de consiliere vizând orientarea profesională și dezvoltarea carierei doctoranzilor pentru integrarea lor socială ulterioară;
- dezvoltarea unor competențe adecvate, cursuri cu proiect individual de dezvoltare a programului de cercetare;

- obținerea unor fonduri guvernamentale adecvate derulării unor programe de doctorat bine organizate și utile.

În cadrul Conferinței de la Maastricht (octombrie 2004) cu tema „Cercetarea – element-cheie pentru o Europă a cunoașterii”, s-a lansat ideea dezvoltării la nivel național a reformei doctoratului care să vizeze următoarele dimensiuni:

- politici și practici instituționale în domeniu;
- instrumente pentru asigurarea calității;
- modalități de supervizare și de evaluare;
- strategii de dezvoltare a carierei după doctorat;
- modalități și mecanisme de cooperare interinstituțională.

În perioada 3-5 februarie 2005, la Salzburg a avut loc un seminar cu tema „Programe doctorale pentru societatea europeană a cunoașterii”. În urma discuțiilor participanții la seminar au propus următoarele:

Programele de doctorat trebuie să îndeplinească două condiții:

- Să includă o parte de cursuri oferite doctoranzilor care să-l pregătească teoretic din perspectiva metodologiei cercetării în domeniu;

- Să includă o parte aplicativă dintr-un proiect de cercetare. S-a precizat că programul de doctorat reprezintă ciclul trei al învățământului superior, dar și experiența profesională, în câmpul muncii, în același timp.

Au fost concepute zece principii de bază de doctorat.

**1. Componenta definitivă a pregătirii în cadrul studiilor doctorale este dezvoltarea științei de a cerceta**

În același timp, se recunoaște că pregătirea doctorală trebuie să răspundă într-o măsură sporită cerințelor unui spectru mai larg de angajare pe piața calificărilor decât mediul academic.

**2. Cuprinderea doctoratului în strategii și politici instituționale**

Universitățile trebuie să-și asume responsabilitatea pentru o astfel de organizare a propriilor programe de studii doctorale și a pregătirii pentru cercetare încât să răspundă noilor cerințe și să cuprindă oportunități de dezvoltare a carierei profesionale.

**3. Importanța diversității:** marea diversitate a programelor doctorale din Europa, bazate pe calitate și practici sănătoase, reprezintă un punct forte.

**4. Doctoranzii considerați ca cercetători timpurii (early stage researchers):** ei ar trebui recunoscuți ca profesioniști cu o contribuție esențială la formarea de cunoștințe noi.

**5. Rolul crucial al supervizării și evaluării:** respectând personalitatea fiecărui doctorand, se cer a fi concepute și aplicate aranjamente adecvate pentru conducerea și evaluarea doctorandului bazate pe o structură contractuală care cuprinde responsabilități partajate între doctorand, conducător științific și instituție (acolo unde este adecvat și cu participarea altor parteneri).

**6. Realizarea masei critice:** programele de studii doctorale oferite de universitățile europene ar trebui să urmărească atingerea unei mase critice (a ofertei) și să fie bazate pe diferite tipuri de practici inovative, pornind de la recunoașterea principiului că soluții diferite pot fi adecvate unor contexte diferite, în mod particular, ținând seama de dimensiunile mai mari sau mai mici ale țărilor europene. Ele presupun diferite soluții instituționale: de la școli doctorale în marile universități la colaborări regionale între universități.

**7. Durata:** programele doctorale ar trebui dezvoltate într-un interval rezonabil de timp (de la trei până la patru ani, de regulă).

**8. Promovarea de structuri inovative** urmărește un răspuns adecvat cerinței de a face față interdisciplinarității și învățării de către doctoranzi a unor abilități generice de dezvoltare.

**9. Mobilitate sporită:** programele doctorale ar trebui să le ofere oportunități de mobilitate și colaborare internațională în cadrul unei structuri – cadru de cooperare între universități și alți parteneri.

**10. Finanțarea corespunzătoare:** dezvoltarea de programe doctorale de calitate și finalizarea cu succes a studiilor de către doctoranzi presupun o finanțare adecvată din partea statului.

S-a mai propus a se derula un proiect european care să vizeze implementarea acestor principii la nivel instituțional în diverse țări europene și a se întocmi ulterior un raport care să fie prezentat la întâlnirea miniștrilor din 2007 de la Londra.

În mai 2005, în cadrul Conferinței Miniștrilor de la Bergen, referitor la dimensiunea „Pregătirea pentru doctorat și sinergia dintre învățământul superior și cercetare”, au fost propuse teme de discuție, precum:

- proiectarea unui plan de pregătire personală a activității doctorandului;
- calitatea mentoratului, a activității îndrumătorilor de doctorate;
- formarea competențelor transdisciplinare, pregătirea și sprijinul acordat doctoranzilor pentru dezvoltarea profesională din perspectiva carierei;

- finanțare adecvată și suficientă a cercetării, granturi, burse, echipamente, spațiu pentru cercetare și pregătire.

S-a remarcat importanța cercetării pe plan regional. Astfel, competiția pentru obținerea de granturi alocate proiectelor de cercetare concrete cu aplicabilitate crescută în regiune la care pot participa cercetători debutanți/doctoranzi devine un factor concret de dezvoltare regională. Pe de altă parte, aceasta induce o competiție firească între instituții academice cu programe de cercetare în derulare spre a se constitui drept centre de excelență în domeniu și a furniza cercetare de înaltă calitate.

Concluzia pe care o putem trage din documentele Uniunii Europene referitoare la Societatea europeană a cunoașterii este că se dorește a fi o societate modernă, eficientă.

Din perspectiva societății cunoașterii, Procesul Bologna stimulează universitățile europene în demersul lor de a reconsidera rolul studiilor doctorale în formarea inițială pentru producerea și transmiterea științei într-un context în care învățarea de-a lungul întregii vieți prefigurează deja un interes sporit pentru studiile doctorale.

Doctoratul devine astfel un tip distinct de învățare prin și pentru cercetare care permite doctorandului să obțină nu numai cea mai performantă competență în domeniul specializat de studiu, dar și aptitudini personale și manageriale generice privind:

- extragerea și sintetizarea rapidă a cunoștințelor noi în contexte/împrejurări noi;
- descoperirea soluțiilor inovante care răspund unor probleme/situații complexe;
- dezvoltarea strategiilor pentru combinarea multiplelor perspective posibile de abordări;
- promovarea creativității și capacității de a comunica eficient;
- formarea, conducerea și lucrul în echipă;
- prezentarea proiectelor pentru finanțarea lor;
- asigurarea unui bun management al timpului și al resurselor implicate în cercetare;
- promovarea monitorizării permanente a calității și performanței.

Studiile doctorale au drept finalitate formarea unor competențe de cercetare care trebuie să aibă un nivel de complexitate compatibil cu nivelul 8 EQF.

Descriptori de nivelul 8 din Cadrul european al calificărilor:

1. Utilizarea de cunoștințe specializate pentru analiza critică, sinteza ideilor noi și complexe din zona de vârf a domeniului.
2. Extinderea sau redefinirea cunoașterii și/sau a practicii profesionale existente în cadrul unui domeniu sau la granița dintre domenii.
3. Cercetarea, conceperea, proiectarea, implementarea și adaptarea proiectelor care conduc la noi cunoștințe și noi soluții procedurale.
4. Manifestarea unor abilități avansate de conducere (leadership), a inovației și a autonomiei în context de muncă și studii noi în care solicită rezolvarea problemelor implicând mulți factori în interacțiune.
5. Evaluarea și revizuirea performanței strategice a echipelor.
6. Angajarea constantă în dezvoltarea de idei și procese inovatoare și înțelegerea proceselor de învățare.
7. Susținerea cu autoritate a rezultatelor cercetării prin angajarea într-un dialog critic cu omologii dintr-o comunitate de specialiști.
8. Observarea atentă, reflectarea și conducerea unor acțiuni în vederea schimbării normelor sociale și a relațiilor interpersonale.
9. Analiza critică, evaluarea și sintetizarea unor idei noi și complexe și luarea unor decizii strategice pe baza acestor procese.
10. Demonstrarea experienței în interacțiuni operaționale precum, și a capacității de a lua decizii strategice într-un context complex.
11. Promovarea prin acțiune a progresului social și moral.

Categoriile cele mai frecvente de competențe din perspectiva cărora sunt structurate programele de doctorat în majoritatea țărilor europene sunt de natură didactică, de prezentare (susținere a unor puncte de vedere, de comunicare și de lucru în echipă, de utilizare a limbilor străine, de management de proiect și de management al timpului, de aplicare pentru granturi). În unele universități sunt vizate și alte categorii cum ar fi: competențe antreprenoriale, competențe privind respectarea eticii profesionale, cunoașterea unor modalități de scriere și de elaborare a unei teme din punct de vedere științific, în conformitate cu anumite rigori științifice. Se pune un tot mai mare accent pe cultivarea competențelor de comunicare ale doctoranzilor, pentru ca aceștia să poată explica publicului larg impactul pe care partea aplicativă din proiectul lor de cercetare îl are asupra dezvoltării economice a unei instituții, comunități, țări.

Caracteristicile principale ale unui program de doctorat, acceptate în majoritatea universităților europene participante la proiectele internaționale menționate anterior, se referă la individualizare, originalitate și autonomie.

Provocările pentru viitor se referă la următoarele:

- promovarea și colaborarea între universități;
- stabilirea clară a programelor de doctorat științific și a celor profesionale;
- dezvoltarea posibilităților de consiliere vizând orientarea profesională și dezvoltarea carierei doctoranzilor pentru integrarea lor socială ulterioară;



- dezvoltarea unor competențe adecvate – îmbinarea participării colective la cursuri cu proiectul individual de dezvoltare a programului de cercetare propriu-zisă;
- obținerea unor fonduri guvernamentale adecvate derulării unor programe de doctorat bine organizate și utile (Doctoral Programmes for the European Knowledge Society EUA, 2005).

Prezentul articol are drept scop provocarea unui dialog cât mai amplu pentru a identifica cele mai potrivite politici și măsuri în vederea dezvoltării și organizării studiilor doctorale în Republica Moldova.

Diversitatea actuală a candidaților pentru studii doctorale din punct de vedere al vârstei, al studiilor prealabile absolvite, al stadiului carierei, experienței acumulate, statutului profesional, scopului urmărit prin efectuarea doctoratului etc., lipsește o reglementare cuprinzătoare a instituțiilor organizatoare de doctorat. Nu poate fi trecută cu vederea nici numărul exagerat de mare de diplome de doctor în științe care se atribuie anual în Republica Moldova. Este evidentă erodarea imaginii publice a statutului de doctor în științe, ceea ce nu reprezintă o premisă încurajatoare pentru cei tineri chemați să opteze pentru o carieră de cercetător științific.

Există la fel o mare diversitate în organizarea studiilor doctorale în instituțiile organizatoare de doctorat cum ar fi programele de studii doctorale, evaluarea muncii doctorandului etc.

#### **Bibliografie:**

1. Comunicatul Comisiei Europene ”The role of universities in the europe of knowledge”, COM ( 2004) 58 din 05.03.2004.
2. Korka M. Învățământul superior economic românesc și spiritul Bologna // Economistul. - Nr.1747 și 1748 din luna noiembrie 2004.
3. Documents of the Bologna seminar on “Doctoral programmes for the European Knowledge society 2”. - Salzburg, 3-5 february 2005.
4. EUA Doctoral Programmes. Final report. - Frankfurt, 2004.
5. Singer M., Sarivan L. Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma, 2006.

*Prezentat la 21.11.2007*

**SDUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI****CADRUL DE REFERINȚĂ ÎN ELABORAREA STANDARDELOR DE FORMARE  
CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR GENERAL  
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

*Vladimir GUȚU, Angela CARA\**

*Universitatea de Stat din Moldova*

*\*Institutul de Științe ale Educației*

This article is concerned with the reference framework of the standards for continuous training of general secondary education teachers. In this context general objectives of the continuous professional training, continuous professional training principles, the forms of continuous professional training are presented. Reference framework was on the base of the standards elaboration for the continuous training of general secondary education teachers.

Elaborarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general este motivată de schimbările care se preconizează a fi realizate în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova:

- trecerea de la un sistem *reglat de ofertă* (instituțiile oferă un anumit tip de formare continuă, iar profesorii, în lipsă de alternativă, urmează ceea ce li se oferă) la un sistem reglat de cererile, interesele și necesitățile reale ale cadrelor didactice;

- deschiderea sistemului către ofertanți multipli de formare și, în consecință, către oferte multiple de formare;

- încurajarea concurenței libere, dar și a parteneriatului între ofertanți diverși de formare, fapt care va duce la ameliorarea calității generale a ofertei;

- încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma și construi propriul traseu de formare continuă.

Elaborarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general este motivată de următorii factori:

- menținerea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în exercițiu;

- motivarea cadrelor didactice pentru formarea continuă;

- necesitatea aplicării eficiente a rezultatelor cercetărilor din domeniul educației;

- ameliorarea și asigurarea calității formării continue a cadrelor didactice;

- profesionalizarea domeniului educațional;

- asigurarea continuității între sistemul de formare inițială și sistemul de formare continuă a cadrelor didactice;

- diversificarea metodelor de formare continuă a cadrelor didactice;

- creșterea responsabilității personale a fiecărui profesor pentru reușita propriei cariere didactice;

- implementarea unui sistem de monitorizare permanentă a carierei didactice a fiecărui cadru didactic/managerial și a progreselor realizate în formarea continuă;

- introducerea sistemului de credite profesionale transferabile în formarea continuă a cadrelor didactice;

- promovarea unei politici eficiente de dezvoltare a personalului didactic care ar asigura respectarea dreptului fiecărui profesor la dezvoltarea profesională;

- elaborarea unor mecanisme/proceduri care ar garanta corespunderea dintre politica de dezvoltare a personalului și necesitățile cadrelor didactice/manageriale;

- proiectarea programelor de formare continuă din perspectiva asigurării calității educației;

- extinderea cooperării internaționale și transfrontaliere între instituțiile de formare continuă a cadrelor didactice;

- asigurarea mobilității formatorilor și a cadrelor didactice;

- motivarea cadrelor didactice pentru învățarea pe întreg parcursul vieții.

Formarea profesională continuă se integrează în esența educației permanente sau educației pe parcursul întregii vieți, prin care este reconsiderat raportul dintre formarea profesională inițială și formarea continuă. Formarea continuă este axată pe patru tipuri fundamentale de învățare ce constituie pilonii cunoașterii profesionale:

- *a învăța să fii*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor de cunoaștere educațională;
- *a învăța să faci*, ceea ce înseamnă că individul intră în relație cu mediul educațional;
- *a învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce înseamnă a putea coopera cu alții participând la activitățile educaționale;
- *a învăța să fii și a învăța să devii*, aceasta reprezentând elementul valoric rezultat din cele trei menționate anterior.

În conformitate cu **Strategia formării profesionale continue în sistemul educațional din Republica Moldova (proiect)**, formarea profesională continuă în sistemul educațional din Republica Moldova este centrată pe realizarea următoarelor deziderate:

- acumularea, inovarea și producerea de noi cunoștințe în scopul formării profesionale continue;
- monitorizarea performanțelor și a procesului de dezvoltare a elevului;
- respectarea necesităților și caracteristicilor personale ale elevului în funcție de vârstă;
- dezvoltarea competențelor de activitate în echipă și de comunicare eficientă, crearea și menținerea unui mediu de înțelegere și respect;
- dezvoltarea competențelor pentru proiectarea și aplicarea noilor tehnologii educaționale și informaționale;
- comunicarea pedagogică, comunicarea cu părinții și comunitatea;
- dezvoltarea capacităților de autoinstruire, autoevaluare, monitorizare și perfecționare a practicii profesionale.

Formarea profesională continuă are ca **obiective generale**:

- modernizarea și dezvoltarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice în raport cu cerințele societății contemporane și tendințele pe plan internațional;
- integrarea formării continue a cadrelor didactice într-un sistem educațional unitar;
- integrarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice în contextul reformei educaționale în Republica Moldova;
- stabilirea cadrului motivațional pentru formarea continuă a cadrelor didactice;
- facilitarea integrării sociale a persoanelor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile sistemului de învățământ;
- crearea unor condiții favorabile pentru dezvoltarea și realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al cadrelor didactice;
- recalificarea, reconversia determinată de restructurarea sistemului de învățământ;
- asigurarea valorificării și dezvoltării curriculumului național;
- asigurarea implementării noilor tehnologii educaționale și informaționale.
- profesionalizarea carierei didactice în Republica Moldova;
- dezvoltarea unei „piețe a programelor de formare continuă” bazate pe un sistem concurențial loial, prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o ofertă diversificată din partea furnizorilor de formare continuă;
- managementul schimbării prin formarea continuă a cadrelor didactice;
- realizarea continuității între formarea inițială, continuă și recalificarea cadrelor didactice.

Formarea profesională continuă a personalului didactic ca răspuns la oferta educațională și la nevoile, interesele personale ale cadrelor didactice se axează pe un set de principii ale formării profesionale continue.

**Principiile formării profesionale continue:**

- **principiul descentralizării și al flexibilizării** se exprimă în caracterul democratic, diversificat și integral al formării continue ca sistem și subsistem al paradigmei educaționale, orientând parcursul/demersul formării continue la cerințele cadrelor didactice atât sub aspectul tematicii oferite, cât și al gestionării formelor de organizare și a duratelor aferente;
- **principiul eficienței** presupune o folosire cât mai rațională a resurselor umane (formatori naționali, centrali, locali certificați) și a programelor de formare continuă (elaborate de către instituțiile educaționale specializate de formare continuă) prin modalități structurate și procedurale care să asigure atât formarea de calitate, cât și co-formarea și dezvoltarea formatorilor;
- **principiul compatibilizării** sistemului de formare continuă din Republica Moldova cu standardele europene, cu necesitățile sociale și educaționale naționale;

- **principiul selecției și al ierarhizării culturale** se referă la flexibilizarea programelor de formare continuă în raport cu necesitățile identificate ale formabililor. Oferta programelor de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să fie suficient de diversă și să integreze abordări culturale diverse care favorizează cunoașterea și învățarea umană;

- **principiul funcționalității** presupune racordarea subiectelor propuse în cadrul programelor de formare continuă la vârsta participanților, la nivelul de dezvoltare personală a participanților, la particularitățile psihologice specifice generațiilor diferite de formabili;

- **principiul coerenței** presupune integrarea domeniilor și subdomeniilor de formare continuă astfel încât să favorizeze învățarea pe tot parcursul vieții și dobândirea de competențe;

- **principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat** – tematica de formare va favoriza atât formarea continuă cerută pe piața muncii în baza analizei cererii de formare continuă și a previziunii, cât și facilitarea accesului la reprofilare.

- **principiul axării pe nevoile cadrelor didactice** – tematica și experiențele de învățare trebuie să vină în sprijinul mării diversități a vieții sociale, să fie centrate pe soluționarea de situații – probleme reale sau similare din viața reală, pe libertatea în alegerea programelor de formare continuă.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice se realizează în intervalul de cinci ani în instituții educaționale de formare profesională continuă specializate, universități și în alte tipuri de instituții de învățământ de stat ori private, care sunt acreditate sau care activează în bază de licență și sunt abilitate pentru această activitate în conformitate cu legislația în vigoare. Formarea profesională continuă se realizează în baza programelor speciale, elaborate și aplicate de instituțiile cu activitate în domeniu.

**Formele de formare profesională** continuă sunt:

- cursuri organizate de angajatori în cadrul unității proprii sau de instituțiile specializate în formarea profesională;

- cursuri și programe de formare sau recalificare;
- stagii și specializări în unități din țară sau din străinătate;
- seminare, conferințe, mese rotunde, ateliere, traininguri;
- cursuri de formare continuă la distanță;
- alte forme prevăzute de actele normative reglatoare.

Formarea continuă se manifestă pe următoarele **coordonate**:

- formarea continuă ca perfecționare, realizată prin aprofundarea pregătirii începute în perioada formării inițiale, ca necesitate de adaptare la schimbările care intervin într-un anumit domeniu profesional pe parcursul timpului de activitate și cărora personalul didactic trebuie să le facă față. În acest context, se avansează seturi de cunoștințe, capacități noi care dau posibilitatea exercitării unei profesii la un nivel constant de competență;

- formarea continuă ca reconversie profesională, realizată prin însușirea unui ansamblu de cunoștințe, capacități, deprinderi într-un domeniu apropiat, complementar celui dat de formarea inițială; în acest caz, formarea continuă pornește de la pregătirea profesională pe care persoanele o au deja și construiește pe acest fundament existent noi modalități de răspuns necesare activării într-un domeniu profesional apropiat.

Formarea profesională continuă se preconizează a fi realizată în cadrul următoarelor **opțiuni**:

- 1) asumarea responsabilităților de către cadrele didactice pentru formare continuă proprie;
- 2) proiectarea formării continue de către instituția specializată în conformitate cu programele de formare continuă.

Cadrul de referință prezentat a stat la baza elaborării standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general din Republica Moldova.

#### **Bibliografie:**

1. Agenția Națională Socrates EURYDICE; Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană. Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE. - București: Editura Alternative, 2002.
2. Coroi Eugen, Gremalschi Anatol, Vicol Nelu, Cara Angela. The Prospects of Teacher Education in South – east Europe, National report. Centre for Educational Policy Studies of Education, University of Ljubjana, Faculty of Education, Ljubjana, 2006.
3. Baci Sergiu, Cara Angela. Standarde pentru școala democratică. - Chișinău: Societatea Independentă pentru Drepturile Omului, 2003.

4. Bălan Mikaela Didgard (coordonator). Standard ocupațional, profesor gimnaziu – liceu. Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare. - București, 2002.
5. Gliga Lucia (coordonator). Standarde profesionale pentru profesia didactică. - București: Polisib SA, 2002.
6. Guțu Vladimir, Muraru Elena, Dandara Otilia. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CE USM, 2003.
7. Guțu Vladimir. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual. - Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000.
8. Iosifescu Șerban (coordonator). Management educațional pentru instituțiile de învățământ. - București: Institutul de Științe ale Educației, 2005.
9. Patrașcu Dumitru, Crudu Valentin, Dunas Tudor. Standarde și standardizare în învățământ. - Chișinău: Univers Pedagogic, 2006.
10. Pâslaru Vlad, Gârneț Gheorghe, Tiron Ștefan etc. Reformarea sistemului educațional. Institutul de Politici Publice. - Chișinău: Editura Arc, 2001.
11. Petrovici Constantin. Competențe profesionale ale învățătorului impuse de reforma învățământului pe plan european. Tradiții și inovații în școala mileniului III. - Iași: ASS, 2005.
12. Popa Vitalie. Dezvoltarea unității educaționale. Un model funcțional de asigurare a calității. - Chișinău: Arc, 2006.
13. Păcurari Otilia, Callo Tatiana. Formarea profesională continuă. Ghid metodologic. - Chișinău, 2003.
14. Rudic Gheorghe, Bolboceanu Ludmila, Varban Maria, Roman Maria. Instruirea continuă a cadrelor didactice și manageriale. - Chișinău: Univers Educațional, 2005.
15. Sistemul de evaluare și certificare a competențelor profesionale. Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare. - București, 2002.

*Prezentat la 19.11.2007*

## **MODALITĂȚI DE STABILIRE A PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL CU ANGAJATORUL**

*Otilia DANDARA, Mariana BOTEZATU, Ana DABIJA, Tatiana PUȘCĂ*

*Catedra Științe ale Educației*

In the conditions of the reform of higher education, the partnership between the establishments of higher education and the employer is unavoidable. The test realized by the authors of this article ascertained that the employer is poorly informed about the exchange of products, and of the potential for implication of the in the process of professional formation. The universities must be initiators of the relation establishment – employer and, for that, it is necessary to apply a complex methodology of collaboration.

Actualmente învățământul universitar se află într-un proces de continuă schimbare, proces impus, în mare parte, de integrarea europeană, care a determinat necesitatea de a compatibiliza atât unele aspecte sociale, economice, politice, cât și educaționale. În aceste condiții, învățământul superior este apreciat drept mijloc de consolidare a spațiului socioeconomic european.

În anul de studii 2005-2006 universitățile din Republica Moldova aderă la Procesul Bologna și procesul de studii ia noi contururi. Sunt modificate planurile de studii, strategia procesului didactic, finalitățile procesului de formare profesională inițială. În acest context se schimbă viziunea în general asupra esenței procesului educațional realizat în universități și asupra corelației funcționale dintre subiecții implicați. Printre multiplele idei pe care se încearcă construirea unei noi politici educaționale este și ideea parteneriatului educațional. Direcțiile strategice ale Procesului Bologna promovează necesitatea implicării active a studenților în propria lui formare, dar tendința de a spori funcționalitatea achizițiilor academice plasează pe prim-plan necesitatea implicării angajatorului în proiectarea și organizarea programului de studii.

Experiența mediului academic din Europa vine să demonstreze că implicarea angajatorului în elaborarea planurilor de învățământ este binevenită pentru toți cei antrenați în procesul educațional: atât instituții, cât și studenți, deoarece angajatorii sunt cei care cunosc nevoile pieței muncii și contribuie la proiectarea obiectivelor în dependență de finalități.

Anul de studii 2007-2008 este anul în care prima promoție de specialiști formați conform noii concepții se vor angaja în câmpul muncii. În același timp, vor dori să se angajeze și absolvenții care au studiat conform programului tradițional de studii. Care dintre promoții vor avea prioritate în angajare? Ce funcții pot ocupa absolvenții cu 4 ani de studii și ce funcții pot ocupa absolvenții cu 3 ani de studii ? – sunt doar câteva întrebări la care trebuie să știe răspunsul un angajator.

Pentru a stabili care este nivelul de informare a angajatorilor vizavi de problema pusă în discuție, am realizat un studiu în care au fost implicați directorii și directorii adjuncți ai liceelor și școlilor din municipiul Chișinău și manageri din alte domenii de activitate profesioanlă.

În baza totalurilor putem face unele analize.

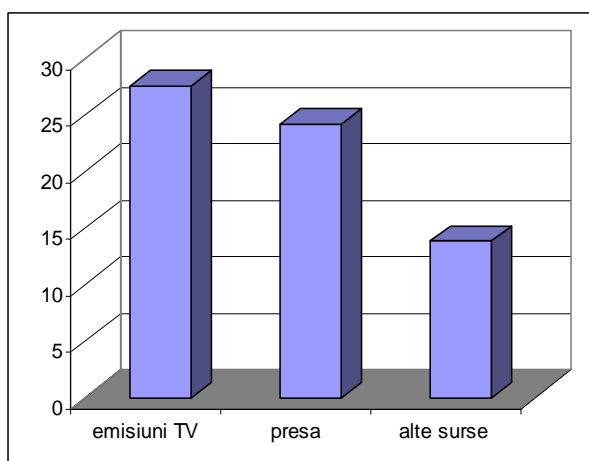
Majoritatea angajatorilor din domeniul învățământului, anume 66,67%, au menționat că cunosc specificul învățământului superior actual organizat după principiile Procesului Bologna. 6,66% din cei chestionați au menționat că au auzit despre Procesul Bologna, dar că nivelul lor de informare este superficial, neavând o imagine clară despre specificul acestuia. Din păcate, 26,67% din respondenți au menționat că nu au auzit despre restructurările din învățământul superior. Aceste date permit evidențierea faptului că un număr considerabil de angajatori nu posedă informații suficiente sau acestea lipsesc total, deși în curând vor angaja în instituțiile școlare absolvenți care au fost pregătiți în conformitate cu alte calificări. Menționăm faptul că managerii școlari fac cunoștință cu periodicele de specialitate și sine qua non trebuie să fie informați despre schimbările din domeniul învățământului.

Altă grupă de parteneri ai universității sunt întreprinderile industriale precum: „Viorica Cosmetic”, Hidro Meteo, „Metacon”, Banca Socială etc. care conform structurii procesului de formare profesională sunt direct implicați în formarea viitorilor specialiști prin intermediul organizării stagiilor de practică, dar afirmă că nu sunt suficient informați vizavi de specificul învățământului superior organizat după prevederile Procesului Bologna.

Chestionați fiind, managerii din domeniul jurnalismului și biblioteconomiei au relatat următoarele: 70% cunosc specificul învățământului superior actual organizat după principiile Procesului Bologna, 30% nu cunosc nimic despre schimbările produse în învățământul superior.

Preferința pentru o anumită sursă de informare este diferită, în dependență de domeniul profesional. Datele obținute în urma chestionării managerilor școlari au permis să scoatem în evidență următoarele: 27,59% din angajatori dispun de informații despre reforma învățământului superior din emisiunile oferite de posturile de televiziune din țară, aceasta devenind sursa cea mai accesibilă pentru ei. Alături de emisiunile televizate, presa are o pondere de 24,25%. O altă sursă de informare rămâne a fi tradiționala informare de la alte persoane, care cunosc în profunzime specificul realizării procesului de învățământ în conformitate cu prevederile Procesului Bologna. Circa 13,80% dintre angajatorii chestionați au informații din alte surse, printre acestea menționându-se: studenții care realizează stagiul de practică în instituțiile conduse de ei; prin intermediul stagiilor de formare continuă; prin cunoașterea problemelor propriilor copii care sunt studenți la universitățile din republică.

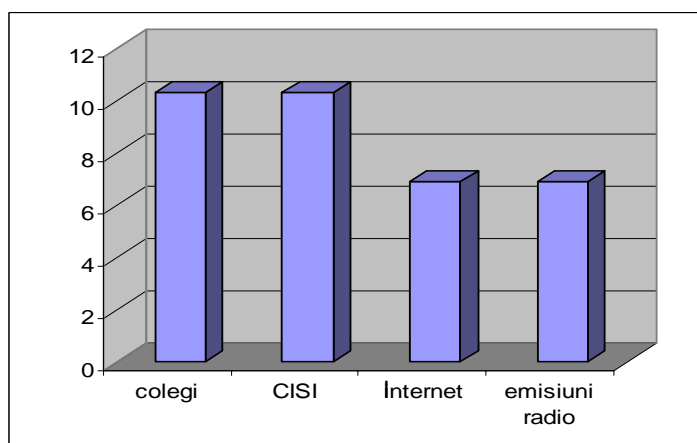
Datele obținute sunt prezentate în histograma 1.



**Histograma 1.** Sursa de informare a managerilor școlari.

Angajatorii din întreprinderile industriale și bănci au menționat că cunosc schimbările din învățământul superior de la colegi sau prin intermediul colaborării cu instituțiile de învățământ superior, aceste surse constituind fiecare câte 10,34%. Circa 6,89% revin informațiilor oferite de către emisiunile radio și de rețeaua Internet. Merită apreciat faptul că angajatorii și-ar dori atât o colaborare cu instituțiile de învățământ superior în vederea formării specialiștilor din economia națională, cât și o colaborare în vederea orientării elevilor spre anumite facultăți, cel puțin pe parcursul studiilor liceale. Ar fi binevenită și repartizarea în instituții a unor pliante care ar conține principii sintetizate ale reformei învățământului superior.

Datele obținute sunt prezentate în histograma 2.



**Histograma 2.** Sursa de informare a managerilor din întreprinderi.

Sursele de informare ale managerilor din jurnalism și biblioteconomie sunt următoarele: presa – 60%, emisiuni radio – 50%, emisiuni TV – 30%, informație NET – 50%, colegi – 40%, colaborarea cu instituțiile de învățământ superior – 50%, alte surse: discuții cu specialiștii în domeniu, publicațiile științifice ale catedrelor universitare – 30%.

Managerii instituțiilor de învățământ preuniversitar au menționat faptul că schimbările din cadrul învățământului superior prezintă o serie de avantaje printre care acumularea de către studenți a creditelor transferabile, cointeresarea studenților în acumularea cunoștințelor mai ample din domeniul specialității alese, schimbul de studenți atât în context național, cât și internațional, o mai mare flexibilitate a traseelor curriculare, recunoașterea diplomelor de studii pe plan internațional, integrarea în învățământul european, posibilitatea de apropiere de valorile și normele europene. Pozitiv este privită și repartizarea în două cicluri, inclusiv micșorarea anilor de studii pentru primul ciclu, fapt care sporește responsabilitatea studenților față de propria formare profesională. În același timp, micșorarea termenului de studii va influența calitatea pregătirii specialiștilor – aceștia vor fi mai puțin pregătiți.

Un mare dezavantaj al actualelor restructurări îl constituie și pregătirea sub nivel a cadrelor didactice universitare pentru schimbare, de aceea orice reformă are nevoie de o pregătire minuțioasă și de timp, dar este răspândită ideea că mediul universitar este de obicei conservator. Printre dezavantaje au mai fost menționate și numărul prea mic de stagii de practică ale studenților în comparație cu studenții care au avut o pregătire profesională conform planului tradițional de învățământ, cât și faptul că după finisarea primului ciclu de studii absolventul va obține o pregătire generală în domeniul specialității alese, așadar, devenind necesare studiile de masterat.

Managerii din întreprinderile industriale și bănci nu sesizează avantajele schimbărilor în învățământul superior, dar presupun că acestea vor fi în detrimentul calificării profesionale calitative, vor reduce numărul tinerilor cu studii superioare, iar pe cei ce vor deține diploma de licență îi va obliga la formarea profesională în următoarele cicluri.

Angajatorii din domeniul jurnalismului identifică următoarele avantaje ale aderării la Procesul Bologna: pragmatismul învățământului; abordarea pozitivistă; noile tehnologii utilizate; racordarea la sistemul european de învățământ; durata studiilor; diferențierea gradelor: licență, masterat, doctorat; implementarea ideii de realizare a învățământului superior în trei trepte; mobilitatea academică, schimb de experiență, schimb de specialiști; ralierea la standardele și competențele europene; participarea în cadrul diverselor stagii, programe, traininguri, conferințe, simpozioane europene; posibilități de angajare în UE; cunoașterea limbilor de circulație europeană; mai mari posibilități de a realiza o carieră profesională de succes. În același timp, sunt sesizate și un șir de dezavantaje: cultură generală lacunară; suprasolicitarea studenților, ceea ce duce la pierderea calității; nu toți profesorii sunt pregătiți metodologic a activa după regulile noi; pregătire mai generală; cursuri/discipline de specialitate mai puține; ignorarea specificului dezvoltării firești a învățământului național; riscul de a pierde din potențialul uman al națiunii, exodul de inteligență (cei mai bine pregătiți pleacă și nu se mai întorc); metamorfoze ale identității existențiale, culturale și educaționale, a tradițiilor și miturilor naționale care dau personalitate și colorit specific, în detrimentul globalizării; superficialitatea cunoștințelor formate; pregătirea superficială și insuficientă a cadrelor didactice actuale; nivelul jos al calității pregătirii/formării cadrelor didactice conform standardelor europene.

Fiind puși în situația să aleagă, am constatat că în medie 85,72% din angajatori vor da prioritate deținătorilor diplomelor de master, argumentând că deținătorul diplomei de master este un specialist cu tendințe de aplicare a tehnologiilor noi, racordate la condițiile de muncă de astăzi, sunt mai bine informați, au calitățile necesare de cercetare, prezentare. Doar 13,28% din angajatori au menționat că vor prefera să angajeze un deținător al diplomei de licență/program nou și doar 1% au menționat că angajarea se efectuează în dependență de nivelul de pregătire al specialistului (în baza unui interviu și a unei perioade de activitate), indiferent de tipul diplomei deținute.

Importantă este implicarea angajatorului în proiectarea finalităților programului de studii. Managerii din domeniul învățământului menționează că aspectele formării profesionale care sunt primordiale pentru formarea viitorului specialist vizează:

- cunoștințele teoretice ale tânărului specialist;
- atitudinea responsabilă;
- abilitatea de a lucra cu publicul;
- motivația tânărului specialist pentru activitatea didactică;
- abilitățile de utilizare a cunoștințelor;
- cunoașterea potențialului propriu și valorificarea acestuia;
- abilități psihologice și pedagogice generale;



- competențe de comunicare eficientă, coerentă, corectă;
- competențe de scriere și formulare a mesajului;
- competențe relaționale (profesor–elev, profesor–profesor);
- competențe instrumentale (de a organiza lecții prin selectarea și aplicarea metodelor didactice adecvate);
- competențe decizionale/de negociere;
- competențe de aplicare a cunoștințelor teoretice în practică;
- competențe de învățare continuă/autoedificare continuă.

Managerii de întreprinderi evită enunțarea competențelor profesionale necesare pentru integrarea profesională eficientă, dar formulează unele calități de ordin profesional cu un grad mare de generalitate: responsabilitate, acuratețe în realizarea sarcinii de ordin profesional, organizare, punctualitate și cunoașterea temeinică a tehnologiilor de lucru din domeniul respectiv. Credem că managerii din întreprinderi cunosc mai puțin terminologia didactică și nu au abilitatea de a formula niște competențe, dar, fără îndoială, este necesar a fi implicați în proiectarea unui program de studii. În schimb destul de clar au fost formulate perspectivele finalităților educaționale din partea angajatorilor din domeniul jurnalismului. Ei au reliefat importanța următoarelor achiziții: cultură generală, pregătire lingvistică, lecturi multilaterale; responsabilitate, obiectivitate, incoruptibilitate; abilități practice în domeniu; capacitatea de a analiza diversele domenii și sfere ale vieții sociale; calitatea de a fi OM; competențe de a utiliza potențialul tehnic și informațional; cunoașterea tuturor aspectelor teoretice și practice, a experiențelor avansate, a orientărilor actuale în țară și peste hotare; studiul legislației, normelor, standardelor în domeniu; capacitatea de autoinstruire permanentă, insistență, perseverență; atitudine de angajare profesională și civică; cunoștințe și abilități de management al timpului și al carierei; competențe manageriale, sociale și de relaționare; competențe de cercetare, analiză și sinteză, comunicare scrisă, orală, publică; responsabilitate, obiectivitate, creativitate, inventivitate, gândire critică și spirit de echipă. Mai mult ca atât, angajatorii din domeniul științelor comunicării au indicat și unele discipline prin intermediul cărora pot fi formate competențele profesionale cerute pe piața muncii - în primul rând, studiul științelor socioumane: filosofie, sociologie, istorie, drept, politologie, psihologie, științe ale educației, management, limba și literatura română.

Din sondajul realizat conchidem că angajatorul poate identifica competențele necesare unui tânăr specialist în virtutea cunoașterii specificului domeniului de activitate profesională. Implicarea lui în proiectarea programului de studii atribuie formării profesionale mai multă funcționalitate. În același timp, relația de parteneriat dintre instituția de învățământ, student și angajator creează premise de satisfacere a intereselor tuturor:

- pentru instituție sunt clare finalitățile, cerințele pieței muncii, are un feedback imediat asupra calității serviciilor educaționale oferite;
- studentul câștigă prin funcționalitatea și aspectul aplicativ al programelor de formare; identifică cu ușurință posibilitățile de realizare a stagiilor de practică și a viitoarei angajări;
- angajatorul este informat despre schimbările produse în învățământ și primește un specialist ce are formate competențele cerute de către piața muncii.

Care sunt reperele pe care trebuie construit acest parteneriat? Opiniile analizate au demonstrat că angajatorul conturează clar niște aspecte importante ale procesului de formare profesională, este un furnizor important de informații necesare elaborării strategiei de pregătire a tânărului specialist. În schimb, instituției de învățământ îi revine sarcina de a coordona procesul de stabilire a relațiilor de parteneriat și de a elabora și aplica strategia de colaborare care după părerea noastră va pune accent pe metodele de informare a angajatului despre schimbările din învățământ; posibilitățile de includere în cadrul sistemului de management al calității învățământului; mecanismul de primire a feedbackului despre necesitățile pieței muncii.

Ca metode de informare (în mare parte sugerate de însăși angajatori) sunt răspândirea pliantelor; publicarea informației în presă (sursele solicitate de anumite categorii profesionale); emisiuni tematice TV și radio; publicitate; plasarea informației pe site-ul universității (din păcate, această sursă de informare a fost în mare parte neglijată, dar la moment tocmai ea furnizează informația cea mai amplă despre viața universității).

Implicarea angajatorilor (specialiști notorii în domeniu; manageri ai unor instituții coordonatoare; șefi ai întreprinderilor, departamentelor etc.) în viața universităților se poate realiza la diferite niveluri: senatul universitar, consiliul calității, comisiile de calitate din cadrul facultăților, în organizarea stagiilor de practică a studenților.

Așadar, am încercat prezentarea perspectivelor unui proces inevitabil ce conturează noi deschideri pentru instituția de învățământ superior.

*Prezentat la 03.12.2007*

## INOVAREA – O FORMĂ A CREATIVITĂȚII UMANE

**Victoria COJOCARU**

*Academia de Științe a Moldovei*

On commence par définir l'innovation.

A partir de la définition acceptée dans L' UE, on trouve trois composantes de l'innovation: la créativité, l'introduction du neuf dans l'activité industrielle et enfin l'esprit d'entrepreneur, c'est – a – dire le talent d'imposer le neuf sur le marché.

Astăzi inovarea este considerată principalul motor al dezvoltării economice și una dintre cele mai eficiente arme în lupta concurențială.

Inovația poate fi definită, în sens larg, ca o transformare care implică inițiative individuale sau de grup și care afectează, după caz, economia, știința, politica sau cultura [5].

Dacă urmărim modul cum este reflectată inovarea în planurile de cercetare ale UE, vom constata un lucru surprinzător. La început s-a pus accentul pe creativitate, depunere de brevete. Apoi accentul s-a plasat spre faza de industrializare, statele acordând un sprijin susținut transpunerii în practică a ideilor. Acum se constată că este nevoie de circuite de desfășurare, de finanțare privind desfășurarea activității pe termene destul de lungi, deoarece o firmă, chiar dacă a lansat un produs realizat cu succes, nu are forța financiară de a susține în continuare activitatea, fiind nevoie de colaborarea specialiștilor din diverse domenii. De aceea în anul 2000 UE propune o altă definiție a inovării.

**Inovare** – conversia unor noi cunoștințe în beneficii economice și sociale, ca rezultat al unor interacțiuni complexe între numeroși actori în cadrul unui sistem constând dintr-un mediu (local, național, regional) ce include firme, institute de cercetare, finanțatori, precum și rețele prin care aceștia intră în contact.

Pornind de la definiția acceptată de UE, menționăm că inovarea are trei componente principale:

- creativitatea;
- introducerea noului în producție;
- spiritul antreprenorial, adică talentul de a impune noul pe piață.

Introducerea noului în activitatea economică este cunoscută sub numele de inovare. Conform definiției date de OECD, inovarea reprezintă procesul global de creativitate tehnologică și comercială, transferul unei noi idei sau al unui nou concept până la stadiul final al unui produs, proces sau activitate de service, acceptate pe piață (conform manualului Frascati, 1981).

În termenii acestei definiții, conducerea noului presupune de fapt trei pași distincți care uneori se subînțeleg prin termenul de „inovare” și sunt ilustrați în tabelul 1 prelucrat de N.Naum, N.Fildan, G.Bala în „Inovarea, motorul secret al competitivității” (Inventică și Economie, Nr.8, 1997, p.5).

**Tabelul 1**

### Etapele unui proces de inovare

1.	Creativitate-----rafinarea ideii-----fezabilitate		2.	Activitate inovantă	Spirit antreprenorial
(Generarea de idei noi). Am adunat un număr suficient de idei	Ideea este compatibilă cu politica firmei? Ideea este o soluție pentru una dintre problemele firmei?	Aplicarea ideii este justificată din considerente de marketing, piețe, tehnologie?	Programe detaliate de implementare, fabricație, comercializare.	Găsirea soluțiilor celor mai bune de realizare pe piață.	
<b>Surse ale ideilor</b>				<b>Rezultat</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Imaginație</li> <li>▪ Analiză</li> <li>▪ Observații</li> <li>➤ Asupra mediului</li> <li>➤ A ceea ce fac alții</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nou, sau</li> <li>▪ Mai bun</li> <li>▪ Mai repede</li> <li>▪ Mai ieftin</li> <li>▪ Mai frumos</li> </ul>	

În plan tehnic, **inovarea** se măsoară în numărul de brevete de aceea numărul de brevete este pe ordinea de zi a multor țări.

În planul educației, **inovația** se consideră creativitate.

Reforma chineză a educației este pusă sub forma încurajării creativității. Metodele de a cultiva creativitatea în universități ar putea cuprinde în afara unui curriculum axat pe noutate și perspectivă, cursuri opționale de istorie a științei și tehnologiei, concursuri și premii, larga popularizare a unor inovații realizate de profesori sau studenți.

Termenul *creativitate* a fost folosit pentru prima dată de Gordon Allport în anul 1937, pentru a desemna o modalitate integrativă prin care ființa umană reușea nu numai să înțeleagă, să reproducă și să rezolve numeroasele probleme impuse de viață, de profesiune, de mediu, ci să exprime ansamblul de calități ce conducea la soluții noi și originale [1].

**Creativitatea = capacitatea de a identifica noi conexiuni între elemente (obiecte, evenimente, legi) aparent fără legătură între ele.** Creativitatea implică întotdeauna un element de noutate, fiind punctul de plecare al inovării [3].

**Creativitatea** = un ansamblu complex de idei, moduri de gândire, activități procese (instrumente, tehnici, moduri de abordare), rezultate (soluții privind diferite probleme, sisteme de producție, produse) și în cadrul acestei definiții, prin ramificare.

**O idee creativă** este o idee caracterizată prin câteva din următoarele trăsături:

- unică;
- diferită;
- aptică;
- făcută altfel decât de obicei;
- foarte potrivită scopului;
- genială.

**Creativitatea** = producerea sau dezvăluirea unui fapt nou, lege, relație, dispozitiv sau produs, procedeu sau sistem care are la bază cunoștințe accesibile, dar care nu decurge direct, simplu sau prin intermediul unui proces logic din informațiile ce le deținem, ci se bazează pe procese intuitive (Goldsmith, citat de A.D. Moore în *Invenție, descoperire, creativitate*. - București: Editura Encicl. Rom., 1975).

Conform psihologului A.Maslow, există o creativitate „de autoactualizare” care se manifestă în activitatea zilnică a fiecărui om, în mod spontan, fără efort, și se materializează în libertatea față de clișee și stereotipuri.

După acad. M.Drăgănescu, în conformitate cu modelul „inelului lumii materiale”, există trei tipuri de procese de creativitate:

- bazate pe euristica structurală (combinarea într-un fel nou a unor structuri deja cunoscute);
- bazate pe euristica fenomenologică (descoperirea unor sensuri noi), este de tip mai degrabă intuitiv;
- prin îmbinarea conștientă a euristicilor structurale și fenomenologice, aceasta fiind singura care conduce la creație în adevăratul sens al cuvântului. Cu alte cuvinte, creația este un proces rațional. Creativitatea este un fenomen aproape permanent al minții umane. Creația este un eveniment rar.

În cadrul creativității se disting trei elemente distincte:

- **procesul**, mecanismul psihointelectual ce duce la creație;
- **produsul**, rezultatul activității de creație;
- **subiectul**, persoana care creează.

**Creativitatea ca proces** este în esență o combinație de elemente cunoscute în cadrul unui nou aranjament sau al unei noi structuri, imprevizibile și originale.

Elementele cunoscute pot fi: semne, cuvinte, idei, obiecte materiale, proprietăți sau atribute ale acestora, procese, imagini vizuale sau sonore, reprezentări.

**Creativitatea ca produs** este o noutate cu valoare pentru societate. Ambele atribute sunt inseparabile: o noutate trebuie luată în considerație, ea trebuie să aibă valoare.

Conform acestei definiții, în domeniul creativității intră descoperirile științifice și invențiile, alături de teoriile științifice, metodele de calcul sau de investigare, programele de calculator, raționalizări ale unor procese.

**Creativitatea ca subiect** reprezintă un ansamblu de factori, aptitudini, comportamente care determină un anumit potențial creativ.

I.Frăsineanu definește creativitatea ca fiind o idee strălucită (Tab.2) activitatea inovantă reprezentând conducerea ei pe piață, transformarea în ceva profitabil.

Tabelul 2

CREATIVITATE	ACTIVITATEA INOVANTĂ
▪ Ideea este originală?	▪ Concordă cu strategia firmei?
▪ Este dificil de copiat?	▪ Avem resurse de a o pune în practică?
▪ Este simplă?	▪ Va fi apreciată pe piață?
▪ Provoacă idei, inițiative?	▪ Avem cunoștințele necesare pentru realizarea ei?
▪ Conduce la valoare adăugată?	▪ Îi putem testa șansele de succes?

Prin strategie se înțelege: (1) ce vrem să fim, (2) cum vrem să ajungem acolo și (3) cum dorim să fim văzuți de alții (ce imagine de marcă vrem să avem).

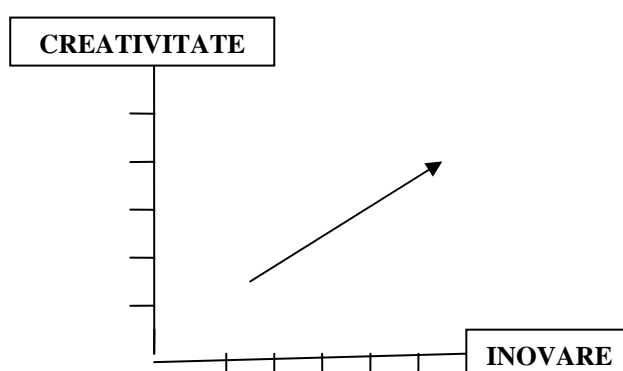


Fig 1. Spațiul creativitate–inovare

Pe baza notelor se poate construi un grafic care sugerează valoarea ideii.

Al treilea element al procesului global de inovare îl reprezintă spiritul antreprenorial.

Noțiunea **de spirit antreprenorial** a fost introdusă de un alt mare economist contemporan – Peter Drucker. În opinia lui Drucker, este esențială ideea că orice activitate merită luată în seamă dacă se materializează într-o valoare adăugată, dacă aduce bani [2].

Peter Drucker numește spirit antreprenorial, capacitatea de a convinge beneficiarul că oferta ta merită să fie luată în considerație.

Dezvoltarea spiritului antreprenorial și a creativității se poate realiza prin acțiuni în plan educativ, mergând până la introducerea în curriculumul național a unor prevederi în acest sens, prin utilizarea unor forme ale educației continue, făcând apel la experiența unor universități din statele-membre ale Uniunii Europene, care au creat catedre de antreprenoriat (Belgia), au dezvoltat programe de masterat în antreprenoriat (Danemarca), centre de dezvoltare a antreprenoriatului ce încurajează crearea de întreprinderi bazate pe idei de afaceri, rezultate din proiecte realizate de studenți (Marea Britanie) etc.

În concluzie menționăm că introducerea educației antreprenoriale are rolul de a forma viitori antreprenori și de a-i integra într-o societate aliniată la standardele Uniunii Europene.

#### Referințe:

1. Căpâlneanu V. Inteligență și creativitate. - București: Editura militară, 1978, p.25.
2. Drucker P. Inovația și sistemul antreprenorial (trad. engl.). - București: Editura Enciclopedică, 1993.
3. Frăsineanu Ion. Managementul inovației. - Ploiești, 2004.
4. Stănculescu Traian D., Belous V., Moraru I. Tratat de creatologie. - Iași: Performantica, 1998.
5. Țăran N. Managementul inovației. - Timișoara: Amarcord, 1995, p.7.

Prezentat la 22.11.2007

## INTERACTIVITATEA - UN INDICATOR IMPORTANT DE CALITATE ÎN DIDACTICA UNIVERSITARĂ. REFLECȚII ACADEMICE PE MARGINEA DEZBATERILOR CU STUDENȚII FILOLOGI

**Viorica GORAȘ-POSTICĂ**

*Catedra Științe ale Educației*

The article approaches the results of an investigation focused on utility and necessity of university didactic process framing in an interactive manner, this being an imperative of postmodern pedagogy and a relevant quality indicator. As conceptual ideas, interactive methods of teaching-learning come from **active pedagogy** theory and praxis and are an important support for the "forming education". Appertaining to the triad existing in the present university didactics of Republic of Moldova, these methods are efficient in facilitating knowledge assimilation – on cognitive level, training abilities - on practical level, developing attitudes and competencies – on integration and creative levels.

În pedagogia modernă și postmodernă apare ca imperativ organizarea procesului educațional, de la creșă până la studiile postuniversitare, în manieră interactivă. Preluat de științele socioumane, în general, și de cele ale educației, în special, din domeniul tehnic, asemeni altor cuvinte (tehnologie, tehnică, strategie etc.) *interactiv* ca termen nou este parvenit în limba română prin filieră engleză (interactive), fiind explicat în Noul Dicționar de Neologisme al lui Florin Marcu ca *fenomen ce caracterizează regimul de lucru al unui sistem de calcul, caracterizat prin împărțirea facilităților de calcul între mai mulți utilizatori, aflați în interacțiune permanentă cu sistemul; conversațional*, astfel, s-a impus plenar și a devenit un indicator relevant de calitate a oricărui demers educațional. Așa cum recunoaștem că profesorul și elevul/studentul trebuie să devină parteneri de învățare, fiecare în proces venind cu bucata sa de *puzzle* și tinzând spre cooperare și completare, profesorul nemaifiind în stare a-și păstra rolul de furnizor de cunoștințe în timpurile noastre suprasaturate de informații, oricât de capabil ar fi și oricât de enciclopedic ar avea orizontul (Cf. V.P.).

Pentru aprofundare și explicitare profesională, nu putem eluda DEX, care include la articolul lexicografic al radicalului respectiv (activ) următoarele: „care participă efectiv la o acțiune; harnic, energic, dinamic; cu expresiile relevante: *membriu activ* - membru al unei organizații, instituții, având anumite obligațiuni și bucurându-se de drepturi depline în cadrul aceluia colectiv; *populație activă* - parte a populației organizată într-o activitate profesională; *școală activă* - curent în pedagogie fundat pe principiile unei educații funcționale care respectă interesele intelectuale ale copilului. Șirul de sinonime pentru *activ* ni se pare, de asemenea, sugestiv privind inducerea conotațiilor didactice funcționale: *harnic, muncitor, vrednic, neobosit, zelos, energic, dinamic, neostenit, silitor, sânguincios, sânguitor, (livr.) laborios, (rar) lucrător, spornic, strădalnic, străduitor* etc. În încheierea incursiunii noastre filologice nu putem să nu stăruim și asupra prefixoidului neologic – *inter-* care, provenit din latină, prin filieră franceză cu sensul de *între*, a devenit uzual și uzitat în era informațională cu tendințele sale de impunere a colaborării și cooperării, a spiritului participativ și de echipă.

Generate ca idee conceptuală din teoria și practica *pedagogiei active*, metodele interactive de predare-învățare constituie un suport destul de important al învățământului formativ, prezentându-se drept căi eficiente de facilitare a asimilării de cunoștințe - la nivel cognitiv, de formare a abilităților - la nivel aplicativ, a atitudinilor și a competențelor - la nivel integrator-complex, creativ – raportându-le la triada încetățenită din actuala didactică universitară din Republica Moldova (Cf. VI.Guțu). Considerate achiziții ale societății moderne și postmoderne, acestea comportă un caracter bilateral, spre deosebire de caracterul mai unilateral al metodelor tradiționale, unde informația este furnizată, de obicei, de profesor către student (studentul fiind obiectul „activ” al procesului didactic). Colaborarea dintre cei doi participanți ai actului didactic profesor-student favorizează însă transferuri de accent din sfera informativului în cea a formativului, cu plasarea responsabilităților esențiale și definitorii spre student, ca subiect responsabil totalmente și în ultimă instanță de achizițiile și opțiunile făcute.

Palmaresul metodelor/tehnicilor interactive este atât de mare și în permanentă dezvoltare și extindere, că, practic, devine o necesitate, o trăsătură definitorie a stilului de predare, iar fiecare profesor care „a gustat” din plăcerea colaborării „pe picior de egalitate” cu studentul, a avut curajul să iasă din zona de confort tradițional

și să părăsească, măcar pentru anumite momente „turnul său de fildeș - catedra autoritară”, îi este, ulterior, aproape imposibil să nu se lanseze în noi aventuri de încercare/practicare a altor proceduri profesionale provocatoare și incitante. Metodele interactive contribuie, în mod principal, la transformarea studentului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității, din comoditate, din poziția de simplu consumator de informații. Metamorfozarea operată la nivelul studentului capătă valori noi și conotații surprinzătoare și în cadrul întregului act didactic, astfel, producându-se o dinamizare a procesului de predare-învățare, unde studentul este antrenat pe deplin, cu toate capacitățile sale intelectuale. Activitățile în grup (în perechi, în echipe de 3-7 persoane) permit evidențierea mai pregnantă a calităților de colaborare, coparticipare, implicare intensivă, conștientizare, acumulare de diverse idei, dar și a calității de manager (conducător, organizator), care duce la dezvoltarea complexă a personalității, solicitându-i în calificarea sa profesională manifestarea/formarea nu doar a *inteligenței cognitive, ci și a celei sociale și emoționale*.

Profesorul bucureștean Ioan Cerghit, în celebra sa lucrare „Metode de învățământ”, ajunsă la a IV-a ediție, a introdus în capitolul „Orientări și tendințe în dezvoltarea metodologiei instruirii” paragrafele sugestive „Promovarea metodologiei centrate pe elev, pe acțiunea și angajarea acestuia: metodele activ-participative” și „Extensia metodologiei centrate pe grup: metode interactive” (pag.66-76), unde constată că „...practica școlară se vede nevoită să-și schimbe orientarea, să treacă formația înaintea instrucției, să pună formarea și dezvoltarea capacităților intelectual-acționale și a proceselor mintale ale elevului, înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega cătuși de puțin importanța acestora din urmă” (pag.67). Orientarea didacticii moderne și postmoderne spre o metodologie centrată pe elev/student, care este axată pe acțiune, conduce spre ideea constructivismului operatoriu, principală pentru psihopedagogia piagetiană și cognitivă. În același context se afirmă că învățarea interactivă „se bazează pe interschimbul de informații și idei, de experiențe și reflecții, de interpretări și sugestii rezolutive, de opinii și convingeri, de impresii și atitudini, pe interacțiunile sociale care se stabilesc în interiorul clasei, microgrupurilor sau perechilor de elevi” ( pag.74).

Așa cum latura morală, educativ-formativă a învățării apare în prim-planul practicării unor asemenea metode, a devenit comună pentru ele respectarea unor reguli de aur: respect reciproc, atitudine pozitivă, toleranță, sinceritate, discreție și confidențialitate, ascultare până la capăt a celui care vorbește, abținere de a monopoliza discuția, punctualitate, interzicere a ironiilor și jignirilor, analiză a faptelor, nu a persoanelor, drept de a nu participa etc. (Cf. E.Danciu, 2004).

Abordând noile tendințe în metodologia didactică, Const. Cucoș susține: „Extinderea folosirii unor metode care solicită comportamentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesori-elevi sau pe direcția elevi-elevi; atenuarea tendinței magistrocentriste; întărirea dreptului de a învăța prin participare, alături de alții” (pag. 289).

Pe parcursul anului de studii 2006-2007, am realizat un sondaj de opinie printre studenții de la masterat USM asupra avantajelor și dezavantajelor pe marginea practicării metodelor interactive la universitate. Printre numeroasele avantaje sesizate de aceștia au fost:

- studentul e actantul principal, e cel care caută, descoperă, fiind doar ghidat, supravegheat de profesor;
- se stimulează spiritul de explorare ce formează un stil activ de lucru;
- se cultivă autonomia și afișarea propriilor opinii (poziții);
- se stimulează aptitudinile de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune;
- se formează experiențe și competențe de a rezolva situații de problemă, studii de caz într-un timp relativ scurt;
- dezvoltă aptitudinile de exprimare;
- asigură însușirea și aplicarea unor cunoștințe și capacități de aproape toți studenții (chiar și cei timizi);
- creează premise pentru formarea unui stil de muncă activ, însoțit de feedback și autocontrol, asigurând corectarea greșelilor la moment, în procesul de lucru, de *construire* a actului de cunoaștere (conform pedagogiei constructiviste); se realizează un feedback rapid, în mod plăcut, energizant și mai puțin stresant;
- diminuează distanța profesor-student, preocupându-se și de sfera relațiilor, nu doar de rezultate;
- studenții se stimulează reciproc, împărțind ideile, discutând și argumentând;
- se poate îmbina/echilibra cooperarea cu competiția, dezvoltându-se spiritul de echipă, toleranța și ajutorul reciproc;

- facilitează o apropiere a studentului de viața reală și de eventualele probleme cu care se poate confrunta etc.

Cu toate aceste avantaje (expuse secvențial), metodele interactive de predare–învățare–evaluare curentă atestă în cadrul învățământului universitar și dezavantaje. Acestea sunt condiționate, în primul rând, de structura și organizarea cursurilor. Deseori aplicarea metodelor interactive este imposibilă în cadrul fluxurilor mari, deoarece degenerază în dezordine, amuzament gratuit și necesită o secvență temporară mai mare, practicienii recunoscându-le, deseori, ca și cronofage. Impedimente în utilizarea metodelor interactive sunt vizibile și în cadrul cursurilor teoretice, cu un conținut abstract. Deci, profesorul, cunoscând specificul disciplinei sale, urmează să țină cont de condițiile în care metodele interactive sunt benefice actului de predare–învățare. În acest sens, nu trebuie să se facă abuz de aceste metode, deoarece, într-un caz, ele pot favoriza procesul educațional, în alt caz, pot produce bariere serioase la realizarea calitativă a instruirii. La capitolul dezavantaje am mai atestat: unii lideri pot monopoliza categoric dezbateră, activitatea ca atare; alți studenți se pot implica superficial; studenții (basarabeni – remarcă pe care nu o împărtășim totalmente) nu au abilități de cooperare, de aici apare riscul dezorganizării, zgomotului; sunt și costisitoare, este nevoie de materiale didactice suplimentare; se atestă, deseori, divagații de la subiect; și, nu în ultimul rând, implică o dificultate semnificativă în momentul evaluării etc.

Din scrierile libere ale studenților pe marginea procesului didactic, am mai extras câteva reflecții: „O problemă de care ne-am ciocnit în universitate este monotonia lecțiilor. Profesorul nici măcar nu încearcă să capteze atenția studenților și să-i încadreze în procesul educativ. Feedbackul nu este pentru că nici măcar nu este provocat. E adevărat că la orele de curs numărul de studenți este prea mare pentru a-i implica într-o manieră interactivă, dar s-ar putea cel puțin să se pună câteva întrebări pentru a provoca interesul pentru lecție, căci a scrie conspect o lecție întregă sau a vorbi fără întreruperi și fără accent pe unele idei esențiale e plictisitor. Poate ar fi mai bine ca grupele să nu fie atât de multe sau, în alte cazuri, mari. În afara orelor de curs mai sunt și seminare, unde s-ar putea utiliza metoda respectivă, însă și aici e la fel: vorbește profesorul, uneori studentul, deși seminarul e pentru studenți”.

Conform lexiconului pedagogic, „aceste metode, pornind de la interesele de cunoaștere a copilului, erau numite astfel în opoziție cu metodele învățământului tradițional, considerate a fi „pasive”. Termenul a început a se răspândi la începutul secolului XX, desemnând diferitele metode de instruire folosite în cadrul curentului Educației Noi (Claparede, Dewey, Kerschensteiner etc.). Se mai afirmă ca prin aceste tehnici didactice elevul participă direct la procesul instructiv, ca o angajare efectivă într-o muncă școlară, în care învățarea să fie rodul propriei sale acțiuni de cunoaștere și aplicare. O atare accepțiune a termenului, în care „activismul” elevului are o altă conotație, se folosește în prezent în cazul metodelor *activ-participative*. Unii pedagogi contemporani folosesc termenul mai ales cu referire la activitatea de cercetare, de descoperire sau de rezolvare de probleme, desfășurată de elev (...).

Așadar, promovând **instruirea interactivă**, „orientarea pedagogică modernă îl privește nu numai pe profesor, dar și pe elev ca pe un participant activ al procesului instructiv. Se consideră că instruirea nu este posibilă fără o activitate cognitivă, cât mai independentă și bine motivată a elevului. Profesorul este privit nu ca un simplu transmițător de cunoștințe, ci ca un partener al elevului în activitatea de învățare a acestuia, preocupat să o faciliteze, rezultatul fiind rodul unei colaborări (Bocoș). În legătură directă cu cele abordate până acum este și conceptul de *intereducație* – fenomen de influențare instructivă, pe care, în grup sau în relații interindividuale, copiii îl exercită unii asupra altora. “Și mai mult folosesc copiilor cunoștințele pe care le primesc de la cei de o vârstă cu ei, fie că își povestesc ceva, fie că se joacă împreună. De aceea, să nu ne îndoim că un copil poate oțeli, mai bine decât oricine altul, intelectul acestui copil” (*conf.* A.I.Comenius). Mai recent, Jean Piaget a remarcat în formarea morală „o educație reciprocă a copiilor între ei”. M.Debesse, referindu-se la scoutism (cercetășie), a semnalat “formarea tinerilor de către tineri, așa cum se realizează ea în mișcările de tineret”. Astăzi, anumite tehnici didactice, bazate pe interînvățare (de ex., dezbateri în grupul de elevi) sunt folosite cu succes în procesul educativ. În aceeași ordine de idei, Mircea Ștefan analizează unele curente pedagogice contemporane, conform cărora, în relația educațională, elevul și profesorul învață în aceeași măsură unul de la celălalt, se educă reciproc. Învățământul ar fi interindividual profesor–elev. Rolul elevului și cel al profesorului sunt puse pe același plan, fiind egalizate. Profesorului i se conferă “rolul de elevi printre elevi”. Apare un nou raport: “între profesor–elev cu elev–profesori” (Paulo Freire). Este adevărat că și profesorul câștigă mult pe plan intelectual și atitudinal prin contactul cu elevii, susțin cercetătorii și practicienii, dar nu putem vorbi de o reciprocitate egalizatoare. Să nu uităm că școala este creată nu pentru ca profesorul să învețe

de la elevi, ci pentru ca elevii să învețe de la profesorul care vine cu pregătirea, experiența și maturitatea sa de gândire, pentru a organiza procesul lor de învățare, afirmă, pe bună dreptate, Mircea Ștefan.

Instruirea interactivă impune profesorului universitar și școlar în general exercitarea *funcției sale manageriale* cu roluri multiple, cu valențele sale „avangardiste” – managementul calității totale și managementul performanței (care se axează pe principiul *aici și acum*), motivând la maximum persoanele angajate în acțiune, încurcându-i să lucreze la potențialul lor maxim, stimulându-le creativitatea și întărindu-le pozitiv eforturile depuse.

M.Minder în „Didactica funcțională”, când optează pentru promovarea pedagogiei interesului și pentru o didactică a problemei, afirmă că instruirea funcțională este mai mult decât o alternativă din punctul de vedere al educației totale, al cognitivismului operant, deoarece definește educația ca o modificare a comportamentului ce se produce, bineînțeles, doar în manieră interactivă.

Demersul nostru nu ar fi corect și nici coerent, dacă din parcurgerea analitică a unor opinii de referință în domeniu, ar lipsi lucrările din programul internațional „Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice” care au introdus masiv în practica pedagogică metodele interactive, în descrierea cărora se argumentează potențialul lor pedagogic care poate fi exploatat pe toate cele 3 dimensiuni ale procesului de învățământ: predare–învățare–evaluare, ce dezvoltă judicios toate tipurile de inteligență, inclusiv cea interpersonală. „Împărtășirea ideilor presupune că elevii/studentii *ascultă, renunțând a-i aprecia/judeca pe alții sau a-și impune cu orice preț punctul de vedere*. Ceea ce primesc în schimb este înțelepciunea colectivă a celorlalți, care, dacă nu are merit, cel puțin le oferă un limbaj expresiv mai amplu și un context mai larg pentru propriile idei. Un dialog mai extins le permite studenților să-și reexamineze și să-și cizeleze propriile cugetări, să le plaseze în mozaicul de idei, care se centrează pe un anumit subiect și care îi dă acestuia conținut” (pag.14-15).

În loc de încheiere, rezumând importanța valorică a mesajului dedus, într-o sensibilizare a colegilor vizavi de importanța metodologiei universitare, active și interactive, aș vrea să invoc o adresare imaginară a unui copil către profesorul său, care este, de fapt, o parafrază a unui celebru cântec protestant ce conține o imprecizie, un dialog viu cu divinitatea, iar în contextul metodelor interactive ni se pare deosebit de relevantă:

*Toarnă-mi gaz în lampa mea, ca să ard, sa ard până la sfârșitul zilei,  
Revarsă lumină în mintea mea, ca să gândesc, să gândesc până la sfârșitul zilei.*

#### **Bibliografie:**

1. Aubrey C.Daniels. Managementul performanței. Strategii de obținere a rezultatelor maxime de la angajați. - Iași: Polirom, 2007.
2. Bocoș M. Instruire interactivă. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. - Iași: Polirom, 2006.
4. Cucuș Const. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2002.
5. Danciu E. Strategii de învățare prin colaborare. - Timișoara, 2004.
6. Goraș-Postică V. Parteneriatul profesor–elev – abordare psihopedagogică pragmatică // Didactica Pro. - 2006. - Nr.2-3. - P.3-5
7. Guțu Vl. Proiectarea curriculumului universitar. USM, 2003.
8. Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău: Cartier, 2003.
9. Roman I. Popescu P. Lecții în spiritul metodelor active. - București: EDP, 1980.
10. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis Print, 2006.
11. Temple Ch., Steele J.L., Meredith K.S. Inițiere în metodologia „Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice”. - Chișinău: Pro Didactica, 2001.

*Prezentat la 16.10.2007*



## DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI

**Svetlana FOCȘA-SEMIONOV**

*Catedra Științe ale Educației*

Our purpose is to present an overview of the Self-Regulated Strategy instruction models for university students in this paper. Here you will find the theoretical framework “ACRA Model” of learning strategies and the Self-Regulated Development (SRSD) model implementation, as well as the foundational basis for their effectiveness. These models intended to help students develop the necessary skills to be self-regulated learners. The information is presented, introduced and explained: sequence of five mental operations of written information processing which the semantic storage of conceptual, theoretical knowledge facilitated is facilitate; the steps and the purpose behind each step. We stressed that the instructional process is what determines the effectiveness of strategy instruction.

Dezvoltarea strategiilor de autoreglare a învățării rămâne un obiectiv educațional în egală măsură pentru treapta preuniversitară, cât și pentru cea universitară, deși în literatura de specialitate vârsta de 11-14 ani se consideră “perioada de maximă oportunitate” pentru învățarea acestora.

La nivel universitar, atingerea performanței academice în cadrul curriculumului presupune o anumită logică a mișcării studentului spre însușirea disciplinelor, precum și autoreglarea acestei mișcări, adică a propriului proces de învățare. La fiecare etapă de învățare, corespunzător formei de bază a activității desfășurate, subiectul își formează și dezvoltă mecanisme specifice de reglare, priceperi și deprinderi de autoreglare. Esențial rămâne faptul că procesul de autoreglare a activității de învățare, complex prin natura sa, funcționează ca unitate integră, doar că la o etapă sau alta a învățării accentul se deplasează asupra uneia din componentele sale [9, p.39-42]. Astfel, *autoreglarea învățării* este recunoscută competență centrală în contextul învățării academice [5], în egală măsură ca o *condiție determinativă a eficienței în învățare*, cât și ca *obiectiv esențial al educației*.

Studiile axate pe autoreglarea învățării au generat o serie de modele care, aplicate în practica educațională, și-au probat funcționalitatea. Aceste modele diferă prin gradul de elaborare, domeniul de aplicare, formele și căile de implementare, nivelul de comprehensiune, dar au ca axă de dezvoltare două componente esențiale: *competențe cognitive* și *competențe motivaționale*, fiecare dintre acestea prezentând un aspect structural și unul procesual. După cum observă P.R. Pintrich, “cele mai multe modele ale autoreglării învățării evidențiază ca aspect definitoriu utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări” [5].

Scopul acestui studiu este de a pune în discuție oportunitatea și rolul instruirii în formarea competențelor de autoreglare a învățării la studenți în baza unor modele de dezvoltare a strategiilor de reglare și control a propriei activități de învățare. Cadrul de implementare are la bază strategiile de învățare într-un domeniu reprezentativ activității individuale a studentului: lectura comprehensivă și semnificativă a textului (articole științifice, monografii, note de curs etc.). Se urmărește revenirea secvențială la cinci operații mintale de procesare a informației scrise care facilitează stocarea cunoștințelor conceptuale și teoretice.

Dacă pornim de la premisa că principalele procese cognitive implicate în procesarea informației sunt *achiziția, encodarea și recuperarea* [6], atunci strategiile cognitive de învățare pot fi definite ca *secvențe eficiente ale operațiilor mintale la care recurgem pentru a achiziționa, stoca, recupera și utiliza diferite tipuri de informații* sau forme și modalități de a optimiza funcționarea proceselor cognitive.

Din perspectiva cognitivă, la nivel mintal, cunoștințele sunt reprezentări *propoziționale* (idei, sisteme propoziționale), reprezentări *analogice* (imagini, modele mintale), *elaborări/instrumente* (sisteme procedurale) sau reguli de acțiune, *senzații* chinestetice (sistem inactiv). Reprezentările joacă un rol mare în cunoaștere. Ele constituie “materia primă” pentru majoritatea mecanismelor psihice, pentru gândire și operațiile ei, pentru imaginație. Fără acest suport intuitiv procesele raționale ar fi goale și rupte de realitatea concretă. Totodată, reprezentările sunt instrumente de planificare și reglare a conduitei umane. Integrate în diferite activități, ele ajută la finalizarea performantă a acestora [10, p.217]. Simplificând, putem spune că creierul

lucrează “de parcă” procesele cognitive de (a) achiziție, (b) encodare și (c) reactualizare ar fi parte componentă a lui. Pe de altă parte, acest sistem cognitiv, pentru a-și atinge performanța în funcționare, necesită integrarea proceselor de natură socială și afectivă, astfel că mai solicită și (d) procese de suport. Toate aceste procese în întregime sunt planificate, evaluate și reglate de (e) procesele metacognitive.

Buna cunoaștere a fiecărui proces permite a fi deduse formele și modalitățile de gestionare a lor (controlul și direcționarea) care încorporează o serie de proceduri eficiente întru optimizarea, predarea, prevenția sau corectarea bunei lor funcționări. Aceste procese mintale sau strategii de management sunt prezentate explicit în modelul elaborat de Roman [7] (Figura 1).

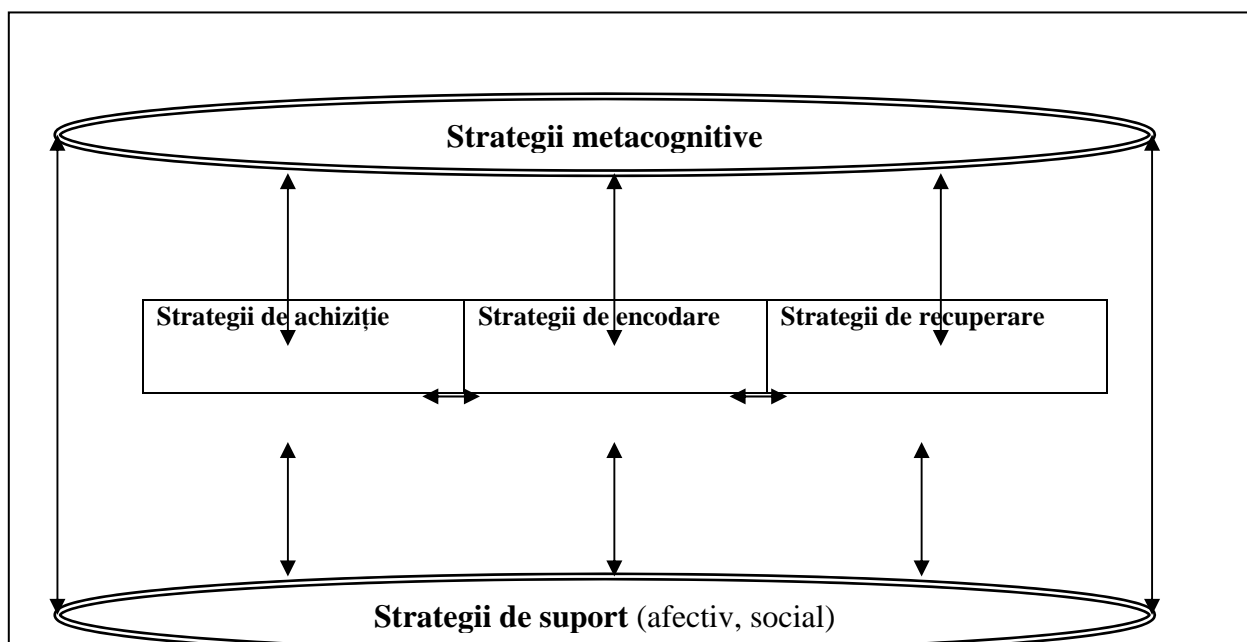


Fig.1.

În acest model, aria *achiziției* este confirmată prin 2 tipuri de strategii de procesare: strategii de control și direcționare a propriei atenții, strategii de optimizare a proceselor de repetare.

Trecerea informației din memoria de scurtă durată (MSD) în memoria de lungă durată (MLD) prin transformare solicită activarea proceselor de encodare, adițional proceselor de atenție și repetare. “Elaborarea” informației, profundă sau superficială, și/sau în modalități mai sofisticate prin “organizare și structurare”, este conectată ulterior la baza de cunoștințe și devine parte integră a structurilor semnificative, unele dintre ele - structuri cognitive, altele - cunoștințe esențiale. În model se propun următoarele *strategii de encodare*: (a) tehnici de memorare, unde forma de reprezentare a cunoștințelor este preponderent perceptivă, verbală și iconică, (b) variate tipuri de elaborare a informației, (c) organizarea informației. Toate trei grupuri de strategii (tehnici de memorare, elaborare și organizare) asigură un grad mai mare sau mai mic de encodare, iar în consecință - o procesare mai profundă sau mai superficială. Encodarea complexă solicită mai mult timp și efort. Oricum, se asigură stocarea informației pentru un timp îndelungat.

Strategiile de reactualizare direcționează căutarea în MLD a informației (sensuri, reprezentări mintale) și a unor răspunsuri generative (comportamente) sau servesc pentru a optimiza procesul cognitiv de recuperare prin sistemele de căutare și mai târziu generează reacția comportamentală. Aceste strategii *transformă sensul în comportament*.

În timp, procesarea informației încetează și alte procese noncognitive activează sau inhibă, sunt neutre sau blochează funcționarea strategiilor cognitive de învățare. Iată de ce deseori studenții mai au nevoie și de o altă categorie de strategii sau tactici - procese de suport socioafectiv - menite să faciliteze controlul. *Strategiile de suport* sunt direcționate spre controlul resurselor noncognitive managementul cărora permite studentului să-și îmbunătățească performanțele. Ele garantează o atmosferă favorabilă funcționării adecvate a sistemului cognitiv. Necesitatea lor este dictată prin efectul indirect care îl au asupra procesării și recuperării

informației, identificării ei adecvate și gestionării corecte. Se impun două tipuri de strategii de suport: social și afectiv [8].

De asemenea, în timpul procesării informației intervin procesele din planul metacognitiv care evaluează și supervizează funcționarea strategiilor cognitive, sociale și afective. În funcție de cum se recurge la aceste operații mintale, învățarea poate fi optimizată sau discreditată, fapt ce impune dezvoltarea unor strategii care i-ar ajuta pe studenți să administreze procesele de cunoaștere și să realizeze ei înșiși managementul proceselor cognitive, afective și sociale. *Strategiile metacognitive* au la bază cunoștințele persoanei despre propria cunoaștere (autocunoaștere), cunoștințele lui despre strategiile cognitive de învățare, precum și abilitatea acestuia de a le gestiona (automanagementul).

#### *Cadru general al instruirii strategiilor de învățare*

În raport cu instruirea strategiilor de învățare, în spațiul educațional universitar se constată trei dileme: (1) instruirea să se axeze pe conținutul acestora (cunoștințe declarative) sau pe strategii (conținut procedural); (2) instruirea include strategii generale sau specifice; (3) instruirea strategiilor să fie integrată în curriculum sau nu.

În cazul primei dileme, rezultatele cercetărilor confirmă necesitatea predării deopotrivă a conținutului și a strategiilor. Este demonstrat deja că diferențele dintre studenții care au capacități intelectuale similare, dar performanțe mai înalte sunt determinate de frecvența și eficiența utilizării de către aceștia a strategiilor de învățare. Când “învățarea conținutului” se face în detrimentul “învățării strategiilor”, cunoștințele studenților sunt “inerte” (au cunoștințe, dar nu știu cum să le utilizeze). Procesarea profundă a cunoștințelor necesită utilizarea unor strategii de elaborare și organizare. Or, acestea se supun instruirii și pot fi ușor integrate în curriculum. Odată achiziționate, strategiile trebuie reactualizate și puse în practica de învățare a studenților pe parcursul studiilor universitare. În realitate, se constată o discontinuitate în acest sens. În primii ani universitari, profesorii insistă asupra formării și utilizării lor de către studenți, însă, pe măsură ce aceștia înaintază în procesul educațional, interesul pentru aplicarea lor este tot mai sporadic.

Cu referire la a doua dilemă, realitatea este evidentă: ambele categorii de strategii, generale și specifice, sunt necesare în egală măsură, dar corespunzător contextului și nivelului de cunoaștere a disciplinei respective. Totuși, se predau preponderent strategiile mai uzuale ce pot fi utilizate mai frecvent în studiul universitar, independent de gradul lor de generalitate sau specificitate. Cercetările demonstrează că studenții învață și aplică strategiile care sunt predate/învățate mai profund și care ulterior sunt readuse în câmpul de utilizare; e preferabil ca studenții să mănuească eficient mai puține strategii, dar pe deplin decât mai multe, dar superficial.

În raport cu a treia dilemă - instruirea strategiilor trebuie integrată în curriculum sau nu - opiniile sunt contradictorii. Și într-un caz și în celălalt se constată o serie de avantaje și dezavantaje. O a treia ipoteză presupune că atâta timp cât profesorul gestionează procesul, ambele perspective sunt lucrative și pot fi combinate. O serie de studii au confirmat: pentru transpunerea în practică a strategiilor sunt productive *diferite căi, modalități de instruire* a studenților. Iar gradul de *autocunoaștere și autogestionare*, stilul individual de învățare al studenților presupune administrarea unei game variate de *tactici de învățare*, care pot fi la fel de eficiente în învățarea aceleiași strategii. Esențial rămâne să se producă *automatizarea cognitivă*.

Lipsește consensul și în raport cu *forma* de organizare a activității de instruire (seminare în cadrul a diverse discipline curriculare, ședințe de training organizate extracurricular și/sau în timpul studiului auditorial etc.). Însă părerile cercetătorilor sunt similare referitor la pașii (fazele) care trebuie parcurși în procesul dezvoltării strategiilor de autoreglare a învățării, precum și în raport cu principiile puse la baza conceptualizării unui model de implementare. Astfel, se consideră că *Fazele de parcurs* indică *cum fac aceasta* și comune sunt următoarele: descrierea strategiei, descrierea condițiilor de aplicare, modelarea, practicarea ghidată, practicarea independentă, generalizarea și evaluarea. În prezentarea fiecărei faze se conțin implicit *obiectivele: de ce fac aceasta*.

*Conceptualizarea modelului* vizează atât aspecte generale, cât și specifice.

#### *Aspecte generale și comune:*

- Modelul în sine trebuie să conțină paternul cunoștințelor și competențelor care trebuie să le asimileze studentul prin implicarea sa activă în proces.
- Modelul trebuie să fie coplexiv: să acopere aspectele esențiale, adică să reprezinte și să reconstituie fenomenul studiat (calitățile, structura, dinamica etc.).

- Designul modelului instructiv trebuie să prezinte conținutul în maniera care să corespundă individualității studenților, stilurilor de învățare și să ofere suficient spațiu pentru discutarea opiniilor acestora și implicarea lor activă în propria învățare.
- Modelul trebuie să asigure un context intelectual și confortabil de învățare.

#### *Aspecte specifice*

- Modelul axat pe dezvoltarea strategiilor de autoreglare a învățării trebuie să recurgă la un limbaj explicit, ancorat în contextul învățării specifice. Astfel, *strategiile* sunt abordate ca *proces, direcționat de scopurile urmărite și controlate conștient, care facilitează atingerea performanței. Direcționat spre scop* presupune intenția de a realiza o funcție clar definită. *Controlat în mod conștient* presupune că procesul este explicit și gestionat în mod nemijlocit de student spre a-l interioriza (“Astfel se explică cum am făcut \_\_\_\_\_ și de ce am făcut”). Este un aspect esențial, dacă urmărim formarea competenței de autoreglare strategică: nu poți regla ceva de ce nu ești conștient. *Facilitarea performanței* implică grijă și responsabilitate pentru selectarea strategiilor adecvate cerințelor sarcinii, utilizarea cărora îmbunătățește performanța. Strategia corespunzătoare asigură eficiența prin faptul că lucrurile sunt făcute mai bine, mai ușor și mai repede. Abordarea strategică a sarcinii de învățat diferențiază studenții slabi de cei mai eficienți.
- Instruirea se axează nu doar pe strategia propriu-zisă, ci prioritar pe procesul de implementare a ei. Argumentul invocat: chiar și o strategie eficientă prin sine însăși, fiind aplicată inadecvat poate rata rezultatul urmărit. Astfel, implementarea unei strategii trebuie văzută ca “proces” evolutiv, dinamic și în care studentul se implică activ.

Referitor la descrierea fazelor de implementare a strategiilor de autoreglare a învățării, în literatura de specialitate se citează mai frecvent modelul (DSAR) experimentat de Harris și Graham (1996). După gradul său de elaborare, acesta satisface cerințele oricărui nivel educațional. Pentru nivelul universitar trebuie, totuși, revizuit și modificat. În virtutea gradului înalt de comprehensiune și flexibilitate a modelului, profesorul poate reierarhiza sau combina fazele, dacă consideră apropiat sau necesar, poate redimensiona timpul alocat unei sau altei faze, poate omite sau relua una dintre faze conform nivelului de formare anterioară a studenților. Valoarea modelului se rezumă la ideile esențiale ce asigură automatizarea competenței studentului în utilizarea adecvată, frecventă, flexibilă și automată a strategiilor de autoreglare. Propunem o variantă modificată a modelului de bază, adecvat nivelului universitar.

#### *Faza 1. Activarea și dezvoltarea cunoștințelor de bază curente*

Ca precondiție a implementării strategiei, studenții trebuie să stăpânească din start acel minimum de cunoștințe esențiale și abilități elementare pe care le presupune nivelul inițial de la care poate porni dezvoltarea strategiei. Uneori îl admitem ca format prin instruirile și experiențele anterioare ale studenților nimerind în capcana unei “evidențe” presupuse, deși, cunoștințele esențiale sau abilitățile necesare pentru soluționarea unei sarcini sau aplicarea unei strategii lipsesc ori sunt fragmentare chiar și la studenții buni. Dacă nu ne asigurăm de existența acestora, le scăpăm din vedere. Această fază presupune evidența, “inventarierea echipamentului de bază” curent al studentului angajat în învățarea strategiei și depășirea deficitului atestat. Astfel, și studentul trebuie să devină conștient de nivelul curent al cunoștințelor, golurile și ordinul dificultăților. La etapa inițială, evaluăm prezența abilităților solicitate ca bază pentru dezvoltarea strategiei, ne asigurăm că studenții cunosc și înțeleg termenii utilizați.

O formă de evaluare a nivelului actual al studentului este *analiza sarcinii*. Cadrul didactic observă procesul de lucru al studentului, măsoară performanța demonstrată de acesta, aplică interogarea directă. Dificultățile, golurile atestate trebuie lichidate în procesul de introducere a noii strategii.

#### *Faza 2. Discutarea strategiei*

Este un proces complex. Include descrierea acesteia și a condițiilor de aplicare. Se examinează beneficiile utilizării strategiei prin listarea opiniilor unor persoane autorizate din domeniu, dar și prin evocarea experiențelor de succes trăite de studenți. Se proiectează și se vizualizează performanțele pe care le pot atinge în viitor prin aplicarea strategiei în propria învățare. La faza respectivă se urmărește ca studenții să fie interesați de strategia însăși, să devină încrezători în ceea ce învață și conștienți de valoarea acestei achiziții. Ei trebuie să interiorizeze nevoia de stăpânire a strategii, acceptând-o ca personală.

O etapă importantă a acestei faze este și familiarizarea studenților cu pașii concreți de aplicare a strategiei, particularitățile acestora și capcanele posibile. Sunt binevenite întrebările care le adresează profesorul sau pe

care și le pun studenții în procesul de ajustare personală la componentele separate ale strategiei pentru a evalua și a se autoevalua. Pe parcursul acestui proces profesorul monitorizează continuu studenții: se asigură că ei înțeleg ceea ce li se explică și ajung să stăpânească aceste cunoștințe. Prin cooperare la această misiune pot participa și studenții experți sau liderul intelectual al subgrupeii (când se procedează la învățarea prin cooperare). Implicarea personală a studenților și gradul de activism sunt deja indici ai competenței de autoreglare. Fiecare reușită a studenților trebuie apreciată de profesor, dar și de colegi (aplauze, comentarii verbale, delegarea unor roluri și activități ce le pun în valoare competența).

### Faza 3. Modelarea strategiei

Procesul de modelare se lansează încă la etapa de prezentare a strategiei prin conștientizarea de către studenți a fiecărui “de ce” și “cum” al pașilor parcurși în aplicarea ei. La etapa inițială a activității de modelare, studentului i se dă modelul gata sau acesta trebuie să-l deducă prin analiza unei situații de problemă. Deoarece modelul este un produs al activității de gândire, el are și rolul de instrument specific de muncă intelectuală. Etapa modelării, pe lângă faptul că prezintă studenților *ce, de ce și cum trebuie să facă*, îi învață cum să gândească mai bine. Corespunzător vârstei, situației și contextului se recurge la “verbalizarea” acțiunilor, revenirea la proces și analiza comentată a parcursului pas cu pas. Acest proces este numit “a gândi în forță/cu voce tare”. Studentul nu numai vede, face, dar și aude *de ce și cum face*. Astfel în procesul de înțelegere și aplicare a strategiei se implică metacogniția. Verbalizarea oferă studentului posibilitatea să vadă cum se utilizează strategia și să audă cum gândești prin ea. Procesul implicat în “gândirea cu voce tare” este mult mai complicat decât se crede. Pentru studenții experți în utilizarea strategiei, a gândi la *cum gândești* pe parcursul aplicării strategiei este un proces extrem de dificil, care le solicită efort și timp pentru a face externe procesele interiorizate, efectuate automat.

Modelarea este o verigă importantă în procesul de însușire a cunoștințelor despre strategie, dar și a modalităților generalizate de reglare a activității de învățare prin ea.

### Faza 4. Practicarea strategiei (ghidată și independentă)

Se urmărește memorarea pașilor strategiei. Ne așteptăm, ca în procesul de învățare, studenții să se concentreze asupra sarcinii. Or, resursele cognitive ale individului sunt limitate. Dacă acesta va fi nevoit să le consume pentru a-și reaminti pașii strategiei, îi va fi imposibil să se concentreze pe sarcina însăși. Memorizarea strategiei nu este o acțiune de o singură dată, nici chiar repetată. Prin practicarea ghidată și independentă se revine constant la pașii strategiei până aceasta devine a doua natură a studentului. Cu cât strategia este utilizată în contexte și situații mai variate, cu atât este mai sigură memorarea și capacitatea de transfer a acesteia. Se practică lucrul în colaborare asupra sarcinii și oferirea de susținere moderată; lucrul în grupuri mici; remodelarea strategiei; revenirea la pași particulari mai dificili ai strategiei; oferirea de feedback explicit corectiv. Colaborarea dintre profesor și student este esențială. Permite monitorizarea apropiată a competenței și consolidarea ei. Uneori e nevoie de a se reveni la faza inițială a modelului pentru a mai dezvolta unele dintre priceperile necesare ca precondiții ale învățării strategiilor.

La această etapă se obține acea experiență de autoreglare a activității de învățare, iar priceperile și deprinderile aplicate izolat la etapele precedente se integrează și se generalizează.

### Faza 5. Generalizarea strategiei

Este faza când experiența este convertită în performanță, competență și este interiorizată spre a putea fi utilizată independent și adecvat situației. La această etapă studentul are nevoie de timp suficient, de efort suplimentar și de suport din partea adultului expert pentru cizelarea competenței și gestionarea ei. Când toate acestea sunt parcurse, experiența individuală de autoreglare este sistematizată, generalizată prin forme conștientizate sau neconștientizate de reflexie. Aceasta capătă o formă definitivă, organizată în structuri precise. Cum este reprezentată? Prin scheme de autoreglare sau etape de soluționare a unei probleme, inclusiv a sarcinilor de cercetare. Mecanismele de autoreglare se restrâng și se cristalizează în *principii și abordări instrumentale* a diferitelor clase de probleme.

### Faza 6. Independența în utilizarea strategiei

Studentul intră în această fază stăpânind competența de autoreglare. Uneori însă aceasta nu devine parte integră a procesului său de învățare, deși scopul însăși a instruirii strategiilor de autoreglare este utilizarea lor pentru a spori performanța academică. Profesorul are misiunea de a provoca, condiționa și stimula utilizarea strategiei, punând în valoare această practică a studentului.

**Faza 7. Evaluarea strategiei**

Se evaluează efectul direct al instruirii (de ex., utilizarea autoreglării în lectura textului), precum și efectul secundar (transferul strategiei în alte contexte educaționale relevante). Se apreciază nivelul de cunoaștere, înțelegere, diferențiere, comparare și aplicare. Se caută răspuns la întrebări de tipul: Crede studentul că strategia este valabilă și aplicabilă? O utilizează în activitatea sa de învățare? Cât de frecvent recurge la ea? Ce sentimente îl încercă în raport cu nevoia de a o aplica? Are sau nu utilizarea ei un impact pozitiv asupra rezultatelor învățării academice? La fel de eficientă este autoevaluarea și solicitarea feedbackului.

Expunerea studenților unui asemenea model de instruire solicită elaborarea unui conținut concret de învățare (de ex., strategii de autoreglare a lecturii textului), precum și a unui set de sarcini, modele și proiecte adecvate fiecărei faze. Experimentarea lor în mediul universitar ar conduce la identificarea unor noi criterii ale competenței de autoreglare a învățării.

**Referințe:**

1. Bull S. Supporting Learning with Open Learner Models. 4<sup>th</sup> Hellenic Conferenc with International Participation: Information and Communication Technologies in Education. - Athens, 2004.
2. Focșa-Semionov Sv. Autoreglarea învățării și eficiența academică în contextul universitar // Studia Universitatis. - 2007. - Nr.5. - P.201-206.
3. Guțu, Vl. ș.a. Teoria și metodologia curriculumului universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
4. Harris, K. și Graham S. Learning self-regulation in the classroom. 1996, ADHD Report, 5 (2), 1-6.
5. Pintrich P.R. Educational Psychology at the millenium: a look back and a look forward. Educational Psychology. 2000, p.90, 715-729.
6. Reagny J.W. Learning Skills: A Teoretical Aproach. In F. Segal, Chipman și Glaser (Eds): Thinking and Șearning Skills. - Hillsdale, NJ: LEA, 1985, p.27-59.
7. Roman J.M. și Callrgo S. ACRA: Learning Strategy Scales. - Madrid: TEA, 2002.
8. Rubio E. Social skills and learning in university. - University of Barcelona: Doctoral thesis, 1991.
9. Шаров А.С. Содержательный стандарт: концепция, структура, понимание// Образовательные стандарты и развитие личности. Часть 1. - Омск: ОГПУ, 1995, с.39-42.
10. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - Iași: Polirom, 1999.

*Prezentat la 10.10.2007*

## PERCEPEREA ȘI REALIZAREA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Valentina CHICU

Catedra Științe ale Educației

The article treats the most actual subjects of educational sciences nowadays – the role of teacher in obtaining quality in education. Today it should be developed the proficiency of actual and future teachers to make the curriculum for new school courses in accordance with the requirements of all beneficiary of the educational system. In this context it is necessary to know the requirements and implement the theoretical and practical module in refresher and university courses.

Educația de calitate, devenită nu doar subiect de discuție în ultimii 30 de ani, ci și principala cerință pe care societatea o înaintează instituțiilor educaționale, a determinat modernizarea curriculumului preuniversitar și universitar. Implementarea curriculumului modernizat este însoțită de multe acțiuni care vin să sprijine răspunsul adecvat al sistemului educațional la marea provocare a timpului. Definirea conceptului *educație de calitate* poate servi drept punct de plecare în identificarea unor noi roluri și competențe pe care trebuie să și le asume, să le învețe profesorul școlar.

Percepem *calitatea* ca un nivel sau un grad de excelență, valoare sau merit asociat unui anumit obiect, serviciu, produs, persoană. *Educația de calitate* trebuie să posedे ansamblul caracteristicilor care determină capacitatea sistemului educațional, a instituției de învățământ, a profesorului, a procesului educațional de a presta servicii de un astfel nivel, grad de excelență, valoare care să fie în concordanță cu nevoile și așteptările beneficiarului. Pornind de la faptul că școala are în același timp mai mulți beneficiari direcți și indirecti – elevul, părinții, angajatorul, societatea – este necesar să privim calitatea din toate perspectivele enumerate, deoarece punctele de vedere ale diferitelor grupuri implicate în învățământ sau interesate de rezultatele acestuia vor fi diferite. De exemplu, adolescenții preocupați de propriile aspirații vor aplica alte criterii de apreciere a calității față de angajatorii care urmează a le utiliza competențele peste câțiva ani sau ale instituțiilor superioare de învățământ.

Generalizând rezultatele unui studiu<sup>1</sup>, vom lista caracteristicile frecvent atribuite de către diferite grupuri reprezentative *educației de calitate* (Tab.1).

**Tabelul 1**

### Caracteristici atribuite educației de calitate

Grup reprezentativ	Opinii: educația este de calitate dacă...
Elevi	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ se învață lucruri interesante; cele învățate în clasă sunt utile în viața de fiecare zi;</li> <li>▪ atmosfera activităților de învățare permite să formulez întrebări care tangențial se referă la subiectul studiat și profesorul dispune de timp să explice ceea ce mă interesează pe mine și nu se grăbește să facă doar ceea ce <i>trebuie, ce a proiectat</i>;</li> <li>▪ există multe posibilități de a participa la activități și cursuri pe interese în afara orelor;</li> <li>▪ cele învățate în clasă la o anumită disciplină constituie un fundament suficient pentru a găsi și a înțelege alte surse la subiectele care mă interesează;</li> <li>▪ relația cu profesorul se bazează pe respect reciproc;</li> </ul>
Părinți	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ învățarea (ca volum, conținut și forme de organizare) nu afectează sănătatea copilului meu;</li> <li>▪ copilul poate explica anumite fenomene, evenimente, lucruri în baza celor studiate la școală;</li> <li>▪ prin activitățile organizate se pune în valoare potențialul copilului meu;</li> <li>▪ copilul cunoaște potențialul său, știe cum să depășească problemele de învățare, comportament, relații interpersonale;</li> </ul>

<sup>1</sup> Studiul a fost realizat la Catedra Științe ale Educației de către studenții Facultății Psihologie și Istorie a Universității de Stat din Moldova în cadrul practicii pedagogice.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ oferă copilului deprinderile și cunoștințele necesare pentru a continua studiile la următoarea treaptă de învățământ ori pentru a se încadra în câmpul muncii (aceasta presupune că după absolvirea școlii copilul posedă anumite competențe care îi permit să se încadreze în câmpul muncii);</li> </ul>
Angajatori	<p style="text-align: center;">Absolventul:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ posedă un nivel acceptabil de cultură generală; este o persoană creativă și motivată;</li> <li>▪ poate înțelege esența lucrurilor, poate analiza, sintetiza și structura informații; poate îndeplini întocmai anumite instrucțiuni și poate lua decizii de sine stătător în anumite situații; are coerență, logică și structură în comunicarea orală și scrisă;</li> <li>▪ poate identifica compatibilitatea sistemului său de valori și a organizației în care se angajează;</li> <li>▪ poate autoevalua potențialul său, are curajul să recunoască și să învețe ceea ce nu poate și nu știe; își asumă responsabilitatea pentru activitatea sa;</li> <li>▪ are un nivel înalt de maturizare psihoemoțională; este sociabil, poate să fie un bun membru al echipei de lucru;</li> <li>▪ își formează opinia asupra proceselor, activităților, produselor, organizației etc., poate să-și exprime punctul de vedere asupra lucrurilor, să-l argumenteze; poate sugera propuneri de îmbunătățire a activității și a produsului organizației în care s-a angajat;</li> </ul>
Autoritatea publică locală	<p style="text-align: center;">Cetățeanul:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ are un sistem de valori care se încadrează (nu intră în contradicție) în sistemul de valori general-umane și tradiții naționale; este respectuos și tolerant față de diferențe;</li> <li>▪ este proactiv, nu este indiferent față de ceea ce se întâmplă în vecinătate, în localitate, în țară, în lume;</li> <li>▪ are un nivel acceptabil de cultură generală: știe când, cum, cui, în ce mod să se adreseze pentru a cere soluționarea diferitelor probleme personale, comunitare și sugerează propuneri de soluționare a acestora;</li> <li>▪ este orientat pe edificare nu doar pe consum; este pregătit să muncească pentru beneficiul personal și al comunității.</li> </ul>

Lista poate fi completată cu caracteristici extrase din „Proiectul de plan pe termen mediu” adoptat de Conferința Generală UNESCO, din care putem surprinde dimensiunea calității educației în plan mondial:

- Educația trebuie să pregătească pentru viață în cadrul unei societăți în schimbare și pentru integrarea în lumea muncii, să stimuleze creativitatea și inițiativa, spiritul critic;
- Pentru a reduce decalajul dintre nivelul cunoștințelor și al valorilor, pe de o parte, și conținuturile programelor, pe de altă parte, apare necesară includerea în programe a unor cunoștințe care să contribuie la înțelegerea problemelor actuale privind pacea și dezarmarea, drepturile omului și ale popoarelor, mediul înconjurător;
- Este necesar să se definească criteriile de selecție a elementelor esențiale, să se transmită cunoștințe cu caracter universal și elemente fundamentale ale științei și tehnicii, să se asigure cunoașterea limbii, a valorilor autohtone.

Una dintre funcțiile esențiale ale educației este transmiterea moștenirii culturale, educația, la rândul ei, fiind indispensabilă dezvoltării și înnoirii culturii. Cele listate denotă nivelul înalt de complexitate al așteptărilor și nevoilor educative a beneficiarilor învățământului obligatoriu și liceal, care trebuie să ofere educația în aceeași măsură adaptată mediului natural uman, psihologiei copilului, nivelului cunoașterii și cerințelor societății. Complexitatea este determinată, pe de o parte, de necesitatea asigurării deopotrivă a educației de bază pentru toți – prin dezvoltarea echilibrată a tuturor competențelor-cheie și prin formarea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți – și a inițierii în trasee de formare specializate, individualizate prin punerea în valoare și dezvoltarea potențialului fiecărui elev. Pe de altă parte, conceptul de cultură generală, care constituie fundamentul educației de bază, se lărgesște și se diversifică, îmbogățindu-se cu noi elemente. De exemplu, ca urmare a dezvoltării tehnologiilor, se observă o tendință pronunțată de intelectualizare a muncii fizice, solicitând un nivel tot mai ridicat de specializare, de cultură științifică, tehnică și tehnologică, care este perceput astăzi drept element de cultură generală. Trebuie luate în calcul și alte aspecte care constituie criteriile de apreciere a calității educației: astăzi devin tot mai importante acele aspecte ale culturii generale care nu sunt neapărat cognitive și instrumentale; devine tot mai importantă abordarea în cadrul instituției de învățământ a subiectelor noilor educații...



E cazul să ne întrebăm, dacă poate astăzi curriculumul de bază să satisfacă astfel de cerințe complexe, altfel-spus, dacă prin implementarea curriculumului de bază de care ne conducem obținem educație de calitate.

Modernizarea, dezvoltarea și implementarea adecvată a curriculumului de bază (nucleu invariant) permite: (I) asigurarea egalării șanselor și edificării fundamentelor de cultură generală (ținând cont de lărgirea, diversificarea și îmbogățirea diferitelor aspecte ale acesteia) identice pentru toți; (II) asigurarea actualizării periodice a conținuturilor și formelor educației; (III) menținerea echilibrului/evitarea atât a „suprarăspunsului, cât și a „subrăspunsului” la exigențele formulate de treapta următoare de învățământ, de economie și piața forței de muncă.

Caracterul de masă și inerția specifică sistemelor mari reduc gradul de flexibilitate și deschidere al curriculumului de bază. Astfel, curriculumul de bază:

- nu poate satisface varietatea și complexitatea necesităților educaționale ale elevilor și localităților, zonelor;
- nu asigură individualizarea și personalizarea traseelor curriculare ale fiecărui elev;
- nu poate răspunde prompt și permanent la cerințele în schimbare ale mediului extern;
- nu poate valorifica pe deplin oportunitățile oferite de abordarea inter- trans- pluridisciplinară.

Dar, fără acoperirea acestor importante aspecte educația astăzi nu poate fi apreciată ca fiind de calitate de nici una dintre categoriile de beneficiari (Tab.1). În acest context complicat și complex își regăsește **rolul și locul Curriculumul la Decizia Școlii**, care este una dintre modalitățile de acoperire a aspectelor enumerate, prevăzută de abordarea curriculară a educației.

Descentralizarea curriculumului și realizarea unui echilibru între curriculumul de bază și curriculumul local, între necesitățile naționale și cele locale sau zonale, între obligatoriu și opțional este o posibilitate reală de asigurare a educației de calitate în sistemul educațional. Libertatea de decizie la nivelul școlii este consonantă cu democratizarea societății și reprezintă o șansă de respectare a principiului flexibilității și al parcursului individual (acest principiu postulează un curriculum diferențiat și personalizat sau, altfel-spus, trecerea de la școala unică pentru toți la o școală pentru fiecare). În același timp, este un act de *împuțernicire* a instituției de învățământ, a managerilor și a cadrelor didactice. Astfel, prin Curriculum la Decizia Școlii fiecare actant al procesului educațional devine responsabil pentru calitatea educației și participă la edificarea acesteia. Prin calitatea și prin rezultatele produse, educația are un rol decisiv în ridicarea nivelului vieții culturale, etice și sociale, deci, a civilizației oricărei națiuni.

Se știe că orice societate, indiferent de sistemul politic, își planifică resursele umane care constituie o „avere strategică”. De calitatea educației și formarea elevilor de astăzi depinde viitorul societății și societatea viitorului. Viitorul se naște azi în școală și responsabil pentru calitatea acestui viitor este fiecare dintre noi.

Un rol aparte în acest proces îi revine profesorului școlar care trebuie să posede competențe de a sesiza tendințele de dezvoltare și schimbările în diferite domenii ale vieții umane, de a identifica interesele beneficiarilor direcți și indirecti ai școlii și de a elabora oferta educațională la nivelul instituției de învățământ în concordanță cu acestea. Actualul și viitorul profesor are nevoie de competența de a realiza investigații și de a elabora curriculum pentru cursuri opționale care să ofere elevului dreptul de a alege și a participa la construirea propriului traseu curricular. Acest aspect urmează a fi reflectat în module teoretico-aplicative la cursurile de formare continuă a cadrelor didactice, precum și la cele de formare inițială.

#### Bibliografie:

1. Guțu V. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. - Chișinău: Editura Știința, 2007.
2. Singer M., Sarivan L., Oghină D., Partea I. Noul curriculum național. Repere conceptuale și metodologice // Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare. - București: Aramis, 2001-2002.
3. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Curriculum Național. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal 2007-2008. - Chișinău: Editura Lumina, 2007.
4. Fowkes R. Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching. Effective Learning. Editura Createch Ltd, Szeged, (Ungaria), 1999.
5. Синтез размышлений и предложений, вытекающих из 46-й Международной Конференции Образования под эгидой ЮНЕСКО „Учиться жить вместе: получается ли это у нас?”. Международное Бюро Просвещения, Женева 5-8 сентября, 2001.

Prezentat la 10.09.2007

## CRITERII FAȚĂ DE ELABORAREA/EVALUAREA COMPONENTEI INFORMAȚIONALE A MANUALULUI ȘCOLAR

**Nina BÎRNAZ**

*Catedra Științe ale Educației*

Cet article est destiné aux auteurs des manuels scolaires et à l'équipe d'évaluation des manuels.

À une époque où l'on assiste à une véritable explosion des supports d'enseignement, qu'ils soient informatisés, audiovisuels ou autres, le manuel scolaire reste encore de très loin le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace.

Pour élaborer un manuel scolaire qualitatif on doit respecter certain critères.

Reforma învățământului desfășurată în țară a permis introducerea în sistemul de învățământ școlar a noilor curriculumuri la discipline, precum și elaborarea unei noi generații de manuale școlare.

În condițiile reformei învățământului, una dintre problemele stringente este pregătirea insuficientă a echipelor de autori pentru elaborarea manualelor. Autorii manualelor moderne elaborate în Republica Moldova sunt pedagogi cu inițiativă și interes, dar fără pregătire în acest domeniu.

În acest context, în articol sunt prezentate unele criterii față de elaborarea/evaluarea componentei informaționale a manualului școlar, care eficientizează munca autorilor de manuale și contribuie la elaborarea unui manual calitativ.

Manualul școlar prezintă o structură bine determinată. Elementele componente ale manualului sunt modulele și unitățile didactice.

Unitatea didactică elementară este lecția (P.M. Erdniev) [1]; ea constă din componenta informațională (text și imagini) și componenta formativ-dezvoltativă (evaluare/sarcini didactice).

Componenta informațională contribuie la următoarele:

- transmiterea cunoștințelor;
- consolidarea și integrarea achizițiilor;
- educația socială și culturală etc.

În elaborarea/evaluarea **componentei informaționale a manualului școlar** se respectă anumite criterii referitoare la următoarele:

- *prezentarea mesajului în text și imagini* (criteriile: complexitatea textului, accesibilitatea receptării, curiozitatea umană etc.);
- *complexitatea științifică a textului* (criteriul: noțiuni noi);
- *particularitățile editoriale de prezentare a componentei informaționale a manualului* (criteriile: corpul de litere, raportul text–imagini, semnificația pedagogică a imaginilor etc.).

**Textul** reprezintă suportul instructiv pentru elev. Pentru a fi citit cu satisfacție și a motiva elevii pentru învățare, textul trebuie să fie lizibil. Problemele referitoare la lizibilitatea textului au fost studiate de mai mulți cercetători: F.Richaudeau [2, 3], G.De Landsheere [4], G.Henry [5].

Modul de redactare al textului determină gradul lui de receptare, de aceea în redactarea textului trebuie să se țină cont de anumite rigori.

În acest context, în continuare sunt prezentate anumite criterii pe baza cărora poate fi determinat gradul de receptare a textului.

### *Criteriul „Complexitatea textului”*

1. Se selectează câteva pagini ce conțin text.
2. Se numără cuvintele în pagină.
3. Se determină norma de cuvinte pe baza informației din tabelul 1 [6].

### *Criteriul „Accesibilitatea receptării (Lungimea optimă a frazei)”*

1. Se alege un fragment din text ce conține 100 de cuvinte.
2. Se calculează lungimea medie a frazei, exprimată în numărul de cuvinte (S) și numărul mediu de silabe în 100 de cuvinte (W) după formula:  $N = 206,84 - 0,85 W - 1,02 S$ .
3. Se determină gradul de lizibilitate a textului pe baza datelor din tabelul 2.

Tabelul 1

Clasa	Numărul optim de cuvinte în pagină
1	45-60
2	75-100
3	115-145
4	165-195
5	220-250
6	275-325
7	330-400
8	385-475
9	440-550
10	495-625
11	550-700
12	605-775

Tabelul 2

Gradul de lizibilitate a textului	Relevanța (N)
Foarte dificil	0-30
Dificil	30-50
Suficient de dificil	50-60
Mediu	60-70
Suficient de simplu	70-80
Simplu	80-90
Foarte simplu	90-100

Lungimea optimă a unei fraze este de circa 10-15 cuvinte pentru un elev de 8-14 ani.

În medie este de circa 6-7 cuvinte pentru un elev de 6-7 ani și poate ajunge până la 20-25 cuvinte la vârsta de 12 ani [7].

#### Criteriul „Curiozitatea umană”

Una dintre tehnicile ce determină interesul elevului pentru text este propusă de Flesch.

1. Se alege o pagină ce conține informație integrată (text, sarcini didactice).
2. Se numără cuvintele proprii (nume, prenume, adjective personale etc.) în propoziție și propozițiile personale (propoziții exclamative, interogative ce conțin vorbire directă etc.), la fel și numărul total de cuvinte în pagină.
3. Se calculează rezultatul după următoarea formulă:

$$X = \frac{\text{Numărul cuvintelor personale} \times 100 \times 3,635}{\text{Numărul total de cuvinte}}$$

$$Y = \frac{\text{Numărul propozițiilor personale} \times 100 \times 0,314}{\text{Numărul total de propoziții}}$$

Indice final:  $F = X + Y$

4. Se determină gradul de curiozitate al elevilor pentru text pe baza datelor din tabelul 3.

Tabelul 3

60-100	Captivant
40-60	Foarte interesant
20-40	Interesant
10-20	Puțin interesant
0-10	Plictisitor

## Criteriul „Noțiuni noi”

Textul trebuie să includă informație teoretică/cognitivă (noțiuni esențiale) și informație funcțională (informație necesară pentru integrarea în viața cotidiană). Pentru a prezenta un volum optim de informație, e necesar a delimita numărul de noțiuni noi. Numărul de noțiuni corespunde particularităților de vârstă ale elevilor [5].

În acest context se recomandă (Tab.4):

Tabelul 4

Vârsta (în ani)	6-9	10-12	13-15	16-18
<b>Numărul de noțiuni noi în pagină</b>				
Nivelul <b>înțelegere</b> : include un număr de <i>noțiuni noi</i> necesare și suficiente pentru a înțelege esența textului				
Numărul maximum de noțiuni noi în pagină	5	10	12	15
Numărul maximum <b>mediu</b> de noțiuni noi în pagină	1	2	4	5
Nivelul <b>aplicare</b> : <i>noțiuni noi</i> utilizate în diverse situații				
Numărul maximum de noțiuni noi în pagină	1	2	3	4
Numărul maximum <b>mediu</b> de noțiuni noi în pagină	0,1	0,2	0,5	1

N.B.!

- Pentru înțelegerea noțiunilor noi e de preferat ca fiecare dintre aceste noțiuni să fie însoțită de un desen, schemă sau frază explicativă.
- Numărul maximum **mediu** de noțiuni noi în pagină poate fi explicat astfel: de exemplu – pentru un elev de 10-12 ani pe 10 pagini nu trebuie să depășească 20 de noțiuni noi (în medie 2 noțiuni/pagină) pentru nivelul **înțelegere** și nu mai mult de 2 noțiuni noi pentru **aplicare** (în medie 2 noțiuni/pagină).

## Criteriul „Corpul de litere”

În scrierea textului este necesar să se respecte concordanța dintre corpul de litere și particularitățile de vârstă ale elevilor. M.A. Tinker [8] propune următoarea concordanță (Tab.5):

Tabelul 5

Vârsta (în ani)	Corpul de litere
6 ani	14-18
7 și 8 ani	14-16
9 ani	12
10 ani și mai mult	10-12
Adulți	8

**Imaginile** (fotografii, desene, scheme, documente istorice etc.) joacă un rol important în manualul școlar. În selectarea imaginilor este important să se facă o alegere corectă între fotografiile, desene și scheme. În prezentarea acestora în unitatea didactică se ține cont de două puncte de vedere:

- în plan cantitativ – de locul pe care-l vor ocupa ilustrațiile în funcție de materie și particularitățile de vârstă ale elevilor;
- în plan calitativ – ce aport vor aduce ilustrațiile în realizarea obiectivelor de învățare.

Modul de prezentare a imaginilor în contextul unității didactice determină valoarea lor instructivă.

În acest context, în continuare sunt prezentate unele criterii ce determină prezentarea cantitativă și calitativă a imaginilor.

## Criteriul „Raportul text–imagini”

În prezentarea componentei informaționale este important să fie menținut un echilibru în raportul text–imagini. În acest context, se recomandă respectarea anumitelor proporții între procentajul minim de text și imagini, corespunzător disciplinei și ciclului de studiu [7]. Aceste date sunt prezentate în tabelul 6.

Tabelul 6

Discipline	Text necesar (procentaj minim)	Imagini necesare (procentaj minim)
Discipline umanistice (ciclul primar)	60%	20%
Discipline umanistice (ciclul gimnazial)	70%	10%
Matematica (ciclul primar)	50%	30%
Matematica (ciclul gimnazial)	60%	30% (geometrie) 0% (algebră)
Discipline reale (ciclul primar)	10%	60%
Discipline reale (ciclul gimnazial)	40%	40%

*Criteriul „Semnificația pedagogică a imaginilor”*

Tipurile de imagini prezentate în contextul unității didactice determină valoarea lor instructivă. Din acest punct de vedere, se diferențiază patru niveluri de imagini ce sunt prezentate în tabelul 7.

Tabelul 7

	Imaginea corespunde obiectivelor principale de învățare	Imaginea nu corespunde obiectivelor principale de învățare
	<b>Nivelul I</b>	<b>Nivelul III</b>
Imaginea conține informație complementară textului (care lipsește în text)	Caracteristici: - omiterea imaginii face imposibilă înțelegerea textului - prezența imaginii este indispensabilă învățării De exemplu: - desen sau fotografie care explică o noțiune nouă, în științele naturale - problemă matematică reprezentată total sau parțial printr-un desen	Caracteristici: - imaginea conține informație similară cu informația din text - imaginea poate fi folosită dacă permite timpul disponibil sau într-un caz particular al unui elev De exemplu: - desen ce ilustrează denumirea unui obiect într-o carte de lectură - logo ce înlocuiește o semnătură
	<b>Nivelul II</b>	<b>Nivelul IV</b>
Imaginea conține informație prezentă în text	Caracteristici: - imaginea conține o anumită informație care nu este în text - omiterea imaginii complică înțelegerea textului De exemplu: - schema de rezolvare ce însoțește o problemă la matematică	Caracteristici: - imaginea poartă un caracter pur ilustrativ - în general imaginea nu se folosește în procesul de învățare sau de motivare a elevilor De exemplu: - logo ce însoțește o semnătură

Deși perioada postindustrială în care trăim se caracterizează printr-o explozie de mijloace de învățare (reprezentate în special de tehnologiile informaționale), manualul școlar mai rămâne pentru o perioadă îndelungată a fi cel mai răspândit mijloc de învățare și, fără îndoială, cel mai eficient. De aceea autorii manualelor școlare trebuie să acorde o deosebită atenție modului de prezentare a componentei informaționale pentru a eficientiza calitatea lecturii.

**Bibliografie:**

1. msk.treko.ru/show\_dict\_1114 - 24k
2. Richaudeau F. Conception et production des manuels scolaires-Guide pratique. - Paris: UNESCO, 1979.
3. Richaudeau F. Recherches actuelles sur la lisibilite. - Paris>Retz, 1984.
4. De Landsheere G. Introduction a la recherchee in education, Liege: G.Thone, 1982, p.318-327.
5. Henry G. Comment mesurer la lisibilite. - Bruxelles-Paris: Labor-Nathman, 1975, p.9.
6. Elements pour un examen critique des manuels scolaires, S.C.M. UNESCO, 1978 (Document roneote).
7. Gerard F.M., Roegiers X. Concevoir et evaluer des manuels scolaires. De Boeck Universite, 1983.
8. Tinker M.A. Bases for effectivereading. - Minneapolis: University of Minnesota Press, 1965.

*Prezentat la 13.11.2007*

## OPINIILE STUDENȚILOR PRIVIND FUNCȚIA CONDUCĂTOR (COORDONATOR) DE GRUP<sup>1</sup>

**Tatiana REPIDA**

*Catedra Științe ale Educației*

L'article porte sur les résultats du sondage effectué parmi les étudiants de la faculté d'histoire et de psychologie (298 étudiants) concernant les fonctions du coordonnateur de groupe d'étudiants.

L'auteur met en relief une partie des activités que les étudiants questionnés voudraient organiser ensemble avec leurs coordinateurs de groupe.

On souligne aussi les difficultés que les étudiants doivent franchir et qui nécessitent «l'intervention» du coordonnateur de groupe.

Conducătorul/coordonatorul de grup a apărut în universitate odată cu apariția școlii superioare. Funcțiile, statutul, conținutul activității, relațiile lui cu studenții se modifică permanent.

Odată cu începutul democratizării sistemului de învățământ din țara noastră se fac încercări de a reforma opinia privind funcția *conducător (coordonator)* de grup și rolul acestuia în viața studentescă. Se susține că în general nu este nevoie de conducător de grup, argumentul fiind că studenții sunt capabili singuri să-și rezolve problemele: „Sunt destul de matură pentru a-mi rezolva problemele apărute” (din răspunsurile studenților). Alții consideră că de dirijare din partea cadrelor didactice au nevoie numai studenții anilor I-II, argumentul fiind – elevii de ieri, studenții de azi au nevoie de o conducere înțeleaptă, deoarece le-ar asigura o adaptare mai ușoară la noul mediu școlar și social, la noile condiții și exigențe de învățare. „Fiind în anul I, nu cunoșteam multe lucruri ce țin de universitate. Aveam nevoie de o persoană la care să apelăm pentru anumite informații” (din răspunsurile studenților). Persistă și opinia că grupele academice au nevoie de un conducător pe parcursul tuturor anilor de studii, argumentul fiind – și în primii ani de studii și în ultimii apar probleme ce necesită „intervenția” unui conducător competent. „Poate pare straniu, dar despre chestiuni esențiale (lucrări practice, teze etc.) auzi doar de la „lume” și nu de la o persoană competentă”.

Conducătorul de grup ar putea fi o „instanță” foarte flexibilă, potrivită pentru facilitarea dialogului „student – corp didactic” în caz de necesitate. Multe probleme de etică, de comportament academic ar putea fi discutate în cadrul întâlnirilor cu conducătorul de grup (din răspunsurile studenților).

Înainte de a purcede la analiza rezultatelor unui sondaj întreprins privind problema vizată, vom selecta din articolul „Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar” semnat de C.Schifirneț unele caracteristici ale studentului contemporan [1, p.231-236]:

- ✓ studentul continuă pregătirea școlară la un nivel superior; studierea cursurilor universitare generează sentimentul de a fi școlar; toată activitatea studentului se desfășoară în funcție de relația cu profesorul;
- ✓ în plan psihologic, subiectiv, tânărul este ca un adolescent întârziat; se desparte de grupul de aceeași vârstă, se află departe de familia și școala în care a învățat, se integrează într-un nou grup, stabilește noi relații;
- ✓ înscriindu-se la facultate, studentul, în primul an de studii, se întâlnește cu un nou stil de predare practicat în școala superioară; modul de adresare, conținutul disciplinelor, al seminarelor îi creează sentimentul unor dificultăți greu de depășit;
- ✓ la această vârstă (19-23/24 ani) tinereții au viața sa și, deci, problemele sale, se apropie de momentul încheierii procesului de creștere fizică și biologică; în comportamentul lor există probleme de adaptare la mediu;
- ✓ din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, ei posedă o gândire rațională, sunt apti să-și însușească teoriile științifice, să le examineze în mod critic și să construiască noi viziuni; au o mare curiozitate intelectuală care nu este întotdeauna axată pe studiul specialității alese, dovedesc spirit critic față de unele probleme; se observă tendința spre o examinare foarte serioasă a comportamentelor morale și în primul rând cele ale profesorilor;

<sup>1</sup> Am utilizat termenul *conducător (coordonator)* din obișnuință, deși în literatură tot mai des este folosit cel de *mentor și mentorat*.

- ✓ se știe că la această perioadă de vârstă relațiile de prietenie sunt vitale; unii studenți manifestă interes pentru întemeierea familiei, căsătorindu-se în timpul studiilor;
- ✓ simțindu-se încă adolescenți, studenții nu se consideră adulți și nici nu-și asumă responsabilitățile adultului; ca și în timpul școlii, părinții continuă să fie persoanele apropiate; o mare parte dintre studenți continuă să fie dependenți, mai ales financiar, de familia părintească;
- ✓ tânărul trăiește o tensiune între sine și societate; integrându-se greu în societate, ei totuși trăiesc cu sentimentul că ar putea schimba lumea; în anii de studenție tind să se afirme (fie prin elaborarea de lucrări personale, fie prin teme solicitate de profesori);
- ✓ printre caracteristicile vârstei studențești se relevă formarea pentru viața de mâine, adică pregătirea pentru cerințele unei viitoare societăți.

Instituțiile de învățământ universitar pregătesc specialiști în conformitate cu cerințele pieței muncii și cu exigențele vieții sociale. Astfel, se neglijează existența unor probleme specifice ale studentului. Printre acestea se pot reaminti: relația cu persoanele de sex opus, afirmarea propriei identități, contactul cu structurile sociale, independența de familie, pregătirea pentru o profesie, afirmarea marilor idealuri, tensiunea dintre sine și societate, orientarea spre nou ș.a. Aceste probleme trebuie rezolvate și ei le rezolvă cine și cum poate.

Studentul, conștientizează această stare dublă: trăirea în prezent și orientarea spre viitor.

El se află într-o situație contradictorie între a satisface exigențele propriei vârste și a răspunde celor universitare. Universitatea are scopul de a forma la studenți cât mai eficient performanțele necesare pentru însușirea unei profesii, a-l pregăti pentru munca intelectuală. Se urmărește formarea studentului ca forță de muncă, ca cetățean, acordându-i-se o atenție mică tânărului, adică stării lui prezente.

Așadar, ne dăm bine seama că o mare parte dintre problemele enumerate cu care se confruntă tânărul de azi necesită un ajutor din partea cadrului didactic.

În scopul studierii opiniei studenților privind funcția conducătorului de grup și rolul acestuia în viața studențească, am chestionat 298 de studenți ai Facultății Istorie și Psihologie (166 studenți specialitatea Psihologie, 48 studenți specialitatea Psihopedagogie și 84 studenți specialitatea Istorie). În chestionar au fost cuprinși studenții anilor I-IV(V).

Vom încerca în continuare să analizăm datele obținute.

Celor chestionați li s-a propus să încercuiască alegerea (variante):

**A.** Studenții școlii superioare nu au nevoie de conducător de grup.

**B.** De conducător de grup au nevoie doar studenții anilor I-II.

**C.** De conducător de grup au nevoie studenții anilor I-IV(V).

**Tabelul 1**

Alegerile făcute	Specialitatea Psihologie			
	A n u l			
	I	II	III	IV(V)
V a r i a n t a				
A	2	9	1	9
B	10	7	9	15
C	30	4	25	45

**Tabelul 2**

Alegerile făcute	Specialitatea Psihopedagogie			
	A n u l			
	I	II	III	IV(V)
V a r i a n t a				
A	2	2	-	3
B	2	4	3	2
C	6	14	7	3



Tabelul 3

Alegerile făcute	Specialitatea Istorie			
	A n u l			
	I	II	III	IV(V)
A	3	1	15	1
B	6	1	3	4
C	11	7	7	25

Tabelul 4

Alegerile făcute	Specialitatea				În %
	Psihologie	Psihopedagogie	Istorie	În total	
A	21	7	20	48	16,1
B	41	11	14	66	22,1
C	104	30	50	184	61,7

Examinând tabelul 4, constatăm că majoritatea din cei chestionați (61,7%) consideră că de un conducător (coordonator) de grup competent au nevoie studenții tuturor anilor (I-IV/V); concomitent 22,1% împărtășesc opinia că de conducător (coordonator) de grup au nevoie numai studenții anilor I-III; 16,1% studenți nu doresc să fie dirijați de nimeni. Analizând tabelele 1-3, observăm că la mijlocul anilor de studii la specialitatea Psihologie, anul II, și Istorie, anul III, în primul rând este susținută varianta: „Studenții școlii superioare nu au nevoie de conducător (coordonator de grup)”.

Întrebarea a doua din chestionar se referă la activitățile pe care studenții le-ar dori organizate împreună cu conducătorul de grup (Tabelul 5).

Tabelul 5

Activități <sup>2</sup>	Specialitățile				
	Psihologie	Psihopedagogie	Istorie	În total	Rang
1. Convorbiri	91	30	20	141	III
2. Adunări de grup	55	21	19	45	VI
3. Serate, serbări, șezători	80	14	33	127	V
4. Excursii	120	31	43	194	I
5. Întâlniri cu oameni de diferite profesii	100	34	43	177	II
6. Vizionarea teatrelor, cinematografelor	71	28	32	131	IV
7. Frecventarea căminelor studențești	12	5	4	21	VII

Cifrele demonstrează că activitățile pe care studenții le-ar dori organizate împreună cu conducătorul de grup sunt excursiile, întâlnirile cu oamenii de diferite profesii, convorbirile (locurile I, II, III). Pozițiile IV, V și VI revin vizionărilor de teatre, cinematografe, adunărilor de grup. Numai 21 studenți din cei cuprinși în chestionar ar dori să se întâlnească cu conducătorul de grup la căminul studențesc.

A treia întrebare din chestionar se referea la problemele apărute în viața studenților ce necesitau „intervenția” conducătorului de grup. Studenții trebuiau să le numească.

Problemele indicate de studenți le-am împărțit în două grupe.

Primul grup se referea la relațiile profesor–student, student–student. Privind la relațiile P-S, cei chestionați au menționat printre altele: „Între unii profesori și studenți apar conflicte ce pot fi soluționate numai cu ajutorul coordonatorului de grup”; „În perioada sesiunilor trebuie clarificate unele neînțelegeri ce apar între profesor și studenți”; „Se simte o lipsă permanentă de comunicare între conducătorul de grup și studenți”; „Când nu putem veni la ore sau întârziem suntem amenințați”; „Cu unii profesori e greu de comunicat (întâlnim unele bariere)”; „Avem neînțelegeri în cadrul grupului, apar conflicte cu alți studenți”.

<sup>2</sup> Numărul activităților depășește numărul studenților, deoarece fiecare dintre ei a făcut mai multe opțiuni.

Cel de-al doilea grup de probleme sunt de natură organizatorică. Acest grup de probleme le-am împărțit în câteva subgrupe:

- a) cele legate de absentarea motivată de la ore, întârzieri, restanțe la materii de studiu, exmatriculări, disciplina la ore, carnet de student, burse, loc în cămin, probleme apărute în cadrul orelor etc.;
- b) cele legate de schimbări în procesul de învățământ, informații despre practică, suprapuneri în orar, informații vis-à-vis de procesul de învățământ și activități extrauniversitare, organizarea examenelor, informații privind drepturile și obligațiile studenților, informații despre cursurile la libera alegere, informații suplimentare referitor la specialitate, îndrumări pentru a ne integra mai ușor în viața studentescă etc.;
- c) cele legate de elaborarea tezelor de licență, alegerea conducătorului și teme pentru teza de licență; activitatea științifică și profesională a studenților; ajutor la teze de an, examene, colocvii, consultații periodice despre susținerea tezelor de licență, despre studii de masterat ș.a.

Cel de-al treilea grup de probleme ar fi cele de ordin personal (anxietate, frustrare). Se atestă cazuri când studenții nu sunt acceptați în grup și aici e nevoie de implicarea conducătorului.

Observăm că deseori studenții nu înțeleg corect rolul și funcțiile unui conducător de grup la universitate, atribuindu-i funcții ale dirigintelui de clasă din școală. Or, după cum menționează M.Vasiliev [2, p.24], la nivelul învățământului universitar mentoratul (conducerea) se realizează:

- la nivel de conducere a grupului de studenți;
- la nivelul practicii pedagogice;
- la nivel de conducere a investigațiilor întreprinse de student.

În continuare menționăm unele doleanțe ale studenților față de comportamentul conducătorului de grup (au scris din proprie inițiativă):

- chiar și o susținere cât de mică din partea conducătorului de grup contează foarte mult;
- avem nevoie de susținere și încurajare morală pe parcursul anilor de studii;
- conducătorii să fie mai comunicabili, creativi, sugestivi, cu inițiativă; să se implice în activitatea grupului, să-și dea interesul față de grup;
- să ne susțină la tezele de licență, la examene;
- să se intereseze de succesul grupului;
- să ne motiveze pentru sporirea rezultatelor;
- conducătorul de grup trebuie să fie tolerant; să cunoască problemele studenților și să-i ajute în momentele dificile ale vieții.

Cercetătorul și profesorul universitar M.Vasiliev [ibidem. p.25] menționează următoarele calități necesare realizării unui mentorat (conducere) eficient:

- **mentorii trebuie să fie** centrați pe activitatea studentului; deschiși; schimbători; critici față de propria activitate; buni organizatori; conducători iscusiți; educatori talentați; interesați de succesul studenților;
- **mentorii trebuie să dea dovadă de** dorința spre perfecționare continuă; dorința de a colabora cu studenții și colegii; abilități de comunicare; capacități de soluționare a conflictelor; exigențe mari față de sine și față de colegi/studenți; forță mare de persuasiune; autoritate printre colegi și studenți;
- **mentorii trebuie să poată** organiza activități în grup, implementa tehnici noi moderne de organizare a procesului de învățământ; stimula și trezi interesul pentru disciplina sau cursul predat.

### Concluzii:

1. Majoritatea studenților chestionați au spus „da” conducătorului de grup pe parcursul tuturor anilor de studii.
2. Feedbackul dintre conducătorul de grup și student nu este întotdeauna prompt și efektiv.
3. E necesară elaborarea unui regulament al conducătorului de grup care să stipuleze rolul, funcțiile și conținuturile activității sale.
4. Activitatea conducătorului de grup fiind complexă trebuie remunerată în conformitate cu efortul depus.

### Referințe:

1. Schifirneț C. Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar // Câmpul universitar și actorii săi. Prefață de A.Neculau. - Iași: Polirom, 1997.
2. Vasiliev M. Mentoratul în formarea cadrelor didactice: realitate și deziderate // Studentul – viitor profesor față în față cu școala. - Chișinău, 2003.

Prezentat la 11.10.2007

## PROCESELE INOVAȚIONALE – OBIECT AL MANAGEMENTULUI STRATEGIC

**Petru CANGEA**

*Catedra Științe ale Educației*

An innovative process could be seen as people, organizations, involved in the process of changing of school. All the actions can lead to obtaining the needed results. The directional and organized character of the innovative activity in the school can be obtained on the basis of an intelligent construction of an active structure of the innovative process, taking into consideration the structure of each action.

The following components of this structure: motives – goals – tasks – forms – methods – results.

Noțiunea de *inovație* (lat. *in* – în, *notus* – nou) dicționarul de termeni străini o tratează ca noțiune identică cu „schimbarea”. Aceeași tratare o fac și Z.Wooglid, D.Hopkins, V.Cerepanov.

S.Cristea definește termenul de *inovație* ca „oricare schimbare realizată metodic conștient în sistemul de învățământ cu scopul revederii obiectelor existente” [1].

În literatura occidentală, cel mai frecvent utilizat este termenul *schimbare*.

În dicționarul lui S.Ojegov este dată următoarea definiție a noțiunii de *schimbare*: „schimbare – transformare ce schimbă ceva precedent”. Schimbarea în învățământ reprezintă un fenomen complex ce include un spectru de acțiuni cu caracter strategic, care se desfășoară în timp în limitele instituției de învățământ și, cu caracter tactic, ce se desfășoară la nivelul clasei, care apoi influențează rezultatele instruirii elevilor.

De rând cu noțiunile de *schimbare*, *inovație*, este foarte larg utilizat termenul *nou*.

Dicționarul lui S.Ojegov propune următoarea definiție a termenului *nou*: „nou–creat sau fondat pentru prima dată, apărut sau ivit nu demult, în locul precedentului (trecutului), descoperit din nou, ce se referă la viitorul apropiat sau la timpul prezent, insuficient cunoscut, puțin cercetat” [10].

În definiția propusă a termenului *nou*, nu se vorbește nimic despre progresivitatea și eficiența lui. De aceea ne bazăm pe o altă tratare a termenului *nou* propusă de DEX, în care sunt evidențiate caracteristicile indicate: „nou, nouă – făcut sau creat de curând, care apare pentru prima dată; care apare în locul unui lucru, al unei ființe etc., mai vechi; de azi, contemporan, actual” [3].

*Nou în pedagogie* – „nu sunt numai idei, abordări, tehnologii care sunt înaintate, dar și acel complex de elemente, sau unele elemente ale procesului pedagogic, care comportă un început progresiv, ce permit în condiții și situații aleatorii (variate) suficient de efectiv a soluționa problemele educației” [6].

Noul, din punctul nostru de vedere, este atunci eficient (sau mult mai eficient decât ceea ce este vechi), dacă utilizarea lui permite obținerea unor rezultate mult mai înalte cu aceleași sau mai mici cheltuieli de timp, forțe fizice și morale și mijloace materiale și financiare.

Totalitatea unor inovații formează un proces inovativ general, fapt care ne permite să cercetăm o inovație ca unitate a managementului schimbării.

Componența elementelor procesului inovativ și legătura dintre ele este dedusă de noi cu evidența a doi factori inovativi – subiecților inovațiilor și ideii schimbării. Evidența primului factor permite a construi structura fiecărei acțiuni în limitele procesului inovativ general, structura purtătorilor potențiali și reali ai acțiunilor inovative, de asemenea, structura pe niveluri a procesului inovativ, ce reflectă legătura lui cu procesele mult mai ample ale schimbării școlii. Evidența celui de-al doilea factor inovativ permite a profila consecutivitatea fazelor procesului inovativ general, de asemenea, lista obiectivelor care e necesar a o soluționa în sistemul managementului strategic pentru ca influența asupra activității inovative să asigure caracterul ei bine determinat și organizat.

Să analizăm structura procesului inovativ de pe poziția evidenței primului factor – **subiectul**.

Prin subiecte ale procesului inovativ subînțelegem persoane, organe, organizații, implicate în procesul schimbării școlii. Totalitatea acțiunilor lor duce la atingerea rezultatelor determinate. Caracterul direcționat și organizat al activității inovative în școală poate fi atins pe calea construirii inteligente a structurii active a procesului inovativ, luându-se în considerație structura fiecărei acțiuni.

Componente ale acestei structuri sunt: motivele – obiectivele – sarcinile – conținutul – formele – metodele – rezultatele.

**Motivul** este forța motrice a acțiunilor subiectului în schimbarea școlii al cărui punct inițial sunt trebuințele și interesele lui, înaintate în procesul activității practice – de la satisfacerea trebuințelor inițiale (trebuințele subiectului individual al activității inovative) la formarea și conștientizarea necesității satisfacerii sferei integrative a trebuințelor mult mai ample (trebuințelor subiectului comun al activității inovative).

Observăm că în școală, ca organizație, dezvoltarea are loc, de regulă, nu sub forma desfășurării, creșterii, organizării, dar are un caracter calitativ, cu alte cuvinte este legată de schimbarea atitudinilor dintre participanții procesului educațional. De aceea stimulenții inovațiilor aici nu au legătură directă cu succesele exterioare, fapt care necesită o motivație fină și bine gândită a procesului.

**Obiectivul general** al activității inovative este imaginea rezultatului scontat al funcționării sectorului reînnoit al activității școlii, „în primul rând, cu timpul fixat al obținerii lui, în al doilea rând, coraportat la posibilitățile obținerii lui în termeni solicitați (reali), în al treilea rând, motivând subiectul să acționeze în direcția atingerii lui (declarând că obiectivul, subiectul poate tinde să obțină un alt rezultat, în acest caz obiectul declarat este pseudoobiectiv), în al patrulea rând, definit operațional, cu alte cuvinte prezentat astfel, încât întotdeauna este posibil a compara de facto rezultatul obținut cu cel scontat” [5].

**Obiectivul operațional** al activității inovative este un sistem specific ale cărui componente obligatorii sunt: starea inițială a sectorului reînnoit și modelul stării lui noi, ce ar permite obținerea rezultatului scontat [8].

**Conținutul** activității inovative, în perioada de timp fixată în cadrul stabilirii obiectivului, este determinat de setul de idei în baza cărora se presupune realizarea modelului scontat al stării de funcționare a școlii. El determină și caracterul limitat la grupul de inovații după următoarele considerații:

1) **zonele de reînnoire:** mari – organizaționale, pedagogice (educaționale), manageriale; concrete, dependente de aspectul abordării școlii ca sistem pedagogic;

2) **dimensiunile transformărilor:** locale (particulare, unitare), lipsite de interlegături inovative; modulare (complex de inovații locale, interdependente); (inovații sistemice ce cuprind întreaga școală);

3) **potențialul inovativ al noutăților,** puse la baza transformărilor – inovații modificatoare legate de perfecționarea, raționalizarea, schimbarea aspectului, modernizarea a ceea ce are analogii și prototip; inovații combinatorii ce presupun îmbinări constructive noi ale elementelor metodicilor cunoscute anterior, care în această îmbinare nu au fost utilizate anterior; inovații radicale ce nu au analogii și prototipuri.

Prin **formă a activității inovative** în școală subînțelegem varianta structurală a coordonării acțiunilor subiecților ei pentru realizarea obiectivelor stabilite.

În funcție de gradul de implicare a membrilor colectivului pedagogic în procesul schimbării, inovația poate fi legată de activitatea unui profesor sau de activitatea unui grup de profesori, sau de activitatea colectivului pedagogic în general.

Prin **metodă a activității inovative** subînțelegem modul de realizare a obiectivelor ei, într-un mod determinat sistemul normalizat de acțiuni. Metodicele activității prospective sunt specifice la diferite etape. Astfel, deosebim metodele de diagnosticare pedagogică (chestionări, observații, testări, crearea situațiilor de diagnosticare etc.), metodele analizei și sintezei teoretice (modelarea, idealizarea, experimentul mental etc.), metodele transformărilor practice.

**Metode fundamentale în schimbările practice,** de regulă, sunt considerate următoarele cinci metode [8]:

- 1) Însușirea elaborărilor științifice pregătite pentru utilizare de către școală.
- 2) Includerea școlii în crearea noului de către savanți.
- 3) Însușirea experienței înaintate în rezolvarea problemelor create atât în limitele școlii, cât și în afara ei.
- 4) Crearea experienței noi în baza ideilor proprii sau însușite.
- 5) Metoda încercărilor bazată nu pe ideea transformărilor, dar numai pe presupunerea despre abordarea posibilă a rezolvării problemei.

Prin **rezultat al activităților inovative** subînțelegem schimbările concrete în obiectul transformărilor. Acest rezultat este estimat în baza a trei grupuri de criterii:

1) criteriul schimbării calității, ce se exprimă în coraportul rezultatelor reale ale activității școlii cu obiectivele determinate ale activității inovative, modelul absolventului școlar, standardelor educaționale de stat etc.;

2) criteriul eficacității se reflectă în raportul dintre rezultatele obținute și cheltuielile de timp, eforturi și alte resurse;

3) criteriul motivației, așa-numitul criteriu al confortului școlar al elevilor și al profesorilor [12].

Noi deosebim astfel de noțiuni ca „rezultat al acțiunii inovative”, „produs al activității inovative”, „conse-

cințele inovațiilor”. Prin *produs al activității inovative* subînțelegem însăși noutatea (dacă ea este creată de școala respectivă sau adaptată de ea la condițiile activității sale), sau proiectul inovațiilor. Sunt supuse răspândirii anume produsele activității inovative. Prin *consecințe inovative* subînțelegem îmbinarea efectelor exercitate de aceste inovații la alte sectoare ale școlii. Indiferent de rezultatele inovațiilor, aceste consecințe pot fi atât pozitive, cât și neutre sau negative.

În procesul formării structurii active a procesului inovativ se evidențiază încă două substructuri: structura purtătorilor potențiali și reali ai acțiunilor inovative – *structura subiectivă* – și structura ce reflectă legăturile lor (existente sau posibile) la diferite niveluri ale schimbării școlii (școlar, municipal, regional, național, internațional) – *structura pe niveluri*. Structura subiectivă a procesului inovativ include activitatea inovativă a tuturor persoanelor sau organizațiilor implicate în procesul de schimbare a școlii. Ea ține cont de raporturile funcționale, de rolurile tuturor participanților fiecărei etape a procesului inovativ.

Inovațiile pedagogice sunt numai o componentă a obiectului managementului strategic, acea componentă care în cea mai mare măsură este legată de influența directă (nemijlocit) asupra schimbării școlii, spre deosebire de procesele material-tehnice, financiare, științifico-metodice, normative – de drept ale asigurării. Managementul strategic poate avea atât un caracter direct, cât și indirect de influență asupra procesului inovativ, și drept consecință – asupra procesului de schimbare a școlii.

Existența influenței indirecte a managementului strategic asupra procesului inovativ este condiționată de următoarele două circumstanțe. În primul rând, deseori unele etape ale ciclului vital al noutăților se desfășoară în afara școlii, care le valorifică. De aceea etapele lor extrașcolare nu sunt supuse influenței nemijlocite a managementului. În al doilea rând, nu toate componentele activității inovative, ca activitate cu caracter creativ, se supun influenței directe a sistemului managerial, deoarece activitatea creativă poate fi condusă numai în aspectul activităților productive. Însă în aspectul activităților productive legate de intuiție ea se prezintă ca proces spontan și întotdeauna poate fi supus conducerii [11].

Aceasta înseamnă că la construirea modelului managementului strategic al proceselor inovative este necesar a îmbina conducerea nemijlocită, legată de influența directă asupra subiectului activității inovative, și conducerea intermediară ce presupune crearea condițiilor care stimulează activitatea ei.

Să cercetăm structura procesului inovativ luând în considerație al doilea factor al inovațiilor – ideea schimbării școlii.

*Idei ale schimbării școlii* numim ideile, presupunerile despre reorganizarea activității școlii sau a unuia dintre sectoarele ei, despre utilizarea posibilităților tuturor persoanelor interesate, mediului extern pentru omiterea (sau cel puțin slăbirea) contradicțiilor dintre starea actuală a școlii și starea așteptată. Ideea schimbării poate include atât intenția transformărilor, ce reflectă direcția schimbării activității școlii, cât și intenția mijloacelor realizării ei, ce determină diferite variante de realizare a ei. Luând în considerație faptul că una și aceeași intenție poate fi realizată printr-un set de mijloace incoincidente, împărțim condiționat intențiile în două grupuri: intenții-direcții și intenții-mijloace ale schimbării, reflectând, totodată, ierarhizarea lor. În afară de aceasta, deosebim intenții ale schimbării școlii generale, legate de reînnoirea întregii școli și, particulare, legate de reînnoirea unor sectoare ale școlii.

În procesul realizării unei intenții a schimbării (atât generale, cât și particulare) poate avea loc atât supraestimarea ei, care necesită sau schimbarea ei cu o altă intenție, sau precizarea, corectarea ei, cât și conștientizarea unor noi trebuințe ale reînnoirii școlii, fapt care duce la înaintarea problemelor noi, cu alte cuvinte, va duce la începutul ciclului activității inovative.

Fiecare ciclu unitar, fiind o componentă a ciclului general al activității inovative, poate avea diferite faze. Astfel, savanții englezi D.Hopkins, M.Ainsow, M.West [4] evidențiază trei faze fundamentale: ideea, implementarea, instituționalizarea. Aceeași viziune o au și M.Miles și M.Fullan [2]. Ei demonstrează că procesul inovativ nu are un caracter linear, dar e structurat în trei faze interdependente.

**Prima fază** presupune luarea deciziei și alipirea la procesul inovativ, analiza situației școlare, pregătirea profesorilor etc. M.Miles evidențiază un șir de factori care predetermină succesul primei faze:

- implementările noi trebuie să fie coraportarea cu necesitățile școlii;
- stabilirea clară și argumentată a problemei implementărilor noi;
- existența unuia sau a câtorva adepți activi ai implementărilor noi;
- existența acțiunilor active în lansarea implementării inovațiilor;
- calitatea înaltă a implementărilor noi.

**Faza a doua** – implementarea; este fundamentală în acest proces. Anume în atare etapă implementările noi sunt introduse la nivel practic, iar profesorii însușesc competențele de bază legate de aceste implementări. De obicei, implementările sunt prealabile (experimentale) și în masă. M.Miles evidențiază un șir de factori fundamentali care predetermină succesul acestei faze:

- distribuirea netă a rolurilor (director, coordonator, consultant etc.);
- monitorizarea procesului de implementare;
- existența opoziției;
- pregătirea adecvată a profesorilor;
- motivarea profesorilor (stagieri, reducerea normelor, asigurarea cu literatură etc.).

**Faza a treia** – instituționalizarea; la această etapă implementările noi funcționează ca element integrativ și nu sunt percepute ca ceva nou. Cu toate acestea, pentru ca implementările noi să fie fixate și difuzate, trebuie să fie luați în considerație următorii factori [9]:

- racordarea tuturor structurilor și resurselor școlii în scopul susținerii implementărilor noi;
- excluderea metodicilor contradictorii și concurente;
- utilizarea largă a implementărilor noi la nivelul școlii sau a mai multor școli;
- existența pedagogilor consultanți.

Savanții ruși M.Potașnik, V.Lazarev, O.Homeriki evidențiază patru faze fundamentale ale procesului inovativ:

I. Determinarea problemei.

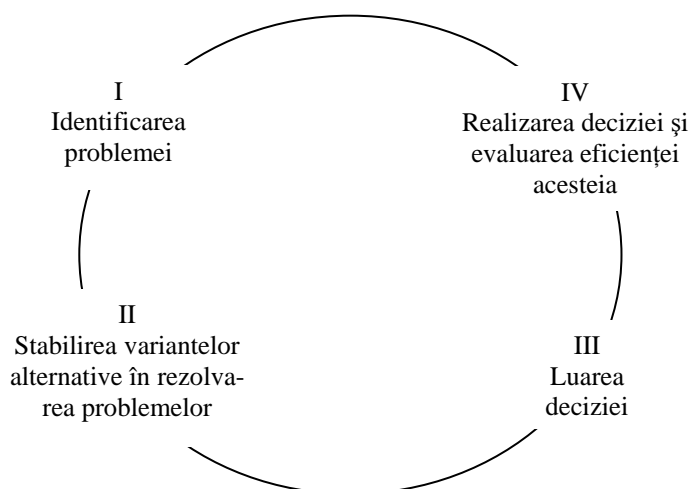
II. Formularea variantelor de alternativă a soluționării ei.

III. Determinarea soluției.

IV. Găsirea soluțiilor determinate și estimarea eficienței lor (de pe pozițiile gradului de satisfacere a trebuințelor corespunzătoare în reînnoirea școlii) [8].

Dacă gradul de satisfacere a cerințelor în schimbarea anumitelor sectoare satisface școala sau dacă este luată decizia despre refuzul realizării în continuare a ideii schimbării, atunci se depistează o necesitate de reînnoire a acestui sector și problema corespunzătoare ei. În cazul în care soluția acestei probleme va deveni actuală pentru școală, se ia decizia despre lansarea unei noi rotații a procesului de schimbare a acestui sector al școlii. Dacă însă după o realizare deplină a ideii schimbării, cu alte cuvinte, după valorificarea deplină a noutății de către toți lucrătorii cointeresați ai școlii, gradul de satisfacere a necesității evidențiate de reînnoire nu satisface școala, atunci se evidențiază o nouă problemă ce reflectă un alt aspect al acestei necesități, fapt ce confirmă începutul ciclului nou al activității inovatoare.

Consecutivitatea fazelor procesului inovator, în viziunea autorilor indicați, poate fi prezentată convențional (schema 1).



**Schema 1.** Consecutivitatea fazelor procesului inovator

Fiecare dintre fazele evidențiate ale activității inovatoare are structura sa și înaintează cerințele ei față de managementul strategic.

**Referințe:**

1. Cornescu V., Mihăilescu I. Management: teorie și practică. - București, 1994, p.360.
2. Fullan M. The meaning of educational change. - London: Cassel, 1999, p.279.
3. Găindic C. Luarea deciziilor. Metode și tehnologii. - Chișinău: Știința, 1998.
4. Hopkins D., Ainsow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. - Chișinău: Prut Internațional, 1998, p.256.
5. Louis K., Miles M. Improving the urban High School. - New York, 1990, p.281.
6. Гвишиани Д.М. Организация и управление. 2-е доп. изд. - Москва: Наука, 1972. - 536 с.
7. Караковский В.А. Директор–учитель–ученик. - Москва: Знание, 1982. - 96 с.
8. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения // Педагогика. - 1982. - С.191.
9. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. - Москва: Новая школа, 1993. - 48 с.
10. Линдел Гарт, Базиль Генри. Стратегия непрямых действий / Пер. с англ. Б.И. Червякова и др. Под ред. д-ра воен. наук, проф., ген.-лейт. С.Н. Красильникова. - Москва: Изд. иностр. лит., 1957. - 537 с.
11. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой. - Москва: МИП «В Магистр», 1992. - 231 с.
12. Управление современной школой. Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. - Москва: АПП ЦИТП, 1992. - 168 с.

*Prezentat la 12.11.2007*

## STRUCTURA PROCESELOR INOVAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA MANAGEMENTULUI STRATEGIC

*Petru CANGEA*

*Catedra Științe ale Educației*

The first phase of the innovative process is to determine the school. The second phase of the general cycle of the innovative activity in school is based on the formation of the alternative variants of the problem solving in the school. The third phase of the innovative and general process is to determine the solutions of the problems.

Structura generală a procesului inovațional în școală o vom caracteriza utilizând concepția lui O.Homeriki respectând următoarea logică: de la structura acțiunii după determinarea și soluționarea unei probleme a școlii – la structura acțiunii după stabilirea problemelor generale ale școlii.

**Prima fază a procesului inovator** – faza determinării problemei școlii. Problema constă în diferența dintre starea existentă și cea ideală a sistemului. În esență, managementul strategic este procesul de stabilire și de soluționare a problemei.

Descrierea o vom începe de la faptul că, de obicei, deosebim problemă complet definită și incomplet definită [3]. Se consideră că problema unui sector al școlii este definită complet atunci când:

- în primul rând, sunt cunoscute toate componentele necesare pentru soluționarea stării existente și solicitate a acestui sector;
- în al doilea rând, este constatată imposibilitatea de a lichida discordanța dintre ele cu ajutorul mijloacelor tradiționale utilizate de școală;
- în al treilea rând, sunt determinați lucrătorii școlii, a căror interese profesionale sunt legate de acest sector școlar fiind gata să caute căile de depășire a acestei discordanțe.

Problema poate fi definită complet numai:

- 1) după depistarea simptomelor situației de problemă în școală;
- 2) după analiza situației de problemă.

Simptome ale existenței situației de problemă, în anumite sectoare ale școlii, sunt discordanțele dintre procesele și rezultatele funcționării lor și dintre dezvoltare și cerințe, provocate de schimbarea mediului extern și intern al școlii (de zona apropiată și cea îndepărtată nemijlocit). Insuficiențele funcționării se manifestă prin: a) rezultatele activității școlii ce nu corespund standardelor educaționale necesare; b) conținutul, organizarea și tehnologia proceselor desfășurate în școală ce nu corespund nivelului de dezvoltare a științei pedagogice și școlilor înaintate; c) condițiile de funcționare a școlii care nu-i permit să-și realizeze amplitudinea potențialului său.

Insuficiențele schimbării se manifestă în: a) discordanța rezultatelor implementărilor noi cu obiectivele lor, fapt care inevitabil va duce la perturbații în întreg procesul de realizare a “arborelui” obiectivelor schimbării; b) prezența problemei în cadrul realizării unor proiecte, fapt care necesită precizarea și corectarea lor deja după lansarea programului general de schimbare a școlii; c) imposibilitatea școlii, din anumite cauze, de a asigura unele programe ale schimbării cu resurse necesare.

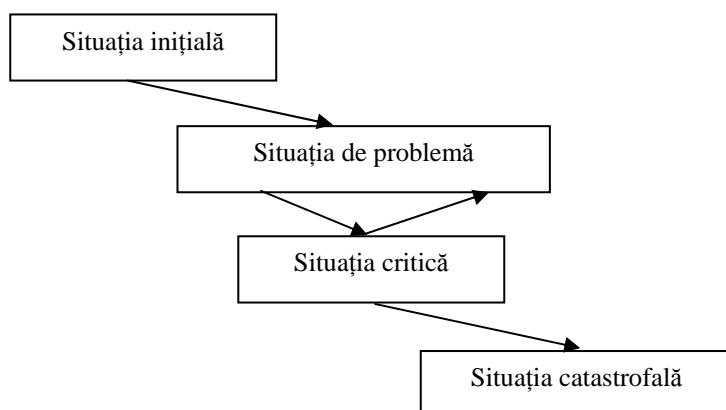
Analiza situației de problemă la un anumit sector școlar presupune:

- a) obiectivizarea modului de activitate a profesorului în obținerea rezultatului procesului de învățământ;
- b) analiza și fixarea defectelor acestui rezultat;
- c) descoperirea legăturii dintre defectele rezultatelor și defectele acțiunilor [2].

În condițiile instabilității mediului extern, școala, ca sistem deschis, nu poate fi în așteptarea schimbărilor necesare, iar apoi să reacționeze la ele. O intervenție la timp a sistemului de conducere în procesul de stabilire a situației de problemă îl întrerupe și sistemul de funcționare a școlii devine din nou normal, însă la un nivel funcțional mai înalt.

Pentru succesul dezvoltării ei în perspectivele apropiată și îndepărtată, sistemul de conducere, pe lângă depistarea la timp a situației de problemă, este necesar să îmbine eforturile membrilor colectivului școlar în obținerea informației cu caracter de pronosticare despre schimbarea mediului intern și cel extern al școlii [2].





**Schema 1.** Procesul de dezvoltare a situației de problemă

Cercetarea școlii ca sistem deschis necesită schimbarea paradigmei manageriale tradiționale și construirea ei în baza abordării situative și sistemice.

Prin *paradigmă managerială* înțelegem modelul conceptual inițial al conducerii, schema de stabilire a problemelor manageriale și a soluțiilor lor; modelul luat drept exemplu în soluționarea problemelor de cercetare a conducerii (ne bazăm pe abordarea noțiunii de „paradigmă”) [1].

Școala este un sistem autoorganizațional. De aceea sursa transformărilor ei constă în ea însăși, fapt ce presupune în cadrul depistării simptomelor situației de problemă în școală și analizei ei, să pornim nu numai de la insuficiențele funcționării și dezvoltării evidențiate mai sus, dar să luăm în considerație și așa-numitele “puncte de creștere” ale școlii, perspectivele posibile ale schimbării anumitelor sectoare ale ei.

Abordarea în sistem a schimbării presupune evidențierea unor probleme școlare, determinarea gradului de actualitate a lor și consecutivitatea soluționării lor în baza analizei problematizate a situației generale din școală, care va permite să evidențiem zonele potențiale ale schimbării școlii și legăturile dintre ele.

Luând în considerație faptul că o anumită situație de problemă, creată într-un anumit subsistem de funcționare a școlii, nu întotdeauna este potrivită, că problema legată de ea este actuală pentru întreaga școală, considerăm că pentru succesul procesului educațional general, sistemul managementului schimbării trebuie să asigure:

- perceperea coordonată de către membrii colectivului pedagogic a cerințelor societății față de școală și schimbărilor lor în viitor, de asemenea, posibilitățile școlii de a satisface aceste cerințe;
- cunoașterea și viziunea coordonată a membrilor colectivului pedagogic asupra problemelor principale ale școlii, fapt care le va permite să înțeleagă locul și rolul schimbării anumitelor sectoare ale școlii de care este legat domeniul intereselor lor profesionale în procesul global de schimbare a școlii, a determina direcțiile prioritare de căutare a ideilor și tehnologiilor.

Deoarece școala este un sistem cu orientări valorice, alegerea făcută de ea a orientărilor valorice, ce stau la baza priorităților schimbării, presupune existența în cadrul ei a filozofiei inovative și se bazează pe interacțiunea cerințelor de reînnoire a ei, venite din exterior, din mediul extern și din interior, de la necesitățile interne și potențialul școlii nemijlocit. Formarea filozofiei inovative este sarcina primordială a sistemului managerial școlar.

**Faza a doua a ciclului general al activității inovative în școală** este legată de formarea variantelor de alternativă a soluționării problemelor școlii.

Rezolvarea problemelor școlii ține de pregătirea și realizarea proiectului de activitate a membrilor colectivului pedagogic în transferarea zonei de schimbare din reală în solicitată, corespunzătoare acestei probleme, fapt ce va permite obținerea rezultatului dorit al activității ei. La baza fiecărui proiect va fi pusă ideea găsită de schimbare a școlii sau totalitatea ideilor.

Elaborarea variantelor de soluționare a unor probleme școlare o legăm de construirea concepțiilor și de proiectarea strategiilor și a planurilor de dezvoltare a sectoarelor (zonelor) corespunzătoare de reînnoire a școlii.

*Concepția schimbării* reprezintă modelul stării solicitate a acestor sectoare, construirea căreia presupune cunoașterea ideilor și a tehnologiilor noi care pot fi potențial valorificate de școală.

*Strategia schimbării* sectorului școlar reprezintă o intenție de trecere a lui la o stare nouă, ce determină etapele acestei treceri, direcțiile prioritare ale acțiunilor la fiecare etapă, interlegăturile lor și distribuirea resurselor între ele. Construirea strategiei de schimbare a școlii presupune existența soluției despre modul de realizare a fiecărei idei noi. Planurile schimbării reflectă componența acțiunilor și timpul necesar pentru realizarea sarcinilor etapei corespunzătoare a modificării (schimbării școlii); legăturile dintre aceste acțiuni; lista resurselor necesare; rezultatele (intermediare și finale) fiecărei implementări noi.

Menționăm că concepția schimbării (modificării) unei zone reprezintă doar o variantă posibilă a stării solicitate, care va fi construită numai în cazul, în care membrii colectivului pedagogic, ținând cont de situația existentă în școală, vor reuși să realizeze setul de acțiuni necesar și suficient, fiecare dintre care corespunde unei anumite metode de modificare a școlii.

Managementul schimbării este orientat spre îmbinarea eforturilor membrilor colectivului pedagogic în limitele programului obiectiv unitar, ce îmbină anumite proiecte inovative. Se ia în considerație:

- potențialul inovativ al ideii schimbării, adică totalitatea schimbărilor, care sunt capabile să realizeze însușirea noutății, la baza căreia se află, se amplifică prin includerea școlii la stadiile precedente ale noutății;
- lucrătorii școlii au, de regulă, diferite viziuni asupra stării solicitate a școlii (concepția generală de dezvoltare a ei) și a locului de construire a sectorului, de care este legată activitatea lor profesională, în sensul general de trecere la o nouă stare a școlii (strategia generală de schimbare a ei);
- fiecare zonă potențială a schimbării, ca subsistem relativ autonom, are tendința de stabilire și realizare a obiectivelor proprii de schimbare în baza viziunii sale asupra problemelor existente, în elaborarea planurilor sale de realizare a acestor obiective;
- posibilitățile financiare și de asigurare cu cadre a școlii pentru realizarea tuturor proiectelor existente de noi implementări, de regulă, sunt limitate.

Considerăm că pentru succesul activității inovative în școală, sistemul managementului strategic este chemat să rezolve următoarele sarcini manageriale:

- 1) Asigurarea la timp a membrilor colectivului pedagogic cu informații despre ideile și tehnologiile pedagogice noi.
- 2) Coordonarea intereselor diferiților subiecți ai activității inovative prin intermediul elaborării politicii inovative a școlii, care nu va contrazice politica schimbării sistemelor pedagogice globale (ample). Prin politică inovativă subînțelegem abordarea generală a realizării valorilor și obiectivelor schimbării ei.
- 3) Îmbinarea eforturilor membrilor colectivului pedagogic în formarea concepției generale a schimbării unor zone școlare.
- 4) Îmbinarea eforturilor membrilor colectivului pedagogic în elaborarea strategiei și obiectivelor primei (și ulterioare) etape a modificării școlii, în baza cărora se determină strategiile și obiectivele schimbării unor zone și consecutivitatea valorificării inovațiilor.
- 5) Generarea obiectivelor generale de schimbare a școlii, determinarea "arborelui" obiectivelor primei (și ulterioare) etape de schimbare a școlii, orientarea colectivului școlar spre realizarea lor.
- 6) Îmbinarea eforturilor membrilor colectivului pedagogic în elaborarea planului general de acțiune în realizarea acestor obiective.

Soluționarea obiectivelor vizate va asigura:

- cunoașterea de către membrii colectivului pedagogic a noutăților care potențial pot fi implementate în școală;
- existența, conștientizarea și acceptarea de către colectivul pedagogic a obiectivelor operaționale indicate de schimbarea școlii;
- corespunderea nemijlocită a obiectivelor particulare ale schimbării și procesului de schimbare a obiectivelor generale de reformă a școlii.

Totalitatea proiectelor constituită ca rezultat al influenței sistemului managementului intrașcolar, orientate spre realizarea obiectivului general al schimbării școlii, de asemenea, a planurilor de repartizare a resurselor și eforturilor necesare de realizare a lor, se numește *program de schimbare a școlii*. În esență, el reprezintă totalitatea programelor zonelor evidențiate de schimbare a școlii.

**A treia fază a procesului inovativ general** – determinarea soluțiilor problemelor, presupune soluționarea de către managementul schimbării a următoarelor obiective:

1. Organizarea expertizei soluțiilor existente ale problemei.
2. Confirmarea programului general și particular de schimbare și organizare a startului lor.

Confirmarea programelor schimbării reprezintă luarea deciziei despre modul de schimbare a fiecărei zone evidențiate, cu alte cuvinte, despre modul de realizare a ideii corespunzătoare de schimbare a școlii.

Subliniem că situația inovativă în școală, ca mediu de aprobare a soluțiilor manageriale, deseori are un caracter al situației de risc sau al situației de nedeterminare. Evaluarea de expertiză a soluțiilor de alternativă a problemei cu evidența rezultatelor posibile, în diferite circumstanțe, contribuie la amplificarea caracterului real al planurilor de schimbare a școlii.

Dacă primele trei faze ale procesului inovativ general au o structură invariantă, atunci structura fazei a patra – faza de realizare a soluției problemei – este determinată de mijloacele selectate și de metodele de realizare a ideii de schimbare a școlii.

Ideea strategiei de schimbare a școlii poate fi realizată prin două moduri – cu ajutorul creării noului și cu ajutorul valorificării noului. De crearea noului în școală, legăm parcurgerea ideii de dezvoltare a etapelor inițiale ale ciclului ei vital (formularea ideii – elaborarea ideii și a tehnologiilor de realizare a ei – proiectarea noutății și implementarea noului).

Noutatea, creată în afara școlii, poate fi valorificată în baza proiectelor deja elaborate ale implementărilor noi numai în cazul când școala valorifică elaborările științifice, pregătite pentru utilizarea școlii în masă. În alte cazuri, crearea noului în școală necesită organizarea valorificării de probă (inițiale).

*Valorificarea noului* de o anumită școală o legăm, în primul rând, de organizarea implementării lui de expertiză de către unii profesori școlari; în al doilea rând, de luarea deciziei despre valorificarea repetată a noului; în al treilea rând, de crearea în acest scop a condițiilor necesare (normativ-juridice, material-tehnice, financiare, de asigurare cu cadre, motivaționale, științifico-metodice).

Prin *utilizarea noului* în școala respectivă, subînțelegem aplicarea lui după valorificarea de către toți membrii colectivului pedagogic cointeresați. Utilizarea ulterioară a mijloacelor valorificate, devenite obișnuite pentru membrii colectivului pedagogic, deja nu contribuie la schimbarea școlii.

Astfel, funcționarea unei școli o legăm de folosirea noutăților valorificate anterior, iar schimbarea – de procesele curente ale elaborării și valorificării noutăților.

*Răspândirea noului* reprezintă un proces extern în raport cu instituția de învățământ concretă.

Precizarea noțiunilor de „creare a noului”, „valorificarea noului”, „utilizarea noului”, „răspândirea (difuzarea) noului” permite a construi structura fazei a patra a implementărilor noi:

1. Valorificarea experimentală a noului.
2. Valorificarea repetată sau refuzul valorificării ulterioare a noului.
3. Utilizarea noului.
4. Întreruperea utilizării noului în urma rutinizării lui sau înlocuirii acestuia cu un mijloc nou, mai evoluat.

Se va ține cont de următoarele:

- strategia școlii schimbate ca organism, spre deosebire de sistemele tehnice (mecanisme), nu este construită din componente cunoscute anterior, dar realizează schimbarea sa în procesul construirii, autoconstruind, făurind componentele lipsă;

- în inovațiile pedagogice, spre deosebire de noutățile tehnice, în cadrul cărora parametrii și proprietățile de bază ale produsului lor material, în esență, corespund parametrilor și proprietăților planificate anterior de subiecții procesului inovator, abaterile de la „proiectul personalității”, care a fost gândit de pedagog ca rezultat fundamental al schimbării, în virtutea influenței multidimensionale asupra ei a diferiților factori și complexității întreruperii lor individuale, poate fi foarte considerabil;

- este imposibil a determina imediat rezultatul influenței inovației asupra sectorului de reînnoire a școlii și a-l estima cu exactitatea ce admite numai eroarea schimbării;

- valorificarea de probă a unor noutăți poate fi întreruptă după prima probă de control sau repetată, sau dacă rezultatele ei finale nu vor corespunde obiectivelor implementărilor noi – “punctelor de control” ale programului general al schimbării;

- eficiența unei implementări noi depinde de faptul în ce măsură subiecții ei posedă tehnologia valorificării noului, de asemenea, de existența condițiilor ce-i motivează să atingă rezultatul maxim înalt al schimbării.

Considerăm că pentru o influență managerială necesară asupra desfășurării procesului inovativ în faza de realizare a soluțiilor problemei, sistemul managementului strategic trebuie să asigure:

1) monitorizarea și coordonarea rezultatelor intermediare ale activității inovatoare, inclusiv cu ajutorul evaluării lor de expertiză;

2) corecția necesară a proiectului de schimbare a școlii ținând cont de evaluarea intermediară a rezultatelor realizării lui;

3) informarea membrilor colectivului pedagogic despre desfășurarea și rezultatele procesului inovator în școală;

4) cunoașterea de către subiecții procesului inovator a tehnologiilor de elaborare și valorificare a noului;

5) existența condițiilor de motivare a colectivului pedagogic la atingerea rezultatelor foarte înalte ale activității școlii.

Menționăm, îndeosebi, că factorii de succes în schimbare, conform opiniei specialiștilor în domeniu (A.Pettigrew, R.Whipp), se consideră:

- evaluarea mediului;
- conducerea schimbării;
- resursele umane;
- corelarea schimbării strategice cu cea operațională;
- coerența.

**Factorul I** – evaluarea mediului este importantă și semnificativă, deoarece evoluția școlii reflectă influența modelelor de dezvoltare socială. Această deschidere către mediul cultural, economic, politic, evenimentele și istoria națională, valorile însușite pe această cale constituie baza cognitivă, metodologică și practică a programelor educaționale, perfectibile la nivelul instituției școlare.

„Școala erei industriale” era organizată ca „școală de masă” cu o ierarhie administrativă (care urmează modelul birocrăției industriale) cu un conținut structural linear pe discipline permanente („care se întemeiază tot pe concepții industriale”), acționând ca o „mașină educațională” care se orientează mai mult spre trecut decât spre prezent și spre viitor).

Organizarea școlii în condițiile societății postindustriale vizează „personalitatea viitorului”, care angajează „un nou mod de a crește tânăra generație”, bazat pe următoarele ipoteze metodologice: a) „se va înălța mai mult decât acum în afara clasei și mai puțin în clasă”; b) „învățământul se va întrepătrunde și împleti cu munca și se va repartiza mai echilibrat pe parcursul vieții individului”, c) performării zilei de mâine „se vor maturiza mai repede grație responsabilităților asumate de timpuriu în cadrul clasei electronice”.

Astfel, sistemul de învățământ ca subsistem social, precum și școala ca organizație, într-un mediu schimbător, trebuie să-și modifice continuu caracteristicile lor structurale pentru a face față provocărilor din exterior.

La fel, ca și alți factori, factorul conducerea schimbării are o importanță crucială pentru succesul reformei atotcuprinzătoare, acțiune de anvergură socială.

A schimba, a moderniza școala sau o instituție înseamnă a o transforma într-un centru integrat de energie, amplificat de informații și competențe, care poate funcționa după criterii clare și acceptate de toți actorii sociali (elevi, profesori, directori, părinți). Astfel, reușita și eficiența instituției școlare depind, în mare măsură, de managementul schimbării, domeniu de conducere relativ nou, însă excepțional de important. În ultimul deceniu, managementul schimbării s-a bucurat de o ascensiune rapidă, având ca suport o teorie, o metodologie și o practică a conducerii schimbării în organizații. Managementul schimbării începe cu schimbarea viziunii despre om și a atitudinii față de om.

Prin urmare, un responsabil de schimbare, un manager școlar trebuie să fie persoana care direcționează schimbarea, adaptează modelul creat mental la structura practică. Acesta trebuie să dispună de o gândire strategică, „analitică”, de natură sistemică capabil nu doar să contureze imaginea viitorului organizației școlare, dar și să o realizeze.

Caracteristica comparativă a modalităților de gândire strategică nedezvoltată suficient și dezvoltată este prezentată în tabelul 1.

Tabelul 1

Caracteristica modalităților de gândire strategică	Modalități de gândire strategică	
	Nedezvoltată	Dezvoltată
Direcționarea (orientarea) atenției	Prioritar în interiorul organizației	În interior și exterior în funcție de situație
Gândirea reflexivă	Lipsește tendința spre o argumentare temeinică a aprecierilor și deciziilor. Intuiția sau experiența sunt luate drept suficiente	Predomină raționalul în luarea deciziilor, aprecierile situației, acceptându-se și experiența, intuiția
Nivelul de pătrundere în procesele de analiză	Situația se analizează la nivel de fenomen în mod statistic. Tendințele de schimbare și cauzele lor nu se examinează	Analiza se încheie doar pentru elucidarea în profunzime a cauzelor fenomenelor și tendințelor de schimbare
Limitele de analiză	Analiza fragmentară. Din câmpul de vedere se minimalizează porțiuni, situații obiectiv importante	Tendința de a analiza în complex toți factorii pentru înțelegerea situației în întregime
Receptivitatea la solicitările viitorului	Orientarea cu precădere spre cerințele situației existente	Prevederea cerințelor ce vor apărea în perspectivă se consideră o condiție indispensabilă a analizei calitative
Integritatea formării imaginii situației	Imaginea situației fragmentate statică nu depășește hotarele existente, ale prezentului. Există doar într-o formă sentimentală	Situația se prezintă în bază sistemică, dinamică în schimbare. Se prezintă în formă sentimentală expresiv-simbolică
Posibilitatea unor strategii integrative	Strategiile de alternativă nu se examinează	Se elaborează nu mai puțin de două variante de strategie
Raționamentul și orizontul de planificare	Orizontul de planificare se limitează la perspectiva imediat următoare	Orizontul de planificare se determină în funcție de situație, dar pe termen mediu și lung cu prevederea urmărilor
Integritatea formării imaginii viitorului dorit	Imaginea viitorului dorit este fragmentată. Există doar în formă generală	Imaginea viitorului dorit este sistemică. Există în forme de sentimente
Verificarea scopurilor	Lipsește tendința de verificare a scopurilor	Neverificarea scopurilor se consideră un neajuns
Nivelul de cuprindere a sarcinilor strategice	Probabilitatea mică referitor la planificarea sarcinilor strategice pentru a atinge scopurile	Probabilitate înaltă referitor la faptul că planificarea sarcinilor strategice este suficientă pentru a atinge așteptările dorite, viitorul preconizat

În concluzie, cu referire la factorul conducerea schimbării, vom menționa că schimbările complexe în educație reclamă cunoștințe, capacități și competențe profesionale manageriale, adecvate noilor orientări și realități. Fără o pregătire profesională managerială a cadrelor didactice cu funcții de conducere, îndrumare și control, reușita schimbării este mai mult decât îndoielnică. A trecut timpul persoanelor cu funcții de conducere care acționau doar în mod empiric în bază de experiență și intuiție, după principiul „aici și acum”, „văzând și făcând”. E nevoie de o conducere științifică, strategică, care să întrunească toate elementele schimbării enunțate mai sus, fără a diminua însă experiența și intuiția, ci folosindu-le din plin și eficient.

Un bun manager trebuie să cunoască barierele în calea schimbării pentru a le depăși. Acestea sunt: **bariere perceptivă** (saturația, stereotipia, ținta falsă), **bariere cognitive** (ignoranța, precedența, inflexibilitatea, folosirea incorectă a limbajului, substituția, retenția selectivă), **bariere personal-emoționale** (capriciul, obișnuința, conformismul, dependența, factorii de risc), **bariere de mediu** (lipsa sprijinului, „șefii care știu totul”), **bariere culturale** (tabu-urile, efecte ale totalitarismului etc.).

Factorul decisiv în perioada de tranziție este corelarea schimbării strategice cu cea operațională. La nivelul reformei învățământului general această corelare se efectuează printr-un plan de acțiuni care asigură un proces lent de trecere la noile structuri și conținuturi educaționale.

Managementul strategic al resurselor umane rămâne, de fapt, factorul dominant și hotărâtor, care asigură în ultimă instanță progresul, reușita schimbării, ce depinde în mod direct de dezvoltarea personală și organizațională a celor implicați, pentru care e nevoie de un proces de învățare pe termen lung, ceea ce implică, în fond, o nouă politică în dezvoltarea resurselor umane. Mai mult, coerența cu cel mai complex dintre factorii de schimbare urmează să asigure armonizarea acțiunilor în direcțiile: **situația de schimbare – strategia – obiective – structura organizațională – sisteme și metode de management – resurse disponibile – cultura organizațională.**

În aceeași cheie urmează a fi realizată schimbarea conceptului de conducere, în prezent preponderent administrativ, la nivel de sistem și de unitate școlară, acțiune „care poate fi abordată doar în contextul schimbărilor

conceptuale curriculare și tehnologice ale învățământului, formarea continuă a personalului didactic, fapt ce necesită implementarea unui management strategic, a unui management participativ în sensul implicării/participării tuturor actanților educaționali la proiectarea, desfășurarea și evaluarea proceselor și activităților educaționale, un management creativ în sensul valorizării și valorificării personalității umane.

În sfârșit, important este să ținem cont de postulatele schimbării care trebuie luate în considerare:

- schimbarea este un proces, nu un eveniment;
- există diferențe în implementarea și dezvoltarea inovațiilor;
- organizația nu se va schimba până când nu se vor schimba indivizii care fac parte din ea;
- inovațiile pot fi de diferite mărimi;
- intervențiile sunt cheazășia succesului;
- cea mai bună perspectivă a schimbării este cea orizontală;
- conducerea este o acțiune de lungă durată;
- școala este unitatea primară a schimbării;
- schimbarea implică/impune efortul echipei;
- intervențiile corespunzătoare reduc provocările schimbării;
- mediul școlar influențează procesul de schimbare.

De remarcat că reforma învățământului general, ca schimbare socială de anvergură, implică o strategie anume de dezvoltare organizațională a instituției școlare pentru adecvarea comportamentului individual, de grup și organizațional al tuturor actorilor implicați în acest proces, comportament care la nivel de grup și organizațional necesită un timp mai mare pentru schimbare.

Finalizând analiza obiectivelor generale ale managementului strategic, menționăm că conducerea și schimbarea cu succes a școlii ca sistem valoric orientat este posibilă numai în cazul când sistemul managementului intrașcolar va atinge conștientizarea de către membrii colectivului pedagogic a schimbării școlii ca valoare importantă, de asemenea, corespunderea culturii școlare filozofiei noi (inovative) a școlii, valorilor schimbării ei.

Deși există diferite abordări ale problemei cercetate, majoritatea savanților au o viziune comună, fiind de părerea că dirijarea procesului de funcționare și dezvoltare la diferite niveluri necesită o anumită strategie a înțelegerii și percepției schimbării ca proces evolutiv și dinamic.

Cercetând problema strategiei în conducerea procesului de dezvoltare și schimbare, savanții Rand și Me Laughlin au elaborat un complex de acțiuni strategice ce au caracter atât pozitiv, cât și negativ. Din primele fac parte:

- pregătirea concretă, individuală și amplă a tuturor pedagogilor;
- ajutor la nivelul unei clase;
- realizarea de către profesori a proiectelor analogice în alte clase, școli;
- întâlniri sistematice ale participanților la proiect privind realizarea lui practică;
- participarea profesorilor la luarea deciziilor în limitele proiectului;
- elaborarea materialelor corespunzătoare la nivel local;
- participarea directorilor și vicedirectorilor la stagieri în limitele proiectului.

La al doilea sunt atribuite:

- supraevaluarea rolului consultanților externi;
- stabilirea complexă (foarte largă (amplă)) a problemei;
- nivelul scăzut al pregătirii realizatorilor proiectului;
- evaluarea formală [4].

Se poate concluziona că raportul dintre strategiile la macro- și micronivel are o însemnătate definitorie. Deși strategiile determină pilonii de bază pentru anumite niveluri, ele încă nu asigură obținerea rezultatelor pozitive. Implementarea eficientă a strategiilor este legată nemijlocit de procesul (metodologia implementării) și esența schimbării și inovației.

#### **Referințe:**

1. Караковский В.А. Директор—учитель—ученик. - Москва: Знание, 1982. - 96 с.
2. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения // Педагогика. - 1982. - С.191.
3. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой. - Москва: МИП «В Магистр», 1992. - 231 с.
4. Линдел Гарт, Базиль Генри. Стратегия непрямых действий / Пер. с англ. Б.И. Червякова и др. Под ред. д-ра воен. наук, проф., ген.-лейт. С.Н. Красильникова. - Москва: Изд. иностр. лит., 1957. - 537 с.

*Prezentat la 12.11.2007*

## CURRICULUMUL INTERCULTURAL: ORIENTĂRI, PRINCIPII, RESURSE

*Argentina CHIRIAC, Vladimir GUȚU*

*Catedra Științe ale Educației*

The intercultural education represents a transcultural and methodological provocation for the teachers and the creators of the curricula. The intercultural phenomenon represents a very precious resource that can be appreciated in the educational sphere. The intercultural education actually is an education of interpersonal relations that involves the members of different cultures. The realization of the intercultural relation is based on the importance of the processes of interaction, collaboration, opening, changing, and knowledge.

Educația interculturală reprezintă o provocare transculturală și metodologică pentru cadrele didactice și conceptorii de curriculum. Interculturalitatea reprezintă pentru ei o resursă prețioasă ce poate fi valorificată în cadrul educațional. Educația interculturală este, de fapt, o educație a relațiilor interpersonale care implică membrii unor culturi diferite. Realizarea relației interculturale accentuează importanța proceselor de interacțiune, colaborare, deschidere, schimbare, cunoaștere. În pofida multitudinii conceptualizărilor sale, educația multiculturală vizează următoarele sensuri:

- fiecare elev/student să posede oportunitățile egale pentru a-și realiza pe deplin potențialul;
- fiecare elev/student trebuie format pentru a se integra eficient într-o societate interculturală;
- fiecare elev/student/cadru didactic trebuie să accepte existența diversității culturale;
- fiecare elev/student trebuie să fie conștient, critic, activ din punct de vedere social.

În acest sens, educația interculturală presupune: recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți; interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiple registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi [8].

În condițiile constituirii unui sistem democratic de învățământ problematica curriculumului intercultural capătă o importanță deosebită.

Realizarea unui curriculum intercultural are la bază următoarele repere [2]:

- recunoașterea diversității de reprezentări și valori;
- interacțiunea între diversele reprezentări și instanțe valorice;
- schimbul între persoane și grupuri ale căror valori sunt diverse, multiple și adesea împărtășite;
- decentrarea, deconstrucția viziunii egocentrice, etnoculturale ca bază a interacțiunilor sociale;
- comunicarea interculturală ca bază a dinamicilor sociale, a viziunii vii și sănătoase asupra identităților ca formațiuni evolutive rezultând din contactele culturale.

Curriculumul intercultural înseamnă schimbarea de perspectivă, identificarea formelor de gestiune democratică ce fac parte egală tuturor, renunțarea la polarizarea majoritate–minoritate care defavorizează întodeauna minoritatea în profitul celor numeroși și plasarea accentului pe interacțiune în rețele complexe de relaționare. În esență, aceasta înseamnă a privi identitatea nu în sensul de diferență, barieră sau frontieră, ca factor de diviziune, ci ca o multitudine de relații și interacțiuni, ca loc de formare a legăturii sociale și politice [2].

Aceste abordări implică un set de valori cum ar fi [3]:

- respectul față de om ca valoare socială supremă;
- respectul față de valorile culturale și acceptarea diversității culturilor;
- respectul de sine și al altora;
- toleranță, acceptarea unor comportamente diferite;
- luarea de decizii în mod democratic;
- formarea spiritului critic și autocritic;
- stăpânirea emoțiilor primare;
- capacitatea de a dobândi relații satisfăcătoare și de a dialoga;
- descurajarea agresivității și a violenței;
- cooperarea și instaurarea încrederii în interiorul grupului în care activezi;
- suscitarea interesului pentru respectarea drepturilor omului;

- dezvoltarea empatiei pentru cei care sunt victime ale încălcării drepturilor fundamentale ale omului;
- capacitatea de a recunoaște inegalitatea, in justiția, rasismul, stereotipurile și prejudecățile;
- aptitudinea de a accepta ceea ce este străin, neobișnuit, ambiguu, ambivalent;
- cunoașterea și acceptarea pluralității interpretărilor;
- conștiința culturală și interculturală adecvată;
- exprimarea eficientă a propriei identități culturale;
- construirea împreună a acordului în situații de divergență de opinii, credințe, norme, valori.

Curriculumul intercultural trebuie să prezinte o definiție largă a noțiunii și să cuprindă: obiectivele, conținutul, strategiile de predare-învățare-evaluare, organizarea și administrarea, resursele, experiența, relațiile interinstituționale etc.

În acest context, prezintă interes pentru concepte de curriculum intercultural următoarele caracteristici cu referire la subiectele incluse în conținutul acestuia [5]:

- incluzive, din punct de vedere cultural – prin încorporarea unor opinii opuse și a unor interpretări divergente;
- reprezentative, pentru diversitatea și unitatea din interiorul grupurilor și dintre grupuri;
- situate în contextul lor temporal și spațial;
- orientate mai mult spre aspectul profunzimii decât al extinderii informației;
- infuzate în întregul curriculum;
- tratate drept constructe sociale și deci ca încercări, la fel ca orice cunoaștere;
- proiectate și construite pe experiența și cunoștințele pe care elevii le aduc în clasă;
- încorporate în moduri active de predare și învățare în scopul de a potența înțelegerea (mai mult decât învățarea pe de rost), examinarea contraverselor și interînvățarea.

Referitor la conținuturi, dar și la modurile de tratare a acestora, Armento (1995) formulează patru principii care trebuie respectate în dezvoltarea curriculumului, din perspectiva unei pedagogii descrisă ca sensibilă la aspectele culturale.

Primul principiu enunțat cere **utilizarea unor materiale de actualitate și diverse din punct de vedere etnic și cultural**. Cere, de asemenea, valorificarea tradițiilor culturale, a istoriei, muzicii, artei, literaturii, artefactelor, materialelor originale și a resurselor comunității. Astfel, conținuturile vor reflecta mai adecvat diversitatea culturală și creațiile culturale autentice ale comunităților. Experiențele incluse în fondul cultural al elevilor/studentilor vor avea mai multă rezonanță în conținuturi decât dacă acestea ar fi selectate predominant din cunoașterea savantă și din cultura grupurilor majoritare.

Un alt principiu invită la **inclusiunea în conținuturi a unor materiale ca să ofere perspective multiple de explicare și interpretare a realității**. Astfel, elevii/studentii se vor familiariza cu strategii diferite de construire a cunoașterii, vor fi ajutați să privească cunoașterea ca entitate construită și nu ca pe un dat, să-și dezvolte strategii alternative de interpretare a evenimentelor și, implicit, să dezvolte atitudini de toleranță și deschidere față de purtătorii unor concepții diferite de ale lor.

Al treilea principiu solicită **utilizarea unor materiale care ilustrează legăturile intra- și intergrupuri**. În procesul de construire a identității culturale intră în joc mecanismele de categorizare. Elevii/studentii învață inevitabil să împartă lumea în „noi” și „ei” după criterii diferite și variabile. Învață, de asemenea, să-și apere identitatea atribuind ceea ce este neconvenabil outgrup-ului și considerând propriul grup ca fiind purtătorul ideilor și practicilor valoroase. Deoarece aceste mecanisme care acționează în cursul formării identității creează premisele unei atitudini de închidere față de outgrup, este important ca prin curriculum să se prezinte diverse relații intra- și intergrupuri. Pentru conviețuirea într-o societate multiculturală democratică este necesară înțelegerea felului în care oamenii pot trăi în relații de cooperare în interiorul grupurilor, dar și între grupuri.

Al patrulea principiu cere **sublinierea unității în diversitate, ilustrarea aspectelor comune care unesc toate grupurile culturale**. Recunoașterea diversității culturale este doar începutul demersurilor specifice educației interculturale. Curriculumul intercultural trebuie să includă strategii pentru recunoașterea diversității, dar și pentru construirea dialogului între membrii diferitelor culturi ce conviețuiesc în același spațiu. Este necesară atât evitarea tentației simplificărilor excesive ale expresiilor culturale din dorința de a identifica o bază cât mai largă de puncte comune între culturi, precum și evitarea tendinței de a accentua diferențele într-atât, încât punctele comune – premisele începutului comunicării – să pară a fi inexistente [5].

Un alt aspect din teoria curriculumului intercultural este reprezentat de metodologii educaționale. Literatura pedagogică (Rey, Cucuș, Cozma) abordează diferite strategii a căror dominanțe se localizează pe acțiunea directă a elevului/studentului în mediul educațional și al comunității, pe valorificarea și lărgirea expe-



riențelor culturale ale elevilor/studentilor, pe interacțiunea în interiorul grupului de elevi/studenti și pe aspectele relaționale ale activității educaționale.

Nevoia de inovație în domeniul metodologiei adiacente curriculumului intercultural a făcut ca registrul de propuneri să treacă din spectrul metodelor tradiționale, recunoscute ca atare în lucrările de didactică, în aria unor metode mai puțin consacrate, unele dintre ele nefiind nici măcar prezentate sub titlu de metode, ci doar de simple sugestii acționale.

Dată fiind varietatea și dinamica mediilor educaționale, se pare că profesorului care transpune în act un curriculum intercultural nu-i mai este suficient un pachet metodologic clasic – finit, încheiat – ci mult mai util ar părea un ansamblu metodologic cât mai flexibil, căruia însuși profesorul să îi confere aspectul final printr-un proces personal de construcție metodologică și strategică [5].

#### **Referințe și bibliografie:**

1. Bârlogeanu L. Strategii identitare și interculturalitate în spațiul românesc. - București: Educația 2000+ , 2005.
2. Bârlogeanu L., Crișan A. Ghid de politici interculturale. - București: Educația 2000+, 2005.
3. Centrul Educațional „Pro Didactica”. Educație interculturală în Republica Moldova. - Chișinău: Arc, 2004.
4. Cozma T. (coord.), Cucuș C., Butnaru S. Educația interculturală. Ghid pentru formatori. - Iași: Erola, 2001.
5. Cucuș C., Gherguț A., Momanu M., Sălăvăstru D. Educația – provocări la început de mileniu. - Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2005.
6. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000.
7. Gorski P., Covert B. Defining of multicultural education <http://curry.edschool.virginia.edu/go/multicultural> consultat în 10.09.2004
8. Rey Micheline. D'une logique mono a une logique de l'inter / in Cahier, nr.79, FPSE, 1996.

*Prezentat la 12.11.2007*

## DECIZIA EFICIENTĂ. DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

**Rodica PRODAN***Institutul de Științe ale Educației*

Day by day, pre-university managers have an activity. Knowing, the decision plays a very important role in this activity, we come with some suggestions about modalities of deciding – process. It contains three important stages (steps):

I – pro – decision;

II – the self - decision;

III- the post – decision stage (step).

Taking in consideration their using, the conditions, criteria of decision, the manager will find the answers to the questions and the efficiency of educational process will be better in using it. These aspects have their explanations in this article.

Din practică se atestă că în mediul actual, care se află în permanentă schimbare, procesul de luare a deciziilor devine tot mai dificil, managerul fiind constrâns de mediul în care acționează. Deși luarea deciziilor este un process dinamic în permanentă dezvoltare, deciziile au și câteva elemente comune. Fiecare decizie este luată într-un mediu al unei instituții de învățământ și toate deciziile presupun parcurgerea câtorva pași elementari. Cele mai ușor de luat sunt deciziile **programate** în care se încadrează cele repetitive și de rutină. Managerul are formată deja o procedură de luare a deciziei prin care se rezolvă aceste situații. Un exemplu al acestui tip de decizii poate fi angajarea cadrelor didactice în instituție. Deși aceste probleme apar repetat, managerul trebuie să țină cont că ele sunt aplicabile doar în anumite condiții. Pe când deciziile neprogramate se iau în condiții unice. Pentru astfel de decizii nu există condiții prestabilite, ele sunt importante, complexe. Un exemplu ar fi decizia de aplicare a unui experiment pedagogic în cadrul instituției. Un rol aparte în luarea deciziilor îl are gradul de incertitudine. Managerul ia decizii în condiții de certitudine, risc sau incertitudine. În condiții de certitudine, managerul știe care sunt alternativele și rezultatele fiecăreia. Deciziile în condiții de risc se iau atunci când informația nu este completă și managerul determină probabilitatea evenimentelor. Acest mod de luare a deciziilor este caracteristic managerului actual, iar decizii în condiții de incertitudine se iau când managerului îi lipsesc informațiile și determinarea obiectivă a probabilităților cu privire la rezultat devine dificilă. În astfel de cazuri managerul apelează la intuiție în luarea deciziilor de acest tip.

Din experiență putem identifica patru motive principale ale eșuării deciziei. Unul dintre ele este *decizia în sine*, pentru că acești factori se referă la natura a ceea ce urmează de făcut, care poate genera probleme temporare sau permanente. Un alt motiv este *intuiția managerului*. Unii manageri pot prevedea în obstacolele care apar un eșec personal, iar alții vor continua să investească în timp și resurse, datorită încrederii pe care o au în intuiția lor. Analog și *presiunile sociale* sunt unul dintre motivele de eșec ale deciziei. Și cel mai simplu factor care apare în calea reușitei este *inerția organizațională* pe care o implică procedurile existente și dificultățile în încercarea de a schimba o decizie strategică.

Pentru ca decizia să fie eficientă, managerul trebuie să fie capabil a renunța la deciziile greșite sau la activitățile care decurg din acestea.

În calitate de suport pentru manageri privind luarea deciziilor propunem tipologia deciziilor conform criteriilor lor.

Nr.	Criteriul	Tipologia deciziilor	Note și observații
1	Gradul de cunoaștere a probabilității de realizare a obiectivelor instituției	- în condiții de certitudine - în condiții de risc - în condiții de incertitudine	Se are în vedere gradul de certitudine în realizarea obiectivelor
2	Natura obiectivelor instituției și dimensionarea lor în timp	- tactice - strategice	Deciziile tactice pot constitui elemente de fundamentare a deciziilor strategice
3	Numărul de persoane care participă la elaborarea deciziei	- individuale - de grup	Operativitate mărită Fundamentare științifică mai solidă

4	Metode și tehnici utilizate	- programate - neprogramate	Măsura în care luarea deciziei se bazează pe proceduri prestabilite
5	Amploarea competenței sau a sferei decizionale a decidentului	- integrate - avizate	Se adoptă de decident Se adoptă după avizul organului ierarhic superior
6	Posibilitatea anticipării	- anticipate - imprevizibile - prospective	Deciziile prospective au caracter strategic
7	Eșalonul la care se adoptă decizia	- eșalon superior, mediu, inferior	Adoptate de conducerea instituției, de vicedirector, de șefii de catedră
8	Sursa și domeniul de aplicare	Sursa: - planificare - organizare - coordonare - control	Domeniul de activitate: - administrativ, politic - economic, financiar - ecologic

În continuare vom expune procesul de luare a unei decizii programate într-o instituție de învățământ particular, care are multe aspecte comune cu instituția de învățământ statal. Vom parcurge decizia conform unui model elaborat în următoarele etape:

#### **Etapa 1.** Formularea problemei

*Problema:* Eliberarea din funcție a vicedirectorului  
Numărul decidenților – 1, directorul

#### **Etapa 2.** Stabilirea obiectivelor

- O1. Să fie eliberat vicedirectorul din funcție
- O2. Să se desfășoare activitatea în ritm propriu a fiecărui cadru didactic
- O3. Să se reducă numărul de persoane cu salariu de funcție în legătură cu micșorarea numărului de elevi în instituție

#### **Etapa 3.** Stabilirea criteriilor

- C1. Să se respecte principiile democratice
- C2. Să se permită desfășurarea activității angajaților în ritm propriu

#### **Etapa 4.** Elaborarea variantelor de alternativă

- V1. Numirea unui alt vicedirector
- V2. Activarea instituției, o perioadă, fără vicedirector
- V3. Exercițarea temporară a funcțiilor vicedirectorului de către director

#### **Etapa 5.** Alegerea variantei optimale

Varianta 3

#### **Etapa 6.** Aplicarea deciziei

Vicedirectorul a fost invitat individual și informat despre eliminarea din funcție, fără nici un argument

#### **Etapa 7.** Evaluarea rezultatelor

- Directorul a exercitat timp de un an rolul de vicedirector
- Din lipsă de timp unele obligațiuni au fost transmise unor colaboratori, altele au fost excluse, iar cele esențiale realizate parțial
- La finele anului de studii se atestă: reducerea numărului de elevi în instituție; scăderea reușitei școlare; scăderea nivelului de comportament al elevilor; limitarea colaborării dintre cadrele didactice; plecarea unor cadre didactice etc.

**Etapa 8. Analiza:** (rezultatul scontat sau măsuri corective)

În următorul an de studii se numește un nou vicedirector în instituție

Decizia inserată mai sus prevede eliberarea din funcție a vicedirectorului. Această decizie încadrează decizii repetitive și de rutină. Dintre cele repetitive ar fi următoarele:

a) *care se referă la vicedirector:*

- elaborarea corectă a informației;
- relațiile conflictuale;
- comiterea unor greșeli care țin de obligațiunile funcționale ale vicedirectorului (foarte rar);

b) *care se referă la director:*

- înjosirea demnității vicedirectorului;
- tolerarea lingușitorilor;
- abuz de funcție pentru realizarea intereselor personale;
- micșorarea salariului vicedirectorului etc.

Printre deciziile de rutină care se încadrează în prezenta decizie pot fi enumerate următoarele:

a) *care se referă la vicedirector:* înaintarea cerințelor stricte față de cadrele didactice (exemplu: termenul de realizare a unei sarcini de lucru, corectitudinea executării, responsabilitate, completarea corectă a catalogului școlar; înscrierea corectă a orelor în catalog etc.); apariția unor situații conflictuale la realizarea incorectă a obligațiilor cadrelor didactice (erori în înscrierea orelor în catalog, comiterea greșelilor tipice în completarea catalogului, realizarea întârziată a unor sarcini de către cadrele didactice etc.);

b) *care se referă la director:* absența frecventă din instituție; lipsa unui psiholog profesionist în instituție; angajarea rudelor în instituție; lipsa de susținere a vicedirectorului; lipsa de apreciere a eficienței activității cadrelor didactice; nerespectarea termenelor de achitare a salariului cadrelor didactice; impunerea concediului din cont propriu pe perioada vacanțelor; micșorarea salariului angajaților; înaintarea cerințelor exagerate față de cadre; impunerea unor principii proprii.

Am urmărit un exemplu de decizie care a fost aplicată cu scopul de a eficientiza procesul din cadrul instituției de învățământ preuniversitar. Deși au fost comise și unele erori, obiectivele au fost realizate. Despre realizarea totală nu ne putem expune, deoarece decizia se desfășoară în timp. Rezultatele ei vor putea fi analizate peste unul sau doi ani de studii, când vom dispune de date concrete pentru a efectua comparația dintre aspectele principale ale procesului de învățământ. Să presupunem că erorile comise au fost lichidate, s-a ameliorat situația, dar politica impusă de director se aplică în continuare. Managerul are nevoie să-și revizuiască unele aspecte nu numai în problema de luare a deciziei. În astfel de situații recomandăm: schimbarea viziunii asupra oamenilor apreciindu-i la justa valoare; colaborarea eficientă cu cadrele didactice; aprecierea corectă a rezultatelor muncii cadrelor didactice, cât și a eforturilor lor în realizarea eficientă a activității didactice; respectarea întocmai a clauzelor contractului de muncă întru achitarea la timp și adecvată a salariilor angajaților; excluderea realizării intereselor personale în cadrul activității didactice; excluderea acumulării valorilor materiale și abuzul de conducere.

Conchidem că procesul de luare a deciziei nu se desfășoară întotdeauna logic, în baza raționamentelor inductive sau deductive. Natura umană implică utilizarea unei strategii „psihologice” în cadrul căreia alegerea se face în baza experienței, intereselor, stărilor afective, influențelor exterioare.

În concluzie menționăm că o decizie eficientă necesită o corectitudine maximă din partea tuturor persoanelor implicate în luarea ei. Și dacă acest aspect va fi respectat, vor avea de câștigat elevii, părinții, cadrele didactice și va spori eficiența procesului educațional din cadrul instituției de învățământ.

**Bibliografie:**

1. Cristea Sorin. Managementul organizației școlare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
2. Cristea Sorin. Pedagogia generală a managementului educației. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
3. Gustin Andre. Management des etablissement scolaires. De Boeck /Larcier, 2001.
4. Hellriegel Slocum Woodman. Management des organisations. De Boeck / Larcier, 1992.
5. Hermel Simon. Le Nouveau Management. La decission par les ordinateurs. - Paris: Economica, 1980.
6. www.byu.edu/cc/Career\_Planning

Prezentat la 01.10.2007

## RELAȚIA PROFESOR–ELEV, RELAȚIE DE SIMPATIE ȘI EMPATIE

**Ionuț VLĂDESCU**

*Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța, România*

For the education of the new generation the teachers must put into value their whole professional skill and capacity, aiming at building up the proper framework needed to shorten the distance between them and those whom they should share with the national and universal values. Such inter-personal relationship is based upon the mutual capacity of understanding, anticipation, and identification of partners (teacher and student), in order to be able of mutual trust needed for this purpose and opens the way to empathic communication between the educator and the educated person.

Basically, we consider important emphasizing from the very beginning that the investigation of the skills and vocation for instructive and educational activities (for which the sympathetic and empathic capacities play the role of guiding entity) are justified as necessity for achieving the progress of the entire educational process. It is hard to imagine the educational process developed without teachers able to create the proper educational atmosphere, establish efficient relationships with the students, and to build up the framework for communication, which can influence this process.

### Introducere

În procesul formării tinerei generații, cadrele didactice trebuie să-și pună în valoare întreaga măiestrie și competență profesională în scopul fixării unui cadru propice de apropiere de cei cărora urmează să le împărtășească valorile culturii naționale și universale. La baza unor asemenea relații interpersonale este necesar să se afle capacitățile de înțelegere, anticipare, trăire și identificare ale partenerilor (profesor, elev) pentru a-și putea oferi reciproc încrederea necesară și pentru a deschide calea unei comunicări empatice între educator și educat.

În esență, mi se pare important a preciza, chiar de la început, că investigarea problemei aptitudinilor și vocației pentru activitatea instructiv-educativă, în care capacitatea simpatică și empatică ocupă un loc de placă turnantă, este justificată ca o necesitate în care se leagă progresul în întreg procesul de învățământ. Ar fi extrem de greu a presupune un învățământ înaintat fără profesori capabili să creeze un climat propice, să lege relații eficiente cu elevii, să fixeze cadrul unei comunicări apte, să declanșeze formele cele mai adecvate de influențare în procesul instructiv-educativ [1].

### 1. Definirea conceptelor: simpatie, empatie

Simpatia: fenomen care reproduce la o ființă modificările suportate de o altă ființă și interesează viața sentimentelor și comunicarea emoțiilor. H.Wallon descrie apariția simpatiei la copil (1, 2 ani) ca posterioară celei a geloziei. Aceste două forme ale sentimentului social presupun și elaborează dezvoltarea anterioară a emoțiilor.

A.Gesell indică primele manifestări de gelozie și de simpatie aproape la aceeași dată. J.Piaget examinează simpatia și antipatia începând de la doi ani, ca primele sentimente interindividuale cu funcție de heterovalorificare, succedând perioadei sentimentelor intraindividuale.

Pe marginea doctrinei propriu-zise a pulsionilor, S.Freud a considerat simpatia și în general empatia ca mecanisme de identificare aflate la originea formării grupurilor [2].

Simpatia este o stare emoțională conștientă care semnifică „a simți cu” o persoană sau cu o cauză personală, că ea implică o înțelegere reciprocă a resorturilor unor finalități morale, sociale etc.

Empatia: este intuirea a ceea ce se petrece în celălalt fără a uita totuși că ești tu însuși, căci în acest caz ar fi vorba de identificare. Pentru Carl Rogers, empatia constă în sesizarea cu cât mai multă exactitate cu putință a referințelor interne și a comportamentelor emoționale ale unei alte persoane și în a le înțelege ca și cum ai fi această altă persoană [3].

Empatia reprezintă actul psihic prin care ne introducem pe cale imaginară în altul, un fenomen psihic de identificare parțială, cognitiv-afectivă a unei persoane cu un model comportamental uman perceput sau evocat, care se poate manifesta conștient sau inconștient, aparent sau inaparent, favorizând un act de înțelegere și comunicare implicată și o anumită contagiune afectivă.

A fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum”. În empatie, dincolo de percepția nemijlocită apar următoarele elemente cognitive: evocarea, deducția, anticiparea. Transpunerea în psihologia partenerului este convențională, deși nu întotdeauna conștientă, fără pierderea identității propriei personalități.

Realitatea ne dă o stare extremă de contagiune afectivă, reacție empatică spontană, ce se realizează prin împrumutarea trăirilor modelului fără aprofundarea cauzei care a dus la această situație. Dacă empatia ar fi imitație, atunci orice act motor imitat ne-ar putea duce la o stare empatică.

Coborârea la nivelul gândirii și simțirii copilului nu înseamnă nici regresie din partea adultului și nici alte forme de a imita comportamentul copilului, ci o transpunere mintală în psihologia acestuia, cu scopul de a-l înțelege și de a-l ajuta.

Max Scheler definea simpatia astfel: proces de reproducere afectivă a stărilor altuia, ceea ce presupune cu necesitate anterioritatea cunoașterii, fiind filtrat rațional. Un profesor va trebui să fie la fel de empatic și să se transpună în psihologia elevului, fie că acesta îi este simpatic sau nu, pentru că obiectivul urmărit nu vizează simpla relație, ci îndeosebi acțiunea de a exercita o activitate eficientă de instrucție și educație.

## 2. Empatia – componenta de bază a aptitudinii pedagogice

Aptitudinea pedagogică reprezintă ansamblul de însușiri ale personalității educatorului care îi permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă. Astfel, profesorul are:

### 1. Vocație pedagogică – iubire pedagogică:

- credința în valorile sociale, culturale;
- conștiința responsabilității față de copil, de patrie, de întreaga umanitate.

### 2. Pregătire științifică;

### 3. Pregătire pedagogică, pentru că își desfășoară activitatea în mod creator, ca un artist;

4. Calități intelectuale: inteligență, spirit de observație, atenție distributivă, gândire profundă, sistematică, clară, imaginație bogată și promptă, memorie bună;

5. Însușiri de ordin afectiv: blândete, voioșie, generozitate, pasiune, entuziasm; volitiv: caracter ferm, dârzenie, perseverență, intransigență, răbdare, stăpânire de sine; moral: unitate între vorbă și fapte, simțul măsurii, echilibrul exigență-îngăduință, onestitate, modestie, echitate.

Aptitudinea pedagogică cuprinde două grupe de capacități necesare educatorului: însușiri propriu-zise pedagogice (capacitate de a face materialul de învățare accesibil elevilor; capacități organizatorice, creativitate în muncă; interesul față de copil; tactul pedagogic; capacitatea de a lega obiectivul de învățământ de viață; exigență pedagogică; capacitate pentru obiectul ce îl predă; capacitate pentru munca cu elevii în afara clasei) și însușiri de personalitate cum ar fi: spirit organizatoric, curiozitate științifică, capacitate de muncă, de auto-stăpânire, însușiri emoționale, imaginație bogată [4].

Vasile Pavelcu consideră că arta de a preda presupune, pe lângă stăpânirea cunoștințelor, claritatea și plasticitatea expunerii alimentate de voiciume și pasiune științifică, cât și aptitudinea deosebită de transpunere în situația ascultătorului, a elevului sau a studentului. Empatia trebuie să exprime o reacție atitudinală (intelectiv-afectivă), în care dragostea față de copil să fie subordonată nevoii de a-l înțelege și ajuta. „Nu te coborî la nivelul copilului ca să faci teatru, nu ca să-l umilești pe copil sau să te umilești pe tine, ci pentru a crește din nou împreună cu el, a simți din nou tu emoția marilor creatori, a relua și verifica adevăruri acceptate” (I.S.Firu). Capacitatea empatică proprie unui bun cadru didactic vizează un anumit model de identificare psihologică cu copilul, dublat de condiția păstrării unei distanțe apte să poată cuprinde întreaga problematică a colectivului școlar. Nici nu ar fi posibil de conceput o relație eficientă între profesor și elev fără apropierea dintre aceștia, dar și fără păstrarea unei relații profesor-întreg colectivul de elevi.

Un comportament empatic și simpatic din partea profesorului va asigura și baza influenței pertinente asupra educației elevului, asupra motivației lui pentru muncă, asupra orientării sale școlare și profesionale, asupra fixării unui comportament moral dezirabil pe măsura cerințelor societății noastre. Acest fel de comportament al cadrului didactic a asigurat bune rezultate profesionale, un atu de primă importanță în câștigarea încrederii elevului și în pregătirea pentru viață a unor serii întregi de absolvenți. Și, dacă pentru unii profesori astfel de comportament manifestat firesc, fără o intenție specifică, a devenit o deprindere necesară în fixarea relației cu elevul, cu atât mai mult, o pregătire specială în această direcție ar înlătura nu numai hazardul, dar și lipsa de explicații pentru rezultatele slabe pe care unele cadre didactice le obțin în raport cu altele.

### 3. Comunicarea empatică și relația profesor–elev

În viziunea pedagogiei moderne, relația profesor–elev este concepută ca o relație de mare complexitate, care implică un dialog permanent între cei doi factori, educat și educator, o comunicare reciprocă, angajând toate laturile personalității acestora. Astfel, profesorul, pentru a-și realiza rolul său de a organiza și a stabili strategia acțiunii educaționale, de a media accesul la informații, de a se armoniza cu sistemul de decodaj al elevului, de a urmări sistematic achizițiile comportamentale și de a evalua randamentul școlar, trebuie să cunoască psihologia elevului și să se transpună în psihologia acestuia. Prin aceasta, profesorul trebuie să urmărească schimbarea locului și rolului elevului în actul educațional, să stimuleze activitatea și angajarea lui în procesul propriei sale formări. Dialogul deschis între profesor și elev trebuie să solicite spontaneitatea și receptivitatea acestora, să dezvolte gândirea divergentă, spiritul de investigare, curiozitatea științifică și creativitatea în rezolvarea problemelor [5].

M. Marchand încearcă să fixeze trei cupluri educative tipice, în funcție de evoluția pedagogică a profesorului, în funcție de elevi, precum și de mediul social al acestora. Astfel, el distinge, întâi, tipul de profesor amorf, egoist, indiferent, care ignoră viața intimă a elevului; tipul de profesor egocentric, care dă naștere la tensiuni între el și elevi; cel de-al treilea tip de profesor care stabilește contacte cu elevul, legături de amicitie, abnegație și renunțare sub semnul echilibrului afectiv și intelectual cu elevul. Aptitudinea de a se deschide în fața elevului este dominantă personalității unui adevărat profesor. Profesorul adevărat nu tinde să se afirme, să domine, să-și satisfacă complexe, să fie iubit, și nici să dea importanță. Unii educatori „se iubesc” prin copii. Unii se proiectează în copii, iubind pe cei care se aseamănă cu ei sau care cred că e modelul lor.

Vasile Pavelcu descrie o tipologie a relațiilor dintre educatori și elevi pe care o consideră prin simplificare redusă la trei tipuri: tipul autoritar care își supune voința fără a ține cont de păreri și reacții ale elevilor; tipul democratic ale cărui măsuri sunt luate în comun cu clasa; tipul liberal și indiferent care lasă lucrurile să meargă de la sine, fără intervenția lui. Tipul autoritar favorizează la elevi reacții de ezitare, șovăială și instabilitate, adesea închidere în sine, replierea în interior, anxietate, emotivitate, lipsă de inițiativă și neîncredere în sine, altele opoziție, ostilitate sau agresivitate. În opoziție cu acest tip, cel democratic reprezintă expresia unei forme superioare a tactului psihologic și pedagogic. Prestigiul convenit opoziției sociale a educatorului se realizează prin apropierea și încrederea mutuală în raporturile individuale ale profesorului cu elevii. Această apropiere trebuie să aibă o finalitate activă, stenică, dinamică, mereu inovatoare și creatoare. Este forma care duce spre autonomia și independența personalității.

Caracterizând tipul liberal și indiferent, Vasile Pavelcu consideră că avem de-a face cu o persoană care și-a greșit cariera, nu are interese dominante sau este o fire slabă, timidă, care se retrage în fața celor mai mici dificultăți, refugiindu-se în lumea sa personală, închisă la solicitările celor din jur [6].

### 4. Avantajele unei conduite empatică

În procesul de învățământ, între profesor și elev există o cooperare permanentă în cadrul căreia este bine precizat statutul fiecăruia: profesorul este factor educativ, iar elevul este subiect și obiect al educației.

Autoritatea reprezintă factorul care mediază accesul la cultură, suscită căutarea, stimulează spiritul de inițiativă și participarea activă și creatoare a elevilor în procesul educațional. Relația simpatie–antipatie și indiferență este condiționată de conduita empatică a profesorului față de elev și a elevului față de profesor, fiind o relație empatică bilaterală ce asigură o comunicare eficientă. Atât empatia emoțională, cât și empatia predictivă reprezintă o însușire aptitudinală a cadrelor didactice. Empatia predictivă a profesorului rezultă din confruntarea predicției profesorului cu privire la autoevaluarea elevului și evaluarea reală a acestuia. Profesorul cu experiență manifestă un nivel superior de empatie față de elevii cu comportament școlar incorect, ceea ce denotă necesitatea utilizării acestor însușiri ca pe un instrument de apropiere de psihologia elevului și implicit de pătrundere mai adânc în vastul câmp de preocupări al acestuia.

Acest lucru reprezintă o condiție psihologică pentru adaptarea elevilor la cerințele societății noastre, pentru a le descoperi calitățile și a le pune în valoare, pentru a le reduce defectele prin intermediul creării unei imagini de sine, apte să le autopropulseze valorile și să le anihileze nonvalorile.

### 5. Dependența comportamentului empatic de relația profesor–elev

Apare o triplă dependență a comportamentului empatic în relația profesor–elev: cea privind empatia profesorului față de elev, cea privind comportamentul relațional reciproc între profesor și elev și cea privind empatia elevului față de profesor.

Sub raport psihologic, există o înțelegere și o anticipare diferită a profesorului față de comportamentul unora sau altora cu care lucrează, datorită unui întreg complex de factori, printre care și relația de simpatie și problemele pe care i le ridică elevul și chiar firea deschisă sau închisă a elevului.

Măiestria profesorului se probează prin excluderea unor astfel de factori care afectează relația cu elevii și implicarea cât mai adecvată în psihologia acestuia.

În urma unui experiment, majoritatea cadrelor didactice manifestă o varietate de reacții empatice, de la nivelul ridicat la nivelul scăzut chiar față de elevii care nu le creează probleme. S-a putut constata la o bună parte dintre cadrele didactice un nivel mai bun de empatie predictivă față de elevii cu comportament incorect decât față de elevii care nu le fac probleme educative speciale.

Un comportament ridicat empatic al profesorului față de elev este însoțit și de un comportament empatic bun sau ridicat al elevului față de profesor, iar un comportament slab empatic al profesorului față de elev este însoțit de un comportament slab empatic față de profesor. Acea capacitate proiectivă a unei persoane, deschiderea față de comportamentul altuia, permeabilitatea sa la psihologia partenerului este o însușire experiențială dobândită în procesul de cunoaștere interumană, găsindu-și o manifestare adecvată în raport cu persoane la fel de proiective, de deschise, de permeabile.

Cadrele didactice sunt persoane cu experiență și aptitudini empatice dornice să înțeleagă și să intre în psihologia elevului. Pe de altă parte, cea mai mare parte dintre elevi sunt permisivi la influențele educatorilor și contaminați de deschiderea profesorilor față de ei. Dacă avem în vedere faptul că profesorii și elevii practică o relație continuă în clasă, atunci intercondiționarea empatică este posibilă, constituind o verigă principală în mecanismul complex al relației profesor–elev [7].

#### **Referințe:**

1. Stroe Marcus, David Teodora, Predescu Adriana. Empatia și relația profesor–elev. - București: Editura Academiei, 1987, p.7-9.
2. Deron Roland, Parot Francois. Dicționar de psihologie. - București: Editura Humanitas, 1999, p.719.
3. Deron Roland, Parot Francois. Dicționar de psihologie. - București: Editura Humanitas, 1999, p.284.
4. Neculau Adrian. Aptitudinea pedagogică, p.58.
5. Stroe Marcus, David Teodora, Predescu Adriana. Empatia și relația profesor – elev. - București: Editura Academiei, 1987, p.41-46.
6. Pavelcu Vasile. Metamorfozele lumii interioare. - Iași: Editura Junimea, 1976, p.158-159.
7. Stroe Marcus, David Teodora, Predescu Adriana. Empatia și relația profesor–elev. - București: Editura Academiei, 1987, p.76-89.

*Prezentat la 08.08.2007*



## LIMBAJ, COMUNICARE ȘI INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ A STUDENȚILOR: CORESPONDENȚE CONCEPTUALE ȘI PRECIZĂRI TERMINOLOGICE

**Maia COJOCARU**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

There has been little research on the students' emotional intelligence so far. The multiple affective problems specific to the young people and the university life determine the importance and necessity of development of the students' emotional intelligence recommended in the following dimensions: axiological, cognitive, volitional, motivational, communicative and in that of insertion. Emotional self-management, empathy, assertion are behavior characteristics of the persons of the high emotionality coefficient (QE). The emotional education will provide the mental health and integrity of the students under the conditions of the society experiencing changes and will prevent emotional exhaustion of the young people striving for a professional career and integration in the global communication epoch.

Noua paradigmă a învățământului superior impusă și promovată de societatea modernă constă în dezvoltarea echilibrului cu sine și cu lumea, a echilibrului între IQ și EQ (coeficientul de emoționalitate), arta gestionării emoțiilor fiind o serioasă provocare a educației în contextul integrării europene și comunicării globale pentru asigurarea mobilității academice a studenților. Este posibil a stăpâni prin inteligență impulsurile emoționale cauzate de climatul afectiv stresant al contemporaneității? În ce măsură extinderea repertoriului emoțional și folosirea inteligență a emoțiilor va asigura studenților sporirea șanselor de succes în viața profesională și personală? Comunicarea universitară stimulează sau frânează dezvoltarea afectivității și construirea imaginii de sine pozitive? Aceste întrebări motivează analiza cercetărilor de domeniu, precizarea corespondențelor dintre conceptele de bază ale comunicării cu scopul de a determina și explica științific problemele de ordin afectiv ale studenților pentru a facilita integrarea universitară. În comunicarea didactică afectivitatea are un rol deosebit de important, creând fondul unor relații eficiente dintre actorii câmpului universitar.

Operantă și cooperantă în toate sferile relaționării, *inteligența emoțională implică realizarea dimensiunii atitudinale a comunicării* prin componenta para- și nonverbală și prin oportunitățile de limbaj în cadrul competenței comunicative a studenților. Astfel, CNV prezintă comportamente primare ale emoțiilor/sentimentelor. Conținuturile afectiv-atitudinale, indispensabile în construirea condițiilor privind relațiile interpersonale, se transmit prin CPV și CNV: 55% - nonverbal, 38% - paraverbal, 7% - verbal. Intonația are multe componente psihice, cea mai importantă fiind considerată tendința exteriorizării pe plan social a trăirilor emoțional-afective. Astfel, intonația bogată în inflexiuni este caracteristică indivizilor cu un fond afectiv bogat și care în același timp tind, conștient sau mai puțin conștient, să-și impresioneze (afectiv) interlocutorii. În schimb, intonația plată, monotona, săracă în inflexiuni poate denota fie un fond afectiv sărac, fie anumite dificultăți sau inhibiții în comportamentul social precum: incapacitatea exteriorizării propriilor sentimente, dificultăți în stabilirea de contacte din cauza timidității etc. Pronunția și intonația depind de caracteristicile neuropsihice, reflectă gradul de cultură general, profesional și de educație al studentului. Emoțiile și sentimentele se exprimă prin nuanțări în tonul vocii, în expresii faciale, gesturi și postură. Prin plasticitate și expresivitate se subînțeleg acele însușiri ale limbajului, care reflectă capacitatea de a reda realitatea și atitudinea sa față de ea într-un mod susceptibil de a provoca și la cei din jur aceeași rezonanță afectivă. Din competența comunicativă se pot deduce: nivelul intelectual, bogăția fondului lexical, raportul în care se plasează individul cu lumea în general, caracteristicile sale de ordin afectiv etc. Tipurile dezvoltă anumite particularități psihice ca nervozitatea, emotivitatea etc. Discursul devine mai persuasiv dacă se asociază la receptor cu emoții pozitive, dacă la informații se adaugă argumente emoționale. Stilul comunicațional al unei persoane poate fi mobil, deschis, utilizând adecvat toate modalitățile de comunicare, sau rigid. Prin orientările sale atitudinale profesorii și studenții potențează sau blochează comunicarea, sporesc sau anulează efectele didactice, în cazul nostru. Conținuturile implicite se transmit prin CPV și CNV, în timp ce prin CV se transmit conținuturi explicite, CNV în acest caz având rol explicativ și ilustrativ, subliniază L.Jacob (1995).

Această perspectivă de analiză asupra comunicării didactice universitare necesită analiza limbajului și a raporturilor sale intrapsihice pentru a surprinde cele mai subtile cauze ale fenomenelor de disconfort emo-

țional al studenților ce subminează de cele mai multe ori calitatea studiilor. Limbajul, structură axială a psihicului uman, una dintre cele mai echilibrate sisteme în cadrul ansamblului de sisteme psihice, servește comunicării emoționale prin utilizarea limbii, pătrunzând adânc în percepție și memorie, organizând lumea internă; fiind un instrument de comunicare și de elaborare a gândirii, menționează H.Hecaen (1976), limbajul își demonstrează impactul capital în formarea intelectului. Actualizând sensul cel mai larg al termenului limbă: totalitatea reacțiilor verbale exprimă trăiri psihice (A.Cosmovici, 1996, p.170), se constată cea mai directă relație de interdependență dintre intelect și logos ce scoate în evidență rolul mediator al limbajului în organizarea și maturizarea structurii morfofuncționale perceptivă, vehiculând informația dintre percepție și gândire. Prin urmare, subliniază C.Păunescu (1976), ca structură limbajul este un sistem integrat, iar ca funcționalitate se afirmă ca sistem integrator. Deci, prin intermediul limbajului dezvoltăm intelectul, relevă psiholingvistul N.I. Jinkin, iar irepetabilitatea și complexitatea raporturilor limbaj-gândire se exprimă în semnificația cuvintelor, fenomen verbal și intelectual, în același timp. Abordarea sistemică a limbajului verbal la nivelul structurii și funcționalității, oferă posibilitatea de a evidenția anumite aspecte utile cercetării noastre privind mecanismele, structurarea și evoluția inteligenței emoționale, demonstrând că *fără limbaj*, înțeles ca sistem cu funcții multiple, *conștiința nu este posibilă în ipostaza ei de relație cognitivă, afectivă și pragmatică*, că limbajul prin structura sa complexă constituie un sistem de activare a conștiinței, că nivelul de asimilare a limbajului și vorbirii este unul dintre indicii de bază ai nivelului de evoluare psihică (G.Gh. Manolache, 1980), că *limbajul interior, însoțitor permanent al gândirii abstracte, se dezvoltă prin interiorizarea treptată a controverselor exterioare înlocuite cu simboluri ale trăirilor afective* (A.Cosmovici, 1996, p.176). Perspectiva comunicațională și teoriile privind limbajul sunt necesare pentru a concepe societatea ca fiind bazată pe comunicare și interacțiune.

Din cele expuse, comunicarea devine mai dificilă atunci când ne propunem să transmitem nu doar informații, ci și atitudini, să formăm sau să modificăm anumite convingeri. Devine tot mai evidentă prezența în limbaj a stărilor afective (A.Cosmovici, 1996), iar *realizarea funcțiilor limbajului: de comunicare, afectivă sau expresivă, conativă, fatică* (R.Iakobson, Essais de linguistique generale. Ediție de Minuit. Paris, 1981) *în mediul universitar este posibilă numai în cazul conștientizării profunde a multiplelor implicații psihopedagogice ale comunicării emoționale*. Arta de a transmite informații, emoții și sentimente este o componentă esențială a oratoriei, aspect demn a fi luat în discuție în contextul abordării *culturii emoționale a studenților*.

Termenul *inteligență emoțională*, formulat pentru prima dată de către Wayne Leon Payne (1985), semnifică o abilitate ce implică o relaționare creativă a stărilor afective, fiind esențială pentru reușita în viață a individului. M.Rocco [5, p.135-201] realizează o sinteză a studiilor despre inteligența emoțională reliefând *trei mari direcții în deținerea inteligenței emoționale* reprezentate de: John D.Mayer și Peter Salovey; Reuven Bar-On; Daniel Goleman. Astfel, Mayer și Salovey (1990, 1993) consideră că inteligența emoțională implică: a) abilitatea de a percepe și a exprima emoțiile; b) abilitatea de a accede sau a genera sentimente atunci când acestea facilitează gândirea; c) abilitatea de a cunoaște și a înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală. Reuven Bar-On (1992), reprezentantul altei direcții de tratare a inteligenței emoționale, a stabilit *componentele inteligenței emoționale: aspectul intrapersonal (conștientizarea propriilor emoții, optimism, asertivitate și manieră constructivă, respect și considerație pentru propria persoană, autorealizare, independență afectivă); aspectul interpersonal (empatie, relații interpersonale reciproc pozitive, responsabilitate socială); adaptabilitate (rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate); controlul stresului (toleranța la stres, controlul impulsurilor); dispoziția generală (fericire, optimism)*. Autorii menționați au scos în evidență anumite capacități grupate în *cinci domenii: conștiința de sine a propriilor emoții: introspecția, observarea și recunoașterea unui sentiment în funcție de modul în care ia naștere; stăpânirea emoțiilor: conștientizarea elementelor care stau în spatele sentimentelor; motivarea interioară: canalizarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoțită de controlul emoțional ce presupune capacitatea de a reprima impulsurile și de a amâna obținerea gratificațiilor, recompenselor; empatia: capacitatea de a manifesta sensibilitate și grijă față de sentimentele altora, persoana fiind în stare să aprecieze diferențele dintre oameni; stabilirea și dirijarea relațiilor interumane: se referă la competența și aptitudinile sociale, persoana fiind în stare să cunoască, să analizeze și să controleze emoțiile altora*. A treia mare direcție este reprezentată de D.Goleman (1995) care a extins semnificația conceptului de inteligență. Conștiința de sine, autocontrolul, motivația, empatia, *aptitudinile sociale* sunt constructele care compun, în opinia cercetătorului, această formă a inteligenței. Reprezentativi în analiza inteligenței emoționale sunt John D.Mayer și

Peter Salovey [5, p.112] care au evidențiat intercondiționările pozitive dintre emoție și gândire și au publicat prima definiție precisă a inteligenței emoționale, încercând să pună în evidență mai multe *niveluri ale formării inteligenței emoționale*; M.Di Paolo (1990) care a publicat primul test de aptitudini pentru inteligența emoțională; A.Mehrabian (1993) a stabilit *aspectele inteligenței emoționale*; Daniel Goleman [3, p.47] a formulat definiții alternative ale inteligenței emoționale adăugând câteva variabile numite „trăsături de personalitate sau de caracter”, subliniind *ideea despre posibilitatea ridicării gradului de inteligență emoțională formată din competențe învățate prin educație*; Steve Hein (1996) a dezvoltat definițiile inteligenței emoționale; S.Marcus [4, p.32] identifică una dintre dimensiunile semnificative ale inteligenței emoționale - empatia; Jeanne Segal [6] a evidențiat patru componente ale inteligenței emoționale; H.H. Bloomfield a propus cultivarea inteligenței emoționale în baza unor principii majore; Howard Gardner [2, p.58] a formulat idei de valoare privind *inteligența multiplă*. Interesant pentru studenți ar putea fi tipurile de persoane din punct de vedere afectiv: *pasionatul* cu reacții emoționale exagerate și *indiferentul* cu tendințe de ignorare, remarcate de Goleman (1995, p.48-49). Deși relativ recente, debutând în jurul anilor '90 ai sec. XX, cercetările privind inteligența emoțională oferă un serios suport teoretic celor interesați în dezvoltarea afectivității.

Derivat din analiza literaturii de domeniu, *conceptul de inteligență emoțională a studenților* în studiul nostru vizează un sistem integrat de variabile pe dimensiunile axiologică, motivațională, cognitivă, volitivă, comunicativă și de inserție: cunoștințe despre emoții/sentimente/afectivitate; capacitatea de a conștientiza/recunoaște/diferenția/explica propriile emoții și emoțiile altora; de a controla emoțiile/sentimentele și de a ghida conduita într-o manieră afectivă constructivă; de a reprima impulsurile de ordin conflictogen; de a asigura/favoriza interacțiuni optime emoționalitate – raționalitate la nivel intrapsihic și comportamental; flexibilitate emoțională (capacitatea de a trece adecvat de la o stare emoțională la alta); de a spori repertoriul emoțional; de a fi empatic; de a comunica clar și a exprima într-o manieră culturalizată stările afective demonstrând siguranță emoțională; de a maximiza starea de optimism și satisfacție în urma activității de învățare; de automotivare și autoinspirație pozitivă; de a anticipa nevoile emoționale; de a lua decizii afective; de asumare a responsabilității pentru emoțiile/sentimentele exteriorizate; de încredere profesională; de a influența/provoca/schimba atitudini și convingeri; de a stabili relații interpersonale eficiente în explorarea carierei profesionale.

Pornind de la concepțiile predecesorilor despre *caracterul determinant al limbajului verbal*, în general, *para- și nonverbal*, în special, *pentru dezvoltarea intelectuală și comunicare*, dimensiunea relațională a comunicării didactice realizată prin intermediul raporturilor intra- și interpersonale face obiectul discursului științific *dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților prin comunicare educațională*.

*Comunicarea didactică universitară este marcată de o accentuată problematică de ordin afectiv*: nivel scăzut al culturii emoționale a studenților reflectat în comportamentul comunicativ al acestora prin dezechilibru emoțional, lipsă de sensibilitate și maturitate afectivă, conflicte interpersonale, stres, rezistență scăzută la activitatea de învățare și studiu individual, inexpressivitate afectivă, nedezvoltarea competenței sociale și comunicative, eforturi minimalizate de autoeducație și evaluare subiectivă, incoerență acțională, intoleranță și lipsă de cooperare. Rezultatele unor cercetări de psihopedagogie (L.M.Iacob, 1995) denotă că dezvoltarea emoțională în cadrul comunicării didactice este decisivă pentru succesul în viață, nu doar pentru eficiența profesională. Cu atât mai mult că gradul redus de afectivitate conduce la incapacitatea de emoții și sentimente puternice, caracterizată de psihologi ca “psihopatie”. D.Goleman [2, p.43] descrie o boală numită de psihiatri *alexitimie* care ar însemna dificultatea sau incapacitatea de a descrie propriile sentimente, de a percepe emoțiile altora, de a diferenția stările emoționale exprimate printr-un vocabular emoțional limitat, incapacitate de cunoaștere a dispoziției emoționale, rigidizarea vieții emoționale (constricția), inabilitatea de autoexaminare și incapacitatea de autocunoaștere. Aceștia, subliniază M.Rocco [5, p.144] prezintă o incapacitate de a conștientiza, de a trăi și a exprima sentimentele. Experiența didactică universitară permite a constata o corespondență directă între stabilitatea sistemului emoțional, comunicarea eficientă și reușita profesională. *Studenții, la fel, conștientizează probleme generate de anumite stări afective*: deficit de energie emoțională, labilitate de dispoziție afectivă, agitație, apatie, ritm scăzut de adaptare la câmpul universitar, dificultăți volitive în asumarea de responsabilități, lipsă de expresivitate și originalitate emoțională, rezistență scăzută în activitatea de comunicare, stres cronic etc. derivate din suprasolicitările intelectuale. Universitatea este un câmp unde se pun permanent probleme de adaptare la amplificarea continuă a vieții emoționale, stresul fiind un corelat constatnt al circumstanțelor educaționale. Vulnerabilitatea studenților față de bolile

psihice, surmenajul intelectual atenționează necesitatea protecției de consecințele aversive ale stresului și a menține considerația de sine la parametrii adaptativi. În condițiile stresului permanent, este dezirabil a bloca efectele sale distructive, dezvoltând conștiința emoțională printr-o comunicare didactică eficientă în sensul valorificării limbajului para- și nonverbal.

Întrucât standardele profesionale pentru învățământul superior conțin, în mod inevitabil, dimensiunea afectivă, ne-am centrat asupra determinării fundamentelor științifice ale dezvoltării emoționale a studenților. Această opțiune este dată de faptul că sentimentele sunt forțe motivaționale dând sens existenței, de unde rezidă importanța afectivității privind evoluția motivației în activitatea de formare profesională. Emotivitatea, echilibrul, stăpânirea de sine sunt particularități psihice individuale care determină motivația de autorealizare, dorința de succes și nivelul de aspirație al studenților. Perioada studiilor universitare sunt ani de căutare a modelelor de comportament cognitiv, volitiv, motivațional atât în domeniul public, cât și cel privat. În acest sens, emoțiile sunt importante, deoarece asigură luarea deciziilor, stabilirea limitelor în comunicarea emoțională pentru protejarea sănătății mentale și psihice. Gama de nevoi emoționale în continuă dezvoltare a studenților creează probleme care solicită formarea unor competențe specifice de autoreglare emoțională pentru recuperarea organismului, relaxarea progresivă prin alternarea eforturilor, adaptarea la schimbări și păstrarea integrității mentale. Inteligența emoțională este o competență reprezentativă în structura personalității privind soluționarea problemelor de ordin afectiv ale studenților. Avem nevoie de o societate sănătoasă atât fizic, cât și mental pentru a îmbunătăți calitatea vieții sociale. Modernizarea învățământului presupune, în primul rând, culturalizarea persoanei sub aspect emoțional în vederea comunicării globale și universalizării. Prin urmare, indiferent de profilul profesional al studenților, dezvoltarea inteligenței emoționale trebuie să devină un obiectiv prioritar în curricula universitară.

Intellectualizarea sentimentelor și maturizarea afectivă, factori dinamogeni ai dezvoltării emoționale, vor stabiliza predominarea unor sentimente superioare, asigurând astfel o conduită civilizată a studenților derivată dintr-un sistem de valori adecvat societății informatizate și a cunoașterii.

#### **Referințe:**

1. Gardner H. Multiple Intelligence. - New York, 1993, p.47.
2. Goleman D. Inteligența emoțională. - București, 2001, p.47.
3. Marcus S. Charismă și personalitate. - București, 2000, p.32.
4. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. - Псков, 2004, с.43.
5. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. - București, 2004, p.164.
6. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. - București, 1999.

*Prezentat la 15.10.2007*

**ASPECTE DE GEN ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE****Valentina BODRUG-LUNGU***Catedra Psihologie*

Social importance and legal background of establishment of gender education paradigm is based on transition from sex-role approach in education (which reduces the development of a person to feminine/masculine biology) to a gender approach (which over passing the biologic determinism offers a person more chances of personal and professional auto-appreciation). All of the above by all means imply significant changes in consideration of educational phenomena, content and educational technologies, training of didactic staff gender sensitive. Gender sensibility stipulates for capacity of a teacher to understand, realized and model the impact of social environment, methods and types of work with a child in forming gender identity, his/her capacity to realize and react to sexist manifestations.

Abordarea de gen a diverselor sfere ale societății (legală, economică, religioasă, politică) presupune obligatoriu și educația de gen a populației, instituțiile educaționale constituind unul dintre cele mai importante mecanisme în acest sens.

Studiile realizate în România, Rusia, Moldova și alte țări vin să confirme faptul că instituțiile de învățământ sunt instituții sociale profund marcate de norme, stereotipuri și ideologii de gen, ceea ce face ca modelele de gen prescrise de acestea să fie foarte importante pentru plasarea și integrarea individului în societate [3, 4, 2, 5]. Instituțiile de învățământ, și în special școala, contribuie prin diverse mecanisme la segregarea de gen, formând bărbați și femei cu orientări, preferințe și competențe diferite, limitând de multe ori posibilitățile de exprimare a individului în viața publică (valabil mai ales pentru femei) și în viața privată (valabil mai ales pentru bărbați). La fel este cert și faptul că standardele culturale tradiționale referitor la feminitate și masculinitate reproduse de școală prin instruire/educație se prezintă ca anacronisme și devin un obstacol obiectiv în socializarea eficientă a tinerei generații în lumea transformării fenomenelor sociale.

În contextul celor expuse mai sus, este evident faptul că pedagogia în general și educația, ca fenomen pedagogic, necesită reevaluarea transformărilor contradictorii menționate și corectarea pozițiilor referitor la socializarea de gen a tinerei generații.

Introducerea dimensiunii de gen în științele socioumane și reflecția socială, studiile de gen pot duce la schimbări inovaționale semnificative, care pot fi comparate cu descoperirea geneticii [6]. Pentru știința socială contemporană și pedagogia în calitate de parte componentă, noțiunea „gen/gender” este una esențială privind analiza bazelor sociale și formelor acesteia. Pedagogia este una dintre științele chemate să asigure trebuințele societății în păstrarea și transmiterea eficientă a culturii din generație în generație.

Introducerea noțiunii „gen/gender” în procesul pedagogic are o importanță principială, deoarece anume în școală se formează multe idei referitor la autodeterminarea profesională, strategiile vitale, accesul la resurse și putere care au la bază dimensiunea de gen. Valorificarea noțiunilor și ideilor menționate mai sus duce la apariția noilor termeni în știința pedagogică, care în mod obligatoriu condiționează schimbări semnificative în tratarea fenomenului educațional, conținuturilor și tehnologiilor educaționale.

Trebuie menționat faptul că pregătirea pedagogilor și a cercetătorilor din diverse domenii, dar în special domeniul sociouman, ar fi incompletă fără studierea teoriei și metodologiei de gen, deoarece aplicarea acestora în viața socială demult a devenit o normă profesională în țările dezvoltate. Ignorarea factorului de gen la analiza fenomenelor sociale și culturale este metodologic incorect, ținând cont de faptul că dimensiunea de gen străbate ca un fir roșu toate instituțiile sociale, normele și valorile culturale. Societatea și instituțiile sale (familia, statul, economia, sistemul de învățământ etc.) vin să contribuie la reproducerea și fortificarea stereotipurilor, în situațiile când dimensiunea de gen este trecută cu vederea, ignorată.

De-a lungul anilor atât teoria, cât și practica educațională tradiționale au explorat dimensiunea biologică a relațiilor bărbați-femei. Esența abordării de gen constă în depășirea determinismului biologic și constatarea faptului că în istoria civilizației umane diferențele biologice dintre femei și bărbați serveau drept justificare a prescrierilor sociale și aprecierilor culturale, care se subordonau asimetric și ierarhic. Studiile de gen asupra socializării copiilor dau preferințe influenței mediului social asupra stabilirii și construirii identității de gen a indivizilor și relațiilor de gen, având în vizor și importanța sexului biologic. Pedagogia de gen se bazează pe faptul că identitatea de gen nu este ceva unificat, rigid, comun pentru toți bărbații și toate femeile în cadrul

propriului gen, reieșind din recunoașterea multitudinii, individualității, plasticității diferențelor de gen. Toate acestea vin să confirme importanța socială și legitatea schimbării paradigmatelor educaționale: trecerea de la abordarea de sex-rol a educației (care reduce dezvoltarea ființei umane la biologicul feminin /masculin) la abordarea de gen a acesteia (care depășind determinismul biologic oferă persoanei șanse mai mari de auto-realizare personală și profesională).

Integrarea dimensiunii de gen în învățământul pedagogic înseamnă creșterea conștientizării faptului că genul/gender contează pentru toate domeniile educației. Rolurile și stereotipurile de gen nu sunt predispoziții naturale, dar sunt construite social și impactul acestora trebuie considerat în contextul social. Problema accesului bărbaților și femeilor la educație, segregarea pe verticală și orizontală din educație, reproducerea stereotipurilor de gen prin educație și relația cu segregarea de gen în câmpul muncii implică necesitatea analizei mecanismelor de formare și perpetuării segregării. Discutarea acestor probleme fără analiza dimensiunii de gen poate fi comparată cu un tratament al simptomelor fără a evalua cauzele sale esențiale [1].

Astfel, Sanders (1997) scoate în lumină rolul educației pedagogice și citează că „cei care învață acum să predea vor fi responsabili pentru instruirea următoarelor două generații. Dacă noi dorim un mediu în care fetele și băieții sunt tratați și se tratează reciproc cu respect și bunătate și în care fetele ca și băieții sunt expectați să-și realizeze potențialul fără restricții, atunci noi trebuie să începem a preda un curs despre echitatea de gen în programele educației pedagogice”. Sanders subliniază responsabilitatea socială pe care o au profesorii în clasele lor pentru studenți și elevi [Apud 1].

În acest sens, Stromquist (1992) îi consideră pe profesori „drept parte integră a cadrului educațional, care joacă un rol-cheie în transmiterea ideologiilor de gen”. Atitudinile și comportamentul profesorilor, caracterizate drept sensibile de gen, devin o autorealizare propice internalizată de copii și refortificată de către mediul educațional și social. Competența și perspectiva principală a profesorilor care necesită a fi adaptată în acest context, este competența de gen. Competența de gen poate fi înțeleasă ca o abilitate a profesorului să descifreze atitudinile părintoare în scopul de a le contracara (vezi Sanders, 1997, apud 1).

Elocvente la acest capitol sunt rezultatele investigațiilor referitor la dimensiunea de gen în sistemul de învățământ din Moldova [2]. Printre acestea pot fi specificate următoarele:

- școala pare a recomanda meserii diferite pentru fete și băieți legate de domeniul public pentru băieți și de asistența socială, sanitară și educațională pentru fete. Tipurile de activități pe care cadrele didactice le-ar derula separat, fete-băieți, corelează foarte bine cu meseriile pe care le-ar propune fiecărui sex;

- o proporție importantă a cadrelor didactice chestionate nu conștientizează suficient relevanța dimensiunii de gen pentru procesul de educație și, implicit, pentru disciplina pe care o predau. Rezultatul acestei situații îl constituie promovarea și conservarea unor opțiuni educaționale cu puternică încărcătură de gen, fapt care face ca educația fetelor să nu semene cu educația băieților;

- în ansamblu, conținutul manualelor nu oferă exemple evidente de discriminare premeditată a unui sau altui gen. Astfel, nu se poate afirma că respectivele manuale comportă acuze sau ofense la adresa femeilor ori a bărbaților. Discriminarea pe criteriu de gen prezentă în manuale are un caracter mai degrabă indirect, subtil, decât unul direct și manifest (aceasta se datorează limbajului utilizat);

- cadrele didactice au menționat o serie de bariere în ceea ce privește includerea dimensiunii de gen în activitatea didactică, precum: insuficiența materialelor în problematica de gen în limba română; insuficiența materialelor didactice care să faciliteze la ore abordarea problemelor în materie de gen; sprijinul insuficient pe care manualele îl asigură atât prin conținut, cât și prin exercițiile propuse; lipsa instruirii specifice a pedagogilor în materie de gen.

În contextul celor expuse mai sus, realizarea egalității genurilor în educație nu în ultimul rând depinde și de însuși colaboratorii din domeniu, cadre didactice, profesori, educatori ș.a. Rolul-cheie al acestora este de a contribui la constituirea pozițiilor, valorilor, atitudinilor tinerei generații, reieșind din conceperea proceselor sociale în desfășurare și ideilor contemporane, inclusiv referitor la egalitatea genurilor. Un pas important la acest capitol poate fi integrarea în educație și învățământ a realizărilor teoriei gender. Introducerea dimensiunii de gen în educație va crea condiții pentru cultivarea sensibilității, loialității și competenței de gen și va crea posibilități de dezvoltare liberă a potențialului elevilor și pedagogilor.

Antrenarea cadrelor didactice în domeniul vizat se poate realiza prin două modalități:

- formarea competențelor de gen ale studenților – viitorilor pedagogi în cadrul instituțiilor de învățământ superior;

- cultivarea sensibilității de gen a învățătorilor în cadrul cursurilor de reciclare / perfecționare profesională.

Elaborarea și implementarea programelor de sensibilizare/formare de gen a pedagogilor trebuie să aibă în vizor unele demersuri metodologice specifice:

- Modelele de învățare la vârstele adulte trebuie elaborate în baza principiilor fundamentale ale concepțului educație pe parcursul vieții (Zmeiov, Dave, Kidd).
- Cadrele didactice prezintă grupul populației economic active care trebuie să se formeze continuu pentru a face față cerințelor actuale ale pieței muncii.
- Formabilii deseori invocă un șir de obstacole referitor la încadrarea în activitatea de învățare: lipsa timpului; responsabilitățile familiale; lipsa banilor; probleme de motivație (trebuie să învețe pentru că au fost forțați s-o facă).
- În plan psihopedagogic adulții învață pentru a avea succes ca profesionist, ca părinte; se bazează pe experiențele anterioare; sunt orientați spre aplicativitate imediată; cu greu acceptă informațiile noi care nu corespund sau contravin sistemelor de idei personale. Învățarea adultului nu este o acumulare, ci o reorganizare sau o restructurare a ceea ce știe el etc.

• Persoanele care doresc să se ocupe de domeniul vizat trebuie personal să fie deschise pentru schimbare. Studiile de gen creează o altă viziune asupra lumii, asupra rolului personal în societate, asupra relațiilor cu alți oameni, cu reprezentanții de alt gen, fapt ce duce la schimbări serioase în concepția despre lume. Conceptul gender are importanță personificată, perceperea acestuia este legată la oamenii maturi de frământări profunde personale, de spargerea dureroasă a stereotipurilor. Schimbarea atitudinilor necesită timp. Persoana trebuie să reflecteze propria experiență, să transpună abordarea de gen într-un limbaj accesibil și valori personificate. Diseminarea ideilor menționate necesită mobilizare internă, conștientizare și interiorizare personală.

Ideile menționate mai sus și-au găsit confirmare la instruirea cadrelor didactice în materie de gen în cadrul cursului de perfecționare de scurtă durată (20 ore) la Institutul de Științe ale Educației (2007). La fel, cu o parte dintre cadrele didactice s-a lucrat prin intermediul trainingurilor.

Pedagogii, care au participat la programul de instruire, practic construiesc o nouă identitate profesională îmbogățită cu cunoștințe și deprinderi referitor la egalitatea de gen.

În opinia aproape a jumătate dintre cadrele didactice investigate, perspectivele de gen trebuie să fie o parte indispensabilă a procesului de educație. În același timp, alte cadre didactice (în jur de 20%) au menționat faptul că dimensiunea de gen nu prezintă importanță în procesul de educație. Argumentele invocate în acest caz, mai puțin dezvoltate în comparație cu argumentele pro, se bazează, în principal, fie pe negarea utilității acestei dimensiuni pentru elevi, fie pe neîncrederea în capacitatea profesorilor de a utiliza această perspectivă în procesul didactic.

S-au înregistrat și o serie de răspunsuri care au negat rolul școlii în procesul de personalizare a genului. Posibil aici s-a făcut o încercare de a elibera școala de prea multe responsabilități educaționale, transferând accentul pe familie. Cert este faptul că ambele instituții au rolul extrem de important și responsabilitate foarte mare pentru construirea de gen a tinerei generații.

Astfel, înainte de instruirea specială de gen cadrele didactice au demonstrat atitudini diferite față de subiectul egalității de gen, majoritatea având rezerve semnificative de ordin organizațional și metodic referitor la includerea unor subiecte și/sau a unor cursuri în materie de gen în programele de învățământ.

După instruire se atestă o schimbare semnificativă printre pedagogi referitor la conștientizarea importanței și necesității educației de gen, introducerii dimensiunii de gen în școală. 87% din pedagogi au indicat că informațiile și materialele în materie de gen, furnizate în cadrul orelor, prezintă interes și le vor fi utile în activitatea de mai departe. S-au exprimat asupra necesității organizării mai multor tipuri de instruire, dar în special privind asigurarea de materiale științifico-didactice specializate pe discipline (istorie, pedagogie, psihologie etc.), dar și în plan de educație a copiilor, în special la orele de dirigenție.

O mare parte a cadrelor didactice au manifestat o atitudine de deschidere în a se familiariza cu aspectele specifice de gen și în a lua în considerare dimensiunile de gen în disciplina pe care o predau. Chiar și în cazurile în care au fost formulate argumente împotriva valorificării dimensiunii de gen în procesul didactic, formabilii și-au revizuit anumite opinii pe parcursul instruirii.

La începutul programului pedagogii au recunoscut că nu sunt familiarizați cu modalitățile de realizare a analizei de gen. În cadrul programului formativ s-a reușit antrenarea acestora în bazele metodologiei analizei de gen pe unele segmente. Astfel, 62% dintre pedagogi au apreciat drept pozitive performanțele personale de analiză de gen a domeniului educațional. În același timp, încă o dată a fost confirmat faptul că nu este sufi-

cientă calcularea mecanică a unităților/subiectelor cercetate, mult mai importantă fiind înțelegerea/conștientizarea dimensiunii de gen în combinație cu cunoașterea domeniului.

În acest sens, formal mai ușor ar fi decurs inițierea pedagogilor în analiza de gen a sistemului educațional în ansamblu, dat fiind faptul cunoașterii domeniului menționat. Dar insensibilitatea de gen a majorității (din start), timpul redus de instruire au devenit obstacole în procesul de formare. Totuși, în urma activităților de instruire majoritatea pedagogilor (62%) au demonstrat interes față de analiza de gen în calitate de metodă de lucru, în special cu materialele didactice.

Drept indicator de succes al programelor de instruire poate servi dinamica interesului-atitudine, prin determinarea nivelului de satisfacție, a formabililor față de instruirea în materie de gen. Nivelul general al satisfacției, autoevaluate de către formabili, a crescut simțitor spre finele seminarului. Astfel a fost confirmată presupunerea precum că aplicarea în cadrul activităților adresate cadrelor didactice a programelor de formare focalizate asupra dezvoltării competențelor de gen profesionale, care pot ridica competitivitatea în câmpul muncii (în special a celor tineri), elaborate la nivelul interferenței sistemelor liniar și neliniar, va asigura dinamica pozitivă a intereselor formabililor în materie de gen, includerea dimensiunii de gen în sistemul educațional.

### **Concluzii**

- Transformările sociale radicale impun nevoia elaborării unor modele ale educației de gen în scopul cultivării sensibilității, competenței de gen a tinerilor, eliminării stereotipurilor de gen și formării comportamentelor nondiscriminatorii și nonviolente, care constituie temelia stabilirii relațiilor constructive, bazate pe parteneriat.

- Formarea culturii relațiilor, care exclud violența pe criteriu de gen, agresivitatea, discriminarea, influențează benefic sănătatea fizică și psihică a bărbaților și femeilor, care respectiv poate duce la întărirea stabilității sociale în stat.

- Stereotipurile tradiționale pot avea impact negativ asupra autorealizării fetelor / femeilor și băieților / bărbaților în viața privată și publică, pot deveni bariere în dezvoltarea personalității, în selectarea strategiilor vitale. Cunoașterea mecanismelor de apariție și reproducere a stereotipurilor de gen, dezvoltarea abilităților de depistare a lor pot duce la diminuarea impactului acestora asupra autorealizării și dezvoltării persoanei.

- Confortul psihosocial al persoanei se află în relație directă cu nivelul său de stereotipizare: diminuarea influenței stereotipurilor de gen duce la creșterea confortului psihologic intern, lărgirea posibilităților de autorealizare, alegere a comportamentelor și strategiilor de viață.

- Cadrele didactice, supuse influenței stereotipurilor tradiționale de gen, le reproduc în cadrul procesului de învățământ, punând astfel în școală temelia inegalității de gen. Fiind purtători ai unor scheme sociale – stereotipuri de gen – aceștia le aplică întru cultivarea copiilor caracteristicilor corespunzătoare sexului, limitând astfel autorealizarea personalității copiilor conform potențelor și aspirațiilor.

- Aplicarea programelor / activităților formative psihopedagogice orientate spre cunoașterea propriei identități de gen, conștientizarea mecanismelor de formare a sensibilității, loialității și competenței de gen a persoanei poate servi drept modalitate de armonizare a relațiilor cu sine și cu ambianța socială a educabililor.

### **Referințe:**

1. Gender roles and stereotypes in education and training: Study. Programme relating to the Community Framework on Gender Equality (2001-2005). Minister de l'Egalite des chances. Luxembourg, 2006.
2. Modele și valori de gen în învățământul public din Republica Moldova / Doina-Olga Ștefănescu, et alții. - Chișinău: ELAN POLIGRAF, 2005.
3. Perspective asupra dimensiunii de gen în educație. Institutul de Științe ale Educației, UNICEF - Reprezentanța în România. - București: MarLink, 2004.
4. Балабанов С., Саралиева З. Социология образования: гендерное измерение / Социология гендерных отношений. - Москва: РООСПЭН, 2004, с.161-199.
5. Гендерное образование. Региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане. - Москва: ООО «Вариант» - ИСПП, 2006.
6. Штылева Л. Гендерное измерение в образовании: Всплывающая Атлантида / Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы. Материалы международной научной конференции. Иваново, 15-16 сентября 2000 г. Часть I. Методология, образовательная политика, философия, с.63-69.

*Prezentat la 03.10.2007*



## METODE DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A DECIZIILOR MANAGERIALE

**Rodica PRODAN**

*Institutul de Științe ale Educației*

How can we know the taken decision is a correct one? Which of psycho –pedagogic aspect would be a good one for a decision? These questions have their answers in this article. These questions contains: the criteria of the efficient decision, the manager's actual psychological point of view in the problem of taking the decision, the use of some methods which are good for the management decision, as the decision analysis. This article will serve managers from pre – university institutions for a support, which will help to have a correct selection of the work techniques, in such a way the taken decision to be useful.

Schimbările generate de modificările sociale, politice și economice, recunoaștem, se regăsesc și la nivelul conducerii instituțiilor de învățământ preuniversitar. Ele impun luarea deciziilor uneori programate, alterori neprogramate.

Din practică ne convingem tot mai mult că deciziile eficiente duc la sporirea calității procesului educațional, motiv care se regăsește în prezentul articol.

Ne vom referi la situația de hipervigilență, în care se află frecvent managerul, privind luarea deciziei. Vom propune unele tehnici, care se aplică pentru a fi depășită această situație, în procesul rațional de luare a deciziei, vom analiza deciziile luate în grup, avantajele și dezavantajele lor, vom expune unele metode pe care le-am aplicat la luarea deciziilor în echipă.

De regulă, managerii cu experiență știu că eficiența unei decizii este determinată de două criterii:

- calitatea deciziei;
- atașamentul celor care trebuie s-o implementeze.

Bineînțeles, calitatea deciziei este determinată și de modul în care este desfășurat procesul de luare a ei. Propunem unele căi de îmbunătățire a deciziei, de eficientizare a ei. Fiecare manager știe că implementarea deciziei este determinată de atașamentul participanților la luarea ei, fiindcă de gradul de implicare a decidenților depinde succesul procesului decizional. Majoritatea lor sunt conștienți că deciziile sunt luate în baza unor informații imperfecte și că ele pot influența chiar și rezultatele celor mai bine gândite decizii. În situațiile când conducătorul știe că deciziile vor fi evaluate de către superiori, parteneri și subalterni în funcție de eficiența și eficacitatea deciziilor lor, ei devin tensionați în momentul luării deciziilor și implementării lor. În această situație managerul aplică una dintre cele trei stări cunoscute:

- *inerția necontestată;*
- *schimbarea necontestată;*
- *evitarea defensivă.*

În situația când managerul nu consideră consecințele acțiunii sau ale deciziei foarte grave și decide să nu facă nimic, această stare se numește *inerție necontestată*. În cazul când managerul decide să acționeze pentru a preveni situațiile dificile și adoptă prima alternativă, implicând riscuri minime, această situație este *schimbarea necontestată*. Iar dacă problema nu este rezolvată rapid și managerul încearcă să evite consecințele eșecului prin evitarea situației, această atitudine se numește *evitare defensivă*.

Există și situații când managerul este incapabil a lua o decizie, fiind limitat de timp. Astfel, survine o stare de stres. Managerul devine hipervigilent, concentrându-și toată atenția asupra unei singure probleme, ignorându-le pe celelalte. Această situație se numește de **hipervigilență**. În aceste momente trebuie să aplicăm metodele prin care pot fi depășite obstacolele care apar în calea rezolvării eficiente a deciziilor.

Uneori din mulțimea de obligațiuni și responsabilități nu se pot realiza toate. Pentru a atenua senzația că sunt depășiți de probleme, managerii trebuie să *stabilească priorități* primordiale sarcinilor care sunt cu adevărat importante, cât și celor urgente, dar mai puțin importante. Acest proces de stabilire a priorităților este esențial pentru managementul timpului. În astfel de situații utilizăm **metoda ABC**, care poate fi aplicată conform următorului algoritm:

1. Se întocmește mai întâi o listă cu sarcinile care trebuie îndeplinite;
2. Sarcinile identificate se împart în trei categorii:

*Categoria A:* lucruri foarte importante sau care “trebuie făcute” și nu pot fi delegate sub nici o formă (constituie chiar rațiunea de a exista a postului respectiv).

*Categoria B:* lucruri mai puțin importante sau care “ar trebui făcute” și care, dacă este posibil, pot fi delegate.

*Categoria C:* lucruri foarte puțin importante sau care “s-ar putea face” (sarcini de rutină, redactarea și lectura materialelor, convorbiri telefonice, activități administrative etc.).

3. Realizați o echilibrare corectă a acestor categorii de sarcini în cadrul zilei de lucru:

- planificați numai una sau două sarcini A pe zi (aproximativ 3 ore);
- vizitați 2 sau 3 sarcini B pe zi (aproximativ 1 oră);
- alocați puțin timp și pentru sarcinile C (aproximativ 45 minute).

Ponderea acestor categorii de sarcini variază în funcție de nivelul ierarhic. Este firesc ca la niveluri ierarhice inferioare să se regăsească o pondere mare a sarcinilor de tip C. La nivelurile ierarhice superioare regula este: concentrează-te asupra sarcinilor A, delegă sarcinile B, exclude sarcinile C.

În continuare ne vom referi la procesul rațional de luare a deciziei. El este eficient dacă se acționează cu atenție. Printre problemele frecvent întâlnite în aplicarea acestui proces este tendința unor manageri de a defini problemele prin simptomele lor, dar nu prin cauze. Alți manageri se concentrează asupra obiectivelor cu prioritate scăzută. În timpul celei de a doua etape există tendința generării unui număr prea mic de alternative. În etapa de evaluare, managerii nu iau întotdeauna în considerare plusurile și minusurile fiecărei alternative. În final, sunt întâlnite probleme în etapa de implementare, când managerii nu își comunică intențiile celor implicați în implementarea deciziei. Atât *calitatea* deciziei, cât și *implicarea* celor care o vor aplica sunt elemente importante, iar managerii trebuie să le ia în considerare când își aleg modul de luare a deciziilor. În unele situații calitatea este foarte importantă, iar implicarea – nu. Aceste situații implică, de obicei, domenii tehnice în care managerii individuali fie au cunoștințele necesare, fie au acces la acestea atunci când iau decizii. În alte probleme, însă, implicarea este esențială, iar calitatea este mai puțin importantă. Este importantă în aceste situații implicarea părților interesate în luarea deciziei. Un mare număr de decizii necesită în egală măsură niveluri ridicate de calitate și implicare. Aceste decizii sunt eficace dacă sunt *luate în grup*.

Analizând *deciziile luate în grup*, atestăm că ele au multe avantaje, dar au și dezavantaje pe care un manager se cuvine să le cunoască cu scopul de a le evita. Enumerăm următoarele *avantaje*:

1. Sunt generate mai multe informații și sunt utilizate mai multe cunoștințe.
2. Sunt generate mai multe alternative decizionale.
3. Implicarea în aplicarea deciziei finale va fi mai mare din partea celor vizitați.
4. Se poate ajunge la îmbunătățirea comunicării datorită faptului că managerii implicați își informează subalternii în legătură cu motivele luării deciziei.
5. În selectarea alternativei optime, grupurile pot fi dispuse mai mult să-și asume riscuri mai mari decât decidenții individuali.
6. Creșterea creativității rezultată din existența mai multor abordări și puncte de vedere diferite.
7. Subalternii își îmbunătățesc capacitatea de a lua decizii.

Printre *dezavantaje* putem enumera:

1. Procesul decizional de grup durează mai mult.
2. Datorită faptului că grupurile nu pot răspunde pentru rezultatul implementării, această abordare poate determina apariția unei situații în care nimeni nu poartă responsabilitate.
3. Membrii grupului pot fi nevoiți să accepte decizia preferată de majoritate; de asemenea, unul sau mai mulți membri pot domina grupul ceea ce duce la reducerea eficienței deciziei.
4. Deciziile în grup pot fi, în unele situații, rezultatul compromisului sau al indeciziei unei părți a grupului.
5. Indivizii pot începe să creadă că ar trebui să fie implicați în toate deciziile, inclusiv în cele care în mod normal sunt unilaterale și impuse din partea superiorilor.
6. Poate interveni fenomenul numit „*gândire de grup*”.

Fenomenul numit „*gândire de grup*” apare când membrii grupului au o puternică dorință de consens și coeziune și sunt mai puțin interesați să ajungă la cea mai bună soluție posibilă. Una dintre cauzele gândirii de grup ar fi:

- izolarea grupului de informațiile externe;
- existența unui lider puternic și dominant și lipsa procedurilor de căutare potrivită a alternativelor;

- asigurarea luării în considerare a tuturor opiniilor.

Este în competența managerilor să ia măsuri prin care pot evita apariția gândirii de grup. Pentru aceasta este necesar ca fiecare membru al grupului să evalueze toate alternativele și să ia în considerare atât avantajele, cât și dezavantajele acestora. În cazul când se ia decizia de implicare a mai multor persoane în procesul decizional, pot fi folosite câteva tehnici de luare a *deciziilor de grup*. Aceste tehnici sunt:

- grupul interactiv;
- grupul Delphi;
- grupul nominal.

Deși aceste tehnici sunt similare, fiecare dintre ele au caracteristici definitorii care le fac mai potrivite în anumite situații.

De exemplu, în **grupurile interactive** membrii au la dispoziție o agendă și o problemă de rezolvat. Astfel de grupuri se formează în momentul în care liderul definește problema și solicită idei. Discuțiile sunt nesistematizate și neorganizate și constau din enunțarea de alternative și evaluarea acestora. Sarcina liderului este de a reacționa la momentele potrivite, de a se asigura că toți membrii grupului participă și de a contribui cu idei. Se ajunge, de regulă, la consens, părerile finale fiind adoptate prin vot.

**Grupul Delphi** aplică tehnica care duce la un consens între opiniile unor experți. În această situație se solicită exprimarea în scris a unui număr de păreri ale experților în mod individual. Se adună răspunsurile scrise la subiectul în discuție, se elaborează un rezumat al opiniilor care este distribuit participanților. În a doua rundă, participanții au avantajul de a cunoaște părerile experților și de a-și putea modifica răspunsul inițial în baza noilor informații. Acest proces al rezumării propunerilor și redistribuirii de noi chestionare poate continua până se ajunge la un consens.

**Grupurile nominale aplică** tehnica grupului nominal. Aceasta constă în faptul că se asigură participarea egală a membrilor grupului în procesul decizional. Pentru început, managerul selectează un număr de oameni și le explică problema. Membrilor li se propune să scrie cât mai multe alternative pe care le expun pe rând. Ideile astfel explicate sunt înscrise pe un flip chart sau pe o tablă, pentru a putea fi vizualizate. Discuțiile sunt limitate la simple clarificări. După parcurgerea tuturor alternativelor, au loc mai multe discuții deschise în urma cărora se recurge la vot. Se alege cea mai solicitată alternativă.

Amintim managerilor că luarea deciziilor eficiente depinde de nivelul și structura competenței lor. Dacă se va ține cont de cele expuse, vor fi satisfăcuți atât superiorii, cât și managerii, cadrele didactice, elevii și părinții, vor fi formate competențe necesare privind învățământul universitar și vor fi suficienți cei trei ani prevăzuți pentru pregătirea specialiștilor conform Procesului Bologna.

#### **Bibliografie:**

1. Joiță Elena. Management educațional. - București: Polirom, 2000.
2. Joiță Elena. Management școlar. Elemente de tehnologie managerială. - Craiova, 1995.
3. Țoca Ioan. Management educațional. - București, 2002.
4. Rudic Gheorghe, Bucun Nicolae, Caisin Simion, Cojocar Vasile, Domnica Gînu, Eugenia Bușmachi, Grigore Țurcan. Bazele managementului educațional, modulul I. - Chișinău, 2004.
5. Nicolescu Ovidiu, Verboncu Ion. Management. - București, 1999.
6. Petrescu Paloma, Șirinian Lucreția. Management educațional. - Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.
7. Coste Valeriu. Managementul în școli. - Iași: Spiru Haret, 1995.

*Prezentat la 01.10.2007*

## STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL PEDAGOGIEI

**Ionuț BULGARU***Universitatea din Pitești, România*

From the methodical point of view, Emile Durkheim states that it is important to overgo the confusion that exists in practitioners' minds, but also in theoreticians' between education and pedagogy, between pedagogy and education. This is the cause of considering him a sociological and epistemological personality, remarkable in the conditions of the beginning of the XX century, even if the solutions and responses were frequently incomplete and disputable.

Vom încerca să valorificăm acumulările teoretice și metodologice realizate în definirea și analiza educației în spiritul pedagogiei sociale și al paradigmei sociocentriste promovată de Emile Durkheim. Relația dintre educație și pedagogie va fi analizată din perspectivă epistemologică, pentru a evidenția statutul pedagogiei de potențială știință a educației. Cu alte cuvinte, relația educație–pedagogie este propusă ca reper important pentru înțelegerea statutului epistemologic al pedagogiei.

Obiectivele pe care le vom urmări au în vedere:

- 1) cercetarea statutului social pe care ar putea să-l aibă pedagogia în calitatea sa de știință a educației, discutabilă după E.Durkheim, care o considera mai mult artă sau „știință practică”;
- 2) dezvoltarea relațiilor dintre pedagogie și alte „discipline ajutătoare” la care E.Durkheim face trimitere special pentru a consolida statutul pedagogiei (istoria învățământului sau a sistemelor de educație; istoria doctrinelor pedagogice, sociologia, psihologia generală, psihologia copilului, psihologia colectivă sau psihologia socială);
- 3) identificarea rolurilor specifice pe care unele „discipline ajutătoare” le îndeplinesc pentru ridicarea statutului pedagogiei:
  - a) rolul de stimulent în descoperirea și avansarea scopurilor educației (rol fundamental îndeplinit de sociologie);
  - b) rolul de descoperire și exersare a mijloacelor educației (rol îndeplinit de psihologie, în general și prin toate ramurile sale);
  - c) rolul de model de evoluție (oferit de istoria învățământului și de istoria gândirii pedagogice);
  - d) rolul eticii în dezvoltarea unei ramuri importante a pedagogiei, și anume, teoria educației morale.

Dintre aceste patru „discipline ajutătoare” un rol major revine istoriei învățământului și gândirii pedagogice, la care ne vom referi în mod special.

Statutul pedagogiei este analizat de Emile Durkheim în subcapitolul II al cărții „Educație și sociologie”, intitulat „Natura și metoda pedagogiei”. Textul respectiv a fost publicat mai întâi sub denumirea de *Pedagogie* în „Nouveau dictionnaire de pedagogie et d’instruction primaire” coordonat de F.Buisson. Este același „Dicționar” editat de Editura Hachette, Paris, 1911, [1], în care Emile Durkheim a publicat și termenul *educație*, la care ne-am referit în capitolul anterior.

*Relația dintre educație și pedagogie* constituie pentru Emile Durkheim premisa rezolvării problemei statutului social și epistemologic al unei „științe despre educație”. Este sau poate fi pedagogia o asemenea „știință despre educație”?

În plan metodologic, Emile Durkheim consideră necesară depășirea confuziei care există în mintea practicienilor, dar și a teoreticienilor, între pedagogie și educație, între educație și pedagogie. Aceasta este premisa analizei sale dominată de un spirit epistemologic, cu accente sociologizante, remarcabil, totuși, în condițiile începutului de secol XX, dominat de tendințe de pedagogizare și psihologizare a educației. Aprecierile la adresa lui Durkheim rămân valabile, chiar dacă soluțiile și răspunsurile avansate vor fi deseori discutabile și incomplete.

Confuzia între pedagogie și educație și rezolvarea ei în termeni epistemologici adecvați ridică problema clarificării raportului dintre teorie și practică în domeniul științelor sociale și umane. Contradicția constă în faptul că educația trimite la o practică socială destul de extinsă, în timp ce pedagogia este o teorie încă neconfirmată pe baza unor criterii de validitate științifică. De aceea practica educației, atât de importantă în plan social, nu beneficiază încă de un îndrumar teoretic și metodologic pe măsura misiunii și funcțiilor sale sociale.

Pe de o parte, remarcă E.Durkheim, educația este „acțiunea permanentă și generală exercitată asupra copiilor de către părinți și educatori”. Pe de altă parte, pedagogia ne oferă imaginea unui discurs unitar; ea include diferite „teorii care sunt moduri de a concepe educația, nu moduri de a o practica” [2].

Problema de fond este următoarea: cum poate deveni educația, fapt social de mărime și complexitate excepționale, obiect al unei științe specializate în studiul său? Deocamdată, observa E.Durkheim, „educația nu este decât materia pedagogiei”. Pentru a transforma educația în „obiectul unei discipline științifice”, pedagogia trebuie să îndeplinească următoarele condiții de ordin epistemologic:

- 1) să-și orienteze științific cercetările asupra educației;
- 2) să urmărească legăturile dintre faptele sociale implicate în educație, astfel încât educația „să prezinte o suficientă omogenitate” (altfel, ne avertizează E.Durkheim, când vorbim despre educație ne referim la fapte diferite);
- 3) să studieze aceste fapte sociale caracteristice educației „pentru a le cunoaște dezinteresat” evitând orice formă de partizanat sau de ideologie, după cum se exprimă E.Durkheim; rolul pedagogiei ca știință „este să prezinte această calitate a educației nu să o judece” [2].

Cauza nedobândirii statutului de știință, în cazul pedagogiei nu se află în obiectul cercetării – educația, ci în lipsa unei teorii și metodologii adecvate. Astfel, „nu există nici o piedică pentru ca educația să nu ajungă obiect de cercetare”. Sunt subliniate două argumente în favoarea educației ca obiect de studiu al științei:

- a) se manifestă ca „o sumă de politici, norme, obiceiuri care nu sunt întâmplătoare, ci sunt adevărate instituții sociale”;
- b) „practicile educației, oricât s-ar deosebi unele de altele au un caracter esențial comun – toate se nasc din acțiunea exercitată de o generație asupra generației următoare în vederea adaptării la mediul social în care este chemată să trăiască”.

Neafirmarea pedagogiei ca știință a educației „rezultă din neînțelegerea educației ca ansamblu unitar de fapte sociale cu caracter obiectiv”, la care se adaugă tendința de psihologizare a educației. Respectiva știință ar fi trebuit să ducă la evitarea oricărui subiectivism, la înțelegerea faptului că normele (și) în educație nu sunt subiective, ci „ne sunt impuse de mediul social în care trăim”. Mai mult decât atât, observă E.Durkheim, normele pedagogiei „sunt adevărate instituții sociale” [2, p.52].

O altă dificultate majoră care apare în calea constituirii pedagogiei ca știință rezultă din situația istorică a faptelor sociale întâlnite în domeniul educației. Astfel, în dinamica evoluției lor, faptele pedagogice pot fi incluse în „tipuri generice de educație care corespund diferitelor tipuri de societăți” [2, p.53].

Incursiunea istorică pe care ne-o propune E.Durkheim face trimitere la două „tipuri generice de educație”, corespunzătoare primelor tipuri de formațiuni sociale [2, p.53, 54]:

- 1) educația în comuna primitivă – este difuză, cu pronunțat caracter moral-religios, dar cu deschidere spre „primele forme rudimentare ale științei” (cosmologie, astronomie, matematică) legate însă de cerințele religioase;
- 2) educația în antichitate – este influențată de intervenția statului, implicat în practica religioasă și pedagogică; ea reflectă evoluția științei orientată nu doar spre speculație, ci și spre acțiune, cu tendințe laice.

Cea mai însemnată contribuție a lui Emile Durkheim este cea legată de efortul întreprins pentru a explica noțiunea de „sistem de educație”. Este o noțiune fundamentală construită ca teoretician pe care apoi el o va asocia cu noțiunea operațională de sistem școlar (de educație sau de învățământ). Ambele noțiuni sunt supuse analizei dintr-o perspectivă epistemologică, necesară pentru a putea răspunde la întrebarea dacă pedagogia poate fi considerată o știință.

*Noțiunea de sistem de educație* este construită de E.Durkheim în vederea clarificării a două probleme care au legătură intrinsecă, directă cu statutul pedagogiei:

- 1) cum poate fi explicată geneza și evoluția sistemelor de educație;
- 2) cum poate fi explicată funcționarea sistemelor de educație în diferite situații și contexte istorice.

La prima întrebare E.Durkheim face trimitere la metoda „descrierii faptelor”. La cea de a doua răspunsul este mai complicat, deoarece presupune căutarea cauzelor unor fapte pedagogice și determinarea efectelor acestora. În acest fel, statutul de știință al pedagogiei se află din nou în impas. Aceasta deoarece și din perspectivă istorică se constată o ruptură între teorie și practică.

E.Durkheim nu are încredere în capacitatea de teoretizare a pedagogiei care nu reușește să valorifice practicile trecute, fiind mereu în situația de a construi un nou sistem, de a începe mereu „ceva cu totul nou”. Considerăm că observația lui E.Durkheim este justă și chiar actuală, dacă ne gândim la eșecurile repetate ale unor reforme școlare de-a lungul istoriei învățământului, reforme care, pe de o parte, nu au beneficiat de un fundament teoretic solid, iar pe de altă parte, nu au realizat o raportare corectă la reușitele și nereușitele trecutului (bazându-se mai mult pe critica absolută a trecutului).

Argumentele pe care le-a acumulat E.Durkheim nu sunt în favoarea unui răspuns pozitiv la întrebarea referitoare la statutul de știință al pedagogiei. Nu sunt îndeplinite condițiile de ordin ontologic și metodologic; pedagogia nu are un obiect unitar de cercetare și nici o metodă care să-i permită să controleze diversitatea faptelor pedagogice; în plus este adus și argumentul de natură istorică. De aceea E.Durkheim consideră că pedagogia nu poate fi considerată știință a educației, ci doar artă a educației. Aceasta deoarece pedagogia este mai mult asemănătoare cu arta decât cu știința care presupune o teorie și o metodologie proprie a domeniului cercetat.

E.Durkheim are în vedere faptul că pedagogia în calitate de „artă” vizează „tot ceea ce este practică pură, fără teorie” [2, p.55]. Demersul său practic, tipul său de activitate practică nu trebuie confundate cu domeniul și activitatea de tip teoretic. Cu toate acestea, E.Durkheim încearcă să descopere statutul de excepție al pedagogiei care nu trebuie să renunțe cu totul la aspirația sa spre științificitate.

Scepticismul lui E.Durkheim în legătură cu posibilitatea pedagogiei de a deveni știință are o dublă motivație: pe de o parte, este neîncrederea în „teoria pedagogică”; pe de altă parte, este incapacitatea de stăpânire metodologică a practicii care este formată din numeroase „fapte sociale pedagogice”. Neîncrederea în resursele practice ale teoriei pedagogice este exprimată în termeni categorici cu exemplificări din istoria gândirii pedagogice „Rousseau ar fi fost cu siguranță tot așa de slab și ca ministru, și ca educator”.

În esență, E.Durkheim are tendința de a separa teoria de practica educației, cu neîncredere în resursele teoretice ale pedagogiei. Dar așa cum aminteam, el caută o soluție intermediară între teorie și practică. Pedagogia este capabilă de construirea unei „teorii normative”. Această teorie are „scopul de a stabili valoarea” acțiunilor educative la modul ideal (definind acțiunea „așa cum ar trebui să fie”). Efortul său „constă în combinații de idei, nu în combinații de acte”; prin aceasta „se apropie de știință”. Ea oferă însă doar „norme de acțiune și prin aceasta se apropie de artă” (arta educației fiind la fel ca arta medicală sau arta politicii).

Concluzia la care ajunge E.Durkheim este exprimată într-o formulă de compromis metodologic – „pedagogia este o teorie practică”. Nu este știință, deoarece „nu studiază în mod științific sistemele de educație, speculând asupra acestora cu scopul de a oferi activității educatorului ideile călăuzitoare”. Practic, E.Durkheim refuză pedagogiei statutul de știință în numele viziunii sale despre știință, care studiază doar faptele obiective, externe, nu și faptele subiective care se referă, de exemplu, la „scopurile” care călăuzesc sistemele și practicile educative.

De ce pedagogia nu poate fi considerată totuși, cel puțin, pretendentă la o teorie științifică despre educație? În viziunea lui E.Durkheim ea poate fi confirmată doar ca „știință practică”. Dar și la acest nivel trebuie să realizeze o condiție fundamentală. Astfel, „o teorie practică este posibilă și legitimă atunci când ea se poate sprijini pe o știință constituită și necontestată” [2, p.56].

La acest nivel este ridicată o altă problemă fundamentală – cea a relației pedagogiei cu alte științe. Această relație este unilateralizată de E.Durkheim în măsura în care el consideră că pedagogia trebuie să se raporteze la alte științe „din care ea își extrage noțiunile fundamentale”.

În opinia noastră o asemenea perspectivă blochează orice posibilitate de evoluție a pedagogiei ca știință autonomă, cu domeniu specific de cunoaștere și acțiune. Tendința de marginalizare poate fi considerată de actualitate în măsura în care pedagogia nu și-a consolidat nici astăzi, în totalitate, nucleul epistemic tare, fiind prea ușor deschisă spre preluarea necondiționată a unor concepte din alte științe (management, teoria comunicării, psihologie, economie, istorie etc.). Revenind la demonstrația făcută de E.Durkheim, să reținem concluzia sa finală: „știința educației nu există decât ca proiect”.

Apreciem faptul că E.Durkheim dă afirmației sale un caracter deschis care incită noi cercetări. De altfel, chiar analizele sale de tip interdisciplinar, deși sunt unilateralizate, oferă sugestii în favoarea realizării proiectului de transformare a pedagogiei în știință a educației.

#### **Bibliografie:**

1. Buisson F. Nouveau dictionnaire de pedagogie et d'instruction primar. - Paris: Hachette, 1911.
2. Durkheim E. Educație și sociologie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
3. Durkheim E. Evoluția pedagogiei în Franța. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. Lallement M. Istoria sociologiei de la origini până la Weber, de la Parsons până la contemporani / Tradusă din limba franceză de Conceatu M. Editura Antet, 2004.
5. Păun E. Concepția sociopedagogică a lui Emile Durkheim. - În: Durkheim E. Educație și sociologie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
6. Stanciu I.Gh. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

Prezentat la 07.12.2007

## EVALUAREA INFORMATIZATĂ: ABORDARE PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI METODOLOGICĂ

**Elena RAILEAN**

*Catedra Științe ale Educației*

Information and Communication Technology (ICT) used in virtual learning environments offers the immediate feedback, as well as, individual, collaborative and group based assessment. Individual feedback is replaced by process oriented feedback. According to constructivism theory, feedback is focused on selective and comparative presentation of curricular objectives. Students' achievements are analyzed by considering reproductive answers. The article offers an overview of the literature on computer based assessment concept. Also forms and design stages of the computerized tests are presented. The work describes the practical application of case study in summative assessment and of the electronic portfolios in the formative assessment.

### 1. INTRODUCERE

Evaluarea este metoda sistematică de acumulare a rezultatelor prin teste, chestionare, examinări și alte surse aplicate în procesul didactic real sau în mediile virtuale de învățare cu scopul de a obține rezultate despre progresul instruiților sau despre programele elaborate [1, N1]. În cazul în care evaluarea în procesul didactic real este realizată prin intermediul calculatorului, evidențiem: 1) evaluarea asistată de calculator; 2) evaluarea bazată pe calculator [2, N2, N3].

Conceptul de bază în evaluarea informatizată este *testul pe calculator*. Unitatea elementară este sarcina de test, numită *item*. Un item include o unitate din conținutul de instruire ce urmează a fi verificată și care corespunde unei întrebări sau probleme. Răspunsul la item poate fi diferit. După forma răspunsului deosebim:

- *itemi cu răspunsuri deschise* (libere) care presupun elaborarea/construirea răspunsului corect de către instruit. Dimensiunile răspunsurilor corecte pot varia de la răspunsuri foarte scurte (un cuvânt, o frază) la formulări ample (eseu) (Bocoș, 2003 cu referință la Albu, 1998 și Bocoș, Ciomoș, 2001) [4];
- *itemi cu răspunsuri închise* care presupun selectarea răspunsului corect din mai multe variante oferite, din care cel puțin una este corectă și, respectiv, cel puțin una incorectă. În această categorie sunt incluși itemii cu alegere duală/dihotomici, itemii cu alegere multiplă/itemii cu răspunsuri la alegere/de alternativă și itemii de tip pereche/de asociere.

La fel ca și în evaluarea tradițională testul pe calculator reprezintă "un instrument de cercetare alcătuit dintr-un ansamblu de itemi, care vizează cunoașterea fondului informativ și formativ dobândit de subiecții investigați, respectiv identificarea prezenței/absenței unor cunoștințe, analiza comportamentului sau a proceselor psihice" [3]. Testul pe calculator poate fi:

- *adaptiv* – calculatorul prezintă sarcinile în corespundere cu performanțele obținute de către instruit în timpul instruirii [N7];
- *cu referință la domeniu* – calculatorul prezintă analiza procentuală a sarcinilor și estimează partea de materie învățată în mod individual [N8];
- *cu referință la criteriu* – calculatorul prezintă fiecărui utilizator date despre punctajul obținut în raport cu nivelul său de performanță [N10].

Răspunsul la testul pe calculator poate avea diferite forme. Formele care includ răspunsuri deschise se numesc *forme constructive*, iar formele care includ răspunsuri închise – *forme electiv* (Fig.1). În opinia lui Deatlov și Șerbakova (1975), formele constructive și electiv pot fi prezentate pe o scară cu extremele "forme pur electiv" și „forme pur constructive” (Tab.1). Raportarea formelor la pozițiile 1-7 este determinată de gradul de generalizare a elementelor care poate fi reprezentat printr-o propoziție, cuvânt sau simbol [9]. Formele *electiv* includ răspunsuri în baza activităților de recunoaștere, iar formele *constructiv* – de reproducere. De exemplu, în sarcina de test:

Recunoașteți și scrieți formula varului nestins din șirul:

1. CaO, 2. CaCO<sub>3</sub>, 3. Ca(OH)<sub>2</sub>, 4. Ca(HCO<sub>3</sub>)<sub>2</sub>.

Instruitul va recunoaște răspunsul CaO din mulțimea compușilor prezentați.

Forma *pur constructivă* corespunde poziției 7 și include sarcinii de tipul:

Tabelul 1

Etapele de elaborare a sarcinilor incluse în evaluarea formativă

Denumirea etapei și descrierea	Exemplu pe baza utilizării instrumentarului Hot Potatoes
<p><b>I. Etapa de pregătire a sarcinii – proiectarea și elaborarea bazei de date</b></p>	<p>1. Pregătirea itemilor</p> <p>Numărul itemului → <b>B 11</b> ← Item</p> <p><math>2,4 + 93 + 7 =</math></p>
	<p>2. Stabilirea variantelor posibile de răspunsuri</p> <p>proiectarea tuturor variantelor posibile de răspunsuri</p> <p>bifarea răspunsului corect</p>
	<p>3. Elaborarea bazei de date</p> <p><b>B 101</b> ← bază de date care include 101 itemi</p>
	<p>4. Stabilirea caracteristicilor testului</p> <p>fondul, culoarea, dimensiunile corpului de literă, butoanele, sugestiile, comentariile, limita de timp, numărul de sarcini prezentate din baza de date, generarea prin amestecarea itemilor sau a răspunsurilor pentru itemii cu alegere multiplă</p>
<p><b>II. Etapa de prezentare a sarcinii – sarcina poate fi vizualizată pe ecranul informatului</b></p>	<p>denumirea testului și a temei în baza căreia sunt realizați itemii → <b>Test de autoevaluare la tema "Adunarea fracțiilor zecimale"</b></p> <p>19:47 ← timpul</p> <p>modalitatea de dirijare a testului</p> <p>întrebarea precedentă   4 / 25   următoarea întrebare</p> <p><math>2,4 + 93 + 7 =</math> ← sarcina de evaluare (itemul)</p> <p>domeniul pentru introducerea răspunsului → <input type="text"/></p> <p>verificare ← butonul de verificare a corectitudinii soluționării itemului</p>
<p><b>III. Etapa de analiză și control</b></p>	<p>răspunsul corect → <math>2,4 + 93 + 7 =</math></p> <p>102.4</p> <p>corect</p> <p>OK! ← butonul pentru prezentarea enunțului programei</p>



Scrieți formula chimică a varului nestins.

Pentru a scrie răspunsul, instruitul își va aminti formula CaO. În acest caz, efortul psihic este mai mare, iar probabilitatea ghicirii răspunsului mai mică.

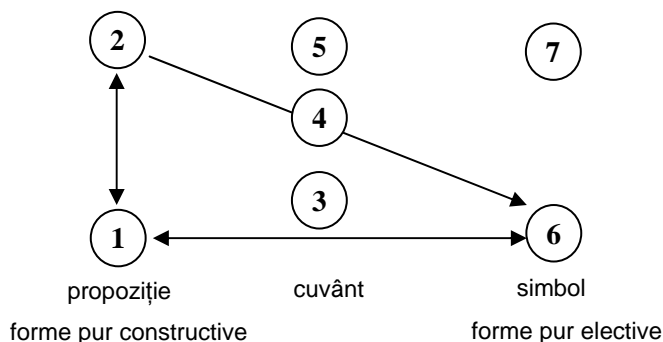


Fig.1. Formele electivă și selective de răspunsuri

Răspunsul la întrebarea: Ce fel de sarcini sunt necesare pentru un test pe calculator? este stabilit în corespundere cu conceptul filosofico-pedagogic acceptat la etapa de proiectare a testului pe calculator.

## 2. EVALUAREA DIAGNOSTICĂ, FORMATIVĂ ȘI SUMATIVĂ

În linii generale, scopul evaluării informatizate este măsurarea performanțelor. În evaluarea și atestarea notelor, odată cu utilizarea testelor informatizate este:

- monitorizat progresul elevului pe tot parcursul desfășurării instruirii;
- diagnosticată dificultatea pregătirii unor subiecte;
- revizuită instruirea.

Testele determină cunoașterea deplină a subiectelor de către elev [5]. Alte avantaje sunt:

- reducerea timpului necesar pentru evaluarea și notarea lucrărilor;
- păstrarea confidențialității instruitului în timpul evaluării;
- prezentarea feedbackului imediat.

În raport cu strategia de evaluare, deosebim evaluare *diagnostică*, evaluare *formativă* și evaluare *sumativă*. Evaluarea diagnostică are drept scop determinarea performanțelor/necesităților instruiților în timpul procesului de învățământ real sau mixt sau identificarea nivelului de cunoștințe *a priori*, de obicei, la prima etapă a unui proces pe calculator [N4].

Prin evaluarea formativă se obține un feedback prescriptiv prezentat imediat în timpul învățării unui item, capitol sau modul [N5]. Sarcinile de evaluare formativă reprezintă o parte componentă a cadrelor operaționale.

Prin evaluarea sumativă se măsoară performanțele la etapa finală de învățare a unei teme, domeniu sau etapă [N6]. Evaluarea sumativă este proiectată pentru o dată fixă sau pentru o perioadă limitată de timp de una-două săptămâni. Rezultatele obținute: note, procente sau parte din totalitatea răspunsurilor corecte pot fi vizualizate sub formă de tabel, grafic sau raport statistic. În unele cazuri, evaluarea sumativă este realizată la nivelul inițial al învățării printr-o programă informatizată cu scopul de a determina nivelul general de pregătire al instruiților și a proiecta procesul de învățământ în corespundere cu nivelul real de cunoștințe. Cităm cu titlu de exemplu testarea on-line de cunoaștere a limbii străine după standardul TOEFL [24] sau IELTS [25].

O modalitate total deosebită de evaluare tradițională este *evaluarea reacției* – o metodă nouă abordată în conceptul taxonomiei lui Simpson și bazată pe cronometrarea timpului de îndeplinire a unei acțiuni [N9].

## 3. EVALUAREA INFORMATIZATĂ: ABORDARE PSIHOPEDAGOGICĂ

Evaluarea informatizată este o metodă efektivă de formare a cunoștințelor/abilităților/competențelor. Această caracteristică total nouă comparativ cu evaluarea tradițională este axată pe ipoteza că instruiții își concentrează atenția asupra rezolvării itemilor în cazul în care procesul este monitorizat efectiv. Argumentele care confirmă această ipoteză sunt: 1) la baza metodei stă principiul *învățării prin acțiune și a modelării personalității prin acțiune* [14]; 2) tehnologiile informatice pot fi aplicate pentru una dintre cele mai actuale

sarcini ale procesului pedagogic – instaurarea interactivității [15]. Полат, Бухаркина și Моисеева [15, p.112] constată că dacă tehnologiile informatice nu ar avea alte caracteristici, atunci numai pentru feedbackul operativ ar putea fi utile sistemului educațional.

O caracteristică importantă a evaluării informatizate, demonstrată prin probe convingătoare în perioada instruirii programate, este că tipul sistemului nervos nu influențează asupra calității asimilării materiei de conținut. Instruiții incluși într-un proces activ pierd ~ de 1,7 ori mai puțin timp pentru învățare [6]. Reprezentantii “învățământului deplin” au demonstrat că 80% dintre elevi sunt capabili a însuși materia din programe, dacă este asigurat timpul necesar și o asistență pedagogică diferențiată. După D.Muster (1973), o evaluare se consideră reușită, dacă distribuția notelor se înscrie în modelul gaussian, în care ~ 60% reprezintă 5 și 8, iar ~ 20% - extremitățile.

Evaluarea nu numai măsoară, dar și formează cunoștințe/abilități/competențe. Produsele evaluării sunt materializate într-o platformă grijuliu pregătită de generațiile anterioare (genotipul instruitului!), în care procesele de depozitare corelează cu prezentul (fenotipul!). Genotipul determină specificul proceselor psihopedagogice, iar fenotipul – mecanismele proceselor psihopedagogice de obținere a adaptării la mediul real. În această ordine de idei, itemii din testul pe calculator constituie pentru instruit o problemă care, pentru a fi soluționată, inițial este necesar a fi percepută, apoi asimilată și tratată la nivelul mecanismelor de prelucrare secundară a informației. Tratarea la nivel superior este posibilă dacă este inițiat „actul de atenție” [16].

Se presupune că dacă evaluarea normativă este înlocuită cu evaluarea formativă, atunci curba de distribuție gaussiană se va înclina spre extrema pozitivă a scării de notare, obținând forma curbei J. Care sunt condițiile metodologice de obținere a curbei J?

#### 4. EVALUAREA INFORMATIZATĂ: ABORDARE METODOLOGICĂ

În abordare metodologică principiile evaluării informatizate corelează cu teoria instruirii și sunt concepute la nivel behaviorist, cognitivist și constructivist. În opinia lui Ertmer și Newby (1996), cu cât nivelul de cunoștințe este mai scăzut cu atât contextul instructiv trebuie să fie mai bine structurat, iar evaluarea bazată pe feedback imediat. O atenție deosebită este atribuită formulării sarcinilor de instruire, utilizării resurselor audio, video și animației. Dacă nivelul de înțelegere este atins, contextul instructiv este elaborat în bază de probleme cognitive, formulări de concepte și utilizări de prototipuri. Analiza inteligentă interactivă a răspunsurilor prin feedback imediat permite corectarea greșelilor. Treptat se propun sarcini cu o complexitate sporită, iar feedbackul imediat este înlocuit cu sarcini de autoevaluare și evaluări colaborative/cooperative și de grup.

În toate cazurile o importanță deosebită este atribuită cerințelor sarcinii:

- sarcina trebuie să includă o definiție exactă a condiției;
- sarcina trebuie să estimeze forma finală a răspunsului.

În evaluarea informatizată instruitul nu trebuie să aibă dubii de tipul: *nu am înțeles condițiile sarcinii sau nu știu cum să scriu răspunsul*. Modul de introducere a răspunsului în calculator este diferit de modul de scriere a răspunsului în caiet. În primul caz corectitudinea răspunsului este analizată de sistemul cognitiv uman, pentru care răspunsurile de tipul  $x = -4/3$  și  $-\frac{4}{3}$  sunt echivalente. Pentru calculator aceste două răspunsuri sunt diferite. Astfel, dacă în manualul tradițional sau în culegerea de probleme nu are prea mare importanță enunțul sarcinii și forma răspunsului obținut (profesorul este în clasă!) în software educațional este important

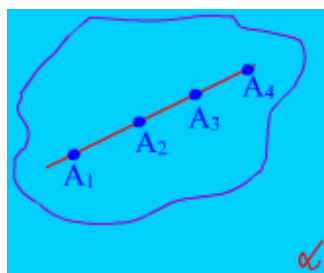


Fig.2. Informație grafică

a indica exact condițiile sarcinii și forma de scriere a răspunsului (profesorul este la distanță!). De exemplu, problema de geometrie: “Fie patru puncte în același plan. Câte drepte distincte putem construi?” inclusă în manualul de geometrie pentru clasa VI nu poate fi prezentată în același mod într-un item pe calculator. Cauza este că răspunsurile pot fi diferite și depind de cazul examinat (Fig.2):

- I. Dacă toate patru puncte sunt coliniare: o singură dreaptă
- II. Dacă trei sunt coliniare: 4 drepte.
- III. Dacă oricare trei dintre cele patru puncte sunt necoliniare, putem construi 6 drepte.

Cele trei variante de răspunsuri posibile sunt imposibil a fi analizate adecvat de calculator. În asemenea situații este necesar a indica exact condițiile suplimentare ale sarcinii: “Fie patru puncte în același plan. Câte drepte distincte putem construi dacă toate punctele sunt coliniare?”.

Pentru elaborarea sarcinilor și a testelor electivă și/sau constructive se folosesc tehnologiile Flash, C++, Java etc. De cele mai dese ori se utilizează utilitatea de creare a testelor, de exemplu *Question Mark*, *Examine*, *EQL Assessor*, *Hot Potatoes*, *Moodle* etc. Utilitățile necesită un minim de experiență de lucru la calculator, dar pot apărea dificultăți în prezentarea formulelor chimice, imaginilor, simbolurilor matematice etc.

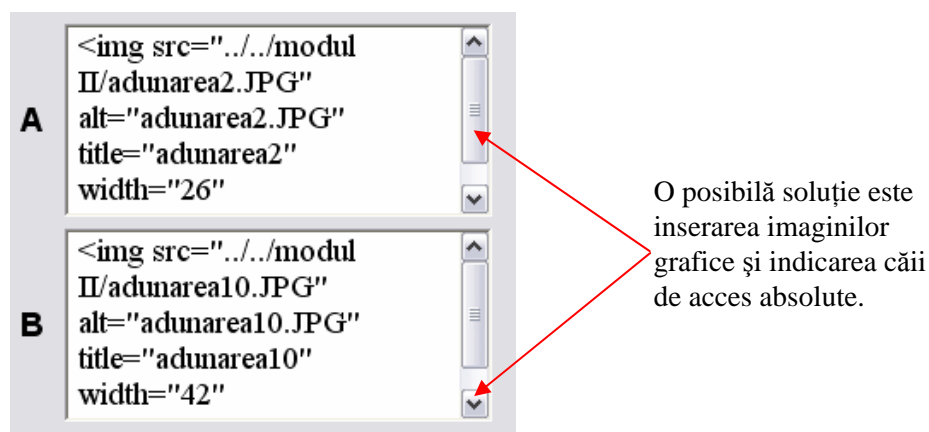


Fig.3. Cadru al unui utilitar de creare a testelor

Numărul și tipul etapelor de proiectare, elaborare și validare ale testelor informatizate depinde de scopul testului și de modelul utilizat. În corespundere cu modelul ADDICT, un test pe calculator este proiectat: 1) analizând problema; 2) determinând rezultatele preconizate; 3) implementând testul în proces de instruire real; 4) criticând; 5) îmbunătățind produsul obținut prin tryout. Prima și a doua etapă se subdivide în alte etape (Tab.1).

Un test pe calculator poate fi realizat dacă este bazat pe obiective măsurabile. Obiectivele sunt reprezentate prin *verbe de acțiune*. De cele mai dese ori în literatura de specialitate se fac referințe la taxonomia lui Bloom sau Bloom – Anderson [6]. În alte cazuri se propun “ajustări” ale verbelor de acțiune din taxonomia lui Bloom la domeniul (tema) proiectat ca software educațional.

Paterson (2000) în *Linking on-line assesment in mathematics with cognitive skills* definește verbele de acțiune pentru software la matematică. Autorul consideră incorect a folosi verbele: *a ști (a cunoaște)*, *a înțelege*, *a aprecia*, *a pricepe semnificația*, *a-i plăcea*, *a crede* și *a internaliza* și recomandă verbele: *a scrie*, *a relatea (a recita, a declama)*, *a identifica*, *a sorta*, *a rezolva*, *a construi* și *a compara*.

Evaluarea informatizată comparativ cu evaluarea tradițională oferă șanse net superioare scopului de a obține performanțe. În opinia lui Salter (2000), “studenții se simt mai confortabil și mai relaxați în laborator versus în sala de examinare”. Acest fapt este realizabil dacă concepem testul pe calculator ca modalitate de realizare a comunicării *dur reglementată și tehnologic determinată* din punct de vedere lingvistic, gramatical și după metoda de inițiere a primului contact [7]. Într-o astfel de abordare, cel puțin, unul dintre participanți posedă caracteristicile comportamentului anonim, iar participanții la dialog sunt amplasați în spațiu și timp diferit. Din aceste considerente este important a păstra modul de scriere a răspunsurilor cu care instruiții s-au obișnuit în procesul de învățământ real. De exemplu, formula apei se va scrie  $H_2O$  și nu  $H2O$ , formula litiului  $1s^22s^1$  și nu  $1s22s1$  etc. Replicile feedbackului vor fi clare și scurte. După părerea lui Зайцева (1989), răspunsul corect este însoțit de „Corect” sau „Bravo”, iar cel incorect – de „Incorect” sau „Mai rezolvați încă o dată exercițiul”. Această tehnică se utilizează până în prezent în majoritatea software educațional. De exemplu, în cursul interactiv de studiere a limbii engleze de la Oxford Platinum, răspunsurile incorecte sunt enunțate prin: “Nu, răspunsul este incorect”, iar în cazul în care se enunță răspunsul corect - “Greșeală, răspunsul corect este ...”, “Rău, răspunsul corect este”. În cazul în care itemul pe calculator include un singur răspuns corect, dar care poate fi reprezentat prin mai multe forme, iar studentul are posibilitatea de a introduce un singur răspuns (de exemplu în varianta *răspuns scurt*) la etapa de creare a testului sunt bifate toate răspunsurile posibile [N11].

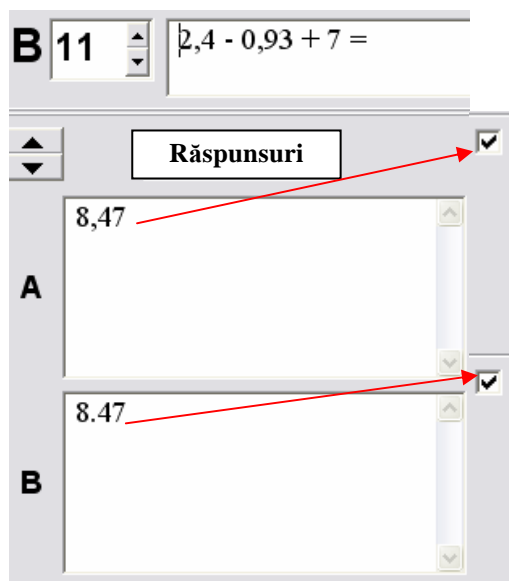


Fig.4. Bifarea tuturor răspunsurilor posibile

O regulă importantă este *scrierea condițiilor sarcinilor sub formă de raționament* [8]. În opinia lui Машбиц, Андриевская și Комисарова (1989), nu este corect a folosi întrebarea în construirea textului: raționamentul este orientat spre obținerea unei concluzii corecte, nu permite eschivarea de la răspuns și micșorează probabilitatea de a obține un răspuns negativ. Din punct de vedere psihopedagogic, această idee este argumentată de cercetările lui Zlate [12, p.236] care observă că gândirea este de natură informațional–operațională, mijlocită, mijlocitoare, generalizată și abstractizată, finalită, multidirecțională și sistemică. Gândirii îi sunt caracteristice două laturi: *latura informațională* și *latura operațională*. Latura informațională include conceptele ca forme generalizate de reflectare ale însușirilor obiectelor și unitățile cognitive, iar latura operațională – ansamblul operațiilor și procedeele mentale de transformare a informațiilor. Itemul din testul pe calculator scris sub formă de raționament activează latura operațională a gândirii. Dintre alte recomandări, menționate de aceiași autori, indicăm:

1. Sarcinile unui test pe calculator trebuie să fie prezentate în formă scurtă și în același stil.
2. Timpul necesar pentru fiecare sarcină trebuie să fie egal și nu mai mare decât 1,5-2 min.
3. Sarcinile nu trebuie să includă date neverificate sau neclare. Încălcarea acestei reguli poate contribui la declanșarea unei situații de conflict sau disconfort psihologic, urmarea căruia este depozitarea în memorie a datelor greșite/incomplete sau inhibiția proceselor psihice.
4. O sarcină include un singur răspuns corect. Nu se permit întrebări de tipul „Determinați care din produsele de reducere a acidului azotic ( $\text{NH}_4\text{NO}_3$ ,  $\text{N}_2$  sau  $\text{NO}$ ) se formează în reacția  $\text{HNO}_3$  (d) cu  $\text{ZnN}$ ”, dacă toate răspunsurile sunt corecte.
5. La compunerea itemilor se folosește structura simbolurilor cunoscută de student, de exemplu în cazul notării concentrației normale a soluțiilor.
6. Sarcinile trebuie să conțină un grad diferit de dificultate astfel încât fiecărui instruit să i se acorde posibilitatea de a soluționa majoritatea sarcinilor.
7. Este necesar a reduce la minimum probabilitatea de „a ghici” răspunsul corect.

Referitor la dificultatea sarcinii, nu există o părere unanim acceptată. În opinia lui Miclea [11], analiza soluției în situația problematică impune subiectul instruirii la o analiză multinivelară a problemei. Astfel, dacă sarcina propusă spre rezolvare este prea complicată, studentul nu va încerca s-o rezolve sau va încerca fără efect, rezolvând-o incorect. Dacă sarcina este prea simplă, studentul se va plictisi, nu va avea motivație suficientă pentru realizarea unui efort mental. Un rol important revine conceptului și prototipului. Autorul constată că pentru reprezentarea obiectelor sau a categoriilor de obiecte subiectul recurge la concepte și prototipuri; pentru reprezentarea scenelor complexe – la imagini mentale sau scheme cognitive, iar pentru reprezentarea acțiunilor – la scenarii cognitive sau la secvențe de reguli.

## 5. METODE INOVAȚIONALE ÎN EVALUAREA INFORMATIZATĂ

Se cunosc mai multe metode inovaționale de evaluare:

- 1) *autoevaluarea* [20, N12];
- 2) *evaluarea semeni* [20, N13];
- 3) *evaluarea colaborativă* [20, N14].

*Autoevaluarea* este o strategie destul de populară în instruirea on-line, în special în cursurile de dezvoltare profesională și postuniversitară. În unele cazuri testul de autoevaluare este completat cu autorefecții. Rosie și Thompson (2001) menționează că în timpul abordărilor autoreflectorii ale sarcinilor de test “studentii sunt rugați să analizeze rezultatele instruirii personale și să privească cursul ca pe un vehicul de obținere a performanțelor”. Realizarea acestui model face apel la experiența proprie cu scopul de a identifica dificultățile în studierea cursului, înțelegerea contextului instructiv sau a metodelor de instruire.

*Evaluarea semeni* este o strategie de evaluare colaborativă realizată între participanții de aceeași vârstă sau care se află la același nivel al procesului de învățământ. Evaluarea semeni constituie o variantă a dublei evaluări, cu deosebire că este realizată sub conducerea profesorului. În unele cazuri evaluarea semeni este combinată cu autoevaluarea, în special la etapa de evaluare formativă. În acest caz, discuțiile sunt inițiate de către profesor sau de unii studenți în baza activităților de instruire. O astfel de strategie permite ca studenții să învețe prin activități practice și evaluare informatizată. Spre deosebire de evaluarea tradițională în grup, care necesită prezența fizică, în cursul on-line implicarea în discuții este realizată prin e-mail, forum de discuții etc.

*Evaluarea colaborativă în grup* pune în prim-plan activitatea de lucru în grupuri mici și independente ale studenților care împreună formează o echipă. Membrii grupului sunt interdependenți unul de altul. Există mai multe tehnici, de exemplu, un grup lucrează la o temă asupra unui proiect și experimentează formulări, asaltări de idei, evaluări. Grupul este împărțit în două și, respectiv, sunt proiectate două site web. Fiecare grup are un conducător virtual. McKenzie (2004) scrie că în timp ce grupurile au o speranță rezonabilă în performanța conducătorilor virtuali, ultimele module denotă calitatea lucrului colaborativ on-line care poate fi observată după nota de evaluare stabilită de tutore în baza criteriilor: calitate, cantitate și contribuție personală.

O metodă inovațională în evaluarea informatizată poate fi considerată evaluarea sumativă prin includerea studiului de caz [13]. Metoda oferă posibilități enorme la etapa finală de generalizare a materiei studiate. Aplicarea cazurilor reale în procesul de studiere a domeniilor cu un grad înalt de abstractizare permite a analiza materia studiată prin apelare la operațiile gândirii. Astfel, dacă conținutul teoretic este axat pe exemple din literatură, istorie, filosofie etc., iar partea practică prin generalizări abstracte, observăm extinderea aplicabilității informațiilor studiate la nivel de competențe versus cunoștințelor reproductive, obținute prin evaluarea tradițională.

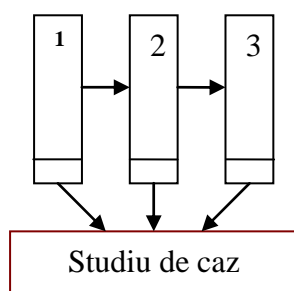


Fig.5. Metoda studiului de caz în evaluarea sumativă

Rezultatele cercetării au fost validate printr-un sondaj de opinie. Ca rezultat a fost demonstrat că dintre toate metodele și tehnicile aplicate în învățarea logicii formale, studiul de caz i-a satisfăcut pe instruiți cel mai mult (Fig.6). Astfel, la întrebarea: care dintre sarcinile pe care le-ai rezolvat ți-au plăcut cel mai mult? au fost obținute următoarele răspunsuri: a) de reproducere a unor definiții – 0 studenți; b) de continuare prin analogie a definiției – 2 studenți; c) de compunere a unor situații concrete – 2 studenți; d) de rezolvare a unor sarcini pentru *a-i ajuta cuiva* (șefului, prietenei etc.) – 4 studenți; e) de completare a cuvintelor omise după un indiciu – 1 student; j) de efectuare a unui studiu de caz – 9 studenți.

O altă metodă inovațională poate fi considerată *evaluarea prin portofoliul electronic* [N15]. Acest concept definește un set de materiale personal selectate ce redau rezultatele educaționale în formă de produs și includ informații care argumentează metodele de analiză și de planificare a activității de instruire [18]. Primele încercări de aplicare

În cazul cercetat, studiul de caz a fost aplicat în învățarea logicii formale prin intermediul manualului electronic. Cazul era format din fragmentul „Cuvântul acuzatului” și din „Omul-amfibie” după Beleaev (1978). Fragmentul de text, prezentat instruiților în format electronic, finaliza cu un text informatizat compus din 15 itemi.

Argumentele în favoarea alegerii fragmentului derivă din posibilitatea de a determina dacă instruiții pot organiza cunoștințele obținute într-un sistem și a determina raporturile dintre noțiunile studiate. Aceste caracteristici sunt comune nivelului 5 în corespundere cu taxonomia lui Bloom, nivelului 4 - Krathwohl și nivelului 6 - Simpson.

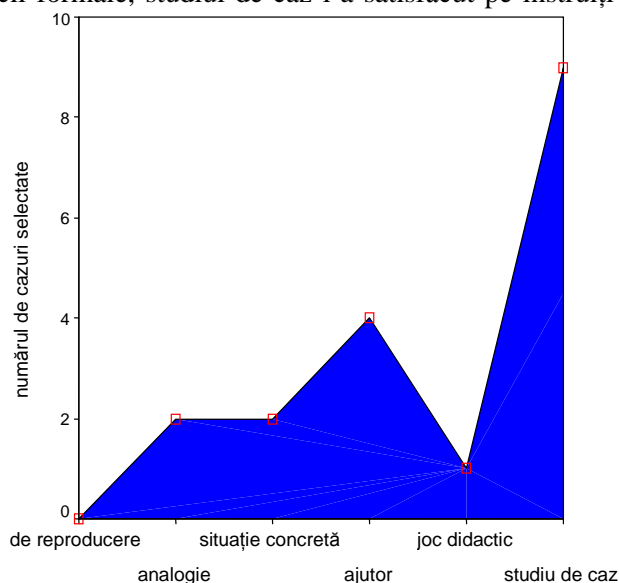


Fig.6. Validarea eficienței metodei studiului de caz prin SPSS

practică a portofoliilor electronice în evaluare au fost întreprinse în anii '80 ai sec.XX la universitățile pedagogice din Carolina de Nord și Oregon etc. Strategia portofoliu semnifică obținerea unei colecții de lucrări ale studenților care permit profesorului a vizualiza în dinamică activitățile preconizate. Diferența dintre portofoliu și portofoliul electronic este determinată de tehnologiile utilizate în elaborare. La baza elaborării portofoliului electronic stau tehnologiile de informare și comunicație. Datele sunt organizate în format audio, video, grafică și text. De exemplu The EAQUALS-ALTE ePortfolio (eELP) [19].

În unele cazuri portofoliul electronic include exemple audio, grafice, video. În alte cazuri, după cum observă Roberts (2005), portofoliul poate fi un component integrat în autoinstruire și autoevaluare care pune la dispoziție o materie brută pe baza căreia studentul face reflecții. Autorul se referă la studiul lui Wyggins (1998) pentru a accentua importanța evaluării fiecărei sarcini la, cel puțin, două niveluri: nivelul de expertiză demonstrată (metode, stil, conținut) și calitate (acuratețea, organizarea etc.).

Huba *et al.* (2000) observă două tipuri de portofolii:

- 1) portofolio total (engl. *the all – inclusive portfolio*) – include colecția tuturor lucrărilor studenților realizate la un curs sau în baza unui program;
- 2) portofolio selectiv (engl. *selective portfolio*) - include o colecție selectivă de lucrări elaborate pentru realizarea unui scop personal.

Luând în considerație cele menționate și punând accent pe modelul tridimensional al elaborării manualului electronic proiectat în conceptul teoriei bioecologice a învățării, a fost propusă tehnologia de includere a manualului electronic în portofoliul electronic [22]. Tehnologia a fost elaborată pentru cursul universitar “Tehnologii informatice și de comunicații” și validată prin metoda „tutorial tryouts” în condiții de proces didactic real.

Punctul forte al tehnologiei este demonstrarea competențelor formate prin portofoliul total. Studenții își creează portofoliile în baza sarcinilor incluse în manualul electronic. Sarcinile sunt proiectate în dependență de nivelul de incluziune al instruiților în procesul de învățare real. Astfel, la etapa inițială se aplică sarcinile de reproducere, iar cu progresarea în timp – sarcinile creative.

Procesul de obținere a performanțelor este conceput ca fiind interdependent între cognitiv, afectiv și psihomotor. Într-o astfel de abordare, fiecare sarcină este personificată la nivelul de interese al instruitului și corelează cu motivația și necesitatea de a fi informat.

„Calculatorul permite a personifica gândirea formală”, scria Пейперт (1989). Practic, acest enunț este posibil a fi realizat prin integrarea principiilor fiziologice, psihologice, pedagogice, filosofice și a tehnicii cibernetice într-o totalitate. Într-o astfel de conceptualizare operațiile fundamentale ale gândirii: analiza și sinteza, abstractizarea și generalizarea, comparația și concretizarea logică devin factorii de bază în proiectarea unui proces sinergetic.

În timpul derulării experimentului s-a observat că analiza și sinteza sunt operațiile de bază posibile a fi activate prin sarcini personificate și crearea hărților mnemotice. Odată ce instruitul obține o anumită experiență pe care o poate demonstra, la sfârșit de modul devine real a apela la abstractizare și generalizare, și, respectiv, la comparare și concretizate. Crearea unor astfel de scheme cognitive în procesul de învățare permite instruitului a aplica cunoștințele sale în situații nestandarde, neplanificate și contradictorii ale mediului real. În cadrul experimentului a fost demonstrat că fiecare instruit care a studiat informatica prin tehnologia descrisă este capabil a elabora o prezentare *Power Point* fără a apela la informația instructivă din manualul electronic. La acest moment instruitul posedă toate cunoștințele necesare, după cum reiese din modulul 13 (Fig.7).

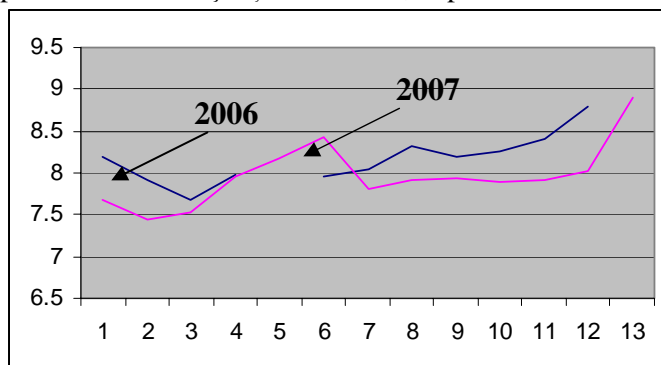


Fig.7. Analiza comparativă a performanțelor studenților în anii 2006 și 2007

Într-un astfel de proces sinergetic rolul testului pe calculator este primordial. Astfel, pentru a obține performanța planificată în obiectivele curriculare, începând cu modulul II, se propun teste de autoevaluare cronometrate la 20 minute și 30 operații de test, sarcinile fiind generate în mod aleatoriu la fiecare activare. Testul de autoevaluare poate fi activat de câte ori consideră necesar instruitul. Important este a demonstra performanța obținută la etapa finală prin testul sumativ propus la final de modul.

Rezultatele obținute în 2006 și 2007 nu denotă o diferență statistică semnificativă.

## 6. CONCLUZII ȘI GENERALIZĂRI

Evaluarea informatizată oferă posibilități didactice unice procesului de învățământ. Testul pe calculator, axat pe respectarea principiilor psihopedagogice și metodologice, permite a realiza practic una dintre sarcinile de bază ale didacticii – obținerea interactivității.

Forma testului și tipologia itemilor depinde de nivelul de incluziune a instruiților în procesul didactic real. Astfel, dacă software educațional constituie o resursă informațională, atunci rolul testului este minimal. În alte situații, când finalitatea preconizată este formarea/dezvoltarea competențelor evaluarea informatizată și-a demonstrat eficiența atât la etapa formativă, cât și la etapa finală.

### NOTE

- N1 – evaluarea (engl. *assessment*), orice metodă sistematică de acumulare a rezultatelor prin teste, chestionare, examinări și alte surse aplicate în procesul didactic real sau în mediile virtuale de învățare cu scopul de a obține rezultate despre progresul instruiților sau despre programele elaborate cu un anumit scop.
- N2 – evaluarea asistată de calculator (engl. *Computer Assisted Assessment CAA*), un termen comun folosit pentru a descrie aplicarea calculatorului în evaluare.
- N3 – evaluare bazată pe calculator (engl. *Computer Based Assessment CBA*), un termen comun folosit pentru a descrie rolul calculatorului pentru a livra, a nota, a stoca și a analiza evaluările.
- N4 – evaluarea diagnostică (engl. *diagnostic assessment*), termen folosit pentru a defini evaluarea realizată cu scopul de a identifica necesitățile de instruire și a determina nivelul *a priori* al participanților la procesul de învățământ. Evaluarea diagnostică este aplicată, de regulă, ca etapă precedentă la experiența de învățare.
- N5 – evaluarea formativă (engl. *formative assessment*), evaluarea care realizează ca obiectiv primar prezentarea participantului la procesul de învățământ feedback prescriptiv (item, capitol sau/și nivel de evaluare).
- N6 – evaluarea sumativă (engl. *sumative assessment*), evaluarea care are drept scop primar prezentarea unei gradații cantitative și obținerea unei păreri despre rezultatele participanților.
- N7 – test informatizat adaptiv (engl. *computerized adaptive test*), o formă a testării individuale în care succesiunea itemilor în test sunt selectați în corespondență cu proprietățile psihopedagogice ale instruitului, conținutul itemilor și răspunsul participanților.
- N8 – test cu referință la domeniu (engl. *domain - referenced test*), un test care permite utilizatorilor a estima partea din domeniul de conținut specificat care este învățat. Testul este realizat în bază de obiective.
- N9 – evaluarea reacției (engl. *speeded assessments*), evaluarea cronometrată realizată când este importantă măsurarea reacției, vitezei de îndeplinire a operațiilor etc.
- N10 – test cu referință la criteriu (engl. *criterion referenced test*), un test care permite utilizatorilor a obține interpretarea notelor în raport cu nivelul funcțional de performanță și în raport cu alți participanți.
- N11 – răspuns scurt (engl. *short answer*), formă scurtă a răspunsului în care se include un cuvânt sau un număr natural.
- N12 – autoevaluarea (engl. *self - assessment*) – un proces în care utilitarul de evaluare este autoadministrat în corespundere cu un scop specific prin prezentarea unui feedback de performanță, diagnoză și recomandări prescriptive înainte de decizia finală.
- N13 – evaluarea semenii (engl. *peer assessment*) – metodă intermediară între evaluarea profesorului și autoevaluare. Poate fi considerată o etapă în procesul de ajutor al instruiților pentru a deveni confidenți și competenți în autoevaluare. În evaluarea semenii instruiții oferă feedback la alte lucrări. Este mai efektivă dacă criteriile de evaluare sunt cunoscute din timp și, bineînțelese, dacă profesorul modelează procesul și calitatea în dependență de desfășurare (resursa *Assessment glossary* [www.ltscotland.org.uk/assess/glossary/index.asp](http://www.ltscotland.org.uk/assess/glossary/index.asp)).
- N14 – evaluarea colaborativă (*collaborative assessment*), evaluarea colaborativă este un proces orientat spre soluționarea problemelor care poate fi alternativă la evaluarea psihologică (resursa *Collaborative Assessment* <http://www.somewareinv.com/vcca/coassessment.htm>).
- N15 – evaluarea prin portofoliu (engl. *portfolio assissment*), metodă de evaluare în care este analizată colecția sistematică de lucrări educaționale sau produse elaborate de către instruit într-o perioadă de timp în baza unor obiective.

**Referințe:**

1. Questionmark glossary <https://www.questionmark.com/us/glossary.aspx>
2. Questionmark <https://www.questionmark.com/us/whitepapers/index.aspx>
3. Bontaș Ioan. Pedagogie. - București: Editura ALL, 1996.
4. Bocoș Mușata. Teoria și practica cercetării pedagogice. - Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003.
5. Adăscățiței Adrian. Instruire asistată de calculator. - Iași: Polirom, 2007.
6. Jugureanu R. Proiectarea pedagogică a soft-ului educațional. Taxonomia lui Bloom și Bloom-Anderson – utilitatea scormică a proiectării / În: Chirescu I., Georgescu H., Preda V. Software și Management. Conferința CNIV 2005. - București, 2005.
7. Хмельницкий М.А. Диагностическая программа по интегрировании АОС САДКО ЭВМ сб. Педагогические вопросы внедрения автоматизированных обучающих систем в учебный процесс. - Москва, 1981.
8. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комисарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. - Киев, 1989.
9. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения // Информатика и образование. - 1998. - № 2. - С.5-13.
10. Ertmer P.A. & Newby T.J. The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. Instructional Science 24: 1-24. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1996.
11. Miclea Mircea. Psihologie cognitivă: modele teoretico-experimentale. - Iași: Polirom, 2003.
12. Zlate Mielu. Psihologia mecanismelor cognitive. - Iași: Polirom, 1999.
13. Railean Elena. Tehnologiile studiului de caz / În: V.Mândăcanu (coord.). Tehnologii educaționale moderne de la standardele curriculare la tehnologii noi. V.VII. - Chișinău, 2005, p.182-190.
14. Radu Ioan. Pedagogie. - București, 1995.
15. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. - Москва: Академия, 2004.
16. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - Москва: Университет, 2000.
17. Зайцева Л.В. Разработка и применение автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. - Рига, 1989.
18. Barrett H. Electronic portfolios, school reform and standards. – In: Tel-Ed 1998 Conference Proceedings. <http://http://transition.alaska.edu/www/portfolios/PBS2.html>
19. The EAQUALS-ALTE ePortfolio (eELP), <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>
20. Roberts T.S. Self, Peer, and Group Assessment in E-Learning: An Introduction. – In: Self, Peer, and Group Assessment in E-Learning. Information Science Publishing, 2005.
21. Wyggins J. Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance. - Sant Francisco: Jossey-Bass, 1998.
22. Huba M.E., Freed J.E. Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2000.
23. Railean E. Tehnologia de formare a competenței digitale prin includerea manualului electronic în procesul didactic real // Studia Universitatis. Seria „Științe ale educației”, nr.5, 2007, p.143-149.
24. TOEFL [www.toefl.org](http://www.toefl.org)
25. IELTS, International English Language Testing System [www.ielts.org](http://www.ielts.org)

*Prezentat la 11.10.2007*



## PROFESORUL – O ANALIZĂ MULTIREFERENȚIALĂ

*Ilie VALI*

*Universitatea din Craiova, România*

Teachers' training in the spirit of the modernity values supposes a complex approach, from the perspective of the curriculum reform, of the educational management, of training and evaluation. It is not a coincidence the fact that the roles played by teacher multiplied, the teacher being not only an expert of the teaching act but also a reflexive professional, a model, a leader, an adviser, an evaluator, an individual to make decision in the area of the institutionalised education, a transmitter of culture, an exponent of the social values, a communication partner etc.

It is not by chance that it is cast an important role to the teacher' competence profile. Competence involves the whole personality in performing a task, in achieving duties associated with a status. Any discount made to the competence criterion has an impact upon the pupils' personality. This is why we consider that the nowadays school that in a way is in crossroads, needs competent teachers who are committed to the didactic profession and who bring their actual contribution in shaping and developing the pupils and the students' personality.

Punctele de vedere privind profesorul ideal și părerile despre rolul său corespund, de regulă, funcționării unei anumite ierarhii a valorilor într-un anumit moment al evoluției sociale. Având în vedere principiile și scopurile acceptate, care circumscriu valori autentice, se poate spune că interesează mai mult cum trebuie să fie profesorii, decât cum sunt ei în realitate.

Formarea profesorilor în spiritul valorilor modernității este tot atât de necesară ca și reforma curriculumului, a managementului educațional, a metodologiei instruirii, deoarece ei au rolul de constructori ai personalității tinerilor. Dar profesorii joacă diferite roluri în cadrul organizării și desfășurării procesului de învățământ.

Astfel, putem identifica următoarele *roluri* [A.Woolfolk, apud 10; 1]:

- expert al actului de predare (poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ), lider (conduce un grup de elevi), agent motivațional (declanșează și întreține interesul elevilor, curiozitatea și dorința lor pentru învățare), consilier (este îndrumător și observator al comportamentului elevilor, este un sfătuitor al acestora), model (este un exemplu pentru elevi) și profesionist reflexiv (reflectează asupra întâmplărilor din clasă, asupra situațiilor de instruire);
- prieten și confident, înlocuitor al părinților, consilier (sfătuitor), exponent al societăților adulților și transmițător al valorilor aprobate de societate.

Rolul profesorului este înțeles astăzi din perspectiva “etosului și a limbajului pieței”, adică a acelor elemente care constituie perspectiva economistă. Aceeași perspectivă o întâlnim și la N.Blake care afirmă că “diferențele dintre profesori dezvăluie o varietate de tipuri. Unul se angajează meticolos în pregătirea lecției (...), altuia îi lipsește spiritul organizatoric, dar vrăjește clasa prin entuziasmul cu care predă. Altuia îi lipsesc aceste calități, dar este sensibil la nevoile copiilor și capabil să le câștige încrederea” [apud 14, p.44-45].

Pe aceeași linie, se afirmă că un anumit profesor poate avea o atitudine afectuoasă față de elevi sau dimpotrivă, una glaciară, de indiferență; se poate manifesta calm, echilibrat și cu blândețe față de ei sau dimpotrivă - exploziv, necontrolat și agresiv.

Este de dorit ca profesorii să aibă randament în prestația efectuată și, pentru că magistrocentrismul și/sau pedocentrismul nu mai sunt orientările dominante, ei trebuie să valorizeze relația cu elevii. Se afirmă că profesorii eficienți trebuie să fie “prietenoși, veseli, înțelegători, virtuozii, sociabili, cu stabilitate afectivă, să întrețină relații personale bune” [2, p.348]; profesorii trebuie să fie “plini de viață, stimulatori, inventivi și entuziaști față de materia pe care o predau [1, p.538].

Profesorii dispun încă de resurse de putere care să le permită a se impune în clasa de elevi; din perspectivă postmodernă însă, aceasta constituie un abuz. În calitate de facilitator, profesorul trebuie să îi ajute pe elevi în preluarea și interiorizarea următoarelor valori [14, p.65-66]: susținerea diversității, toleranța și libertatea, importanța creativității, importanța emoțiilor, importanța intuiției.

Din perspectivă constructivistă, profesorul are de re-considerat reprezentări, argumente, reguli care nu mai sunt actuale. Debarasându-se treptat de transmiterea de cunoștințe, el exersează noi roluri (facilitează, provoacă, incită, angajează, antrenează, stimulează, dezvoltă, modelează, construiește și reconstruiește etc.).

După Bruning, Schraw și Ronning, o comparație realizată în 1995 între novici și experți (în mai multe domenii) relevă faptul că experții au mai multe cunoștințe structurate, organizate în structuri, de unde rezultă că ei observă, se organizează și își amintesc mai multe detalii într-o anumită situație, în raport cu începătorii. Aceleași rezultate au fost întâlnite și la profesori: profesorii experimentați observă și își reamintesc mai multe detalii despre evenimentele petrecute în casa de elevi, în raport cu profesorii începători [apud 13, p.61-62].

În timpul interacțiunii cu elevii, interacțiune stabilită pe parcursul predării, profesorul exercită o serie de funcții printre care amintim:

- a) funcția de organizare a activității - organizează conduita elevilor în clasă, indică succesiunea sarcinilor;
- b) funcția de dezvoltare - acordă sprijinul cerut de elevi, stimulează;
- c) funcția de impunere - impune informații, metode de rezolvare, modalități de acțiune, opinii, atitudini, judecăți de valoare;
- d) funcția de personalizare - individualizează instruirea, invită elevii să folosească experiența personală;
- e) funcția de feedback - pozitiv (aprobă) sau negativ (dezaprobă);
- f) funcția de afectivitate - pozitivă (laudă, încurajează, recunoaște meritul) sau negativă (critică, interzice, respinge).

L.Coudray vorbește de *modurile consacrate ale profesorului de a influența* [apud 8, p.211-212]:

- influența prin constrângere și violență, coerciție și pedeapsă; în antichitate și chiar mai târziu, coerciția corporală era curentă, în sistemul spartan de educație se folosea bătaia cu vergile;
- influența prin punerea în rivalitate, prin ierarhizarea elevilor: chiar și în spațiul vechii Grecii se încuraja competiția; de-a lungul timpului în școală s-a încurajat competiția, dar și denunțul;
- influența prin și cu ajutorul modelelor și al ambianței: au existat perioade în care s-a pretins conformarea la model;
- influența prin raportarea la afectivitate, dublată de o ascendență morală și intelectuală: elevul este transformat în "vasal sentimental", discipol protejat - idee valabilă de la vechii greci până la J.Pestalozzi;
- influențarea prin încurajarea libertății de acțiune a elevilor: întâlnită la M. de Montaigne, J.J. Rousseau, E.Key și J.Dewey.

Există mai multe *tipuri de profesori* [5; 11]:

- carismatic/vocațional (centrat pe personalitatea, adesea carismatică, a profesorului), de ajustaj (centrat pe colaborare, pe adaptarea la situația didactică) și de emancipare (centrat nici pe elev, nici pe profesor, ci pe relația dintre ei);
- proactiv (manifestă inițiativă, își perfecționează comportamentul didactic), reactiv (este flexibil, dar ușor influențabil, nu are obiective clare și nu le urmărește cu perseverență) și ultrareactiv (profesorul extremist).

D.Ausubel amintește de trei *structuri de comportament* ce împart profesorii în trei categorii: structura A (afecțiune, înțelegere și prietenie), structura B (responsabilitate, spirit metodic) și structura C (putere de stimulare, imaginație și entuziasm).

Din analiza noastră nu putea lipsi *profilul de competență al profesorului*. Din perspectivă socială, *competența* este capacitatea unei persoane de a interpreta o decizie sau de a efectua o acțiune; din perspectiva psihopedagogiei generale, aceasta include un act de disponibilități, capacități, abilități și alte elemente ce antrenează întreaga personalitate în realizarea unei sarcini, în îndeplinirea atribuțiilor asociate, unui statut (valoarea practică a persoanei în raport cu un anumit rol).

Fiind o modalitate specifică de manifestare, conduita didactică angajează competența profesorului. Orice rabat făcut criteriului de competență se răsfrânge imediat asupra personalității elevilor.

În conturarea unui profil al profesorului, un rol important îl are *tactul pedagogic*. Acesta se traduce prin capacitatea de a realiza facil relații adecvate cu educatul, prezență de spirit, stăpânire de sine, discernământ, simțul măsurii. De asemenea, importantă este și *măiestria pedagogică*, abordată ca sistem de însușiri care-i conferă profesorului obținerea de performanțe superioare în activitate.

Altfel, măiestria înseamnă a acționa diferențiat de la o situație la alta în funcție de factorii noi ce intervin, unii dintre ei având un caracter inedit și imprevizibil. Despre profesorul care posedă măiestrie pedagogică, I.Nicola afirmă că "este mai bun decât un profesionist, este un artist în meseria sa" [10, p.479].

Abordând competența profesorului ca fiind "abilitatea comportării sale într-un anumit fel într-o situație pedagogică", M.Călin precizează importanța următoarelor competențe [3, p.48]:

- competența comunicativă - inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii;
- competența teleologică și programată - conceperea scopurilor pe care încearcă să le atingă;
- competența instrumentală - utilizarea unui ansamblu de metode și mijloace care să ducă la realizarea scopurilor;
- competența normativă și decizională - ordonarea acțiunilor didactice și alegerea celor mai bune variabile de acțiune;
- competența evaluativă - măsurarea și aprecierea corectă a rezultatelor obținute de elevi.

A. Dragu [4] precizează următoarele competențe:

- politică - validată la nivelul relațiilor dintre finalitățile macro- și microstructurale;
- morală - validată la nivelul relațiilor dintre calitatea proiectului didactic, calitatea mesajului educațional, calitatea comportamentului de răspuns al celor educați;
- psihologică - validată la nivelul relațiilor dintre densitatea informativă și rezonanța afectivă a acesteia;
- profesională - validată la nivelul deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specialității;
- socială - validată la nivelul responsabilității asumate.

Ca dimensiune interpersonală, competența are mai multe fațete relaționale. Într-un program de formare a profesorilor desfășurat în SUA, competența didactică este operaționalizată în următoarele *competențe specifice* [6, p.21]:

- competența cognitivă - cuprinde abilitățile intelectuale și cunoștințele așteptate din partea unui profesor;
- competența afectivă - definită prin atitudinile așteptate din partea profesorului și considerată a fi specifică profesiei didactice;
- competența exploratorie - care vizează nivelul practicii pedagogice și oferă ocazia viitorilor profesori de a-și exersa abilitățile didactice;
- competența legată de performanță - prin care profesorii dovedesc nu numai că știu, dar și că pot utiliza ceea ce știu;
- competența de a produce modificări observabile ale elevilor în urma relației pedagogice.

Din perspectivă europeană, sesizăm trei categorii de *competențe europene* (Joița, 2005, p. 36):

- competențe cognitive: informare facilă, rapidă și eficientă, stăpânirea cunoștințelor utile cu prioritate, operarea cu acestea în contexte diferite, competența lingvistică, abilitatea computerizată, căutarea și formularea de idei, sesizarea mai multor posibilități, propunerea de schimbări, efectuarea de alegeri justificate, afirmarea spiritului critic, exprimarea ideilor în scris și oral, posedarea unei formări generale;
- competențe sociale: reacționarea promptă la situații, găsirea mai multor soluții adecvate, rezolvarea unui conflict, capacitatea de cooperare și colaborare, participarea cu responsabilitate, luarea de decizii, alegerea variantelor după eficiență, manifestarea responsabilă, recursul la dialog, afirmarea pragmatismului, capacitatea organizatorică, recunoașterea celorlalte culturi;
- competențe afective: toleranță, acceptarea diversității, motivația intrinsecă, câștigarea încrederii celorlalți, respectul reciproc, empatia, încrederea în sine, afirmarea dorinței de depășire a obstacolelor.

Deși surprinse din unghiuri diferite, competențele profesorului reprezintă "un spectru cu nuanțe apropiate: cunoștințe și o imaginație bogată, entuziasm, luciditate, curaj, hotărâre, spirit de echipă (G. Berger); atitudine de înțelegere a semenilor, flexibilitate, capacitate de adaptare rapidă (G. de Landsheere); capacitate de sinteză, de selecție, sensibilitate, viziune prospectivă (G. Văideanu)" [12, p.69].

Abordând ideea de model al educatorului, L. Antonesei subliniază importanța următoarelor tipuri de competențe (Antonesei, 2002, p.116-117):

- competența culturală - este reprezentată de pregătirea de specialitate și de cultura generală;
- competența psihopedagogică - asigură o bună calitate de transmițător către beneficiarii proceselor educative a culturii specifice, dar și a relațiilor cu domeniul culturii în ansamblul său;
- competența psihoafectivă și de comunicare - se fundamentează pe anumite calități structurale de personalitate;
- competența morală - presupune necesitatea raportării la valorile ce alcătuiesc idealul educativ promovat de sistemul de învățământ;
- competența managerială - eficiența organizării și conducerii activităților, proceselor, colectivelor și instituțiilor educative.

Analizând specificul și importanța competenței pedagogice în formarea cadrelor didactice, Iucu afirmă că aceasta constă în “rolurile, responsabilitățile și funcțiile profesorului cerute pe parcursul învățării” [7, p.40].

Paradigmele și evoluțiile recente ale teoriei și metodologiei curriculumului, instruirii și evaluării solicită profesorului noi competențe concretizate în maximizarea potențialului fiecărui copil, implicarea elevilor în dezvoltarea motivației, favorizarea muncii în echipă, construirea cunoașterii, negocierea cu elevii, adaptarea la schimbare, evaluarea holistică a performanțelor.

De aceea formarea inițială a profesorilor trebuie să se axeze pe o concepție interdisciplinară asupra domeniului educației. Fiind și știință, și artă, și tehnologie, educația viitorilor profesori este una complexă, deoarece aceștia trebuie să-și îmbogățească cultura generală, de specialitate, psihopedagogică și metodică. Nu sunt de neglijat nici capacitatea de creație științifică, capacitatea de perfecționare continuă, calitățile manageriale, de relaționare, și nici calitățile morale care trimit la deontologia profesională.

Societatea cunoașterii este, în primul rând, societatea calității, iar calitatea învățământului superior depinde, printre altele, de calitatea resurselor umane: “Calitatea activității în sala de curs este un criteriu determinant (...). Calitatea activității profesorului în sala de curs vizează capacitatea lui de a organiza procesul didactic, competența de monitorizare a celor trei faze: predarea, învățarea evaluarea” [9, p.36].

Pregătind schimbările din societatea cunoașterii, profesorul este, și el, un factor de schimbare. Din acest punct de vedere, avem nevoie de profesori bine pregătiți, cu stil novator, în măsură să integreze sintezele, să accepte diferențele, să individualizeze și să găsească unitatea în diversitate.

#### **Referințe:**

1. Ausubel D., Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. - București: EDP, 1981, p.538.
2. Bergin A.E. Principii ale modificării personalității și comportamentului // Psihologia procesului educațional / coord. J.R. Davitz și S. Ball. - București: EDP, 1987, p.348.
3. Călin M. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: Editura All, 1996, p.48.
4. Dragu A. Structura personalității profesorului. - București: EDP, 1996.
5. Ferry G. Practica muncii în grupuri. Un experiment de formare a profesorilor. - București: EDP, 1975.
6. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică // Competența didactică, coord. R.Marcus. - București: Editura All, 1999, p.21.
7. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. - București: Humanitas Educațional, 2004, p.40.
8. Maciuc I. Puncte de reper în pregătirea pentru profesiunea didactică. - Craiova: Tipografia Universității, 1998, p.211-212.
9. Muraru E., Guțu V., Dandara O. Managementul calității în cadrul universitar: delimitări conceptuale și metodologice // Învățământul superior – Tendințe spre modernitate. - Chișinău: USM, 2006, p.36.
10. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: EDP R.A., 1996, p.479.
11. Noveanu E. Preliminarii la proiectarea unui nou plan de învățământ // Revista de pedagogie. - 1990. - Nr.1.
12. Noveanu E. Competențele educatorului în școala de mâine. Impactul informatizării // Tehnologii educaționale moderne, coord. V. Mândăcanu, vol.V. - București: Editura Le Mot, 1999, p.69.
13. Richardson V. Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings, Routledge Falmer, London and Taylor & Francis Group, Philadelphia, 1997, p.61-62.
14. Stan E. Pedagogie postmodernă. - Iași: Institutul European, 2004, p.44-45, 65-66.

*Prezentat la 12.11.2007*

## CONSIDERAȚII GENERALE ASUPRA CONȚINUTULUI PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA STIMULĂRII CREATIVITĂȚII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

**Elena DĂNESCU**

*Universitatea din Pitești, România*

The exigency of contemporary life and the need to face the complex problems and changes in different sectors of activity have turned the problem of creativity and its development into a priority. Under these circumstances, the cultivation of individual and group creativity represents a major desideratum of education, generally, and of pre-school education, especially.

Creativity, as a psychic activity in the structure of psychic phenomena, does not appear only on the highest stages of ontogenesis, but, in specific forms, it is developed since early childhood. Taking into account the maximum receptivity of pre-school age, which obliges to preoccupations for an early formative process, we estimate that, within the educational process in kindergarten, stimulating child's activity holds a special place.

Creația ca activitate psihică în structura fenomenelor psihice nu apare doar pe treptele înalte ale ontogenezei, ci, în forme specifice, se manifestă din copilărie. Încă din preșcolaritate, dacă nu chiar mai devreme, se poate vorbi de *creativitate potențială*, care face posibilă creația ca activitate psihică, dar desăvârșirea ei depinde de acțiunea experiențială din primele vârste ale copilului. Având în vedere receptivitatea maximă a vârstei preșcolare, care obligă la preocupări pentru un proces formativ timpuriu, considerăm că în cadrul procesului educativ din grădiniță stimularea creativității deține un loc deosebit. În acest sens, valorificarea diferitelor conținuturi ale procesului instructiv-educativ din grădiniță în cadrul unor modele pedagogice concrete este foarte utilă.

Elaborarea unor modele pedagogice de stimulare a creativității copilului preșcolar necesită cunoașterea și respectarea unor elemente cu care operează didactica învățământului preșcolar în această privință.

Definit în termeni generali, *conținutul învățământului* are înțelesuri care vizează substratul filozofic incontestabil al procesului didactic, proces reductibil la *transmiterea și însușirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor* sau, mai pe scurt, a *cunoștințelor și capacităților*. Cu aceste noțiuni operează frecvent atât didactica generală, cât și didactica învățământului preșcolar.

*Cunoștințele* reprezintă rezultatul reflectării realității obiective în conștiința oamenilor și desemnează capacitatea acestora de a ști, a înțelege ceea ce ar exista în natură și societate. În funcție de nivelul la care se ridică și se implică procesele psihice de reflectare a realității obiective, se pot distinge două categorii de cunoștințe: *cunoștințe empirice și cunoștințe științifice*.

*Cunoștințele empirice* rezultă din contactul direct al omului cu obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare; ele sunt expresia propriei experiențe de cunoaștere și umanizare. Din aceste motive, ele poartă multă încărcătură intuitivă și domină copilăria timpurie.

*Cunoștințele științifice* se dobândesc în activitatea de tip școlar, prin eșalonarea lor prealabilă în programe de instruire și prin folosirea adecvată a modalităților de lucru. Ele se învață, se formează treptat, gradual, se aprofundează prin confruntarea cu practica. La fiecare nivel de instruire există posibilitatea de a adânci cunoașterea, de a depăși limitele empirismului, de a-l face pe copil să pună ordine în cunoștințele lui primare și să se ridice la abstracții, la noțiuni cu grad mare de generalitate. Acest demers al lărgirii și aprofundării cunoștințelor e specific și învățământului preșcolar.

*Priceperile* sunt capacități psihofizice care constau în aplicarea în practică, în mod conștient și activ, a cunoștințelor dobândite. Ele se formează prin exerciții repetate, îndelungate și câștigă mult sub aspect valoric atunci când se sprijină pe cunoștințe bine asimilate.

*Deprinderile* sunt comportamente automatizate ale activității și se elaborează prin exerciții. Numeroase deprinderi se formează în procesul conviețuirii sociale și al cunoașterii empirice. În activitatea de învățare, însă, anumite deprinderi, de comunicare, desen, scris-citit, calcul fac obiectul instruirii sistematice.

*Atitudinile* sunt, în opinia lui P.Popescu-Neveanu, modalități relativ constante de raportare a omului față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană. Ca și cunoștințele, priceperile și deprinderile,

atitudinile se formează în timpul vieții, în procesul conviețuirii și în procesul cunoașterii empirice și științifice. Ele au un rol reglator în procesul cunoașterii, stimulează evoluția acestuia, îl susțin și îl fac deosebit de activ. Din aceste considerente, *atitudinea*, ca problemă de conținut a procesului de învățământ nu poate lipsi din sfera preocupărilor acestuia. În învățământul preșcolar, atitudinea îmbracă forme de manifestare foarte diferite. Explicația rezidă în marea receptivitate a copiilor de această vârstă față de tot ceea ce îi înconjoară, în tendința lor de a imita comportamentul (inclusiv atitudinile) celor mari și în manifestarea spiritului viu al gândirii creative.

Demersul de stimulare a creativității individuale presupune orientarea lui spre dobândirea unor *cunoștințe* specifice domeniului în care dorim să dezvoltăm creativitatea, pe formarea unor *priceperi și deprinderi* de exprimare creativă în acest domeniu, pe stimularea și cristalizarea unor *atitudini* favorabile creativității (motivație pentru cunoaștere, inițiativă, autonomie, curiozitate, spirit explorativ, încredere în forțele proprii, imagine de sine pozitivă).

În contextul actual al schimbărilor produse de reforma în domeniul învățământului, conceptul de conținut al învățământului este asimilat de către noul concept de *curriculum*.

În *accepțiunea sa restrânsă*, conceptul de curriculum desemnează ansamblul documentelor școlare care fac referire la conținutul activităților de predare-învățare.

În *accepțiunea largă*, procesuală, conceptul de curriculum introduce o nouă viziune a procesului didactic. Utilizat în acest înțeles, termenul de *curriculum* desemnează ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. De aici, corect este a se vorbi despre o nouă didactică, una mult mai dinamică și mai bine adaptată trebuințelor elevilor, și - în cazul unei didactici preșcolare - mai bine adaptată trebuințelor copiilor. Nu întâmplător s-a spus că, având acest înțeles, conceptul de curriculum devine echivalent cu cel de didactică. Dintr-o asemenea perspectivă se vorbește despre abordarea predării-învățării într-o *viziune curiculară* ori despre o *dezvoltare curiculară* a procesului didactic.

În linii generale, o asemenea viziune presupune luarea în considerare în orice moment al desfășurării demersului educativ:

- a modului în care procesul didactic este influențat de componentele sale esențiale (modalitățile de precizare a *obiectivelor*, selecția și organizarea *conținuturilor*, alegerea și folosirea *metodelor didactice*, a formelor de *evaluare*);
- a modului de stabilire a interdependențelor între aceste componente.

Viziunea curiculară se regăsește și în modul în care a fost regândită periodizarea școlarității, structurată acum pe *cicluri curiculare*. Acestea grupează mai mulți ani de studiu, uneori chiar de niveluri școlare diferite (de exemplu preșcolari și școlari), în virtutea unor obiective comune. În România învățământul *obligatoriu* cuprinde următoarele *cicluri curiculare*:

1. Ciclul *achiziții fundamentale* cuprinde: grupa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a;
2. Ciclul *dezvoltare* cuprinde: clasa a III-a, clasa a IV-a, clasa a V-a și clasa a VI-a;
3. Ciclul *observare și orientare* cuprinde: clasa a VII-a, clasa a VIII-a, clasa a IX-a.

După cum se poate observa, *anul pregătitor* capătă o nouă semnificație. El este considerat ca o perioadă în care copilul este familiarizat cu cerințele de tip școlar fără a fi, deocamdată, integrat în mediul școlar. Datorită importanței pe care o dobândește în ansamblul acțiunilor de integrare a copilului în instituția școlară, *anul pregătitor* a căpătat caracter *obligatoriu* în învățământul românesc. Se recunoaște în acest fel, o dată în plus, rolul ce revine învățământului preșcolar în ansamblul pregătirii generale a copilului pentru școală și pentru viață. Conținuturile de învățat au fost și ele regândite într-o manieră care pune accent pe valoarea interdependențelor, a interdisciplinarității.

*Curriculum Național* pentru învățământul obligatoriu propune, în acest fel, șapte *arii curiculare*, după cum urmează:

- *limbă și comunicare*;
- *matematică și științe ale naturii*;
- *om și societate*;
- *arte*;
- *educație fizică și sport*;
- *tehnologii*;
- *consiliere și orientare*.

Ariile curiculare oferă o viziune multidisciplinară și interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu, ele fiind elaborate în conformitate cu anumite principii de ordin logic, psihologic și pedagogic. Această structurare

a domeniilor de interes pentru procesul formării și dezvoltării personalității copilului se regăsește, de asemenea, în învățământul preșcolar, fiind adaptat, desigur, modului în care pot fi formulate sarcinile de învățare pentru copiii de vârstă preșcolară.

Aria curiculară *Arte* posedă, desigur, cea mai extinsă paletă de posibilități pentru a-i atrage pe copiii/elevii în scopul formării unor competențe creative. Transferul acestor competențe se concretizează prin multe concepte operaționale – artele având aplicabilitate vastă, oferind satisfacții estetice, materiale, intelectuale-imediate, dar și de perspectivă.

Ca și în învățământul școlar, în învățământul preșcolar se operează cu *conținuturi comune/obligatorii* (*core curriculum* sau *trunchi comun*), corespunzător numărului minim de ore în cadrul fiecărei arii curriculare, dar și cu *conținuturi opționale* constând în activități, proiecte, module care propun o ofertă diferită de ceea ce a fost stabilit în mod programatic.

În felul acesta, învățământul preșcolar poate fi considerat ca fiind integrat în acțiunea globală de reformare a sistemului educațional declanșată în România, dovedindu-se - în privința modalităților de programare (selectare) a conținuturilor - suficient de receptiv la promovarea unor valori precum creativitatea.

Conținutul învățământului preșcolar se obiectivează în cele două documente oficiale: *Planul de învățământ* și *Programa activităților instructiv-educative*.

*Planul de învățământ* este un document oficial, obligatoriu la nivel național, aprobat prin ordin al ministrului, care cuprinde categoriile de activități didactice, succesiunea acestora și numărul de ore săptămânal și anual.

*Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii* este un document oficial care cuprinde obiectivele cadru și de referință ale activităților didactice din grădiniță și exemple de comportamente de învățare, ce vor fi realizate în cadrul activităților. Actuala programă pentru învățământul preșcolar lasă deplină libertate cadrelor didactice de a opera creativ în selectarea și organizarea pedagogică a conținuturilor pentru fiecare categorie de activitate, în funcție de interesele copiilor la un moment dat, de starea lor de oboseală ori în conformitate cu intervenția altor factori semnificativi pentru devenirea umană.

Sarcinile educației preșcolare, sub aspectul conținuturilor de învățat sunt distribuite pe două niveluri de vârstă:

- nivelul de vârstă 3-5 ani – consacrat optimizării procesului de socializare a copilului;
- nivelul de vârstă 5-7 ani – consacrat pregătirii pentru școală a copilului.

Forma convențională care desemnează *conținutul* învățământului preșcolar este cea de *categorie de activitate*. Înțelesul noțiunii poate fi analog cu cel de *obiect de învățământ*.

În România, *Planul de învățământ* pentru nivelul preșcolar prevede următoarele categorii de activități, pentru cele două niveluri de vârstă:

### Plan de învățământ

#### Nivel preșcolar - grădinițe cu program normal

Nr. crt.	Categoria de activitate	Nivel I 3-5 ani nr. de activități proapse	Nivel II 5-6 ani nr. de activități proapse
I.	Activități comune	7	10
A.	Activități de educare a limbajului	1	2
A.	Activități matematice	1	2
B.	Cunoașterea mediului	1	2
A.	Educație pentru societate	1	1
B.	Activități practice și elemente de activitate casnică	1	1
A.	Educație muzicală	1	1
B.	Educație plastică	1	1
A.	Educație fizică	1	1
II.	Activități alese, jocuri și alte activități desfășurate cu copiii	17	14
III.	Extinderi	0-1	1-2
IV.	Activități opționale	0-1	1-2
	Nr. minim de activități/săptămână	24	26
	Nr. maxim de activități/săptămână	25	28

Stimularea creativității copiilor de vârsta preșcolară poate fi realizată prin antrenarea lor în toate tipurile de activități (*activități comune, jocuri și activități alese, extinderi, activități opționale*), abordând diverse categorii de conținuturi.

Activitățile comune din grădiniță se desfășoară fie cu întreaga grupă de copii, fie pe grupuri mici și sunt activități: *de educare a limbajului, matematice, de cunoaștere a mediului, de educație pentru societate, practice, muzicale, de educație plastică, de educație fizică*. Prin conținuturile pe care le vehiculează, aceste activități au numeroase valențe în planul activării și dezvoltării potențialului creativ al copilului, satisfac și dezvoltă curiozitatea copilului, nevoia lui de investigație, de explicație și de creație.

**Bibliografie:**

1. Dima S. (coord). Copilăria – fundament al personalității. Cunoaștere–explorare–educare. - București: editată de Revista Învățământul Preșcolar, 1997.
2. Ezechil L., Păiși M. Laborator preșcolar. Ghid metodologic. - București: Ed. V&I Integral, 2001.
3. Gârboveanu M., Negoescu V., Nicola Gr., Onofrei A., Roco M., Surdu A. Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981.
4. Matei N.C. Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1982.
5. Niculescu R.M. Pedagogie preșcolară. Sinteze. - București: Ed. Pro Humanitate, 1999.
6. Popescu E. (coord.). Pedagogie preșcolară. Didactica. Manual pentru școli normale. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, R. A., 1998.
7. Popescu-Neveanu P. Curs de psihologie generală. - București: Tipografia Universității, vol.1, 1977.
8. Preda V., Dumitrana M. (coord.). Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și Regulamentul învățământului preșcolar. - București: Ed.V&I Integral, 2000.

*Prezentat la 15.11.2007*



## EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – DIMENSIUNE A EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

*Corina CACE\**, *Camelia STĂICULESCU*

*\*Academia de Studii Economice, București (România)*

*Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, București (România)*

The modern society is a dynamic one characterized by diversity and change. The contemporary society approaches more and more the issue of living “together”. We belong to different ethnic groups, to different religious cultures, to different linguistic cultures and cohabiting within this diversity is a must.

The intercultural education approaches education from the perspective of cultural diversity and refers to the phenomenon of cultural interaction between people, cultures, religions, speakers of different languages, people with different conceptions and opinions etc.

Intercultural education is on the one side a description of reality and on the other side a desirable state of facts.

Societatea modernă este una dinamică, caracterizată prin diversitate și schimbare. În societatea contemporană este abordată din ce în ce mai mult problema conviețuirii „împreună”. Aparținem unor grupuri etnice diferite, culturi religioase și lingvistice diferite, iar conviețuirea în această diversitate este o necesitate.

Educația interculturală abordează educația din perspectiva diversității culturale și se referă la fenomenul de interacțiune culturală dintre oameni, culturi, religii, vorbitori de limbi diferite, oameni care au concepții și opinii diferite etc.

Educația interculturală este, pe de o parte, descrierea unei realități, iar pe de altă parte, o stare de fapt dezirabilă.

Educația interculturală este o educație a relațiilor interpersonale care implică membri ai unor culturi diferite. Obiectivele acestui tip de educație sunt:

- creșterea eficienței relațiilor interculturale;
- mărirea gradului de toleranță și acceptare față de cei diferiți;
- pregătirea persoanelor pentru a percepe, a accepta și a respecta diversitatea pentru medierea raporturilor sociale.

Diferențele se pot întâlni în diverse registre:

- limbă de comunicare;
- religie;
- practici sociale de comunicare;
- moduri de relaționare;
- vestimentație;
- obiceiuri alimentare;
- petrecerea timpului liber;
- tradiții, norme, obiceiuri practicate;
- aspectul fizic și diverse dizabilități etc.

Spectrul larg al diversităților atrag după sine, din partea indivizilor, reacții complexe de natură cognitivă, afectivă, comportamentală în interacțiunea cu alți indivizi percepuți ca diferiți.

Educația interculturală presupune realizarea sa într-un mediu social divers, în care se întâlnesc manifestări culturale diverse.

Valorile care derivă din educația interculturală (toleranța, deschiderea, acceptarea diferențelor, înțelegerea diversității etc.) se construiesc în personalitățile celor educați prin eforturi susținute și sistematice. Diferențele trebuie privite ca surse ale dezvoltării personale și comunitare și nu ca sursă de pericol, disconfort, tensiuni etc.

Educația interculturală este caracterizată prin interacțiune, schimb, comunicare, cooperare, depășirea barierelor culturale, solidaritate, încredere, respect reciproc.

Interculturalismul implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii, dar și respectul pentru cultura celorlalți, pentru valorile, obiceiurile, tradițiile etc. acestora.

Educația interculturală este văzută în acest context ca fiind una de bază pentru a aborda diferențele culturale atât de ordin cultural (valori, principii, cutume etc.), cât și de alt gen (diferența de sex, diferențele sociale, economice etc.). Aceasta abordează educația din perspectiva educației pentru toți, în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul unei societăți.

Educația interculturală este o dimensiune a educației din perspectivă mondială (alături de alte forme ale educației: pentru dezvoltarea durabilă, pentru drepturile omului, pentru pace, pentru respectarea și protejarea mediului) care se sprijină pe valori:

- democratice: libertate, dreptate, egalitate, pace;
- interculturale: pluralism, toleranță, deschidere către ceilalți și responsabilitate;
- ale deschiderii către lume: solidaritate, cooperare și angajare.

Termenul de educație interculturală este un concept în dezvoltare, abordat în cercetări științifice de aproximativ un deceniu. Cercetările întreprinse au vizat în special identificările mijloacelor de integrare socioșcolară solicitate de un număr în creștere de elevi de origine imigrantă.

### Definiții ale educației interculturale

**Educația interculturală** „vizează ca educația să formeze persoane capabile să aprecieze diversele culturi, care se stabilesc într-o societate tradițională și deci să accepte să evolueze în contact cu aceste culturi pentru ca această diversitate să devină un element pozitiv, care să îmbogățească viața culturală, socială și economică a mediului” (Cucoș C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. - Iași: Polirom, 2001).

**Educația interculturală** „desemnează orice efort sistematic vizând să dezvolte la membrii grupurilor majoritare ca și la cei ai celor minoritare:

- o mai bună cunoaștere a situației culturii în societățile moderne;
- o mai mare capacitate de a comunica între persoane de diferite culturi;
- atitudini mai bine adaptate contextului diverselor culturi și grupurilor dintr-o societate dată, grație, în special unei mai bune înțelegeri a mecanismelor psihosociale și a factorilor sociopolitici susceptibili de a stăpâni xenofobia și rasismul;
- o mai bună capacitate de a participa la interacțiunea socială, creatoare a identităților și a umanității comune” (Fernard Ouellet, Universitatea Sherbrooke).

„**Educația interculturală** vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât e posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală (...) nu este o nouă știință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogația asupra spațiului educațional, datele psihologiei, antropologiei, științelor socialului, politicii, culturii, istoriei” (Cucoș C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. - Iași: Polirom, 2001).

**Interculturalismul** implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii la care se adaugă respectul bazat pe o informare autentică și pe construirea curiozității față de cultura etnică a celuilalt.

**Interculturalitatea** este un proces ce se produce la intersecția dintre culturi, nefiind un scop în sine, dar care poate deveni o finalitate atunci când sunt sesizate transformările nefirești sau comportamentele nefaste la acest nivel de intersecție a culturilor.

### Perspective asupra educației interculturale

1. Una dintre perspectivele din care a fost abordată educația interculturală este cea a **soluției la conflicte**: economice, istorice, sociale etc. care au în subsidiar o componentă culturală. S-a considerat că lipsa de comunicare de ordin spiritual generează și întreține celelalte stări conflictuale și de tensiune. Una dintre condițiile pentru detensionarea acestor stări conflictuale constă în identificarea și întreținerea unor linii de comunicare spirituală.

Educația interculturală poate fi abordată, din perspectiva conflictelor ca **soluție la intoleranță, rasism, xenofobie** și poate fi un instrument deosebit de util în combaterea acestora. Prin educarea populației în spirit intercultural se evită tendințe de dispreț, neacoperire a punctelor de vedere diferite, a valorilor, comportamentelor, tradițiilor etc. diferite. Privit din această perspectivă, interculturalismul, este instrument pentru promovarea egalității de șanse, a respectării drepturilor omului, a dezvoltării democrației.

*Rasism* – ideologie care promovează superioritatea unei rase în comparație cu alta, militând pentru conservarea și necontaminarea rasei considerate privilegiată. Este o formă de justificare greșită a segregărilor și diferențierilor.

2. O altă abordare a interculturalului este cea din perspectiva **raportului dintre cultura dominantă și subculturile diferitelor grupuri** care conviețuiesc în același spațiu, respectă și transmit valorile de bază ale culturii dominante.

În această abordare trebuie să plecăm de la aprecierea conform căreia cultura este un fenomen dinamic care se reconstruiește permanent, pe baza experiențelor diferite ale generațiilor. Într-o cultură coexistă numeroase alte subculturi, cultura fiind rezultatul integrării dinamice dintre cultura dominantă și diferitele subculturi. Subcultura poate reprezenta grupuri precum:

- minorități etnice;
- grupuri cu credințe religioase diferite de cele ale majorității;
- oameni cu nevoi speciale (ex. persoane cu dizabilități);
- oameni care practică o anumită meserie;
- oameni care lucrează în aceeași instituție;
- membrii unei generații etc.

Se consideră că grupul etnic de referință este cel care îi furnizează individului suportul pentru socializare, suportul psihologic pentru propria dezvoltare într-un context social în care societatea este puternic dezvoltată și controlată de către un grup etnic dominant. Astfel, școala trebuie să se adapteze realității, să conceapă experiențele de învățare, programele analitice ar trebui structurate astfel încât să interpreteze evenimentele din perspectivele etnice ale unui grup etnic.

*Etnia* are înțelesuri multiple:

- descrie cum sunt definiți, diferențiați, organizați și etichetați oamenii ca membri ai unui grup, ca urmare a caracteristicilor fizice sau culturale comune;
- reper pentru un sistem de credințe, valori, practici împărtășite de cei care se percep ei înșiși ca făcând parte dintr-un grup;
- sentimentul de atașament pe care o persoană sau un grup îl resimte față de o moștenire culturală comună.

Sunt două aspecte majore care trebuie abordate aici: asimilarea și integrarea socială în societățile multicultural. Practicile asimilaționiste prin care indivizii (mai ales imigranții) sunt integrați în societățile dominante sunt surse de conflicte interetnice.

*Asimilarea* – este un proces unidirecționat prin care noii veniți sunt înglobați în societatea-gazdă prin adoptarea limbii, obiceiurilor, valorilor și, în final, a modului de viață a grupului dominant. Individul sau grupul este absorbit de grupul dominant, identitatea culturală fiind înlocuită cu ce a grupului dominant.

*Integrarea* – proces multidimensional care are extindere în plan social și politic, cultural.

Integrarea presupune unificarea și fuziunea a două sau mai multe grupuri umane, păstrându-și poziții echitabile din punct de vedere sociopolitic. În urma integrării va lua naștere o cultură nouă și nu o asimilare forțată a uneia de către cealaltă.

Asimilarea se manifestă mai ales în cadrul instituțiilor școlare care are rolul de a socializa indivizii într-o cultură comună, ce adoptă o atitudine de neutralitate etnică. Atașamentul etnic al elevilor săi este lăsat pe seama altor instituții precum: biserica, organizațiile comunitare, mass-media etc. Ideologia educației asimilaționiste afirmă că stilul învățării este universal. Rezultatele practicilor educaționale bazate pe această concepție nu sunt tocmai încurajatoare. La elevii aparținând diverselor etnii întâlnim aspecte precum: rezultate școlare slabe, abandon școlar, nivel de școlarizare mic (care are efecte majore în încadrarea în muncă, asupra nivelului de trai), atitudini și comportamente agresive, negativiste etc. Soluția ar putea fi adaptarea școlii la necesitățile educaționale ale elevilor și nu adaptarea acestora la instituție.

*Atitudinea asimilaționistă* pleacă de la premisa că este bine ca o minoritate culturală să se dizolve, să-și piardă specificul prin integrare până la desființare în coordonatele grupului de primire. Asimilaționismul nu neagă ideea că există diferențe semnificative între culturi sau etnii, dar tinde să înțeleagă etnicitatea și specificitatea ca pe ceva trecător sau spontan în interiorul unei lumi în continuă schimbare.

Educația interculturală este aceea care susține integrarea socială a grupurilor minoritare „în mod pașnic”, fără ca acestea să fie nevoite să renunțe la propria identitate. În cadrul unor culturi de tip „mozaic” tot mai întâlnite astăzi, orice grup sociocultural poate contribui la îmbogățirea vieții comunitare prin schimb de elemente identitare, prin dialog și implicare a tuturor membrilor comunității multiculturale.

3. Educația interculturală din perspectiva **conturării identității personale** pleacă de la constatarea că persoanele intră în contact unele cu altele. Întreținerea relațiilor sociale poate fi destul de dificilă însă pentru că trebuie să înțelegi moduri diferite de gândire, de simțire, de acțiune. Oamenii pot dezvolta strategii diverse în relațiile interpersonale: fie asumarea relațiilor și deschidere față de alții fie, retragere în sine, apărarea identității și culturii personale.

Identitatea apare ca rezultat al interacțiunii dintre dimensiunea socială și cea individuală a ființei umane. Identitatea este o structură complexă, aflată într-o continuă reconstruire, pe tot parcursul vieții. Identitatea unei persoane se creează prin interacțiunea cu alții, prin diferențiere și delimitare implicând o combinație de elemente:

- modul cum ne privim noi înșine, propria imagine despre noi;
- modul cum ne comportăm și prin care ne vor cunoște cei din jur;
- modul în care suntem percepuți de cei din jur;
- modul în care suntem tratați de cei din jur.

O persoană, un grup social, o comunitate poate avea mai multe identități în același timp, anumite roluri sociale, stiluri de viață, manifestări colective etc.

Educația interculturală din perspectiva identității personale abordează atât dezvoltarea umană pentru recunoașterea valorii proprii, dar și respectul pentru diversitate, valorizarea diverselor culturi.

#### 4. Educația interculturală din perspectiva **deschiderii către valorile multiple**

Educația din această perspectivă vizează în esență integrarea individuală într-o lume polimorfă și dinamică. Acest demers formativ contribuie la dezvoltarea individualității prin valorizarea unor trăsături particulare, unice care trebuie recunoscute și dezvoltate și care vine în sprijinul societății asigurându-i coerența, solidaritatea și funcționalitatea.

Putem vorbi, în acest caz, de *educație multiculturală*.

*Educația multiculturală* este menită să clarifice identitatea etnică a unei persoane și să promoveze aprecierea celorlalți, să reducă prejudecățile și stereotipurile și să promoveze pluralismul cultural și participarea egală în instituțiile sociale.

În literatura de specialitate întâlnim diferențieri ale termenilor de *multiculturalitate* și *interculturalitate* din perspectiva grupurilor sociale care conviețuiesc într-un spațiu comun.

*Multiculturalitatea* face trimiteri la un spațiu social larg în care diverse grupuri socioculturale trăiesc într-un spațiu fizic comun fără să își propună în mod explicit să comunice și să coopereze, fără să își propună în mod intenționat și planificat relații strânse de schimb și cunoaștere reciprocă. Societățile multiculturale sunt mai degrabă realități date în care oamenii care aparțin diferitelor grupuri intră în contact doar întâmplător sau atunci când situațiile concrete o impun. Toleranța grupurilor este una de tip pasiv, multe culturi conviețuiesc în același spațiu fără a avea conflicte.

*Comunitățile interculturale* sunt grupuri culturale, etnice, religioase etc. care trăiesc în același spațiu, întrețin relații deschise de interacțiune, schimb și recunoaștere mutuală, respectând tradițiile, valorile și modurile de viață ale fiecăruia. Interculturalitatea se realizează la nivelul concret al individului, la experiența diversității culturale pe care o trăiește. Contactele și schimburile interculturale nu sunt programate, ci se realizează prin interacțiunile sociale frecvente.

### 5. Educația interculturală din perspectiva **identității culturale a grupurilor sociale**

Grupurile sociale sunt dinamice, vin în contact unele cu altele. Pe baza acestor interacțiuni pot apărea fenomene de împrumut ale unor conduite, valori de către un grup de la un alt grup cu care vine în contact, fenomen denumit de specialiști *aculturație*. Gradul de aculturație este influențat de:

- nivelul și amplitudinea educației formale (ani obligatorii de școală);
- extensia câmpului de interacțiuni sociale și de muncă;
- vârsta la care se intră în relație cu grupurile culturale diferite;
- statutul socioeconomic al persoanelor care fac parte din grupuri etc.

*Aculturația* poate împrumuta caracteristici patologice când un individ sau un grup, aflat între două culturi diferite sau contradictorii, se simte respins nu atât de noua cultură, cât mai ales de propria sa cultură. Alex Mucchielli subliniază că în acest context pot apărea crize de identitate culturală, cu repercusiuni importante asupra indivizilor în cauză sau asupra colectivităților din care fac parte. Se poate vorbi de un *stres al aculturației* materializat prin anxietate, depresie, sentimente de marginalizare și excludere, identitate confuză, boli cu manifestări psihosomatice. Studiile transculturale au încercat să identifice factorii care favorizează apariția stresului acultural (Cf. Berry, 1992):

- modalitățile de aculturație (prin integrare, asimilare, segregare, marginalizare);
- fazele aculturației (contact, conflict, criză, adaptare);
- natura societății dominante (multiculturală sau asimilaționistă, cu prejudecăți sau cu discriminare deschisă);
- caracteristicile grupului aculturat (vârsta, statutul, suportul social);
- caracteristicile aculturației la nivel individual (atitudinal, comportamental, afectiv).

### Contextul social al apariției educației interculturale

În Europa preocuparea privind educația interculturală a apărut în urma unor fenomene sociale manifestate pregnant în ultimul secol:

- migrațiile internaționale din fostele colonii ale țărilor dezvoltate (Anglia, Franța) care s-au confruntat cu venirea populației din aceste zone în țările care dețineau coloniile (ex.: Franța se confruntă și astăzi cu fenomene sociale generate de acest fenomen al migrației – vezi revoltele populației imigrante din suburbiile Parisului din anul 2006);

*Migrația* este procesul de deplasare a unui individ sau a unor indivizi dintr-o țară în alta din rațiuni politice, sociale sau economice.

*Emigrația* este plecarea dintr-un spațiu în altul.

*Imigrația* este procesul de instalare a noilor veniți în noua țară.

- circuitul accelerat al informațiilor prin dezvoltarea canalelor de transmitere ale acestora (telefonie, Internet);
- construirea unei noi unități economice în plan european care conduce la regândirea demersului educațional.

Ultimii 20 de ani a adus Europa și în fața altor provocări. Schimbările sociopolitice din țările sud-est europene au generat alte fenomene sociale:

- migrația accentuată a populației din țările foste comuniste în țările vest-europene mai bine dezvoltate;
- izbucnirea unor conflicte interetnice în țări din sud-estul Europei: Afganistan, Kosovo;
- extinderea Uniunii Europene;
- apariția unor acte teroriste cu repercusiuni asupra populației (Anglia, Spania).

Fenomene precum libera circulație a cetățenilor, utilizarea mijloacelor de comunicare în masă și a mijloacelor multimedia (telefoane mobile, Internet, poștă electronică etc.), precum și fenomenul migrației a condus la societăți „mozaic” în care elementele culturii „autohone” se îmbină cu aspecte culturale ale altor grupuri.

Toate acestea aduc noi provocări sistemelor educaționale.

**Originea termenului de educație interculturală**

Educația interculturală își are originea în noțiunea de cultură care în esență înseamnă:

- mituri, norme, valori;
- obiceiuri și tradiții;
- moduri diferite de a face diverse lucruri;
- comportamente și atitudini diferite.

Cultura se manifestă în relațiile dintre membrii unei societăți sau grup social ori în relațiile acestora cu membrii altor grupuri socioculturale, permițându-le oamenilor să trăiască împreună.

Cultura unei societăți/grup social este dată de coordonate precum:

- spațiul geografic;
- contactele cu alte grupuri umane;
- istoria comună trăită de-a lungul generațiilor;
- limba vorbită;
- religia sau religiile la care aderă membrii grupului;
- organizarea/structura grupului respectiv;
- modul de obținere și exercitare a puterii;
- concepția despre lume și despre ființa umană;
- modalitățile de petrecere a timpului liber etc.

Pluralismul cultural trebuie privit atât din perspectiva respectării diferențelor culturale, dar și a dialogului culturilor care recunosc, dincolo de diferențele lor, că fiecare contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experiențe particulare.

**Cultura** este un ansamblu de caracteristici spirituale distincte, trăsături materiale și intelectuale proprii unei societăți sau grup social, înglobate în moduri de viață, sisteme de valori, credințe și tradiții (Dicționar enciclopedic de filozofie, Ed. All, 1999).

Analiza diferitelor definiții ale culturii relevă câteva caracteristici ale acesteia:

- cultura nu este înnăscută, ci dobândită;
- aspectele diverse ale culturii alcătuiesc un sistem;
- cultura este împărtășită, are dimensiune colectivă, delimitează astfel diverse grupuri culturale (Hall, 1997);
- cultura se transmite de la o generație la alta suferind modificările specifice epocii în care se manifestă, fenomen care este denumit de specialiști *enculturație*;

*Enculturația* reprezintă procesul prin care un grup cultural încorporează la descendenți elemente valorice specifice în vederea integrării optime în viața comunitară. Această acțiune nu este întotdeauna conștientă și nu presupune numai un cadru formal de transmitere a zestrei culturale.

- cultura „desemnează un ansamblu moștenit social și transmis de conduite și simboluri purtătoare de semnificații, un sistem de reprezentări și un sistem de limbaj care se exprimă sub forme simbolice, un mijloc prin care oamenii comunică, își perpetuează și dezvoltă cunoștințele și atitudinile față de viață” care se modifică permanent (Cristiane Perregaux. Pentru o abordare interculturală în educație // Educație interculturală. Experiențe, politici, strategii. - Iași: Polirom, 1999, p.85).

**Valoarea**

- este rezultatul atribuirii, de către conștiința umană, a unor calități unei entități sau stări existențiale, ca urmare a unei preferințe, dorințe, intenții;
- este un atribut situațional, relațional care se decantează ca urmare a orientării omului într-o ordine transcendențială.

*Relativismul cultural* este un concept potrivit căruia nici un comportament nu poate fi judecat decât prin raportarea la contextul social în care aceasta apare. Înainte de a valoriza conduitele unor indivizi, acestea vor fi raportate la fondul cultural de credințe și așteptări presupuse de mediul cultural de bază.

Raportarea educației la cultură presupune conceperea educației ca proiect de inițiere a ființei umane în valorile culturii, ca proces exigent de dobândire a instrumentelor culturale esențiale în fundamentul social al ființei umane - personalitatea.

Constituirea culturii este un fenomen dinamic care se construiește permanent.

Elemente-cheie în raportul educație interculturală–cultură sunt:

- cultura și identitatea culturală sunt fenomene dinamice;
- toate ființele umane sunt purtătoare de cultură și trebuie să-și aleagă liber evoluția identitară;
- educația interculturală vizează interacțiunile, comunicarea, apropierea dintre diverși purtători de cultură adresată tuturor persoanelor.

### **Bazele teoretice ale educației interculturale**

Teoreticienii subliniază nevoia de a înrădăcina practicile educației interculturale într-un fundament teoretic. Analiza practicilor educaționale existente relevă faptul că există mai multe practici educaționale în domeniul educației interculturale decât abordări teoretice.

Alți autori (Cattafi – Maurer și Catafii, 1991) susțin că practicile educaționale interculturale sunt marginale în programele școlare.

Alte abordări teoretice susțin că educația interculturală se supune prea puțin teoretizărilor, abordării foarte științifice și că aceasta este contextuală, ea se produce văzând și făcând, este rezultatul interacțiunilor concrete într-o situație dată.

Educația interculturală nu poate fi abordată dintr-o singură perspectivă, acesta este un demers interdisciplinar care își are originea în multe dintre disciplinele socioumane precum:

**Psihologia generală.** În general opțiunea epistemologică a psihologiei generale este de a considera persoana în individualitatea sa, independent de contextul social în care se manifestă.

**Psihologia socială** abordează aspecte relevante pentru educația interculturală precum:

- studiul atitudinilor sociale, valorilor, stereotipurilor, prejudecăților, reprezentărilor sociale;
- studiul relațiilor dintre grupurile sociale (intergrupale) și în interiorul grupurilor sociale (intragrupale);
- stereotipurile care stau la baza gestionării interacțiunilor într-o societate multiculturală și care mențin identități distincte într-o societate multiculturală.

*Stereotipurile* constituie procesul de emiteră a unor etichete generalizatoare care pleacă de la credințe și valorizări particulare, accidentale. Oamenii au tendința de a categoriza, de a încadra realitățile în tipare pentru că așa pot stăpâni mai ușor diversitatea, multiplicitatea, particularul. Este reacția de autoapărare a indivizilor în fața diversității. Stereotipurile sunt scheme relativ rigide de înțelegere a altora, refractare la nuanțe. Stereotipurile sunt imagini mentale care organizează și simplifică lumea pe categorii în baza unor proprietăți comune.

*Prejudecățile* reprezintă un grup de opinii nefondate și de atitudini legate de un individ sau de un grup și care îl prezintă pe acest individ (sau grup) într-o lumină nefavorabilă. Prejudecata cuprinde credințele personale și raționalizări care permit stereotipizări nedrepte din partea altor grupuri, diferite rasial sau cultural, și predispuie la acțiuni negative împotriva lor, deseori ducând la discriminare.

*Discriminarea* constă în tratamentul nefavorabil și/sau negarea tratamentului egal pentru indivizi sau grupuri din cauza rasei, sexului, religiei, etniei ori dizabilităților (diferențe cu abateri de la „normal”).

**Psihologia interculturală (cross cultural)** este un demers interdisciplinar ale cărui începuturi apar la debutul anilor '60 ai sec.XX și care abordează interacțiunea dintre individ și grupurile sociale diferite.

Studiile recente din domeniul psihologiei interculturale se refetă în special la grupurile sau indivizii care intră în contact mai ales în situația emigrării.

Psihologia interculturală studiază individul în contextul său, modul în care cultura influențează comportamentul uman în contexte diferite, dar și fenomenul de *enculturație*, studiul societății și instituțiilor care contribuie la acest fenomen, încearcă, în ultimă instanță, să stabilească relații între variabile la nivelul individului și la nivelul societății.

**Antropologia.** A abordat fenomenele schimbării sociale și ale aculturației înaintea psihologiei interculturale. Antropologia studiază evenimente legate de minorități, emigranți, adoptând metode de cercetare sociologică de ordin calitativ.

Etnologia, etnografia au abordat aspecte precum: cauzele emigrării, internaționalizarea fenomenului, raporturile culturale ale emigranților.

Antropologia studiază și alte fenomene precum: transmiterea culturală de-a lungul generațiilor (enculturația), practicile educaționale din familie, cultura structurilor familiale, educația informală, etnopsihanaliza formării personalității etc.

**Sociologia.** Sociologia aduce în discuție reflecții macrosociale asupra importanței contextului socioeconomic și a conflictelor sociale. Pierre Dassen (*Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale // Educația interculturală. Experiențe, Politici, Strategii.* - Iași: Polirom, p.28) subliniază faptul că această „dimensiune este deseori neglijată în educația interculturală, ai cărei adepți au tendința de a crede că problemele de xenofobie și rasism se pot rezolva prin pedagogie, fără schimbarea structurală a societății”.

Fenomene precum: xenofobia, rasismul, influența originii sociale asupra educației sunt studiate de sociologie. Analiza rezultatelor cercetărilor conduc la concluzii conform cărora xenofobia și rasismul au origine determinată și alimentată social, originea socială este o variabilă importantă în educația interculturală.

**Comunicarea interculturală.** Preocupările teoretice în acest domeniu au abordat interacțiunile interculturale de scurtă durată (generate de turism, sejururi de studii în străinătate, negocierea diplomatică sau comercială etc.) și sunt analizate fenomene precum:

- comunicarea în situații în care referenții culturali nu sunt aceeași;
- importanța comunicării nonverbale;
- relațiile de proximitate;
- resimțirea „șocului cultural” și „șocul reintegrării/întoarcerii”;
- învățarea convențiilor culturale.

**Alte discipline.** Educația interculturală este permanent deschisă abordărilor interdisciplinare, ea își poate extrage valențe și din alte domenii decât cele menționate precum: sociolingvistica, semiotica, filosofia, demografia, geografia umană, istoria, științele politice, relațiile internaționale, studiile asupra dezvoltării socioumane.

### Concluzii

Educația interculturală este unul dintre instrumentele principale cu ajutorul căruia indivizii și societățile sunt pregătite să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenței lor.

Educația interculturală devine necesitatea unei opțiuni pragmatice atât pentru „minoritari”, care vizează pregătirea viitorilor cetățeni bine integrați sociocultural prin bune alegeri în viața personală, cât și pentru „majoritari”, care se pregătesc pentru integrarea noilor veniți în contexte multiculturale.

Departa de a fi o simplă tolerare față de minorități, cu tradițiile și folclorul exotic, educația interculturală inițiază instrumentele personale ale inserției socioculturale opționale a nou-veniților în țara de adopție, sub domnia principiilor etice ale justiției datorate de șanse și ale garantării drepturilor pentru toți.

Rezultatele educației interculturale au nevoie de coerență pragmatică și de perspectivă temporală, pentru a se extinde în moduri de viață civică și interacțiune socială care întăresc respectul pentru drepturile omului și responsabilitatea în exercitarea libertății personale.

### Bibliografie:

1. Cace Corina (coord.). *Design Intercultural Education at Community Level DIECL.* - București: Editura ASE, 2007.
2. Ciolan Lucian. *Pași către școala interculturală. Centrul educația 2000+, Colecția Șanse egale.* - București: Editura Corint, 2000.
3. Cocos Constantin. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale.* - Iași: Polirom, 2000.
4. Cozma Teodor (coord.). *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.* - Iași: Polirom, 2001.
5. Dassen Pierre, Perrgaux Christiane, Rey Micheline. *Educația interculturală. Experiențe, Politici, Strategii.* - Iași: Polirom, 1999.

Prezentat la 16.10.2007



## ROLUL COMPETENȚELOR PARENTALE PRIVIND EFICIENȚA EDUCAȚIEI DE GEN ÎN CADRUL FAMILIEI

**Tatiana MUTU**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

The article reflects an applicational study regarding the consequence of parents competences for the gender education in family. The efficiency of gender education will be in dependence of the parental competences, gender behaviors and that educational influence which the parents must apply in concordance with children peculiarities and gender.

Eficiența educației de gen în cadrul familiei depinde de un șir de factori. Una dintre condițiile decisive este competența parentală constituită pe parcursul întregii vieți a părinților.

Literatura de specialitate susține că competența este capacitatea de a soluționa eficient problema, de a lua decizii adecvate, de a exercita roluri cu rezultate recunoscute ca bune. Profilul de *competență parentală* poate fi definit în baza competenței pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social. Aceasta ar presupune domeniul de convergență dintre rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității [4, 8].

Pentru a determina calitatea și eficiența educației de gen în familie și a constata nivelul de dezvoltare a competențelor parentale privind educația de gen, este necesar a stabili și a cunoaște indicii competenței/incompetenței parentale privind educația de gen.

Drept fundamente teoretice în elaborarea indicilor competenței parentale privind educația de gen au servit:

- concepția democratizării societății din perspectiva gender [1];
- concepția educației de gen prin intermediul educației pentru familie [2, 3];
- concepția diferențierii și formării identității de gen [9, 10];
- teoria educației sexuale și de gen [6, 7, 1].

**Indici ai competenței parentale privind educația de gen:**

- cunoașterea și respectarea particularităților de vârstă și de gen ale copilului;
- aplicarea metodelor educației de gen adecvate;
- repartizarea corectă a rolurilor parentale în cadrul educației copiilor;
- educația prin și pentru valorile culturii de gen;
- asigurarea condițiilor psihopedagogice pentru o educație de gen eficientă în cadrul familiei;
- evitarea erorilor și greșelilor în educația de gen în cadrul familiei;
- diminuarea și lichidarea blocajelor în educația de gen a copiilor în cadrul familiei;
- manifestarea unui comportament de gen model pentru copii.

**Indici ai incompetenței parentale privind educația de gen:**

- nerespectarea particularităților de vârstă și de gen ale copilului;
- axarea pe modelul tradițional al calităților de gen;
- repartizarea incorectă a rolurilor parentale în educație;
- dezvoltarea valorilor neadecvate a educației de gen;
- lipsa condițiilor psihopedagogice pentru o educație de gen eficientă în cadrul familiei;
- comiterea greșelilor și erorilor în educația de gen a copilului;
- discriminarea de gen a copiilor în situații particulare;
- axarea pe stereotipuri de gen în educația de gen a copilului;
- manifestarea unui comportament de gen neadecvat în cadrul familiei.

Axându-ne pe acești indici, am elaborat două instrumente de constatare a nivelului de dezvoltare a competențelor parentale privind educația de gen în cadrul familiei: *Chestionarul pentru studierea competențelor parentale privind educația de gen*; *Chestionarul de opinie a părinților privind educația de gen în cadrul familiei*.

*Chestionarul pentru studierea competențelor parentale privind educația de gen* a fost creat în baza obiectivelor elaborate la următoarele niveluri:

**Cunoaștere:**

- să cunoască particularitățile de vârstă și gen ale copiilor preadolescenți și stimularea acestora;
- să determine funcțiile educației de gen în formarea culturii de gen a copilului;
- să identifice coordonatele educației de gen ale copilului;
- să caracterizeze metodele și procedeele aplicate în educația de gen a copilului în cadrul familiei;
- să nominalizeze condițiile psihopedagogice și factorii educației de gen.

**Aplicare:**

- să compare educația de gen și educația sexuală;
- să-și autoanalizeze competențele privind educația de gen;
- să analizeze rolurile parentale privind educația de gen;
- să stabilească valorile culturii și educației de gen în societatea contemporană;
- să stabilească condițiile unei educații de gen eficiente în cadrul familiei;
- să argumenteze aplicarea strategiilor educației de gen a copilului în cadrul familiei.

**Integrare:**

- să elaboreze un cod al culturii de gen a adultului;
- să scoată în evidență greșelile și erorile în educația de gen a copilului în cadrul familiei;
- să determine blocajele în educația de gen a copilului în cadrul familiei;
- să elaboreze strategii ale educației de gen a copilului în cadrul familiei;
- să creeze un program formativ axat pe formarea sexuală și de gen a copilului în cadrul familiei.

În urma prelucrării răspunsurilor am obținut: dezvoltarea competențelor parentale privind educația de gen la nivel înalt – 57,4%, la nivel mediu – 42,7%. La nivel scăzut nu este nici un subiect. O analiză mai concretă o putem face urmărind datele prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1****Tabloul competențelor parentale privind educația de gen**

Competențe	Nr. d/o	Itemi	Nivele			
			scăzut	mediu	mai sus de mediu	înalt
Cunoaștere	1	Să identifice coordonatele educației de gen	-	-	62,9%	37,1%
	2	Să caracterizeze succint particularitățile educației de gen	-	5,7%	54,3%	40,0%
	3	Să nominalizeze condițiile pedagogice și factorii educației de gen	8,6%	31,4%	28,6%	31,4%
	4	Să identifice calitățile de personalitate ale genurilor	-	11,4%	48,6%	40,0%
	5	Să caracterizeze metodele și procedeele de educație de gen	14,3%	11,4%	45,7%	28,6%
Aplicare	6	Să autoanalizeze competențele privind educația de gen	5,7%	14,3%	40,0%	40,0%
	7	Să analizeze rolurile parentale privind educația de gen	5,7%	-	25,7%	68,6%
	8	Să stabilească valorile educației de gen în pedagogia postmodernă	8,6%	22,9%	60,0%	8,6%
	9	Să stabilească condițiile unei educații de gen eficiente în cadrul familiei	-	-	45,7%	54,3%
	10	Să argumenteze aplicarea strategiilor educației de gen	2,9%	22,9%	34,3%	40,0%
Integrare	11	Să elaboreze un cod al culturii de gen a adultului	14,3%	11,4%	51,4%	22,9%
	12	Să scoată în evidență greșelile și erorile în educația de gen în familie	-	2,9%	37,1%	60,0%
	13	Să determine blocajele în educația de gen	2,9%	34,3%	22,9%	40,0%
	14	Să elaboreze strategii ale educației de gen în cadrul familiei	2,9%	5,7%	54,3%	37,1%
	15	Să creeze un program formativ de educație de gen în cadrul familiei, axat pe formarea sexuală și de gen a copilului	2,9%	22,9%	48,6%	25,7%

Analiza comparativă a competențelor permite să afirmăm că sunt unele la care părinții întâmpină dificultăți fie din neștiință, fie din lipsă de condiții sau chiar din nedorință argumentată de stereotipuri de gen și prejudecăți învechite.

Astfel, observăm că părinții au un procentaj mai scăzut privind competențele de *cunoaștere* la:

- nominalizarea condițiilor psihopedagogice și factorilor educației de gen – 31,4%;
- caracterizarea metodelor și procedeele aplicate în educația de gen – 28,6%.

La competențele de *aplicare*:

- stabilirea valorilor educației de gen în pedagogia postmodernă – 8,6%, acest item prezintă cel mai scăzut nivel de dezvoltare la respondenți.

La competențele de *integrare*:

- elaborarea unui cod al culturii de gen a adultului – 22,9%;
- crearea unui program formativ de educație de gen al copiilor – 25,7%.

În același timp, bucură faptul că sunt unele competențe la care majoritatea părinților au acumulat procentaj înalt. Aceasta confirmă că părinții sunt mai competenți în identificarea coordonatelor educației de gen a copilului; caracterizarea particularităților educației de gen; identificarea calităților de personalitate a genurilor; analiza rolurile parentale privind educația de gen; stabilirea condițiilor unei educații de gen eficiente în cadrul familiei; evidențierea greșelilor și erorilor în educația de gen în familie.

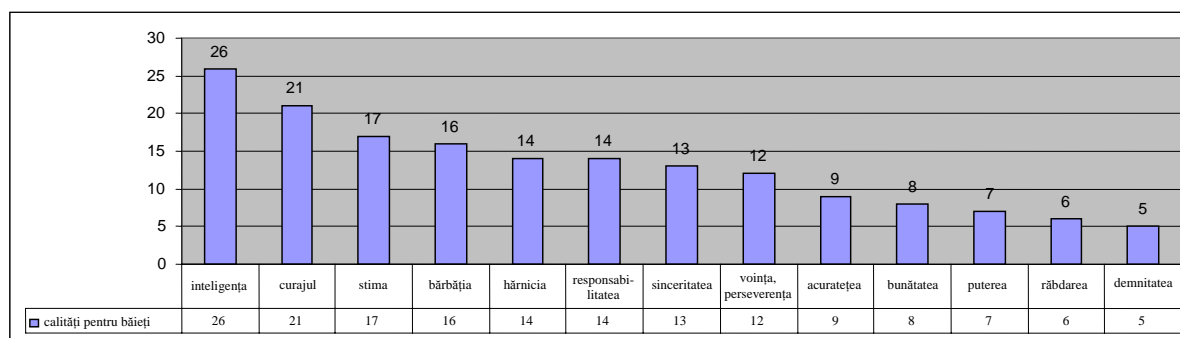
În urma aplicării și analizei rezultatelor acestui chestionar a fost elocventă studierea unor competențe parentale concrete cu privire la educația de gen de aceea am aplicat *Chestionarul de opinie a părinților privind educația de gen în cadrul familiei*.

În urma analizei răspunsurilor părinților constatăm că 89,7% consideră că educația de gen este necesară, 10,25% susțin că educația de gen nu este necesară.

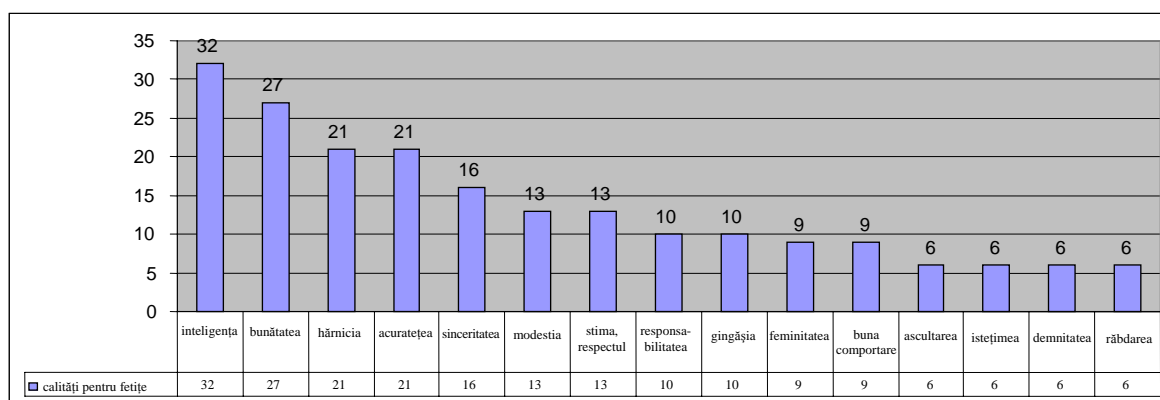
Fiind interesați de competențele părinților vizavi de conținutul educației de gen, am observat că 10% din respondenți nu cunosc în ce constă educația de gen, aceștia nu au oferit nici un răspuns; 42,5% interpretează adecvat conținutul educației de gen, specificând că aceasta este o educație care trebuie să dezvolte trăsături specifice în dependență de genul copilului, masculin sau feminin; 20% consideră că educația de gen constă în educația sexuală, adică educarea igienei personale, prevenirea bolilor sexual-transmisibile, familiarizarea copiilor cu particularitățile maturizării sexuale etc. Este evident că nu putem separa educația de gen de educația sexuală, însă aceasta prezintă doar o parte specifică ce se referă la funcțiile de reproducere, educația de gen presupunând un conținut orientat spre formarea și dezvoltarea identității de gen și a comportamentelor psihosexuale specifice genurilor; 27,5% reflectă educația de gen ca o componentă a educației morale ce presupune etica relațiilor interpersonale în cadrul familiei, dezvoltarea trăsăturilor caracteriale morale etc.

De asemenea, am intenționat să stabilim faptul dacă părinții în practică țin cont de particularitățile de gen ale copilului. La această întrebare respondenții au răspuns astfel: 91,4% - da, 8,6% - nu țin cont de genul copilului în educația acestuia.

În ceea ce privește trăsăturile care trebuie dezvoltate la genuri, părinții au enumerat pentru fete și băieți câte 5 trăsături ce trebuie dezvoltate în cadrul educației. În histogramele de mai jos prezentăm cum s-au repartizat prioritățile părinților pentru trăsăturile enumerate (Histograma 1, 2).



Histograma 1. Calități ce trebuie dezvoltate băieților

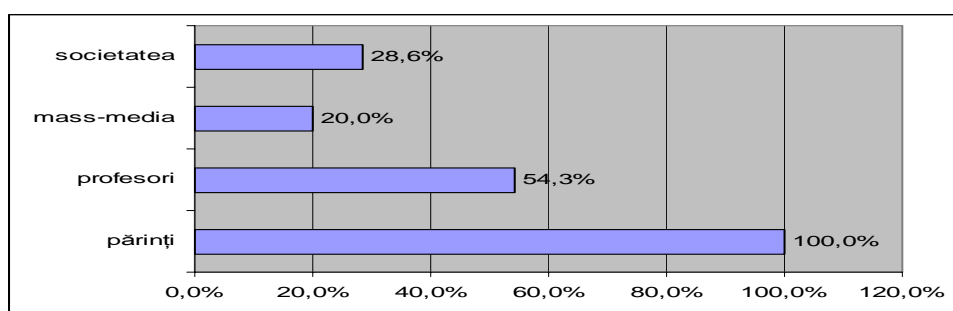


**Histograma 2. Calități ce trebuie dezvoltate fetelor**

După cum observăm, părinții fac totuși o diferențiere a trăsăturilor specifice genurilor. La *băieți* – curajul, bărbăția, la *fete* – bunătața, modestia, gingășia, feminitatea. Dar, în același timp, sunt trăsături pe care părinții le atribuie ambelor genuri: inteligența, stima, hărnicia, acuratețea, sinceritatea, responsabilitatea. Acest fenomen indică diminuarea culturii tradiționale, dar încă prezența ei, și tendința societății contemporane spre cultura androgenă prin egalarea șanselor și drepturilor genurilor.

La întrebarea educației de gen diferențiată a copiilor, părinții au răspuns în felul următor: 45,7% – da, este necesară, 36,4% – nu, 17,1% – uneori. Acest rezultat confirmă faptul că părinții desconsideră particularitățile genurilor copiilor, neacordând atenție specificului formării și dezvoltării comportamentelor psihosexuale ale copiilor și nu acordă importanță educației de gen a copilului, considerând că este inutilă.

La întrebarea cine ar fi mai competent în realizarea educației de gen, după cum observăm și în histograma 3, 100% afirmă că părinții, 54,3% - profesorii, 20,0% - mass-media, 28,6% - societatea. Observăm că părinții conștientizează responsabilitatea sa în dezvoltarea și formarea personalității copilului prin prisma genului acestuia.



**Histograma 3. Cine ar fi cel mai competent în realizarea educației de gen**

Am fost interesați de faptul dacă părinții cunosc cum ar trebui să realizeze educația de gen. La acest item am obținut răspunsuri diferite. Printre acestea se enumeră: *să fim model propriu copiilor, educația diferențiată, de explicat rolul bărbatului și rolul femeii în familie și în societate, copiii să crească alături de părinți, părinții să nu plece peste hotare, să fie o etică în relațiile cu genul opus, să se acorde mai mult timp liber copiilor, să dezvolte mai multe calități bărbătești și femeiești, să fie clase separate pentru băieți și fete etc.* Aici i-am mai rugat să specifice ce metode, forme de activitate educativă ar contribui la realizarea eficientă a educației de gen a copiilor:

- 42,5% s-au pronunțat pentru discuții și o comunicare reciprocă și eficientă în cadrul familiei și a școlii;
- 20% susțin importanța modelului comportamental propriu al părinților;
- 27,5% consideră eficiente implicarea mijloacelor extrașcolare: lecții cu conținut specific subiectului dat, consultarea literaturii de specialitate, vizionarea filmelor, teatrelor etc.

Această investigație a elucidat un șir de probleme cu care se confruntă părinții în procesul educației de gen pe care le-am definit ca blocaje ce nu permit o educație de gen eficientă în cadrul familiei. Comparând

indicii competenței parentale privind educația de gen și rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări, putem conchide că competențele subiecților investigați privind problema cercetată sunt formale și corespund unui nivel insuficient. Părinții implicați în cercetare nu sunt apti a nominaliza condițiile psihopedagogice și factorii educației de gen a preadolescenților, a caracteriza metodele și procedeele de educație de gen a lor, a stabili valorile educației de gen în pedagogia postmodernă, a elabora un cod al culturii de gen a adultului.

De asemenea, există părinți care consideră că educația de gen nu este necesară (10,3%); alții nu cunosc scopul educației de gen (10%); o parte dintre părinți nu țin cont de genul copilului în educația acestuia (8,6%), în plus aproape jumătate din subiecți (45,7%) susțin că copiii nu trebuie educați în conformitate cu genul acestora etc.

Din cele menționate, susținem că impactul competențelor parentale privind dezvoltarea culturii de gen în cadrul familiei este decisiv, aceasta fiind argumentat nu numai de teorie, ci și de experiența de viață. Realizarea investigației noastre ne-a confirmat existența incompetențelor parentale la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare ce împiedică educația și formarea culturii de gen a copiilor.

Situația dată condiționează menținerea stereotipurilor de gen, a prejudecăților în baza cărora are loc o educație greșită a tinerei generații. Părinții nu dau dovadă de comportamente-model care să asigure formarea și dezvoltarea eficientă a băieților și fetelor din perspectiva de gen, dezvoltarea în societate a unei culturi de gen, care ar duce la relații interpersonale armonioase între genuri, o educație pentru familie sănătoasă, contribuind la democratizarea societății civile.

#### Referințe:

1. Bodrug-Lungu V. Democratizarea societății din perspectiva gender. - Chișinău: CE USM, 2002.
2. Cuznețov L. Etica educației familiale. - Chișinău: Complexul editorial-poligrafic al ASEM, 2000.
3. Cuznețov L. Diferențierea rolurilor parentale // Studii gender Nr.2/6. - Chișinău: Știința, 2002, p.20-21.
4. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. - București: ALL Educațional, 1998.
5. Grunberg L., Miroiu M. Gen și educație. - București: Ed. Alternative, 1997.
6. Morărescu M. Specificul formării comportamentului psihosexual la diferite etape de vârstă // Studii gender Nr.2-3. - Chișinău: Ed. Negociatorul, 2001, p.13.
7. Morărescu M. Paradigma gender, precizări terminologice // Studii gender Nr.4. - Chișinău: Ed. Negociatorul, 2001, p. 2-3.
8. Papuc L. ș.a. Teoria educației: suport de curs. - Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006.
9. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. - Iași: Polirom, 1997.
10. Stănciulescu E. Teorii sociologice ale educației. - Iași: Polirom, 1996.

*Prezentat la 06.11.2007*

## СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Юлия ВЛАД, Аглаида БОЛБОЧЕАНУ*

*Кафедра психологии*

Procesul formării stilului individual al activității pedagogice este strâns legat de atingerea nivelului superior al activității profesionale a unei persoane interconectată cu noțiunea măiestriei într-un domeniu și formării sale. Astfel, măiestria pedagogică poate fi considerată o modalitate conștientizată a activității pedagogice. Stilul individual al acesteia reprezintă complexul activităților educatorului care îi asigură nivelul productivității maxime în cadrul procesului didactic.

Individual educational method's formation cannot be treated without taking in consideration one's process of elevation to the highest level of professionalism in a chosen domain of activity. Thus, pedagogical mastery can be defined as a conscientious teaching activity.

Individual method of pedagogical activity is as a system of teacher's actions that assures top productivity of the educational process.

Реформирование системы образования, обусловленное переменами в экономической, политической и социокультурной жизни, выдвигает качественно новые требования к личности специалиста. Сегодня востребован преподаватель, способный на высоком профессиональном уровне самостоятельно, творчески и ответственно решать задачи образования, нешаблонно мыслить, профессионально действовать в постоянно меняющихся условиях педагогической действительности. В этой связи актуальной является проблема индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя, реализующего субъективную, «авторскую» позицию.

Особое значение в подготовке педагогических кадров в современных условиях приобретает сочетание глубокого усвоения теоретических основ профессиональной деятельности с практическим овладением ими, что в совокупности с личностными качествами преподавателя определяет становление индивидуального стиля его педагогической деятельности.

Феномен индивидуального стиля деятельности на протяжении длительного времени являлся предметом научных исследований как в нашей стране, так и за рубежом, что свидетельствует о важности и сложности рассматриваемой проблемы. Концептуальные основания для изучения процесса становления стиля деятельности отражены в трудах представителей философской науки Л.П. Бугеовой, М.С. Кагана, Э.С. Маркаряна и др.; в исследованиях психологов Л.И. Анциферовой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., раскрывающих содержательный аспект деятельности и проблему развития личности в деятельности.

Пониманию сущности и структуры индивидуального стиля деятельности способствуют работы А.Адлера, Г.Олпорта, Р.Стагнера, Е.А. Климова, В.С. Мерлина, В.А. Толочка и др., особенностей его проявления в разных видах деятельности – исследования А.К. Байметова, Е.Г. Кузнецовой, Е.А. Силиной, М.Р. Щукина и др.

На определение условий, необходимых для становления индивидуального стиля деятельности, позволяющих персонифицировать процесс обучения, оказали влияние труды Д.А. Леонтьева, А.В. Либина, Б.М. Теплова и др.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности представляет собой относительно устойчивую своеобразную систему способов и тактик, вырабатываемую в соответствии с ценностно-смысловыми установками и убеждениями учителя, обуславливаемую его личностными качествами и складывающуюся при активном позитивном и личностном отношении к деятельности.

На основе анализа психолого-педагогических исследований понятие «индивидуальный стиль педагогической деятельности» рассматривается как сплав элементов профессионально типичного и индивидуально неповторимого, проявляющегося в деятельности учителя. Специфика индивидуального стиля педагогической деятельности обуславливается как индивидуально-личностными особенностями специалиста, так и контекстом осуществляемой профессиональной деятельности.

Интересную идею выдвинули Н.А. Аминов и М.К. Кабардов (1990), предположив, что доминирующий стиль преподавания и общения с учащимися во многом обусловлен различным сочетанием типологических свойств нервной системы и характером познавательной или коммуникативной направленности.

Н.А.Аминов (совместно с Е.П. Гусевой и И.В. Тихомировой) подверг экспериментально-психологическому анализу описанные в работах отечественных и зарубежных авторов альтернативные типы специальных способностей к педагогической деятельности: тип X и тип Y и смешанные их комбинации (ZX, ZY) (Ryans D.G., Аминов Н.А., Петрова Н.И., Хрусталева Т.М.).

Так, по данным Дж. Райнса (1960), учитель типа Y (академического стиля) ориентирован, главным образом, на умственное развитие учащихся, строго придерживается содержания изучаемого предмета, работает по последовательно разработанной программе, предъявляет строгие требования к учащимся, тщательно проверяет усвоенный материал. Он, как правило, держится отчужденно, подход к ученикам – сугубо профессиональный. Учитель типа X (эмоционально поддерживающего стиля), напротив, стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживаясь гибкой программы, он не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденность, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Н.А.Аминовым впервые обнаружено влияние комбинации свойств ЦНС, предопределяющей принадлежность учителя к типу X или Y, а именно: принадлежность учителя к типу Y определялась сочетанием силы, инактивированности, инертности нервной системы. Учителя типа Y оказались более интровертированными, послушно-зависимыми, неэмпатичными, с низким уровнем мотивации достижения. Однако они оценивались экспертами как более соответствующие принятым стандартам качества работы в начальной школе.

Соответственно, учителя типа X оказались более экстравертированными, доминантными, эмпатичными, с высоким уровнем мотивации достижения, но оцениваемыми экспертами как менее соответствующие принятым стандартам качества работы в начальной школе. Основу этих характеристик составили такие природные свойства, как сочетание слабости, активированности, лабильности нервной системы.

Выводы Н.А. Аминова сводятся к тому, что существуют природные предпосылки (задатки), располагающие к более выраженному эмоциональному компоненту (стабильности, контролю эмоционального ресурса), который, в свою очередь, предопределяет легкость и прочность формирования двух базовых педагогических умений создания в классе доброжелательной атмосферы и понимания проблем своих учеников (Н.А. Аминов, 1997).

А.К. Маркова, А. Я. Никонова, Л. М. Фридман, И. Ю. Калугина определяют стиль деятельности как взаимосвязанную совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

Индивидуальный стиль деятельности они рассматривают как устойчивое сочетание:

- 1) мотивов деятельности, выражающихся в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны учебного процесса;
- 2) целей, проявляющихся в характере планирования деятельности, способах ее выполнения, приемах оценки результатов деятельности;
- 3) способов организации учебной деятельности;
- 4) приемов оценки результатов учебной деятельности.

А.К. Маркова, А.Я. Никонова предполагают, что индивидуальный стиль работы учителя может быть предметом формирования и самоформирования, причем процесс формирования зависит от индивидуально-личностных особенностей учителя, его педагогического стажа.

В качестве содержательных, динамических и результативных характеристик деятельности преподавателя выступают следующие:

#### **Содержательные характеристики:**

- 1) *преимущественная ориентация* учителя на процесс обучения – на процесс и результаты обучения – на результаты обучения;
- 2) *адекватность – неадекватность планирования* учебного процесса;

3) *оперативность – консервативность* в использовании средств и способов педагогической деятельности;

4) *рефлексивность – интуитивность*.

Характеристики 2-4 соотносятся с ориентировочным, исполнительским и контрольным компонентами деятельности, выделяемыми в литературе. В условиях организации педагогической деятельности соотношение данных трех компонентов во многом обусловлено первой характеристикой – стержневой. Диада «рефлексивность – интуитивность» рассматривается как умение или неумение учителя адекватно анализировать особенности и результативность своей деятельности.

#### **Динамические характеристики:**

1) *гибкость* (преподаватель быстро реагирует на изменение ситуации, быстро переключается с одного вида работы на другой) – *традиционность* (преподаватель с трудом приспосабливается к изменяющейся ситуации, строго придерживается заранее составленного плана);

2) *импульсивность* (преподаватель часто импровизирует на уроке, многое делает аффективно) – *осторожность* (преподаватель заранее продумывает свои действия на уроке, тщательно анализирует их результат);

3) *устойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (преподаватель в своей деятельности ориентируется не на ситуацию, возникшую в ходе педагогического взаимодействия, а на собственные цели) – *неустойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (поведение преподавателя в большой степени зависит от ситуации, возникающей на занятии: настроения и подготовленности всего класса и отдельных учащихся);

4) *стабильное эмоционально-положительное отношение к учащимся* (преподаватель ровен, доброжелателен, терпим, у него отсутствуют резкие спады и подъемы настроения) – *неустойчивое эмоциональное отношение к учащимся* (преподаватель легко выходит из равновесия, отличается ситуативностью в оценке деятельности и свойств личности учащихся);

5) *наличие личностной тревожности* (преподавателя характеризуют эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам) – *отсутствие личностной тревожности* (перечисленных выше симптомов нет);

б) в неблагоприятной ситуации: *направленность рефлексии на себя* – *направленность рефлексии на обстоятельства* – *направленность рефлексии на других*.

**Результативные характеристики:** однородность уровня знаний учащихся; стабильность у них навыков учения; уровень развития интереса к изучаемому предмету.

На основе указанных характеристик выделяют **четыре индивидуальных стиля педагогической деятельности**.

**1. Эмоционально-импровизационный.** Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно **адекватно** по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется **интуитивностью**, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникателен.

**2. Эмоционально-методический.** Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность преподавателя высоко оперативна, но интуитивность преобладает над **рефлексивностью**. Он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Преподаватель стремится активизировать учащихся не внешней привлекательностью, а особенностями самого предмета. Преподаватель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проникателен по отношению к учащимся.

**3. Рассуждающе-импровизационный.** Для преподавателя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлекс-



сивности. Преподаватель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда прибегает к коллективным обсуждениям. Но сам преподаватель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Преподаватели этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

**4. Рассуждающе-методический.** Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебный процесс, преподаватель проявляет **консервативность** в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с незначительным стандартным набором методов обучения, с предпочтением **репродуктивной деятельности** учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Преподаватель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

Два из перечисленных стилей полярные (ЭИС, РМС), а два – промежуточные (ЭМС, РИС). Методичность и импровизационность определяется составляющими содержательных характеристик, а эмоциональность и рассудочность – составляющими динамических характеристик.

Импровизационность характеризуется в целом большей развернутой исполнительской фазы деятельности по сравнению с ориентировочной и контрольной. Эмоциональность характеризуется в целом гибкостью, импульсивностью, повышенной чувствительностью. Для рассудочности в целом характерны традиционность, осторожность, сниженная чувствительность. Наиболее эффективными являются индивидуальные стили, объединяющие методичность с эмоциональностью, а импровизированность с рассудочностью.

Существующие типологии стилей профессиональной деятельности преподавателя, базирующиеся на индивидуально-типологических особенностях личности, могут служить основой для осуществления личностно-ориентированного подхода в процессе практической подготовки, направленной на становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя.

Учитывая, что внешнее выражение стилевых особенностей деятельности определяется ее внутренней структурой, т.е. содержанием стиля, для изучения сущностных характеристик складывающегося индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя была проанализирована структура стиля и выделены его содержательные компоненты.

При выявлении структуры стиля мы опирались на выводы Ю.А. Самарина, М.Р. Щукина и др. о том, что стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки, выявляя способности самого субъекта, и зависит от его индивидуально-психологических и личностных особенностей.

Теоретический анализ сущностных характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности и аспектов его становления позволил нам разработать структурно-логическую модель, включающую компоненты и уровни стиля, а также адекватные динамике их развития этапы практической подготовки.

В связи с тем, что сущностные характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности обуславливаются мотивацией, ценностными ориентациями и направленностью личности преподавателя, а также накопленным субъективным опытом, уровнем развития педагогических умений, сформированностью рефлексивных механизмов, в качестве структурных элементов индивидуального стиля деятельности выделены следующие компоненты: **мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный и рефлексивно-преобразующий.**

**Мотивационно-ценностный** компонент, на основе анализа психолого-педагогических исследований, мы рассматриваем смыслообразующим в структуре стиля, т.к. он связан с формированием устойчивого стремления будущего преподавателя к становлению собственной индивидуально-своеобразной системы общепедагогических знаний, умений, навыков, которые определяются мотивацией и направленностью его личности, выражающихся в потребностях, установках и ценностных ориентациях.

**Содержательно-деятельностный** компонент выделен исходя из посылки, что стиль деятельности в самом широком смысле – устойчивая система способов, приемов, проявляющихся в разных условиях деятельности (Н.Д. Левитов, Е.А. Климов и др.). При этом принципиальное значение имеет вывод В.А. Сластенина о том, что практическая готовность преподавателя как составляющая его профессионально-педагогической компетентности проявляется посредством двух основных групп умений – **организаторских и коммуникативных.** Данный компонент включает индивидуально-своеобразную систему методов, приемов и средств профессиональной деятельности и психолого-педагогического взаимодействия преподавателя.

Посредством **рефлексивно-преобразующего** компонента осуществляется построение будущим преподавателем индивидуальной программы личностно-профессионального самосовершенствования, становление индивидуального стиля педагогической деятельности. Этот компонент проявляется в индивидуальных способах рефлексии профессиональной деятельности, направленных на осознание эффективности своих педагогических действий, на становлении будущего преподавателя в профессиональной деятельности.

Компоненты индивидуального стиля педагогической деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Теоретический анализ исследований позволил заключить, что становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя представляет собой длительный, многоступенчатый процесс количественных и качественных изменений структурных компонентов стилевой системы деятельности на всем протяжении ее развития, успешность которого обеспечивается взаимосвязью внешних, управляемых, осуществляемых в обучении, и внутренних, личностных процессов, предполагающих переход с одного уровня на другие, более высокие.

Структурные компоненты индивидуального стиля педагогической деятельности определены нами в качестве основных критериев, позволяющих диагностировать уровневые изменения в процессе становления будущего учителя. Каждый из критериев – **мотивационно-ценностный** (интерес к будущей профессиональной деятельности, ценностные ориентации, мотивация самосовершенствования и овладения индивидуальным стилем деятельности), **содержательно-деятельностный** (актуализация индивидуально-своеобразной системы педагогических умений и навыков, адекватность профессиональных действий, креативность), **рефлексивно-преобразующий** (рефлексивная позиция, рефлексивные умения и навыки, готовность к адекватной самооценке) – раскрывается системой показателей.

В соответствии с личностно-деятельностным подходом, решающим фактором становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя является профессиональная практическая подготовка; обогащение её содержания и методов содействует эффективности этого процесса. При этом «обогащение» мы рассматриваем как внесение в практическую подготовку элементов, повышающих ее ценность, полезность и способствующих успешному становлению индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя.

Таким образом, становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя происходит в процессе активного усвоения ее содержательной и процессуальной характеристик, при обязательном выборе и развитии в своей деятельности такой системы средств и форм взаимодействия с профессиональной средой, которые в наибольшей степени соответствуют его внутреннему складу, склонностям, индивидуально-типологическим особенностям и ценностно-смысловым установкам.

Итак, самоопределение и самореализация личности педагога происходит на уровне индивидуального стиля педагогической деятельности посредством открытого взаимодействия с окружающей и информационной средой. При этом индивидуальный стиль педагогической деятельности является определяющим фактором повышения эффективности педагогического процесса и развития любой системы образования.

#### **Литература:**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - Москва, 2006.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. - Псков, 2002.
3. Иванова С.П. Учитель 21 века. - Псков, 2002.
4. Ильин Е.Л. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты// Вопросы психологии. - 1988. - №6.
5. Кроль В.М. Психология и педагогика: Учебник для вузов. - Москва, 2000.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. - Москва, 1993.
7. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1987.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития личности. - Москва, 2003.
9. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. - Москва, 1995.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. - Москва, 2002.
11. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. - Москва, 1999.
12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - Москва: Академия, 1998.

*Prezentat la 24.10.2007*

## DIMENSIUNI CONCEPTUALE ALE CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**Ludmila FRANȚUZAN**

*Institutul de Științe ale Educației*

In the article there was analysed the concept of scientific inquiry, the fundamental levels of scientific inquiry: empirical – receptive and theoretical – rational, the stages of shaping of scientific inquiry, the conceptual nucleus of scientific theory and its functions.

Cea mai importantă problemă a gnosiologiei până în prezent rămâne a fi înțelegerea conceptului de *cunoaștere*. Ce înseamnă a cunoaște, adică opiniile cuiva reprezintă cunoștințe [22]? Prima condiție este ca opinia să fie adevărată, deci *justificată*. Dacă definim cunoașterea științifică, atunci este necesară și o a treia condiție: să aibă *un caracter universal* [2, p.104].

Problema definirii cunoașterii în termeni de opinie adevărată plus unele relații speciale între cel ce are opinie și fapte datează de la Platon, care consideră cunoașterea ca opinie adevărată însoțită de *logos* [3, p.469].

Contemporaneitatea definește cunoașterea ca proces al reflectării asupra realității obiective fie prin observații directe, fie prin deducții logice, rațiuni teoretice care trebuie să fie confirmate de practică devenind în așa mod știință. Astfel apare *cunoașterea științifică* [21, p.16].

Cunoașterea științifică a apărut ca rezultat al unei specializări crescânde și a folosirii unor mijloace, tehnici și metode de cercetare de mare eficacitate. Cunoașterea științifică are un caracter sistemic supunându-se unor exigențe experimentale puternice.

Obiectul cunoașterii îl reprezintă unitatea dialectică dintre sensibil și inteligibil, iar cunoașterea obiectului este unitatea dialectică dintre experiență și rațiune, scrie Wold [21, p.13].

„Cunoașterea nu poate fi redusă la actul cognitiv realizat de cineva anume, într-o situație particulară, dar reprezintă acea procesualitate prin care omenirea își dezvoltă capacitatea de a raporta la zone tot mai extinse ale existenței” [4, p.33].

„Școala este prin excelență sa *o instituție a cunoașterii* într-un triplu sens” [20, p.4]. Mai întâi, prin tendința de a transmite acele produse ale gândirii umane care în cadrul disciplinelor academice au statut de cunoașterea. În al doilea rând, cunoașterea este învățare, iar școala instituție a învățării. Astfel, apare deducerea: școala – *instituție a cunoașterii*. În al treilea rând, cunoașterea evidențiază formele individuale și sociale ale acțiunii și construcției, după cum scrie F.Bacon: „*Cunoașterea este puterea atât a minții, cât și a acțiunii dirijate, iar școala este principala instituție a transmiterii/reproducerii cunoașterii și prin aceasta a distribuției puterii în societate*” [20, p.5].

M.Bocoș susține că „Conceptul de cunoaștere se referă la un tip special de interacțiune dintre subiectul cunoscător și realitatea înconjurătoare, în cadrul căruia se asigură cea mai înaltă formă de reflectare a realității obiectelor, fenomenelor, proceselor, evenimentelor, la nivelul sistemului cunoscător” [1, p.22].

Cunoașterea pe parcursul evoluției nu este statică, ea se amplifică prin reorganizări succesive, iar rezultatul cumulativ al cunoașterii îl reprezintă *cunoștințele*.

Cunoștințele ca produs al procesului de cunoaștere sunt instrumentele intelectuale care funcționează în situații reale, indiferent de complexitatea lor, transformând progresiv ideile și reprezentările preexistente. Cunoștințele sunt moduri de reprezentare a informației condensate sub formă de imagini, noțiuni, principii etc., care se referă la obiectele din exterior și relațiile dintre ele. „Ele întrunesc atributele adevărate” [12, p.45].

Caracterul cognitiv al procesului de învățământ îl apropie de procesul cunoașterii științifice. După cum se menționează în [1, p.22]: „Cunoașterea și dezvoltarea cunoașterii la elevi ocupă un loc central în analizele educaționale realizate cu sprijinul diferitelor științe, componente ale sistemului științelor educației”.

Educația transmite elevilor două tipuri de cunoaștere [20, p.5]:

- **Cunoașterea academică**
- **Cunoașterea institutivă**

**Cunoașterea academică** reprezintă organizarea academică, conform disciplinelor științifice și reține pe modalitatea tradițională de transmitere și reproducere cognitivă a informației științifice.

**Cunoașterea institutivă** se axează pe procesele și capacitățile cognitive de învățare, cât și cele metacognitive și noncognitive, pe procesele de transmitere, reproducere și valorificare socială. Astfel cunoașterea educațională include *un conținut academic disciplinar*, precum și unul *didactic pedagogic, institutiv* pentru a-l pune în funcțiune pe primul, însă de cele mai multe ori conținutul institutiv este neglijat.

Cunoașterea în procesul de învățământ se realizează prin intermediul învățării” [16, p.281]. Din punct de vedere al relației dintre predare-învățare, orice cunoștință include 2 funcții: *de reflectare* și *de operare*.

Prin intermediul *funcției de reflectare* elevul reușește să cunoască realitatea înconjurătoare, fapt ce se concretizează în apariția de imagini, noțiuni, idei.

Prin intermediul *funcției de operare* cunoștințele devin un instrument de asimilare a altor cunoștințe, fapt ce se concretizează în formarea de capacități operatorii.

Cunoașterea funcțională, realizată în cadrul procesului educațional, parcurge următoarele etape: *cunoașterea declarativă, procedurală, strategică*, termeni proveniți din engleză: *knowing what, knowing when, knowing how to know* (G.D.Phye 1992) [1, p.32].

**Cunoașterea declarativă** (*knowing what*): stocarea în memorie a informațiilor științifice, noțiuni, date și informații sub formă de imagini, reprezentate în cunoșterea nonverbală. Cunoașterea declarativă se atestază în cazul în care elevul poate reproduce din memorie informația științifică și poate decodifica elementele comunicării nonverbale.

**Cunoașterea procedurală** (*knowing how*): învățarea și aplicarea strategiilor de rezolvare a problemelor pentru procesarea și transformarea informației. Se atestază în cazul în care elevul poate să combine și să utilizeze cunoașterea declarativă în anumite situații concrete.

**Cunoașterea strategică** (*knowing how to know*): transformarea informației și conceperea de strategii proprii de învățare pentru dezvoltarea cunoașterii declarative și procedurale în condițiile reale din viața cotidiană.

În procesul instructiv/educativ toate cele 3 tipuri de cunoaștere au valoare specifică în funcție de contextul formării, deci, nu trebuie subestimat sau supraestimat rolul nici unuia dintre aceste trei tipuri de cunoaștere.

Cunoașterea științifică în evoluție evidențiază două niveluri fundamentale care reprezintă căile pe care oricare dintre științele naturii le parcurge: **nivelul empiric-perceptiv** și **nivelul teoretic-rațional**, iar specific este faptul că ele se intersectează, se despart se întâlnesc din nou fără ca să indice locul unde se duc [6, p.96].

La **nivelul empiric-perceptiv** cunoștințele științifice sunt formate din termeni (noțiuni, concepte, legi etc.) care descriu starea, caracteristicile, proprietățile unor obiecte, procese, fenomene etc., dobândite prin intermediul simțurilor dând naștere în conștiința individului/subiectului a unor senzații și percepții. De rând cu percepțiile senzoriale ale individului un rol important în construirea cunoașterii științifice îl are *experimentul*. Prin urmare, la acest nivel obiectul cunoașterii este supus unei cercetări primare prin intermediul metodelor directe, observaționale și experimentale. Acestea sunt niște cunoștințe elementare despre mediul înconjurător „formulate în limbaj natural, transmise de la o generație la alta” [2, p.106]. La acest nivel cunoașterea este nefundamentată obiectiv și științific limitată, sărăcăcioasă, incompletă. În procesul de învățământ cunoașterea este folosită ca punct de plecare în demersurile de învățare treptată și sistemică de către elevi [1, p.28].

La **nivelul teoretic-rațional** cunoștințele științifice sunt formate din termeni (noțiuni, concepte, legi etc.) teoretici de două categorii:

- termenii care desemnează obiecte, caracteristici/proprietăți sau stări care nu pot fi cunoscute, de exemplu: se acceptă că electronii sunt obiecte reale, că lungimea de undă este o proprietate a radiației electromagnetice etc.;
- termeni care nu sunt decât idealizări care nu există în realitate. De exemplu: gaz ideal, punct material etc., care se formează printr-o activitate complexă a gândirii umane, numite „idealizări”.

Cunoștințele teoretice au un caracter sistemic, ele se schimbă odată cu modificarea unor elemente de bază, pe când cele empirice pot fi acceptate sau respinse fără a provoca modificări în ansamblul informațional. Deosebirea dintre cunoașterea empirică-perceptivă și teoretică-rațională nu exclude unitatea lor: cunoașterea empirică nu poate exista fără cunoaștere teoretică, iar fără cunoaștere teoretică cea empirică nu va avea un caracter științific superior [6].

Deci, între nivelul empiric-perceptiv și teoretic-rațional al cunoașterii științifice există o conexiune foarte puternică, deoarece este greu de precizat că un termen este teoretic sau nu, adică granița între ceea ce este observabil și ceea ce este teoretic este vag [21].

Aceste două niveluri sunt strâns legate între ele, reprezentând două trepte ale procesului *unic al cunoașterii științifice* [6, p.13].

Construcțiile epistemologice realizate de liceeni se bazează pe independența dintre cele două niveluri de cunoaștere: empiric-perceptiv și teoretic-traditional și este orientat spre înțelegerea logică, științifică a diferitelor aspecte ale realității obiective și ale existenței umane. Deci, predarea-învățarea trebuie organizată și întemeiată pe două analize științifice complementare: a) pe analiza conținutului disciplinelor cu evidențierea ierarhiei noțiunilor, conceptelor, legilor, teoriilor științifice care se studiază; b) pe analiza logică și psihologică a activităților de învățare, care ar permite apropierea acestor conținuturi de către elevi și ajungerea lor la nivelul cunoașterii științifice.

Astfel, selecționarea cunoștințelor științifice, ordonarea lor conform unor criterii logice, mobilizarea elevilor la un efort susținut de achiziționare a lor cu participarea tot mai activă conduc la exersarea proceselor psihice de cunoaștere științifică care se soldează cu producerea unor modificări în personalitatea elevului [17, p.64].

Cunoașterea științifică este de neconceput fără înaintarea unor ipoteze care să explice faptele empirice, să dezvolte relațiile dintre ele, să depășească dificultățile teoriilor anterioare în explicarea noilor fapte descoperite. Ipotezele științifice formulate într-un domeniu de cercetare se corelează între ele, sunt unificate într-un scop coerent de cunoaștere: **teoria științifică** [22, p.98]. Teoria reprezintă forma fundamentală a cunoașterii științifice contemporane.

Teoriile elaborate la disciplinele fizică, biologie, chimie conțin cunoștințe despre *obiectele, procesele, fenomenele* ce caracterizează domeniile particulare ale realității.

Științele cuprind următoarele elemente:

- nucleul conceptual al teoriei (legile și postulatele fundamentale, exprimate cu aparatul logic și matematic);
- aplicațiile empirice ale teoriei.

Teoriile își îndeplinesc misiunea în cadrul cunoașterii științifice prin intermediul funcțiilor: *referențiale, explicativă, rezumativă, instrumentală* [2, p.136].

a) **Funcția referențială** constă în capacitatea de a elabora o imagine despre un domeniu al realității, un model sau o reprezentare a obiectelor reale. Teoriile empirice își exprimă funcția referențială în valoarea de modele a unor segmente din realitate, iar teoriile științifice în vocația de a conține modele. Construirea modelelor atât în cazul teoriilor empirice, modelelor cărora au un caracter real, cât și în cazul teoriilor științifice *înalt elaborate* care presupun *obiecte abstracte, creații ale gândirii*, modelele sunt purtătoare de informație, iar teoria ce o elaborează îndeplinește funcția referențială.

b) **Funcția explicativă** evidențiază conexiunile dintre lucruri care nu erau stabilite până atunci. Din punctul de vedere al teoriei empirice, funcția explicativă evidențiază cauza producerii fenomenelor, temeiului în virtutea căruia el a apărut și există, iar teoria științifică stabilește un *antecedent logic* pentru propozițiile care descriu lucrarea explicată. Structura logică a explicației conține:

- ceva de explicat (*explicandum*) - un fapt, o relație sau o combinație de fapte;
- ceva care trebuie să explice (*explicans*) - care se referă la fel la fapte și relații și combinațiile lor;
- o relație între *explicandum* și *explicans* - reprezintă tocmai relația de explicație prin care ceea ce era de explicat a devenit explicat.

Explicația poate fi de natură deductivă, inductivă, nedeductivă, explicație genetică.

c) **Funcția instrumentală** reprezintă capacitatea teoriei științifice de a fi, pe de o parte, instrument de extrapolare a cunoașterii, iar pe de altă parte, instrument de condensare a cunoașterii.

d) **Funcția rezumativă** reprezintă capacitatea teoriei științifice de a condensa și a unifica în câteva principii un volum mare de informații, iar aceste informații pot fi derivate prin deducție din principiile fundamentale.

„Jocul științei este un principiu fără de sfârșit”, scrie K.Popper [21, p.17]. O teorie apare și deschide o nouă zonă a cunoașterii, care determină fie lărgirea spațiului de cuprindere a teoriei, fie apariția unei noi teorii care să reflecte gradul nou de cunoaștere. Teoria științifică se schimbă continuu, spirala cunoașterii teoretice și practice desfășurându-se fără sfârșit. „*Cunoașterea ca și existența sunt fără limite*”.

Încă în 1969 J.Piaget susținea: „Elevii învață mai bine când pot construi cunoașterea pe cercetare, descoperire și experimentare decât prin achiziționarea de cunoștințe de la profesor” [11, p.45].

J.Bruning explică: „Scopul educației nu constă atât de mult în transmiterea de informații, ci în încurajarea formării cunoașterii și dezvoltării proceselor metacognitive pentru dobândirea de informații noi, organizarea și evaluarea acestora” [10, p.46].

Misiunea profesorului este de a le propune elevilor activități de formare intelectuală care tind să-i implice activ, să-i determine să-și exerseze potențialul personal în căutarea noului, iar noul să-l achiziționeze prin eforturi intelectuale proprii. Dezvoltarea cunoașterii la elevi include demersurile euristice de predare-învățare, de stimulare a interesului, curiozității și dorinței de a afla și a acționa, astfel strategiile euristice fiind cele mai productive în procesul cunoașterii științifice. Începând cu percepția – actul elementar și terminând cu formarea celor mai complexe și mai abstracte noțiuni, concepte, procese de cunoaștere, caracteristice disciplinelor științifice, se consideră o continuă soluționare de probleme care presupune exersarea permanentă a operațiilor gândirii.

În procesul cunoașterii nu există pe de o parte conceptele științifice, iar pe de altă parte operațiile gândirii, există doar concepte și operații ale gândirii strâns legate și relaționate între ele și care generează diverse formațiuni psihice ce alcătuiesc *blocul principal al cunoașterii*. Cercetările de psihologie cognitivă arată că modul de dobândire și stocare a cunoștințelor științifice în memorie îl constituie caracterul structurat și organizat al acestora. Cunoștințele științifice, fiind stocate în memorie ca structuri/scheme de cunoștințe, structuri/scheme de cunoaștere sau structuri/scheme cognitive, asigură o însușire temeinică a noului și posibilitatea de contextualizare a acestuia într-o structură coerentă.

Astfel, putem concluziona că cunoașterea naturii/lumii se construiește individual. Individul gândește, interacționând cu cunoștințele științifice, iar construirea și modificarea schemelor/structurilor cognitive formează sensul cunoașterii sale și sunt sarcini individuale [4, p.45].

#### Referințe și bibliografie:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. - Cluj Napoca: Presa universitară clujeană, 1999.
2. Botiș G. Inițiere în filozofie. - Iași: Editura Fundației „Chemarea”, 1996.
3. Blackern S. Dicționar de filozofie. - București: Univers enciclopedic, 1999.
4. Călin M. Filozofia educației. - București: Aramis, 2001.
5. Călin M. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educației. - București: ALL Educațional, 1996.
6. Coanda S.P. Metodele și formele cunoașterii științifice. - Chișinău: Universitas, 1991.
7. Culda L. Geneza și devenirea cunoașterii. - București: Editura științifică și enciclopedică, 1989.
8. Daba D. Dialectica naturii și gândirii teoretice moderne. - Timișoara: Facla, 1981.
9. Macovei E. Pedagogie. Teoria educației. Vol I-II. - București: Aramis, 2002.
10. Ministerul Educației și Cercetării. Consiliul Național pentru Curriculum. Ghid metodologic de aplicare a programelor școlare pentru disciplinele opționale. Educația pentru sănătate cl. a XII. - București: Charmides, 2005.
11. Todorna D. Individualitate și educație. - București: Editura didactică și pedagogică, 1974.
12. Miron I., Radu I. Didactica modernă. - Cluj-Napoca: Editura didactică, 2001.
13. Panico V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. - Chișinău, 1993.
14. Popovici D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. - București: Aramis, 2000.
15. Nicola I. Pedagogie. - București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1994.
16. Nicola N. Tratat de pedagogie școlară. - București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1996.
17. Oprescu N. Pedagogie. - București: Editura Fundației „România de mâine”, 1996.
18. Salade. Dimensiunile educației. - București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1998.
19. Stoica M. Sinteze de pedagogie și psihologie. - Craiova: Universitarie, 1992.
20. Vlăsceanu L. Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. - Iași: Polirom, 2002.
21. Florescu M. Dimensiunile cunoașterii. - București: Politică, 1997.
22. Filosofie. Manual pentru liceu și școli normale. - București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1992.

Prezentat la 23.10.2007

**ANALIZA ȘI EVALUAREA COERENȚEI SISTEMULUI DE OBIECTIVE DIN  
CADRUL CURRICULUMULUI ȘCOLAR PROIECTAT PRIN METODA  
HĂRȚII DE DEZVOLTARE OPERAȚIONALĂ A CONCEPTELOR**

**Mihaela NEAGU**

*Institutul de Științe ale Educației*

The operational concepts development map is an evaluation method of the educational curriculum coherence degree designed by the appreciation of the quality development regarding the disciplinary objectives system during an entire education cycle. This method emphasizes, in the shape of two entries table, all the important objectives of every school year and also their succession.

The adequate degree examination analysis of the reference objectives to the main objective, from which they arise, enables eliminations, completions or even position changes of these objectives.

În literatura pedagogică este frecvent afirmată ideea că elaborarea unui curriculum este reflectarea în plan operațional a unei politici educaționale, dar complexitatea socială a contextului are influențe de necontestat asupra proiectelor curriculare și asupra funcționării acestora. Diversitatea beneficiarilor unui curriculum, diversitatea structurilor educaționale, a practicilor de formare, a modalităților de gestionare a sistemelor educaționale sub influența descentralizării și, nu în ultimul rând, diversificarea surselor de finanțare, exercită o presiune clară asupra domeniului curricular și impun adaptarea modelelor de proiectare și evaluare la aceste realități. Modelele de evaluare a curriculumului nu pot neglija dimensiunea participativă a educației centrată pe elev și, desigur, dimensiunea științifică pe care a căpătat-o educația în general și dezvoltarea teoriei curriculare în particular prin recursul la expertiză (experți în curriculum, specialiști disciplinari, didacticieni etc.). Datorită acestei realități contemporane, cercetarea pedagogică relevă că dezvoltarea oricărui model de evaluare a curriculumului și adoptarea unei metodologii adecvate trebuie să se producă într-un cadru de referențializare care țină cont de contextualizarea curriculumului, adică trebuie să asigure armonizarea curriculumului la context. Interrelaționarea diferitelor componente interne ale acțiunii curriculare cu reperele de politică publică transformă curriculumul în document de politică educațională. Analiza diferitelor modele de evaluare existente în literatura de specialitate relevă o relație de determinare între obiectul evaluării, contextul educațional, „intrările”, procesul curricular sau produsul rezultat prin parcurgerea procesului de învățare și funcțiile evaluării. Astfel, sunt deschise multiple posibilități de orientare a procesului evaluării și, implicit, o multitudine de tipuri de evaluare: de regularizare, de orientare, de validare, toate în acord cu scopul evaluării curriculumului.

În acest context, gradul de adecvare a curriculumului proiectat la politica educațională pe care trebuie să o transpună în școală devine un element de referință privind calitatea proiectării curriculumului ca document de politică educațională. Evaluarea unui curriculum din perspectivă conceptuală dă măsura relevanței acestuia în raport cu politica educațională și permite adoptarea unor decizii politice, iar evaluarea curriculumului din perspectivă calitativă vizează calitatea documentului și practicile curriculare din învățământul preuniversitar. Curriculumul proiectat generează astfel cadrul referențial pentru evaluare atât din perspectivă conceptuală, cât și reglatoare și este, de fapt, un model pedagogic a cărui calitate rămâne de multe ori implicită. Cercetarea relevă necesitatea dezvoltării unei metodologii pentru studierea curriculumului ca document de politică educațională orientat spre validarea unor instrumente de evaluare a curriculumului care să se dovedească fiabile și care să ofere concluzii pertinente legate de calitatea pedagogică a curriculumului. Evaluarea calitativă a curriculumului și a unei metodologii de acțiune analitică și evaluativă are drept scop aprecierea meritelor, identificarea problemelor critice și a minusurilor documentului din perspectivă pedagogică și necesită adaptarea metodelor de analiză și evaluare la specificul și particularitățile obiectului evaluării și la obiectivele propuse. Rezultatul evaluării calitative trebuie să ofere concluzii și recomandări concrete pentru revizuirea curriculumului proiectat și perfecționarea sa ca model pedagogic la nivelul fiecărei discipline școlare.

Cercetarea întreprinsă a avut drept scop aprecierea calității curriculumului școlar proiectat din învățământul obligatoriu la disciplina Matematică și a constat în analiza și evaluarea curriculumului proiectat utilizând modelul criterial de evaluare și adoptare a unei metodologii adecvate. Metodologia a fost fundamentată pe următoarele principii de evaluare: principiul evaluării gradului de adecvare a curriculumului la tendințele și evoluțiile actuale în domeniul curriculumului și a evaluării; principiul evaluării complexității și accesibilității curriculumului; principiul evaluării coerenței dintre curriculumul școlar și finalitățile ciclului; principiul evaluării aplicabilității curriculumului; principiul evaluării coerenței între subcomponentele curriculare *obiective – conținuturi – acțiuni didactice*. Criteriile de evaluare sunt în acord cu obiectivul, adecvate obiectului evaluării și sunt structurate într-un ansamblu de întrebări evaluative care reflectă relevanța și fezabilitatea sistemului de obiective, coerența articulării între *obiective – conținuturi – acțiuni didactice*, continuitatea din perspectiva teleologică a obiectivelor, aplicabilitatea curriculumului pe subcomponente și în ansamblul său, relevanța sistemului de obiective și conținuturi. Pentru a analiza și a evalua coerența verticală a sistemului de obiective s-a utilizat metoda *hărții de acoperire conceptuală*.

Această metodă presupune evidențierea, sub forma unui tabel cu două intrări, a ansamblului obiectivelor de referință din fiecare an de studiu (pe verticală) și succesiunea anilor de studiu dintr-un anume parcurs școlar /ciclu de învățământ (pe orizontală). Analiza prin expertiză a gradului de adecvare a obiectivelor de referință la obiectivul-cadru cărui i se subsumează permite reformulări, eliminări, adăugări sau re poziționări ale obiectivelor de referință în raport cu obiectivul-cadru pe care-l descriu. În harta de acoperire, obiectivele de referință sunt grupate în funcție de capacitatea pe care o dezvoltă sau conceptul pe care îl vizează. Repartizate pe liniile tabelului în funcție de relația în plan diacronic pe care o dezvoltă, obiectivele care descriu aceeași capacitate/competență se vor situa pe aceeași linie din harta de acoperire conceptuală.

Exemplificăm modul de aplicare a metodei de analiză de context și evaluare prin expertiză care utilizează *harta de acoperire conceptuală* pentru disciplina Matematică, folosind o secvență a sistemului obiectivelor de referință subsumate obiectivului-cadru I din ciclul primar și obiectivul-cadru 1 din gimnaziu (proiectul de programă școlară clasele V-VI).

Cele două obiective-cadru cărora le sunt subsumate obiective de referință sunt enunțate în curriculum astfel:

Obiectivul-cadru I – ciclul primar: *Însușirea și utilizarea conceptelor specifice matematicii*.

Obiectivul-cadru 1 – ciclul gimnazial: *Formarea capacității de cunoaștere și înțelegere a conceptelor, a terminologiei și a procedurilor de calcul specifice matematicii*.

Fiecare set de obiective descrie o capacitate așteptată a fi formată prin parcurgerea curriculumului disciplinar.

Astfel, obiectivele de referință din curriculumul proiectat care descriu evoluția procesului de formare a conceptului de număr din perspectiva deprinderilor de scriere, citire, comparare, ordonare și reprezentare pe axa numerelor sunt asociate obiectivului-cadru I, la clasele primare și obiectivele-cadru 1 și 2, la clasele V-VI și se găsesc pe prima linie a hărții de acoperire.

Tabelul 1

**Obiectivul-cadru I – secvență din harta de acoperire conceptuală a obiectivelor de referință**

Obiective de referință clasa I	Obiective de referință clasa a II-a	Obiective de referință clasa a III-a	Obiective de referință clasa a IV-a	Obiective de referință clasa a V-a	Obiective de referință clasa a VI-a
1	2	3	4	5	6
1.2. să numere, să citească să scrie, să ordoneze și să compare numerele naturale mai mici ca 100, exprimate în cifre și cuvinte	1.2. să scrie, să citească, să compare, să ordoneze numerele naturale mai mici decât 1000; să utilizeze corect simbolurile: <, >, =;	1.2. să scrie, să citească, să compare, să ordoneze numere naturale până la 1 000 000	1.2. să scrie, să citească, să compare, să ordoneze numere naturale, utilizând termenii: unități, zeci, sute, mii, milioane	1.1. să scrie, să citească, să compare și să reprezinte pe axă numere naturale, zecimale și fracții	1.1. să scrie, să citească, să compare, să ordoneze și să reprezinte pe axă numere naturale, întregi și raționale



<i>continuare</i>					
1	2	3	4	5	6
	1.3. să adune și să scadă numere mai mici de o mie: - cu numere naturale de la 0 la 100 fără și cu trecere peste ordin - cu numere naturale de la 0 la 1000, care nu necesită mai mult de o trecere peste ordin	1.3. să adune și să scadă numere mai mici decât 1000, recurgând la modele de calculare învățate	1.3. să înțeleagă și să folosească fracții pentru a exprima subdiviziuni ale întregului 1.5. să efectueze adunări și scăderi a două fracții cu același numitor	1.2. să efectueze calcule conținând adunări, scăderi, înmulțiri, împărțiri și ridicări la putere, cu numere naturale, zecimale, utilizând proprietățile operațiilor de adunare și înmulțire; să efectueze adunări și scăderi cu fracții	2.1. să efectueze calcule cu numere naturale, întregi și raționale, utilizând proprietățile studiate 1.2. să identifice în exemplele date operațiile, proprietățile operațiilor cu numere naturale, întregi, raționale, ordinea operațiilor, semnificația parantezelor și procedurile de calcul utilizate
	1.4. să efectueze înmulțiri până la 100 prin adunare repetată sau utilizând proprietăți ale înmulțirii - operații de împărțire cu numere mai mici decât 50 prin scădere repetată sau ca probă a înmulțirii	1.4. să efectueze înmulțiri în concentrul 0-1000, utilizând proprietăți ale înmulțirii 1.5. să efectueze împărțirea exactă în concentrul 0-1000 prin scădere repetată sau prin cuprindere, pe baza tablei înmulțirii - să efectueze împărțirea cu rest a două numere scrise fiecare cu câte o cifră și să coreleze cu o formulă: $d = \hat{c} + r$ , $r < \hat{c}$ , prin scădere repetată sau prin cuprindere, pe baza tablei înmulțirii	1.4. să înțeleagă semnificația operațiilor aritmetice și utilizarea algoritmilor de calcul pentru adunarea, scăderea, înmulțirea, împărțirea		
1.4. să recunoască forme plane și forme spațiale, să sorteze și să clasifice după formă, obiecte date și să justifice fiecare metodă de sortare	1.5. să recunoască forme plane și forme spațiale și să clarifice obiecte date după forma lor	1.7. să sorteze și să clasifice forme sau obiecte în moduri diferite și să justifice metoda de sortare sau clasificare - să construiască din diverse materiale obiecte, corpuri solide și să le caracterizeze - să recunoască forme spațiale (cub, sferă, piramidă, cilindru, con); forme plane (triunghi, pătrat, cerc, linie curbă, segment)	1.7. să recunoască forme plane și forme spațiale, să identifice și să descrie proprietăți simple ale unor figuri geometrice	1.3. să recunoască figuri și corpuri geometrice; să deseneze figurile și să construiască din diferite materiale corpurile cunoscute 2.4. să utilizeze simetria și translația pentru a construi modele geometrice	1.3. să recunoască figuri și corpuri geometrice; să deseneze figurile geometrice studiate 2.6 să utilizeze simetria față de un punct, simetria axială și translația pentru a construi modele geometrice 2.7 să utilizeze proprietăți simple ale figurilor geometrice studiate pentru a rezolva probleme
1.5. să stabilească poziții relative ale obiectelor în spațiu (în raport cu obiecte fixe date)	1.6. să stabilească în spațiul fizic poziții relative ale obiectelor				2.5. să localizeze puncte de coordonate întregi într-un sistem cartezian de coordonate și să aplice localizarea în diverse situații din cotidian

Analiza de context privind aprecierea calității în formularea obiectivelor de referință și evaluarea prin expertiză privind aprecierea pertinentei și coerenței verticale, conduc la formularea următoarelor constatări și

recomandări: Buna evoluție prin dezvoltarea obiectivului 1.2 care, pe parcursul claselor primare își păstrează numerotarea ceea ce evidențiază succesiunea verticală firească dată de autorul de curriculum. Acest obiectiv de referință se regăsește, sub același număr, în curriculumul proiectat, în ani succesivi de studiu, formularea sa evidențiind creșterea calitativă prin dezvoltare a capacității descrisă prin obiectiv. Creșterea calitativă este marcată prin exersarea deprinderilor considerate semnificative prin exersare în contexte numerice care se măresc progresiv, evoluția este naturală, în acord cu vârsta elevilor și coerentă din punct de vedere pedagogic. Nu sunt necesare reformulări, dezvoltări, restrângeri sau re poziționări ale acestor obiective de referință.

Capacitatea de operare cu numere este descrisă de obiectivul de referință 1.3 de la clasa I. Dezvoltarea acestei capacități în clasele II-III este dată de introducerea unor noi operații aritmetice. Această rafinare operațională este surprinsă prin obiectivele 1.3 și 1.4 la clasa a II-a și 1.3, 1.4, 1.5 la clasa a III-a. Pentru clasele IV-VI dezvoltarea este sinuoasă, cu creșteri sau restrângeri de la un an de studiu la altul. Schematic, evoluția acestui obiectiv care descrie capacitatea de operare cu numere se poate reprezenta astfel:

Tabelul 2

## Evoluția prin dezvoltare a capacității de operare cu numere

Capacitatea de operare cu numere	OR cl. I	OR cl. a II-a	OR cl. a III-a	OR cl. a IV-a	OR cl. a V-a	OR cl. a VI-a
1.3	1.3	1.3	1.3	1.5	1.2	2.1
		1.4	1.4	1.3		1.2
			1.5	1.4		

Pentru clasele II-IV obiectivele de referință descriu, cu supraabundență de precizări conținutistice și indicații metodologice, momentul introducerii operațiilor de înmulțire și împărțire și al conceptului de număr fracționar. De exemplu, OR 1.4, clasa a II-a, *să efectueze înmulțiri până la 100 prin adunare repetată sau utilizând proprietăți ale înmulțirii; operații de împărțire cu numere mai mici decât 50 prin scădere repetată sau ca probă a înmulțirii* este o formulare de obiectiv de referință care conține indicații metodologice importante, însă pentru dirijarea învățării în contexte numerice precizate explicit și fără relevanță pentru capacitatea descrisă, deoarece analiza de context relevă că aceste indicații sunt redundante cu activitățile de învățare date ca exemple în curriculumul proiectat și precizarea contextelor de operare este redundantă cu lista de conținuturi.

Analiza hărții de acoperire conceptuală conduce la aceleași constatări și pentru obiectivul 1.5 de la clasa a III-a: *să efectueze împărțirea exactă în centrul 0-1000 prin scădere repetată sau prin cuprindere, pe baza tablei înmulțirii; să efectueze împărțirea cu rest a două numere scrise fiecare cu câte o cifră și să coreleze cu o formulă:  $d = \hat{i} \cdot c + r$ ,  $r < \hat{i}$ , prin scădere repetată sau prin cuprindere, pe baza tablei înmulțirii*. Dorința autorului de curriculum de a surprinde, într-o aceeași referință, cazuri diferite de efectuare ale operației de înmulțire sau împărțire s-a concretizat în formulări „stufoase” care dobândesc astfel multe din atributele specifice unui obiectiv operațional.

Obiectivul 1.2 de la clasa a V-a și obiectivul 2.1 de la clasa a VI-a descriu același tip de deprindere: *să efectueze calcule cu numere*, dar sunt plasate în obiective-cadru diferite, ceea ce nu se justifică nici din perspectivă sincronică, nici taxonomică.

Recomandările rezultată din analiza de context:

- reformularea obiectivelor 1.3, 1.4, clasa a II-a, 1.4 și 1.5 de la clasa a III-a pentru eliminarea precizărilor metodologice;

- reformularea obiectivelor 1.4, clasa a II-a și 1.5 de la clasa a III-a pentru sintetizarea capacității vizate printr-o exprimare care să accentueze capacitatea ce se dorește a fi dezvoltată fără a preciza elemente de ordin operațional și contextual;

- renumerotarea obiectivelor de referință 1.3, 1.4 și 1.5 de la clasa a IV-a, pentru evidențierea continuității obiectivului prin dezvoltare în raport cu clasele anterioare și revizuirea modului de distribuție a obiectivelor de referință pentru fiecare obiectiv-cadru.

Capacitatea de reprezentare spațială, descrisă prin obiectivele de referință 1.4, clasa I, 1.5, clasa a II-a, 1.7, clasa a III-a, 1.7, clasa a IV-a este caracterizată prin recunoaștere, identificare, descriere și clasificare de forme plane sau spațiale. Deprinderile care reflectă așteptările curriculumului proiectat referitor la acest tip de capacitate sunt dominant exploratorii și experiențiale. Această constatare face ca atare obiective de referință să aparțină, din perspectivă formativă, obiectivului-cadru II, cu atât mai mult cu cât matricele de asociere

pentru aceste clase relevă absența unor obiective care să susțină din perspectivă explorativ/investigativă învățarea elementelor de geometrie.

Analiza hărții conceptuale conduce la următoarele constatări:

- Obiectivul 1.5 clasa a II-a este mai „slab” decât obiectivul 1.4, clasa I, deși referința de la clasa a II-a este, din punctul de vedere al coerenței verticale, succesoarea prin dezvoltarea acestui obiectiv.

- Obiectivul de referință 1.7 de la clasa a III-a reunește, în același obiectiv, o multitudine de deprinderi: *să sorteze și să clasifice forme sau obiecte în moduri diferite și să justifice metoda de sortare sau clasificare; să construiască din diverse materiale obiecte, corpuri solide și să le caracterizeze; să recunoască forme spațiale (cub, sferă, piramidă, cilindru, con); forme plane (triunghi, pătrat, cerc, linie curbă, segment)*. Din punct de vedere structural, acest obiectiv ar putea fi rafinat în două sau mai multe obiective. Din punct de vedere proiectiv, mult mai eficientă ar putea fi soluția reformulării acestui obiectiv ca referință a obiectivului-cadru II.

- Obiectivele de referință de la clasele V-VI centrate pe formarea reprezentărilor plane și spațiale aparțin atât obiectivului-cadru 1, *Formarea capacităților de cunoaștere și înțelegere a conceptelor, a terminologiei și a procedurilor de calcul specifice matematicii*, cât și obiectivului-cadru 2, *Formarea capacităților de aplicare a conceptelor, a terminologiei și a procedurilor de calcul specifice matematicii*. Totuși, analiza evaluativă realizată pe harta de acoperire conceptuală evidențiază inconsecvențe în ceea ce privește decizia de atribuire a obiectivelor la unul sau altul dintre obiectivele-cadru în condițiile în care obiectivele sunt plasate, aparent fără criterii clare, atât în OC 1, cât și din OC 2 și descriu deprinderi de recunoaștere, construcție sau utilizare a proprietăților formelor plane sau spațiale bazate de explorare, investigare și învățare intuitivă și nu pe învățare axiomatică.

Descrierea proprietăților simple ale formelor geometrice este obiect al referinței 1.7, clasa a IV-a și se regăsește sub forma obiectivului 2.7 de abia în clasa a VI-a. Lipsa de continuitate și consecvență proiectivă poate fi considerată un minus în ceea ce privește coerența verticală a setului de obiective care vizează formarea acestei deprinderi. Absența din sistemul de obiective de la clasa a V-a a unei referințe care să vizeze această capacitate aduce un element de nesiguranță în ceea ce privește posibilitatea obiectivă de formare a capacității de descriere a unor proprietăți geometrice.

Recomandări rezultate din analiza de context:

- reformularea unor obiective: 1.5, clasa a II-a, 1.7, clasa a III-a, ținând cont de observațiile anterioare;
- re poziționarea obiectivelor care descriu formarea capacității de reprezentare spațială din cadrul OC I la OC II, ciclul primar datorită dominanței explorativ/investigative în planul operațional al învățării;
- utilizarea hărții de acoperire conceptuală pentru a identifica și reformula setul de obiective care aparțin, din perspectivă taxonomică unui anume obiectiv-cadru;
- verificarea coerenței verticale pentru și a variabilității ansamblului de obiective care descriu capacitatea de reprezentare spațială.

Capacitatea de localizare în spațiu este reflectată în curriculumul proiectat prin obiectivele 1.5, clasa I, 1.6, clasa a II-a, și obiectivul 2.5, clasa a VI-a. Între clasele a II-a și VI-a nu sunt prevăzute referințe care să vizeze această capacitate. Sunt greu de prevăzut consecințele în plan formativ ale unei întreruperi de 3 ani în procesul de formare a acestei deprinderi.

Recomandarea rezultată din analiza de context: autorul de curriculum trebuie să ia o decizie, semnificativă la nivelul modelului disciplinar și a ansamblului de capacități formate la nivelul ciclului de învățământ, privind formularea unor referințe care să asigure, prin continuitate, formarea coerentă a capacității de localizare în spațiu.

Din scurta analiză bazată pe metoda hărții de acoperire conceptuală se degajă **valoarea metodologică** a acestui instrument care se poate descrie în mai multe planuri:

- În procesul de proiectare a curriculumului disciplinar. Harta de acoperire conceptuală evidențiază toate capacitățile considerate semnificative a fi formate prin curriculum, la nivelul fiecărui an de studiu și conturează, prin acoperire, tabloul dezvoltării capacităților cognitive și formative care vor capătă valoare prescriptivă prin curriculumul proiectat. La nivelul unui ciclu școlar, autorul de curriculum are o imagine completă a complexului de obiective, a momentului de „intrare” a unei capacități, a traseului de formare descris prin curriculum, poate verifica coerența dezvoltării verticale a acestor capacități, a relaționărilor din perspectivă cognitivă și formativă pe care obiectivele de referință le stabilesc.

- În procesul de evaluare a curriculumului școlar proiectat. Harta de acoperire conceptuală, ca metodă asociată analizei de context și evaluării prin expertiză, relevă, într-o manieră consistentă, tabloul evoluției

prin dezvoltare a sistemului pe obiective pentru fiecare capacitate în parte și permite aprecierea gradului de coerență verticală. Cu ajutorul acestei hărți se evidențiază calitatea evoluției prin dezvoltate a obiectivelor, dar și disfuncțiile sau „salturile” pe care sistemul de obiective le relevă în plan operațional și proiectiv, se poate judeca calitatea formulărilor, poziționarea obiectivelor și se pot contura răspunsuri consistente și argumentate la întrebările evaluative asociate criteriilor de evaluare.

• *În realizarea modelului pedagogic disciplinar pentru oricare dintre disciplinele școlare.* Modelul disciplinar poate fi înțeles ca un ansamblu de cunoștințe, poate fi constituit dintr-o listă de domenii tematice, teme sau conținuturi, eșalonate pe ani de studiu și relaționate pe criterii psihologice și pedagogice, în acord cu filosofia curriculară care conturează paradigma științifică a disciplinei. În același timp, modelul didactic poate fi conceput ca un ansamblu de capacități și atitudini care se doresc a fi dezvoltate și exersate prin curriculumul disciplinar, pe parcursul unui ciclu de învățământ. Privit din această perspectivă, modelul disciplinar este evidențiat prin harta de acoperire conceptuală care dă o imagine completă asupra tuturor deprinderilor și capacităților ce se înscriu în paradigma cognitivă, atitudinală și formativă ce caracterizează curriculumul disciplinar proiectat.

Această metodă rezultată prin cercetarea doctorală a fost utilizată pentru analiza și evaluarea curriculumului disciplinar din România în cadrul Studiului de impact comandat de Banca Mondială și pentru evaluarea calitativă a curriculumului școlar proiectat din Republica Moldova, ca instrument eficient, parte a metodologiei de evaluare asociată unui model criterial de evaluare.

#### **Bibliografie:**

1. Bârzea C. Curriculum Reform in Central and Eastern Europe, în J.C. van Bruggen (ed) Case Studies: Strategies for and Organization of Curriculum Development in some European Countries. Enschede, CIDREE , 1993, p.23-25.
2. Chelcea S. (coord). Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative. - București: Editura Economică, 2002. - 695 p.
3. Figari G. Evaluate: quel référentiel? - Bruxelles: De Boeck-Université, 1994. - 191 p.
4. Lisievici P. Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. S.C. Aramis Print, 2003. - 304 p.
5. Lisievici P. Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare. - București, 1997. - 58 p.
6. M. E. / C.N.C.E Curriculum școlar – clasele I-IV. - Chișinău: Lumina, 2003. - 191 p.
7. Neagu M. Stadiul reformei curriculare din Republica Moldova cu particularizare la disciplina Matematică. Institutul de Politici Publice. - Chișinău: Republica Moldova, 2003. - 57p.
8. Neagu M. Analiza și evaluarea programelor educaționale, studiu de caz, în curs de apariție în Actele celui de-al 22-lea Congres al Asociației Internaționale de Pedagogie Universitară AIPU 2005, Geneva, Elveția, 2005.
9. Neagu M. (coord). Evaluarea programelor și a manualelor școlare de Matematică // Vlăsceanu, L., (coord) Școala la răscruce – schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact. - Iași: Polirom, 2002, p.256-278.
10. Roegiers X. Analyser une action d'éducation ou de formation, 2<sup>ème</sup> édition. De Boeck Université, 2003. - 337 p.

*Prezentat la 14.11.2007*

## COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – COMPONENTĂ DE BAZĂ (FUNDAMENTALĂ) A COMPETENȚEI DIDACTICE

**Olga DUHLICHER**

*Catedra Științe ale Educației*

Although the term intercultural competence is now widely used in the field of intercultural communication, it is still not widely understood, nor do interculturalists agree upon a common definition. What most do agree upon is the "double-edged" nature of the intercultural experience; that is, that development of competence in another culture and proficiency in its language provide the opportunity for powerful reflections into one's own native world view.

Although researchers characterize intercultural competence in various ways, three principal themes (or domains of ability) emerge: 1) the ability to develop and maintain relationships, 2) the ability to communicate effectively and appropriately with minimal loss or distortion, and 3) the ability to attain compliance and obtain cooperation with others. Stated this way, it becomes obvious that similar abilities are desirable, if not altogether necessary, for everyone everywhere – intercultural and culturally. That is, not only do these domains form part of "intercultural" relations, they are equally germane to "interpersonal" relations. The intercultural level, however, is further complicated when people interact across cultures because their commonalities diminish while differences increase dramatically.

Trecerea de la dimensiunile „mono” la cele „inter” reprezintă nu numai o necesitate, dar și o condiție indispensabilă pentru o dezvoltare socială și individuală echitabilă și durabilă. Și aceasta pentru că interculturalismul este semnul respectului față de dreptul la diferență și egalitate, semnul dialogului și al echilibrului.

Interculturalismul încearcă să propună o relație înnoită a propriei persoane cu ceilalți, apropiați sau îndepărtați nouă, cunoscuți sau străini, o atitudine de maturitate culturală și de înțelegere firească a celor din jur. Realizarea unor astfel de deziderate de respectare și prețuire a celor din jurul nostru vizează cel puțin două dimensiuni fundamentale de construire a interculturalismului:

- Primul nivel, macro-, descrie conlucrarea la nivel internațional a diferitelor culturi, pentru o dezvoltare în sisteme comunicante, deschise; se urmărește formarea unor cetățeni care să răspundă exigențelor noilor entități multinaționale preconizate, prin transcenderea frontierelor propriei culturi, percepută ca limitativă.
- Al doilea nivel, micro-, vizează colaborarea între diferitele segmente culturale și etnice ale unor comunități (minorități).

Indiferent însă de nivelul la care se raportează, interculturalismul intenționează să dezvolte în fiecare dintre noi atitudini adecvate și echilibrate față de diversitate, să ne întărească încrederea în fondul nostru cultural și deschiderea către ceilalți. Astfel de atitudini și abilități specifice de raportare adecvată la diversitate sunt numite adesea cumulativ **competență interculturală** sau **capacitate pentru interculturalitate** [1].

Competența interculturală incumbă trei dimensiuni: competența cognitivă (capacitatea de a cunoaște cultura și limba celui cu care se intră în contact, istoria, instituțiile, concepțiile asupra lumii, credințele, moravurile, normele, regulile de relaționare...), competența afectivă (disponibilitatea de adaptare interculturală prin probarea capacităților emoționale și motivaționale, de a empatiza) și competența operațională (capacitatea de a te comporta într-un anumit fel, de a experimenta conduite interculturale pozitive, de a combina conduitele verbale și nonverbale etc.) [2].

Capacitatea de interculturalitate sau competența interculturală este rezultatul unui proces de învățare. Ea tinde către două obiective:

- lărgirea capacității de percepție pentru tot ceea ce este străin. Această capacitate presupune ca noi să fim capabili a ne interoga certitudinile proprii și a trăi insecuritatea ce rezultă din faptul că nu putem interpreta ceea ce este străin cu grilele de lectură prestabilite. Situațiile ambivalențe angajează stări de insecuritate pentru că nu putem răspunde stimulilor externi prin reacții obișnuite. E de dorit ca prin educație să favorizăm astfel de deschideri și să le convertim în ceva fecund;
- capacitatea de a-l accepta pe altul ca fiind altceva. În întâlnirea cu străinii sunt două moduri eronate de a reacționa: primul mod constă în a nega diferența și a refuza acomodarea cu altul; al doilea mod constă în a-l recepta pe altul ca pe ceva negativ, a-l percepe cu dușmănie, temere sau agresivitate.

În acest proces de apropiere față de alteritate se pot naște mai multe atitudini, dintre care unele pot fi negative. Trebuie să se evite două atitudini:

- dacă diferența este considerată radicală și absolută, comunicarea se transformă în confruntare, blocând procesul dezirabil de învățare;
- dacă, dimpotrivă, diferența este negată, limitele se diluează, contururile dispar, identitatea culturală alunecă în nediferențiere; procesul de învățare nu mai poate avea loc [3].

Competența didactică și competența interculturală, în particular, nu înseamnă doar a aplica o metodologie, ci a oferi o perspectivă de înțelegere a lumii, a diversității culturale. Profesorul intercultural competent transferă comportamente, atitudini, valori care îi oferă educatului posibilitatea de a aborda autonom flexibil realitatea culturală.

Competența interculturală impusă tot mai mult de realitatea contemporană ca modalitate de adaptare presupune trecerea de la o viziune monocentristă la o viziune de tip „inter”, care integrează într-o formă flexibilă resursele cognitive și psihosociale ale profesorului, în vederea activării și modelării unei flexibilități și creativități interrelaționale la elevi. A face educație interculturală înseamnă de fapt a păși alături de elev în drumul său dinspre o gândire egocentrică spre o gândire universală, dinspre o gândire monoculturală spre o gândire interculturală bazată pe suplețe și profunzime. Astfel încât competența interculturală a profesorului este posibil să iasă din sfera competenței didactice (în cadrul căreia a ocupat un simplu loc de componentă), pentru a deveni o supracomponentă a acesteia cu funcția de a „colora” întreaga structură a competenței didactice prin prisma principiilor interculturalității. În acest sens, evoluția societății contemporane impune așezarea componentelor competenței didactice (competența comunicativă, competența informațională, competența instrumentală, competența teleologică, competența normativă, competența decizională, competența apreciativă) într-un cadru intercultural.

Suntem permanent supuși unui proces de transculturare care, în lipsa unei educații salvatoare, ne poate duce spre o descentrare și dispersie a identității culturale. Educația interculturală are deci, ca prim-pas nu respectul celuilalt ca fiind diferit, ci respectul de sine ca fiind diferit. A te cunoaște pe tine prin ceea ce ai valoros înseamnă a diminua mult sentimentul de teamă față de celălalt, întrucât marginile ființei tale sunt clar conturate, nu pot fi sparte oricum. Sentimentul controlului asupra propriei identități oferă cadrul în care pot fi construite relații autentice cu ceilalți.

Sub impactul civilizației ce devine tot mai mult un fenomen viu, în permanentă desfășurare, suntem, indiferent de statutul de majoritar sau minoritar, permanent „colonizați”. Educația interculturală are un rol salvator nu numai pentru cei care, mai puțini numeric sau cu putere redusă, își construiesc existența printre reperiile altei culturi, ci și pentru cei considerați majoritari. Astfel, încât formarea interculturală trebuie să vizeze nu numai acele viitoare cadre didactice care vor lucra în medii multiculturale, ci toți profesorii, întrucât rolul lor este cel de agenți sociali ai culturii, capabili să gestioneze cu succes realitatea psihosocioculturală și transferând totodată această competență elevilor [5].

Conceptul de competență interculturală este caracterizat de o anumită ambiguitate. Din analiza generală asupra competenței s-ar putea ridica întrebări precum: ce resurse mobilizează acest tip de competență, cum poate fi ea delimitată de alte competențe (de competența lingvistică, de exemplu), cum poate fi măsurată și evaluată? Resursele pe care le mobilizează competențele interculturale sunt variate. Nu resursele conferă specificul competenței interculturale, ci funcționalitatea mobilizării lor, respectiv construirea și menținerea unei relații interculturale economice, turistice, diplomatice, educaționale etc. de calitate. Competența interculturală poate fi delimitată de alte competențe prin funcția pe care o îndeplinește. Ea poate fi definită drept capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și de a săvârși în mod adecvat comportamente de comunicare eficiente care recunosc diferențele identității ale interanților într-un mediu specific.

Revenind la definițiile generale ale competenței, am putea defini competența interculturală ca o capacitate de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, dar și trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală. Esența competenței interculturale constă în capacitatea de adaptare a persoanei, capacitatea de reorganizare într-un mod deschis, flexibil, creativ, și nu închis, rigid, intolerant și monoton. Competența interculturală este probată prin ușurința cu care persoana stabilește contacte interculturale, prin gradul de eficiență în înțelegerea și transmiterea semnificațiilor culturale. De fapt, performanța individului aflat în relație de comunicare interculturală nu depinde doar de factorul personal, de competența sa, ci și de numeroși alți factori ce țin de ambianța socială.

O competență se recunoaște prin găsirea unor soluții optime privind problemele cu un grad sporit de dificultate, soluții ce depășesc stadiul rutinei, al deja gânditului și deja știutului. Putem afirma chiar că, într-o anumită măsură, un context multicultural defavorabil este piatra de încercare a unei competențe interculturale. Nu este nici o problemă în a câștiga încrederea, simpatia unor oameni care sunt deja sensibili la un aspect care ne privește, este însă o problemă (a cărei rezolvare cere competență interculturală) câștigarea respectului, simpatiei, încrederii uneia sau mai multor persoane care au o reprezentare nefavorabilă asupra noastră. Competența interculturală se va manifesta în procesul de de-construire la nivelul reprezentării celuilalt a unei imagini și de înlocuire a ei cu o alta mai adecvată realității care ne privește.

Competența interculturală nu este numai motivația de a comunica, nici doar concepția pozitivă despre sine sau abilitățile de a ne adapta comportamentul, de a găsi informații eficiente etc., ci toate la un loc, intervenind adecvat, în funcție de situație, la momentul oportun.

Nu este posibilă delimitarea competenței fără a lua în considerare situația externă (ce reprezintă provocarea la care trebuie să se răspundă) și resursele interne mobilizate pentru a-i face față. Pentru a determina un număr finit de competențe interculturale, considerăm că este necesară precizarea anumitor parametri:

**Situația:**

- culturile membrilor interacțiunii;
- scopul interacțiunii;
- natura interacțiunii: economică, științifică, diplomatică, educațională, turistică etc.;
- durata interacțiunii;
- raporturile de dominare dintre participanți.

**Resursele mobilizate:**

**atitudini:** stimă și recunoaștere;

deschidere spirituală;

atitudine nonevaluativă (a nu judeca pe alții);

respect;

atracție;

controlarea anxietății;

relaxare;

curiozitate epistemică;

**cunoștințe:** conștiința culturală și interculturală adecvată;

cunoaștere a pluralității interpretărilor;

ipoteze (așteptări) pozitive;

coduri lingvistice, culturale cât mai numeroase;

conștiința asemănărilor și deosebirilor în raport cu ceilalți;

**abilități de:** a crea noi categorii;

a empatiza;

a tolera incertitudinea;

a-și adapta comunicarea;

a găsi și utiliza eficient informația;

a-și adapta comportamentul în funcție de sarcină și de relațiile stabilite;

a utiliza coduri diverse;

a se prezenta eficient;

a gestiona interacțiunea;

a asuma o poziție nepărtinitoare în interacțiune.

Relativ la activitatea educațională școlară în medii interculturale, vom delimita câteva competențe interculturale, cu titlu de exemplu, necesare a fi formate la elevi. Pentru situațiile specifice activităților didactice, considerăm pertinente următoarele competențe:

- cooperarea elevilor în realizarea unor sarcini școlare;
- construirea împreună a acordului în situații caracterizate de divergență de opinii, credințe, norme, valori;
- exprimarea eficientă a propriei identități culturale (experiențe trecute, așteptări, opinii, credințe, valori etc.)

în fața colegilor și a cadrelor didactice;

- identificarea unor persoane, a unor elemente simbolice și/sau materiale relevante pentru facilitarea propriei evoluții;
- construirea unor relații colegiale corecte;
- adaptarea eficientă la un nou colectiv, în medii interculturale.

Pentru identificarea competențelor interculturale care să constituie un reper pentru educația interculturală într-o anumită comunitate este necesară cunoașterea aprofundată a patternurilor culturale ale comunităților luate în discuție; doar astfel devine posibilă concretizarea adecvată a ceea ce numim adaptarea comportamentului, manifestarea respectului, comportament orientat pe sarcină și relațional adecvat etc. În strategia de identificare și conturare a competențelor, credem că pot opera ca metode: observația participativă, dramatizarea, jocul de rol, studiul de caz, ancheta, interviul, pentru a sonda reprezentările oamenilor asupra acestui subiect și a investiga nevoile lor de relaționare și comunicare [4].

**Referințe:**

1. Nedelcu A. Învățarea interculturală în școală: ghid pentru cadrele didactice. - București: Humanitas Educațional, 2004.
2. Wiseman R.L. Intercultural communication theory. Sage Publications. - London: New Delhi.
3. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000.
4. Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. - Iași: Polirom, 2001.
5. Educația interculturală în Republica Moldova. - Chișinău: Arc, 2004.

*Prezentat la 03.12.2007*



## EDUCAȚIA PENTRU CETĂȚENIE ÎN ȘCOLILE DIN ROMÂNIA.

### UNELE ASPECTE ALE CURRICULUMULUI FORMAL, NONFORMAL ȘI INFORMAL

*Mariana ȚIBULAC*

*Catedra Istoria Românilor și Antropologie*

Education for responsible citizenship is crucial for the development of pluralist democracies in Romania. The Council of Europe is undertaking special programs to help countries in democratic transition to develop new curricula and teaching resources in these key subjects. This article shows that secondary schools should prepare young people for study, training, work, mobility, leisure and everyday living in a democratic and multicultural Europe.

Consiliul Europei sublinia, cu un deceniu în urmă, că învățământul are acum, mai mult ca niciodată, un rol crucial în formarea indivizilor independenți și responsabili. Sistemele educative trebuie să ofere tinerilor ocazia de a dobândi cunoștințe, atitudini și competențe esențiale în următoarele domenii-cheie strâns legate unele de altele: pregătirea pentru viață într-o societate democratică; pregătirea pentru muncă; pregătirea pentru viața culturală [1].

Școala trebuie să se adapteze pentru a face față acestor evoluții, prin stimularea socializării politice a elevilor, prin pregătirea pentru învățarea permanentă și prin asigurarea exercitării directe a drepturilor omului și democrației participative în școli. Socializarea politică nu este scopul primordial al școlilor, dar este o modalitate de formare a capacităților care pun bazele culturii politice viitoare [2]. În literatura de specialitate sunt identificate trei tipuri de acțiuni utilizate în sistemul de învățământ românesc [3]:

- socializarea politică directă intenționată (discipline școlare: istoria, științele economice, studiile politice și educația civică);
- socializarea politică indirectă intenționată (cunoștințe, deprinderi și mentalități care nu sunt politice în sine, dar care exercită influență asupra însușirii ulterioare a cunoștințelor politice specifice);
- socializarea politică indirectă neintenționată (condiții de învățare informală).

Aceste mecanisme acționează prin intermediul curriculumului formal, nonformal și informal, dar și prin intermediul așa-numitului „curriculum ascuns”.

Un concept nou, dar foarte interesant, este cel al cetățeniei școlare. Comisia ONU pentru Guvernare Globală (1995) a propus o grilă comună de drepturi și responsabilități care ar putea constitui baza cetățeniei școlare [4]. Transpunerea acestora în practicile educaționale curente ar conduce la un model al școlii ca atare. Dintre drepturile și responsabilitățile menționate de Comisia ONU [5], putem enumera:

Drepturi:

- securitatea vieții;
- tratament echitabil;
- definirea și păstrarea diferențelor dintre elevi prin mijloace pașnice - dezvoltarea încrederii în propria identitate și a capacității de a dezvolta noi identități;
- participarea la decizie, la toate nivelurile - aceasta înseamnă recunoașterea formală a participării elevului, structuri deschise, acces la luarea deciziilor și la consiliile școlare;
- acces egal la informație și la bunurile globale.

Responsabilități:

- să contribuie la bunurile comune - proprietate și participare activă;
- să ia în considerare consecințele acțiunilor sale asupra siguranței și bunăstării altora;
- să păstreze patrimoniul cultural și intelectual;
- să fie participanți activi la procesul de conducere.

Democrația participativă în sistemul de învățământ presupune implicarea elevilor în luarea deciziilor și în conducerea școlii, prin participare directă (discuții de grup în consiliile elevilor, adunări generale sau parlamente ale elevilor) sau indirect, prin delegații sau reprezentanți aleși.

În continuare vom reda unele aspecte ale tipurilor de curriculum practicate în instituțiile de învățământ din România la disciplinele ce țin de educația civică.

**Curriculumul formal** pentru educație civică propune atât în România, cât și în alte țări europene, discipline separate/specializate, abordări integrate sau transcureculare. O analiză comparativă a prevederilor curriculare în Europa denotă diversitatea abordărilor și practicilor.

De exemplu, educația civică este studiată ca disciplină separată în Albania, Comunitatea franceză din Belgia, Croația, România, Slovacia, iar în Comunitatea flamandă din Belgia, Finlanda, Ungaria, Irlanda, Olanda, Portugalia, Suedia și Elveția ca programe integrate sau teme transcurriculare. În alte țări, există o îmbinare a celor două variante anterioare: obiecte specifice plus programe integrate și transcurriculare (Austria, Bulgaria, Republica Cehă, Anglia, Estonia, Franța, Germania, Grecia, Italia, Lituania, Spania, Ucraina) [6]. Trebuie menționată și diversitatea terminologică a domeniului: educație civică, instruire civică, cultură civică, educație cetățenească / pentru cetățenie, studii sociale.

Actualmente în România, în învățământul primar, curriculumul formal pentru educație civică se concretizează în disciplina Educație civică, care se studiază în clasele a III-a și a IV-a. Iar în învățământul gimnazial, clasele a VII-a și a VIII-a, oferă în aria curriculară „Om și societate” și disciplina Cultura civică [7].

Pe lângă disciplinele prevăzute în trunchiul comun de programe educaționale, există posibilitatea propunerii unor discipline opționale, în segmentul de curriculum la decizia școlii, care să suplimenteze oferta de educație pentru cetățenie.

**Curriculumul nonformal** propune activități extracurriculare, în afara clasei sau în afara școlii, organizate de diferite instituții educative, pentru completarea curriculumului formal. Rolul său este foarte important, deoarece oferă „ocazii suplimentare pentru exercitarea responsabilității și pentru o mai bună înțelegere a vieții comunității” [8].

Cele mai des întâlnite tipuri de activități extrașcolare din perspectiva educației pentru cetățenie (în România) sunt:

- activitățile de participare la luarea deciziilor în clasă/școală/comunitate (consilii școlare, consilii ale elevilor, parlamentele copiilor etc.);

- acțiuni civice în comunitate (vizite, excursii, schimburi între școli, acțiuni de sprijin pentru persoanele defavorizate, activități voluntare, campanii de informare etc.);

- acțiuni de petrecere a timpului liber în grup (cluburi, asociații, grupuri de interese și grupuri de presiune).

La fel, în România există o varietate de resurse pentru curriculumul nonformal de educație civică, grație contribuției organizațiilor nonguvernamentale, dar și Ministerului Educației și Cercetării [9].

**Curriculumul informal**, prin învățare incidentală și prin curriculumul ascuns are, de asemenea, un rol important în educația viitorilor cetățeni, constând în totalitatea situațiilor cotidiene, naturale și spontane care apar în viața copilului fără a fi organizate sau promovate de profesori [10]. Curriculumul ascuns se referă la învățarea nonacademică, implicită, susținută de mediul școlar existențial, spre deosebire de curriculumul evident sau intenționat care este produsul mediului școlar cognitiv [11]. Un rol important revine culturii organizaționale și relațiilor interpersonale în care are loc școlarizarea: relații sociale, modele comportamentale dominante, simboluri, imaginea proprie etc. Influența pedagogică a acestui curriculum este, în cea mai mare parte, neplanificată și neintenționată, spre deosebire de cea exercitată prin curriculumul manifest.

Fiind definită prin Tratatul asupra Uniunii Europene, semnat în 1992 la Maastricht, cetățenia europeană [12] a continuat să reprezinte de atunci o inovație conceptuală majoră atât asupra Tratatului în particular, cât și asupra sistemului educativ românesc în general. Incluzând drepturi, obligații și participare la viața politică, sistemul de educație privind cetățenia, vizează consolidarea imaginii și a identității Uniunii Europene și implicarea totală a cetățeanului român în procesul de integrare europeană.

#### Referințe:

1. Buletinul Biroului de informare al Consiliului Europei în Moldova. - Chișinău. - 2005. - Nr.1. - P.3.
2. Iosifescu Șerban. Tendințe europene în asigurarea calității educației // Tribuna învățământului. - București. - 2006. - Nr.869. - P.11.
3. Ibidem, p.11.
4. Buletinul Biroului de informare al Consiliului Europei în Moldova. - Chișinău. - 2002. - Nr.3-4. - P.5.
5. Ibidem, p.5.
6. Cucui Ion. Participarea Universității „Valahia” din Târgoviște la proiectele interuniversitare europene // Diversitate și identitate culturală în Europa / coordonator Petre Gheorghe Bârlea. - Târgoviște: Biblioteca, 2004, p.9.
7. <http://cnc.ise.ro>.
8. Bârzea C. Educația pentru cetățenie democratică. Perspectiva învățării permanente. Consiliul Europei, 2000. p.14.
9. Legea Învățământului, art. 66-69, Secțiunea a 3-a, adoptată de Parlamentul României // [www.leducat.ro](http://www.leducat.ro)
10. [www.edu.ro](http://www.edu.ro)
11. Bârzea C. Op. cit., p.12-14.
12. Velea Simiona. Generalizări educaționale // Tribuna învățământului. - 2001. - Nr.8. - P.5.

Prezentat la 14.11.2007

## CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A ABILITĂȚII DE COMUNICARE ASERTIVĂ LA PEDAGOGI

**Viorelia LUNGU**

*Catedra Științe ale Educației*

For the pedagogues the formation of abilities of the assertive communication „supposes the act of taking into consideration the individual particularities of each participant at the pedagogical process, the creation of some conditions for the promotion and development of the individual capacities”. All abilities of the assertive communications can be realized through the pedagogues motivation (extrinsic and intrinsic), its self-transformation is characterized by: self-cognition, self-respect, the support of the own point of view, the analysis of the management and communication style, which lead to the formation of an assertive attitude, but the elimination of the blockages in communication, leads to the elimination of the conflicts, misunderstandings which are the first step to the formation of the assertive communication abilities.

Asertivitatea este comportamentul care implică exprimarea propriilor idei și sentimente și susținerea propriilor drepturi, a face aceste lucruri într-un mod care permite celui alt să procedeze la fel. Comunicarea și comportamentul asertiv cere dezvoltarea anumitor deprinderi și abilități specifice, dar pentru a ajunge la dezvoltarea lor este necesar a îndeplini următoarele reguli dintre cele mai importante:

1. Împărtășiți-vă sentimentele în afirmații la persoana 1.
2. Nu vă minimizați pe voi și nu-i minimizați pe ceilalți.
3. Nu fiți vagi și ezitanți și nu vă camuflați mesajul cu cuvinte parazite.
4. Fiți concret în feedback și critică.
5. Folosiți un limbaj neutru, neexploziv.
6. Fiți cooperanți, deschiși și receptivi la ceilalți, ei ar putea să știe ceva și voi să nu știți.
7. Confrunțați situațiile neplăcute pe loc sau cel puțin imediat.
8. Asigurați-vă că mesajele nonverbale transmit același lucru ca și mesajele verbale.

Formarea abilităților de comunicare asertivă la pedagogi „presupune luarea în considerare a particularităților individuale ale fiecărui participant la procesul pedagogic, crearea unor condiții pentru promovarea și dezvoltarea capacităților individuale” [3, p.25]. Toate acestea pot fi realizate prin motivarea pedagogilor spre autoschimbare prin autocunoaștere, stima de sine, susținerea propriului punct de vedere, analiza stilului de conducere și comunicare care duc la formarea atitudinii asertive, iar prin eliminarea blocajelor de comunicare, se ajunge la eliminarea conflictelor și neînțelegerilor care sunt un prim-pas spre formarea abilității de comunicare asertivă.

În ultimele patru decenii, au fost acceptate diferite teorii ale motivării de către oamenii de afaceri. Managerii de vârf, în special din marile organizații, au inițiat și au elaborat o serie de programe de instruire a liderilor și salariaților, în care au clarificat și au evidențiat ce îl determină pe un individ al unei organizații să lucreze, dar mai ales să se dedice scopurilor organizației.

Teoriile motivaționale au devenit o parte importantă, chiar centrală, a programelor de învățământ în facultățile americane de afaceri, deoarece prin motivații se ajunge la valorile indivizilor, la obiectivele și ideologia lor.

**Motivația este o condiție** esențială în formarea asertivității. După Svetlana Cojocaru, motivația intrinsecă rezultă din angajarea și interesul persoanei pentru îmbogățirea cunoștințelor, pe când motivația extrinsecă e rezultatul recompenselor și penalizării exterioare [2, p.76]. Conform acestei teorii, rezultatele includ retribuții, recunoaștere, promovări, relații sociale și recompense intrinseci. Pentru a obține aceste recompense, individul “realizează” niște intrări cum ar fi: timp, experiență, efort, educație și loialitate.

În teoria așteptării se susține că motivația depinde de 2 momente: cât de mult dorim noi ceva și cum credem că această dorință se va realiza.

Teoria așteptării are ca suport de bază 4 elemente:

- 1) comportamentul omului este determinat de o combinație de factori de mediu și individuali;
- 2) această teorie presupune că oamenii iau decizii referitoare la persoana lor proprie în organizație;
- 3) oamenii au tipuri diferite de necesități, dorințe și scopuri;
- 4) oamenii aleg acele comportamente bazate pe percepțiile lor în măsura în care aceste comportamente vor duce la rezultatele dorite [9, p.158].

Porter Lawler demonstrează că performanța înaltă poate conduce la satisfacții mari. Rezultă că performanța poate conduce la 2 tipuri de recompense pentru individ: extrinseci (retribuție, promovări) și intrinseci (automulțumirea, respectul celor din jur).

Dar conform teoriei echității, care presupune că oamenii sunt motivați să caute echitatea socială în recompensele pe care le obțin pentru performanță, rezultatele includ retribuții, recunoașterea, promovările, relațiile sociale și recompensele intrinseci.

Atât pedagogii, cât și fiecare individ simte necesitatea de a se realiza în profesie, de a fi recunoscut de grup, munca însăși, responsabilitatea, avansarea și „creșterea”.

Dar pentru a atinge aceste necesități, pedagogul trebuie să posede o cultură psihologică înaltă ce include câteva elemente cognitive: cunoașterea de sine, cunoașterea oamenilor din jur, abilitatea de a comunica asertiv și de a-și dirija comportamentul pentru a crea și a menține un climat psihologic favorabil în colectiv atât de necesar unei conduceri eficiente.

Eficiența activității pedagogice începe de la iscusința de a-și conștientiza propriile tendințe și de a aprecia adecvat resursele umane.

Într-un studiu se constată că managerii cei mai eficace, în contextul autoconducerii, sunt cei care au încurajat grupurile să observe, să evalueze și să-și consolideze propriul comportament direcționat spre sarcini [1, p.170], dar pentru aceasta managerii trebuie să fie ei singuri antrenați. Același lucru îl putem afirma și despre pedagogi.

Orice om va putea fi în bună măsură în relație cu ceilalți, dacă va dovedi capacitate profesională și morală, precum și talentul de a transmite cuiva, de a implanta în mintea și sufletul acestuia reprezentări, idei, principii, judecăți de valoare, sentimente pozitive care să-i motiveze și să-i călăuzească gândurile, faptele și trăirile interioare.

*Imaginea personală este o altă condiție* de formare a abilității de comunicare asertivă. Ea are o putere atât de mare, încât impactul ei este copleșitor asupra destinului ființei umane, putând influența atât reușita, cât și eșecul. Imaginea personală este reală, chiar dacă nu o putem atinge, simți sau vedea. Eșecul și succesul sunt la fel de reale. Imaginea personală este propria noastră părere despre ce fel de persoană suntem. Este rezultatul experiențelor trecute, reușitelor sau eșecurilor... și poartă amprenta modului cu care au fost tratați de ceilalți.

Această imagine odată formată, noi o considerăm corectă. Dar din cele relatate mai sus, reiese că ea poate fi falsă – și de multe ori este falsă – însă important este faptul că noi ne comportăm ca și cum ar fi adevărată. Teoretic ea este adevărată. Viața se desfășoară ca și cum imaginea ar fi adevărată. Dar oare este? Imaginea personală se poate schimba, fiind nevoie de o altă perspectivă. Cunoașterea de sine te poate ajuta să înțelegi că totul depinde de felul în care gândești. Dacă tu te crezi frumos, oamenii din jurul tău te vor vedea frumos, dacă te crezi deștept, asta vei răspândi. Trebuie să descoperim secretul conviețuirii cu propria persoană, să nu ne temem de nimic. O imagine de sine sănătoasă este cheia conviețuirii cu sine. Dacă ne percepem realist și ne acordăm respectul meritat, acumulând succesele și sentimentele, păstrându-ne încrederea în sine în ciuda eșecurilor și iertându-ne propriile greșeli, ajungem să trăim într-adevăr în armonie cu propria persoană.

Cunoașterea de sine are două laturi. Atunci când te consideri ideal, dorești ca persoanele din anturajul tău să fie la fel, însă fiecare om este deosebit în felul său. Dar dacă te consideri un respingător, iar funcția de bază ce o ai o crezi întâmplătoare, atunci și pe cei din jurul tău îi respingi, ca ei la rândul lor să te respingă.

Nivelul stimei de sine afectează puternic performanțele în toate activitățile, o stimă scăzută sporește riscul insucceselor, determinând astfel o viziune și mai sumbră asupra propriei persoane. Dacă stima de sine este puternică, atunci și pe ceilalți îi stimăm și îi respectăm atât ca persoană, cât și ca idee. Oamenii care au o autostimă scăzută sunt mai susceptibili la influențele externe și sociale decât cei care au o autostimă înaltă. C.Êtco consideră că „în general, nu există o relație consistentă între stimă și performanță. Totuși, angajații cu stimă redusă față de sine tind să reacționeze mai puțin adevărat la feedbackul negativ – acesta le scade performanța ulterioară. Oamenii cu o autostimă redusă nu reacționează adecvat la situații ambigue și stresante” [1, p.63]. Ca un fir de legătură între cunoașterea de sine, încrederea în sine și stima de sine, pentru formarea abilității de comunicare asertivă la pedagogi, servește și punerea accentului pe o *altă condiție care ar fi stilul de comunicare, stilul de conducere*.

În viziunea mai multor specialiști, noua paradigmă în conducere presupune decizia de la conducerea clasică și promovarea unui nou stil sau o nouă paradigmă în conducere considerată cheia succesului în acțiunile asupra factorilor interni ai organizației.

Conducătorii competenți își cunosc colectivul destul de bine și pot oricând să răspundă nevoilor subalternilor în diverse situații. Ei știu, de asemenea, cum să-și trateze angajații, când este vorba de un grup întreg și

cum să trateze fiecare angajat în parte. Un manager sau conducător, care își cunoaște bine angajații și este familiarizat cu modelul de conducere adaptată situației, poate impune schimbări de comportament subalternilor, făcându-i să se simtă mai bine și mai siguri la locul de muncă, astfel instituția de învățământ, în ansamblu, va avea numai de câștigat, dar aceste comportamente presupun abilități de comunicare asertivă.

Cercetările au demonstrat că în condițiile conducerii democratice și ale participării libere a membrilor grupului la discutarea problemelor de grup relațiile reciproce au un caracter mult mai prietenos decât în cazul unei simple „atmosfera sociale”. Conducerea democratică a contribuit la sporirea motivației privind lucrul membrilor din grup, comparativ cu alte stiluri de conducere, iar deciziile abordate s-au dovedit a fi creatoare pentru îndeplinirea activităților lor.

Stilul de conducere presupune un stil de comunicare. În condițiile stilului autoritar se promovează o comunicare autoritară, iar atmosfera tensionată din grupurile autoritare conduc ușor la acte de violență verbală între membrii grupului. Stilul laissez-faire al pedagogului se caracterizează printr-o participare slabă în comunicare, lipsă de decizie ce dezvoltă plictiseala, neatenția, descurajarea și neimplicarea elevilor, studenților în viața socială, iar comunicarea asertivă se caracterizează prin faptul că în comunicare nu se încalcă nici drepturile personale, nici ale celorlalți, subiectul exprimându-și necesitățile, dorințele, sentimentele și preferințele într-un mod deschis și onest, într-o manieră socialmente adecvată. Comunicarea asertivă demonstrează respectul față de sine și față de ceilalți, promovează autodezvăluirea, autocontrolul și aprecierea pozitivă a valorii de sine. Asertivitatea este cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale. Comunicarea directă, deschisă și onestă permite recepționarea mesajelor fără distorsiuni, ceea ce menține relațiile cu ceilalți. Într-o comunicare asertivă tensiunea, critica, conflictul etc. sunt constructive.

Asertivitatea poate fi influențată și de blocaje ale comunicării. Blocajele reprezintă perturbațiile ce pot interveni în procesul comunicării de aceea *înlăturarea blocajelor în comunicare ar fi o altă condiție de formare a comunicării asertive*. Fiecare om este unicat de personalitate, pregătire, experiență, aspirații, elemente care împreună sau separat, influențează înțelegerea mesajelor. Un cuvânt, un gest, o expresie pot avea sensuri diferite pentru diferite persoane. De aceea înțelegerea corectă reprezintă pentru manager o problemă esențială, căci munca lui se bazează pe comunicare cu persoane de care nu-l leagă neapărat prietenia, simpatia, rudenia.

Asertivitatea poate fi influențată și de blocaje ale comunicării și empatiei. Din studiile la această temă (Stantan N., 1995; Acloud F.A., 1998) se pot identifica o serie de factori care blochează manifestarea comportamentului eficient.

**Diferențe de percepție.** Oamenii care nu sunt foarte eficienți în anumite situații sociale fac adesea erori în perceperea celorlalți. Astfel, persoanele de diferite vârste, naționalități, culturi, educație, ocupație, sex, temperament etc. vor avea alte percepții și vor recepta situațiile în mod diferit. Diferențele de percepție sunt deseori numai rădăcina multor alte blocaje ale asertivității.

**Interpretarea.** E utilă perceperea corectă a comportamentului altora și în același timp este necesară și o interpretare corectă a acestuia. Acuratețea percepției și interpretării este dependentă de cunoașterea limbajului, valorilor, rolurilor și regulilor folosite de ceilalți în situații particulare. Interacțiunea socială presupune permanent luarea deciziilor, decizii care sunt influențate de rezultatele activității trecute.

În procesul de comunicare, bariera reprezintă orice lucru care reduce fidelitatea sau eficiența transferului de mesaj.

În funcție de caracteristicile pe care le au, barierele pot fi clasificate în bariere de limbaj, bariere de mediu, bariere datorate poziției emițătorului și receptorului, bariere de concepție.

Cele mai multe dintre studiile efectuate de specialiștii în domeniul comunicării menționează că în procesul de comunicare din 100% din cele spuse de emițător receptorul reține doar 20% (Țurcan 2004, p.173).

Dar în comunicare mai pot interveni anumite bariere, obstacole, blocaje.

**Dificultăți de exprimare.** Dificultatea de a găsi cuvintele potrivite pentru a exprima ideile este o barieră în comunicare și afirmarea de sine.

**Inabilitatea de preluare a rolului celorlalți** constituie un factor ce influențează negativ atât procesul de comunicare, cât și cel de empatizare prin perceperea inadecvată a punctului de vedere al celorlalți și a reacțiilor lor.

Cei care nu dispun de aceste abilități de afirmare prin utilizarea unui stil empatic sunt mai puțin eficienți în realizarea sarcinilor lor.

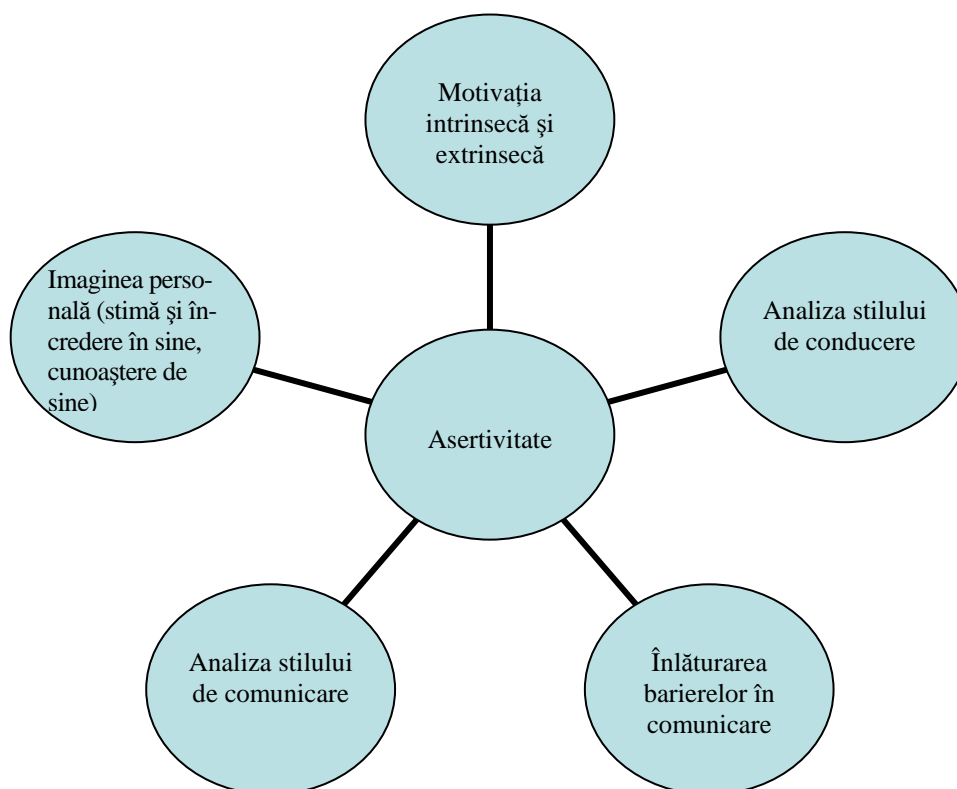
Componentele nonaservite care blochează comunicarea sunt pasivitatea și agresivitatea. Pasivitatea este un comportament ce poate fi descris ca răspunsul unei persoane care încearcă să evite confruntările, conflictele, își dorește ca toată lumea să fie mulțumită, fără a ține cont de drepturile sau dorințele sale personale;

manifestare a unei persoane care nu face cereri, nu solicită ceva anume, nu se implică în câștigarea unor drepturi personale sau în apărarea unor opinii. Aceste persoane se simt rănite, frustrate, iritate, fără însă a încerca să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți.

Agresivitatea este o reacție comportamentală prin care îl blamezi și îl acuzi pe celălalt, nu respecti regulile impuse de autorități (părinți, șefi, poliție, profesori), ești insensibil la sentimentele celorlalți, nu-ți respecti colegii, consideri că tu ai întotdeauna dreptate, rezolvi problemele prin violență, consideri că cei din jurul tău sunt adesea nedrepti cu tine, ești sarcastic și utilizezi adesea critica în comunicare, consideri că drepturile tale sunt mai importante decât ale altora, ești ostil și furios (Adriana Baban, 2002, p.24-25).

Ameliorarea acestor componente deficitare și adoptarea unei maniere adecvate în vederea menținerii unei relații optime cu ceilalți se realizează prin achiziția asertivității.

În urma cercetării teoretice a condițiilor de formare a abilității de comunicare asertivă, ne-am propus să schematizăm aceste condiții într-o diagramă.



**Diagrama condițiilor psihopedagogice de formare a asertivității**

Diagrama prezintă condițiile majore de formare a comunicării asertive. Începând de la motivația spre formarea abilității de comunicare asertivă, trecem la imaginea personală care presupune: cunoașterea de sine ce ține de stima de sine, continuând cu înlăturarea barierelor în comunicare și nu în ultimul rând analiza stilului de conducere și de comunicare.

Dacă abilitatea de comunicare asertivă lipsește la pedagogi, putem afirma că nu numai elevii, studenții, ci întreaga societate ar varia de la agresivitate la pasivitate, deoarece dacă se crede că munca de pedagog nu presupune nimic (să considerăm că este greșit), nu spunem nimic, de aceea abilitatea de comunicare asertivă este o necesitate de care nu ne putem lipsi.

Fiecare persoană posedă un anumit stil comportamental. Persoana ce se comportă pasiv nu poate să-și anunțe concret dorințele și necesitățile sale. În aceeași măsură, ea este lipsită de apărare în fața cerințelor survenite din partea curenților celorlalți membri ai societății. Deosebirea esențială a unei persoane neîncrezute în sine constă în faptul că în activitatea socială aceste persoane tind maxim posibil să evite manifestările personale. Orice formă de prezentare a propriilor idei, păreri, realizări, dorințe și necesități pentru ei este foarte

neplăcută (fiind urmată de sentimentul de rușine, vină, frică etc.) sau imposibilă, deoarece nu au formate abilitățile necesare sau nu are sens conform sistemului propriu de valori și interese.

Însușirea unor metode și tehnici de comunicare asertivă cât mai eficace se poate învăța nu doar în copilărie și adolescență, ci și după aceea, căci omul toată viața învață.

**Comunicarea asertivă** s-a dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale. Lipsa asertivității este una dintre cele mai importante surse de inadecvare socială. Asertivitatea este rezultatul unui *set de atitudini și comportamente învățate* care au drept consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziei responsabile.

De aici rezultă că scopul comunicării în instituțiile de învățământ nu se rezumă numai la reușita școlară, ci urmărește reușita umană în toate condițiile și în toate momentele vieții, iar comportamentul asertiv al pedagogului este principalul determinant al aceluia gen de structuri culturale care promovează excelența în școli.

#### **Bibliografie și referințe:**

1. Ețco Constantin, Cărăuș Margareta, Davidescu-Creangă Elena. Psihologia managerială. - Chișinău: Bans Officer, 2006, p.63, 170.
2. Cojocaru Svetlana. Managementul resurselor umane. - Chișinău, 1998, p.76.
3. Cojocaru Vasile. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. - Chișinău: Lumina, 2004, p.25.
4. Mândăcanu Virgil. Etica pedagogului. - Chișinău, 1998.
5. Marcus S., Mândăcanu Virgil. Competența didactică. - București: All Educațional, 1999.
6. Rosenberg Marshall B. Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții. - Chișinău: Epigraf, 2005.
7. Sean Marriott, Paula Jacobs. Profesionistul independent perfect. - București: Național, 1998.
8. Știința rezolvării conflictelor / trad. Anax Sboica. - București: Știința și Tehnica, 1996.
9. Țuțurea Moise, Mărginean Sorin, Florea Liviu. Bazele managementului. - Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 1999, p.158.

*Prezentat la 12.11.2007*

## CONCEPTUL DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ DIDACTICĂ

**Sergiu TOMA**

*Catedra Științe ale Educației*

Appeared in the second part of the XX century, the concept of professional didactic competence had a meaning which described the teacher's way of being and behaving in order to obtain the expected results. Through it's more than 15 scientists explained their way of understanding the concept. All of them described the concept as a variety of abilities which relate with teachers personality in order to obtain the educational results. Nowadays scientists explain the concept as a complex interaction of teachers personal and professional abilities which create a functional interaction with the student on their way of obtaining the expected goals.

Calitatea și eficiența educației este considerabil condiționată de abilitățile pe care le posedă profesorul. Imperativele de modernizare continuă a sistemului educațional stabilesc în fața profesorului noi cerințe de formare și dezvoltare care ar putea răspunde provocărilor socioeconomice actuale. Acest set de capacități sunt instrumentul de bază pe care îl folosește cadrul didactic pentru a stabili o interacțiune educațională funcțională ce ar contribui la evoluția personalității educatului. Este absolut cert faptul că pentru a stabili dacă cadrul didactic răspunde demersurilor moderne educațional, cultural-spiritual și social trebuie să se definească cu claritate funcțiile, rolurile și *competențele sale profesionale*. Acestea din urmă reprezintă finalitatea prioritară pe care o urmărește sistemul educațional în procesul formării cadrelor didactice. În literatura de specialitate sunt prezente numeroase abordări privind conceptul de competență profesională didactică. Dat fiind faptul că definițiile sunt variate și numeroase și pot uneori susține perspective teoretice diferite, definirea conceptului implică explicarea sensului acestuia.

În fiecare domeniu de activitate *competența* este condiția asiguratorie pentru performanță și eficiență, fiind susținută, în linie directă, de factori intrinseci și extrinseci determinativi pentru conduita umană. Stroe Marcus remarcă faptul că este evident că la baza comportamentului specific al cadrului didactic se află o serie de însușiri caracteristice vizând întreaga structură a personalității și implicând, în egală măsură, planul cogniției și creativității, planul vectorial activator, planul operațional-performațional și planul interpersonal, relațional-valoric. În literatura de specialitate unele dintre încercările de definire a conceptului de *competență profesională didactică* ilustrează viziuni care iau în considerație fie numai normele pedagogice, fie numai structura de personalitate a profesorului și cerințele de rol. A enunța *competențe* pentru a orienta activitatea profesională a cadrelor didactice necesită să înclini reflecția spre căutarea unei definiții a profesionistului în formare, susține N.Matei. După X.Roegiers și F.M. Gerard, o competență este un ansamblu integrat de capacități care permite stăpânirea unei situații și găsirea unei soluții mai mult sau mai puțin pertinente. *Competența* este constituită din mai multe capacități care interacționează într-o manieră integrată în scopul realizării unei activități cu un grad ridicat de complexitate. Conceptele de capacitate și competență nu sunt sinonime. Ele sunt dialectic legate și dificil de departajat. Considerată drept obiectiv educativ, o capacitate reprezintă o finalitate a unei formări generale, comună mai multor situații; o competență, dimpotrivă, o finalitate a unei formări globale care pune în acțiune mai multe capacități într-o singură situație. Dacă vom considera că diferite capacități (a observa, a compara, a calcula) se dezvoltă progresiv toată viața, competența constă în oprirea la un moment dat, la un anumit nivel al capacităților și exersarea lor într-o categorie de situații determinate. Astfel putem susține că prin competență înțelegem un ansamblu de comportamente potențiale (afective, cognitive și psihomotorii) care permit unui individ exercitarea eficientă a unei activități considerată ca fiind în general complexă.

*Competența profesională* depinde de aptitudini și capacități, dar ea este în primul rând, un rezultat al experienței profesionale; ea este observabilă în timpul activității în câmpul muncii. Cercetătorul Mihai Diaconu definește competența profesională didactică drept ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale care împreună cu trăsăturile de personalitate îi oferă profesorului calitățile necesare desfășurării unei activități didactice care îndeplinește obiectivele propuse și are rezultate foarte bune. Noțiunea de competență pedagogică are și sensul de *standard profesional minim* la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice. Ioan Jinga oferă o definiție mai amplă a competenței profesionale



sionale didactice: „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate a educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape la nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”. Acest autor analizează trei tipuri fundamentale de competențe care alcătuiesc, în opinia sa, competența profesională a educatorilor din învățământ:

1. **Competența de specialitate** include trei capacități principale:

- cunoașterea materiei;
- capacitatea de a stabili legătura dintre teorie și practică;
- capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului, dar și din domenii adiacente.

2. **Competența psihopedagogică** care este rezultanta următoarelor cinci capacități:

- capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularităților de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv educative;
- capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și a-i motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
- capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);
- capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
- capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

3. **Competența psihosocială și managerială** a celor care-și desfășoară activitatea în învățământ include următoarele capacități:

- capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile de instruire și de a stabili responsabilități în grup;
- capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de soluționarea conflictelor;
- capacitatea de a-și asuma răspundere;
- capacitatea de a orienta, a organiza și a coordona, a îndruma și a motiva, de a lua decizii în funcție de situații.

Acest model de definire a conceptului de competență profesională didactică reprezintă una dintre cele mai complexe definiții care, după părerea noastră, acoperă toate aspectele competenței pedagogice, totodată, evidențiind complexitatea profesiei didactice. În literatură sunt prezente și alte abordări ale conceptului de competență pedagogică expuse de cercetători precum Ion Negură, Ludmila Papuc, Vlad Pâslaru, M.Călin, Dumitru Popovici, Sorin Cristea ș.a. Într-un mod sau altul ei evidențiază competențele pedagogice prin prisma celor de specialitate nemijlocită și a celor interpersonale care după părerea autorilor au aproape același grad de valență în exercitarea funcției didactice. Diferențele prezente în abordările expuse mai sus nu sunt văzute tranșant, ci, dimpotrivă, interacționând în comportamentul profesorului, manifestându-se unitar în stilul educațional. Competențele identificate de cercetători nu epuizează sfera complexă a domeniului, dimpotrivă, prezintă expresia unei modalități în contextul sistemului educațional actual, fiind prezentate într-o nuanță sintetică. Concluzionând, putem afirma că conceptul de competență profesională didactică reprezintă noțiunea fundamentală care ghidează întregul proces de formare și perfecționare a cadrului didactic privit ca profesionist al domeniului său, totodată, el reprezentând elementul-cheie în comprehensiunea conceptelor de calitate a educației și managementul calității acțiunii educative.

#### **Bibliografie:**

1. Roșca Al. Aptitudinile. - București: Editura Științifică, 1972. - 150 p.
2. Zisulescu Șt. Aptitudini și talente. - București : Editura didactică și pedagogică, 1971. - 217 p.
3. Calin Marin. Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: Editura A.L.L., 1996.
4. Pâslaru Vlad. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. - Chișinău: Civitas, 2003. - 320 p.
5. Albuлесcu I., Albuлесcu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - Iași: Polirom, 2000.

Prezentat la 03.12.2007

**PROBLEME MAJORE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA***Daliana TASCOVICI**Catedra Științe ale Educației*

The paper identified the dimensions for changing the teacher's role in a society of knowing, characterized by a higher level of social links and a more active implication of the citizens, as well as the requested competences for the teachers to answer efficiently to such a change; it also analysed the change dimensions of the teacher's role, stressing the changes in their duties and the problems they have to face with; it presented the factors that caused these changes.

În Cartea Albă a Reformei Învățământului [2] se menționează ca principale probleme ale personalului didactic din România următoarele aspecte: deficitul de statut social tradus prin nivelul redus al remunerației, prin devalorizarea meseriei de educator și prin lipsa de atractivitate a carierei didactice în rândul tinerilor și nu numai a lor. Învățământul este văzut ca o etapă intermediară, ca un refugiu sau ca o trambulină spre ocupații mai bănoase și care se bucură de un mai mare prestigiu social. Această stare de lucruri este dovedită de existența unui mare număr de locuri vacante în învățământ, majoritatea în învățământul rural, de migrația din învățământ a destinatarilor unor competențe cu cerere mare pe piața muncii și chiar de procentul destul de mare de pierderi ale sistemului de învățământ, care demonstrează că școala nu mai este văzută ca un mijloc privilegiat de promovare socială.

A doua mare problemă este deficitul de profesionalizare. În prezent, cu excepția învățământului preșcolar și primar, statutul meseriei de educator este ocupațional și nu profesional: a fi profesor este o ocupație printre altele posibile pentru absolvenții învățământului superior. Ca urmare a nerespectării unora dintre criteriile recunoscute ale profesionismului apare un important efect de „feedback” negativ asupra statutului social și devin evidente o serie de bariere în calea schimbării care descurajează creativitatea și inovația.

Deficitul de informare este a treia mare problemă a corpului profesoral. Publicațiile periodice existente la nivel național, cu rol de informare, dar și de dezbateri sunt extrem de puține („Tribuna Învățământului”, „Examene”, „Revista de Pedagogie”) și cu tiraje reduse.

Deficitul de comunicare și de participare este a patra mare problemă a personalului didactic din România, indusă de persistența organizării „rațional-birocratice” a sistemului școlar care împiedică transparentizarea și fluidizarea fluxurilor de comunicare: informația este transmisă mai ales transcendent, decizia—descendent, iar comunicarea „laterală” și cea diagonală” sunt descurajate. Totodată, centralismul de tip birocratic este aversiv, prin însăși natura lui, față de stilurile consultative și participative de conducere. Ca urmare, deciziile se iau la vârf, și chiar dacă sunt cele firești, aplicarea lor este formală sau întâmpină opoziție la punerea lor în aplicare, din partea celor care nu au participat, în nici un fel, la elaborarea lor. Comunicarea și participarea sunt îngreunate și de lipsa infrastructurii necesare unei comunicări moderne și eficiente și de dificultăți materiale.

**Recomandări**

Situația cadrelor didactice în contextul schimbărilor politice, educaționale, de orientare și de viață din ultimii ani a început să fie o realitate și o problemă care se cere imperios stabilită în matca ei.

România a început derularea programului „Educație și formare 2010”, program în cadrul căruia s-a stabilit un plan de acțiune și un grup de lucru pentru „ameliorarea formării profesorilor și a formatorilor” [3]. Grupul de experți s-a ocupat de cele patru puncte-cheie stabilite:

1) identificarea competențelor pe care ar trebui să le aibă profesorii și instructorii, având în vedere schimbarea rolurilor lor în societatea cunoașterii;

2) oferirea condițiilor care să sprijine în mod adecvat profesorii și instructorii pentru a răspunde provocărilor societății cunoașterii, inclusiv prin pregătirea inițială și la locul de muncă, în perspectiva învățării permanente;

3) asigurarea unui număr suficient de opțiuni pentru profesia de cadru didactic, pentru toate disciplinele și nivelurile, cât și considerarea nevoilor pe termen lung ale profesiei, prin creșterea atractivității de predare și instruire;

4) atragerea de noi recruți în activitatea de predare și instruire, cu experiență în alte domenii.

După ce a identificat dimensiunile de schimbare în ceea ce privește rolul profesorilor în societatea cunoașterii și noile competențe de care aceștia au nevoie, grupul de experți a efectuat o primă examinare a politicilor care îi sprijină pe profesori pentru a răspunde noilor provocări.

Grupul de experți a identificat dimensiunile de schimbare a rolului profesorilor într-o societate a cunoașterii caracterizată printr-un nivel mai mare de coeziune socială și o implicare mai activă a cetățenilor, precum și competențele de care aceștia au nevoie pentru a răspunde în mod eficient acestei schimbări. Au fost analizate dimensiunile de schimbare a rolului profesorilor, evidențiindu-se schimbările referitoare la sarcinile pe care aceștia trebuie să le îndeplinească și problemele cu care trebuie să se confrunte. Au fost prezentate cauzele care stau la baza acestor schimbări.

#### 1. Impactul schimbărilor sociale [4].

Numeroase schimbări politice, sociale, culturale, tehnologice și economice din societatea contemporană influențează rezultatele procesului de învățare pe care școlile trebuie să le obțină. Acestea se referă la încrederea elevilor de a se ocupa cu anumite aspecte legate de viața cetățenească și la competențele necesare pentru participarea deplină la societatea cunoașterii și învățării permanente, mai ales în domeniul locurilor de muncă. Aceste noi rezultate ale procesului de învățare îi vizează pe toți profesorii și trebuie analizate în strânsă legătură cu rolul profesorului în calitate de specialist și expert în disciplina sa, la niveluri corespunzătoare de conținut.

#### 2. Diversitatea celor care studiază și schimbările mediului de predare.

Schimbările referitoare la cei care studiază și la mediul de predare și instruire fac necesară reorganizarea proceselor de învățare. Principalele aspecte ale acestor schimbări sunt:

- creșterea cerințelor formale pentru profesori în vederea adaptării modalității de predare și instruire la diversitatea socială, culturală și etnică a nevoilor elevilor și la componența eterogenă a clasei care decurge din creșterea numărului de imigranți sau refugiați, cât și din obiectivul social privind includerea tuturor celor care învață în mediul de viață general acceptat, inclusiv a copiilor cu nevoi speciale;

- în sala de clasă profesorii sunt din ce în ce mai mult cei care organizează mediul de învățare și facilitează procesele de învățare, recurgând mai mult la modalități de a învăța pe bază de cooperare, experiment, proiect și sarcină de lucru, și cei care îi îndrumă pe elevi în procesul învățării, mai degrabă decât cei care transmit cunoștințe;

- în sala de clasă aceștia lucrează din ce în ce mai mult ca membrii unei echipe;

- rolul lor nu se limitează numai la sala de clasă, profesorilor li se cere din ce în ce mai mult să-și asume responsabilitatea colectivă pentru curriculum și modul de organizare a școlii;

- școala funcționează din ce în ce mai mult ca un mediu de învățare deschis în care profesorii nu mai lucrează doar cu colegii din imediata lor apropiere, ci trebuie să colaboreze cu restul comunității, familii, instituțiile de învățământ superior, partenerii sociali și colegi din alte școli, din țara lor sau din afară;

- profesorii integrează din ce în ce mai mult tehnologiile de informație și comunicare în situații formale de învățare și în toate practicile profesionale.

#### 3. Creșterea gradului de profesionalizare a activității didactice

O caracteristică comună stă la baza acestor schimbări: profesorii trebuie să utilizeze modalități de abordare ce presupun rezolvarea problemelor pentru a elabora practici în funcție de context, care să ducă la obținerea rezultatelor corespunzătoare. Acțiunea de predare trebuie văzută din ce în ce mai puțin ca o activitate tehnică și din ce în ce mai mult ca o activitate profesională. Este o activitate care necesită o analiză atentă a fiecărei situații de învățare, alegerea obiectivelor, dezvoltarea și monitorizarea situațiilor de învățare adecvate, evaluarea impactului acestora asupra rezultatelor elevilor, împreună cu o reflecție personală sau colectivă asupra întregului proces, cu scopul de a dezvolta un corp de cunoștințe profesionale. Conștientizarea critică a modului în care văd politicile educaționale, valorile și dimensiunea morală a deciziilor, constituie pentru profesori o provocare mult mai explicită, ori de câte ori aceștia acționează în calitate de profesioniști. Dezvoltarea profesională continuă pe parcursul carierei fiind esențială pentru profesori, pentru a garanta că aceștia își dezvoltă și își mențin capacitatea de inovație. Formarea inițială a profesorilor nu poate acorda aceeași prioritate tuturor aspectelor legate de rolul acestora, deoarece competența inițială este consolidată prin experiența practică de predare, iar factorii sociali care au impact asupra activității zilnice a profesorilor evoluează continuu.

#### 4. Un cadru comun pentru competențe și calificări

Se poate spune că noul rol al profesorilor rezultă dintr-un set complex de factori care decurg din schimbările la nivelul societății, creând contextul pentru dezvoltarea unor noi politici referitoare la obiective, curriculum și organizarea școlii. Au fost identificate următoarele arii de schimbare în ceea ce privește rolul profesorilor și competențele pe care aceștia trebuie să le dezvolte pe parcursul carierei didactice:

- promovarea noilor rezultate ale procesului de învățare;
- restructurarea activităților care au loc în sala de clasă;

- activitățile „din afara sălii de clasă”, în cadrul școlii, împreună cu membrii comunității și partenerii sociali;
- integrarea tehnologiilor de informație și comunicare în situațiile formale de învățare și în toate domeniile de practică profesională;
- creșterea nivelului de profesionalizare și a responsabilității personale pentru dezvoltarea profesională.

#### **Tendențele în elaborarea politicilor cu privire la educația profesorilor**

Schimbarea rolului profesorilor duce la necesitatea schimbării educației acestora. Practicile în domeniul politicilor propuse pentru vizitele de studiu sunt cele care urmăresc să „asigure condițiile care îi sprijină în mod adecvat pe profesori și formatori pentru a răspunde provocărilor societății cunoașterii, inclusiv prin pregătirea inițială și la locul de muncă, în perspectiva învățării permanente” [5].

Printre tendințele la nivel de politici identificate în cadrul reformei învățământului pentru profesori se enumeră:

- definirea obligatorie a cerințelor referitoare la înființarea unor programe de învățământ pentru profesori și la evaluarea profesorilor,
- controlul adecvat al autorităților publice;
- sprijinirea corespunzătoare a instituțiilor de învățământ pentru profesori și a școlilor, în procesul de implementare a acestor politici;
- inițiative destinate promovării rolului reprezentanților organizațiilor interesate în elaborarea și evaluarea tuturor acestor politici.

Fiecare dintre aceste tendințe se preocupă într-o anumită măsură de aspecte legate de calificare în cadrul diferitelor dimensiuni de schimbare a rolului profesorului.

#### **Definirea unui profil al profesorului**

Definirea unui profil profesional cu scopul de a garanta că profesorii își dezvoltă abilitățile necesare pentru a răspunde provocărilor schimbării rolului lor și că dobândesc competențele adecvate, se află printre primele tendințe identificate în aproape toate practicile studiate, referitoare la formarea inițială a profesorilor.

Aceste profile definesc rolul profesorilor așa cum se așteaptă să fie din punct de vedere social și specifice criteriile pe bază de rezultate sau standardele pentru elaborarea curriculumului de către furnizorii de programe educaționale pentru profesori, privind evaluarea viitorilor profesori și pentru certificarea statutului de profesor calificat. S-au luat în vedere criteriile pentru aprobarea exterioară și controlul programelor. Măsurile cu caracter de politici pot să prevadă ca instituțiile de învățământ pentru profesori să definească un astfel de profil drept punct de plecare în elaborarea curriculumului și pe cei care ar trebui să participe la acest proces. Se accentuează faptul că aceste definiții nu constituie un curriculum național pentru educația profesorilor, care să indice disciplinele, conținutul specific și metodologia de lucru. Tendința este de a lăsa elaborarea curriculumului la latitudinea instituțiilor de învățământ superior autonome și să se procedeze la un control ulterior pentru a constata dacă acesta este potrivit în a le permite profesorilor să-și îndeplinească rolul, așa cum a fost el definit prin profil.

Cerințele profesiei sunt un tip de măsură determinată de ideea că este nevoie de un stimul la nivel de politică privind orientarea instituțiilor de învățământ pentru profesori spre o mai mare deschidere față de cerințele sociale și, în particular, față de nevoile școlii. Accentul se pune pe un profil al calificării pe baza rezultatelor în elaborarea curriculumului. Aceasta înseamnă că se promovează nu numai o abordare științifică, dar și profesională a educației profesorilor în instituțiile de învățământ pentru profesori.

#### **Referințe:**

1. <http://www.dinwiddie.k12.va.us/tchr.html>
2. [www.edu.ro/cartea\\_alb.htm](http://www.edu.ro/cartea_alb.htm)
3. Raport asupra progresului realizat, noiembrie 2003, disponibil pe [www.see\\_educoop.net/education\\_in/pdf/working\\_group-report\\_rmnm.htm](http://www.see_educoop.net/education_in/pdf/working_group-report_rmnm.htm)
4. Raport de Sinteză, Anexa II, disponibil la: [www.see\\_educoop.net/education\\_in/pdf/working\\_group-report\\_rmnm.htm](http://www.see_educoop.net/education_in/pdf/working_group-report_rmnm.htm)
5. Cf. notelor 8, 12 și 13 ale Raportului asupra progresului realizat de Grupul de lucru pentru „Ameliorarea formării profesorilor și a formatorilor”, nov., 2003, disponibil la [www.see\\_educoop.net/education\\_in/pdf/working\\_group-report\\_rmnm.htm](http://www.see_educoop.net/education_in/pdf/working_group-report_rmnm.htm)

*Prezentat la 14.11.2007*

## ORGANIZAREA ȘI DESĂVÂRȘIREA INSTRUIRII ȘI EDUCAȚIEI ECOLOGICE A STUDENȚILOR DIN UNIVERSITĂȚILE REPUBLICII UNDE BIOLOGIA ESTE DISCIPLINĂ GENERALĂ (SFÂRȘITUL SEC.XX–ÎNCEPUTUL SEC.XXI)

**Victor DONEA**

*Universitatea Agrară de Stat din Moldova*

The finalities of the national system of education, reformed at the end of the last century anticipate the priority of the general human values which include different aspects of the human culture where the leading place, along with the culture of working and intellect, is placed the ecological culture of the future specialist.

The formation of the ecological culture is an interdisciplinary problem and requires not only the analytical programs consummated at the all disciplines, the corresponding theoretical-practical training of the teaching staff, but also of courses of summarizing on the problem, with the specific features of the concrete specialties.

### Introducere

Învățământul național universitar, în corespundere cu Concepția și noua Lege a Învățământului, are sarcina de a pregăti, perfecționa, recalifica și atesta specialiști de o înaltă calificare pentru diverse ramuri ale economiei naționale: industrie, agricultură, știință, medicină, cultură, învățământ ș.a. Progresul tehnico-științific reprezintă sursa materială unică în baza căreia se pot rezolva problemele cardinale ale dezvoltării economice și sociale a societății moderne, printre care un loc aparte îi revine creșterii productivității muncii, intensificării producerii, utilizării raționale a resurselor naturale și protecția naturii.

### Descrierea problemei

Comunitatea mondială a adoptat, la sfârșitul secolului trecut, concepția privind dezvoltarea durabilă a civilizației umane.

Republica Moldova, cu sprijinul Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, a creat Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă „Moldova XXI” [31]. La baza acestei concepții stă interacțiunea echivalentă a politicii demografice cu avantajele cantitative sociale, economice și ecologice ale vieții omului contemporan. Una dintre problemele actuale este organizarea instruirii și educației ecologice a întregii populații și, în primul rând, a viitorilor specialiști cu studii superioare. Adevăratul specialist (inginer, medic, agronom, profesor etc.) va fi cel care, de rând cu onorarea îndatoririlor profesionale, va crea treptat la fiecare dintre reprezentanții generațiilor tinere o atitudine benefică față de natură, conștientizând că existența vieții, precum și a omului, este posibilă doar în armonie cu natura, păstrând echilibrul ecologic care, în ultimele decenii, a fost mult dereglat.

Pentru realizarea idealului expus mai sus, instruirea ecologică a viitorilor specialiști cu studii universitare trebuie realizată în baza criteriilor:

- formarea calităților morale și etice ce ar asigura ocrotirea naturii în timpul activității profesionale sau a altor activități, atunci când omul vine în contact cu natura; formarea treptată a conștiinței ecologice în baza cunoștințelor bioecologice și moral-etice acumulate;
- cultivarea, în timpul anilor de studii, a cunoștințelor ecologice moderne, corecte din punct de vedere științific;
- dezvoltarea deprinderilor de activitate intuitivă, educativă și propagandistică în direcția instruirii ecologice a tinerelor generații;
- completarea diverselor discipline din planurile de învățământ, îndeosebi a celor ce studiază natura vie, cu informații ecologice și de protecție a naturii;
- introducerea intensă a informației cu caracter ecologic și de protecție a naturii în tematica tezelor de an și a celor de licență.

Analizând dezvoltarea învățământului universitar din țară, constatăm că acesta, ca și celelalte etape ale învățământului național, pe parcursul celei de-a doua jumătăți a secolului trecut, a fost modificat vizibil și de mai multe ori. În baza hotărârilor luate, observăm că teoretic acestea au fost corecte, deși în realitate puține dintre ele au fost îndeplinite, iar unele, peste o scurtă perioadă, au fost anulate.

„Programul complex pe termen lung de protecție a mediului înconjurător și de folosire rațională a resurselor naturale din RSS Moldovenească pe perioada de până în anul 2005” [25] prevedea o pregătire minuțioasă sub aspect ecologic a viitorilor specialiști din economia națională, precum și instruirea și educația ecologică a întregii populații. Se prevedea pentru aceasta crearea unui sistem armonios de instruire și culturalizare generală a populației în domeniul ocrotirii naturii și utilizării raționale a resurselor naturale, ce ar cuprinde atât treptele învățământului național, cât și activitatea profesională.

Obiectivele principale ale documentului în cauză au fost: micșorarea considerabilă a influenței negative a activității economice asupra mediului, sporirea stabilității ecologice a comunităților naturale, precum și îmbunătățirea considerabilă a condițiilor de viață a populației.

Ținând cont de accelerarea progresului tehnico-științific, precum și de efectul ecologic negativ, autorii programului au stabilit, pentru următorii 20 de ani, sarcinile:

- încetarea deplină a influenței destabilizatoare a activității economice asupra mediului;
- crearea unor condiții de viață confortabile populației;
- asigurarea unei pregătiri ecologice corecte a absolvenților universitari și din instituțiile medii de specialitate prin crearea unui sistem armonios de instruire și culturalizare generală privind problemele de mediu. Rezultatele negative ale activității omului [18] se exteriorizează prin:
  - poluarea masivă în perimetrul localităților urbane;
  - lipsa instalațiilor de purificare a mediului (din cele 700 de întreprinderi mari și mici ce funcționau în Chișinău, 100 poluau masiv mediul și numai 36 erau înzestrate cu instalații de purificare a mediului);
  - capacitatea de producere a resurselor de sol este puternic afectată, în republică, de procesele de eroziune.

Programele propuse în literatura de specialitate [40, 42] prevedeau:

- elaborarea programei și crearea unui sistem republican de instruire și educație ecologică a generațiilor tinere, ecologizarea tuturor disciplinelor din planurile de învățământ, introducerea în țară a experienței de pregătire ecologică continuă;
- crearea catedrei interuniversitare de ecologie și protecție a naturii, care trebuie să devină în viitor centrul republican de pregătire a specialiștilor ecologiști cu studii universitare și postuniversitare capabili a organiza, la un nivel contemporan, instruirea și educația ecologică a societății;
- îmbunătățirea mijloacelor de informare în masă privind tratarea tematicii protecției naturii, mobilizarea populației în vederea participării practice la activitatea de ocrotire a resurselor naturale;
- la nivel național - publicarea literaturii de specialitate, lansarea filmelor documentare și artistice cu teme ecologice;
- organizarea diverselor forme și metode eficiente de instruire și educație ecologică a populației, pentru crearea treptată a unei culturi ecologice corespunzătoare.

Programa în cauză, după conținut și problemele abordate, este colosală, doar că din hotărârile aprobate în țară privind majoritatea problemelor economice, ecologice și educaționale puține au fost rezolvate și, ca rezultat, s-a creat o situație critică a mediului în Republica Moldova. Este suficient a aminti închiderea catedrei interuniversitare de ecologie; lipsa instituțiilor de învățământ (îndeosebi a celor preșcolare) și a lotului experimental în școli și în unele instituții de învățământ universitar; reformele nemotivate și frecvente din învățământ, neasigurate legislativ cu literatură corespunzătoare și bază didactico-materială; reducerea vizibilă a volumului practicilor de câmp la disciplinele obiectul de studiu al cărora este natura și mediul ambiant. În așa mod, tinerele generații tot mai mult se distanțează de natură, tehnicizându-și mediul de viață.

Reforma învățământului național de la sfârșitul secolului trecut are scopul de a-l transforma într-un factor de dezvoltare a personalității și societății. Deci, formula de la dezvoltarea învățământului la dezvoltarea personalității și societății reflectă esența școlii contemporane naționale [2].

Finalitățile învățământului național prevăd prioritatea valorilor general-umane, înglobând aspecte diferite ale culturii umane unde pe locurile de frunte, de rând cu cultura muncii și cultura intelectului, se plasează și cultura ecologică.

Obiectivele instruirii și educației ecologice a tinerelor generații și a populației în întregime vor fi îndeplinite doar atunci când funcția de bază în acest proces complicat îl va ocupa cadrul didactic ce dispune de surse intelectuale, metodice și științifice pentru îndeplinirea procesului instructiv-educativ, asigurând formarea treptată a culturii ecologice și o poziție social-activă la fiecare dintre personalități.

Reieșind din cele expuse, o problemă de bază a oricărei instituții superioare de învățământ este nu numai pregătirea specialistului tehnocrat, dar și pregătirea lui în direcția activității pe tărâmul formării personalităților

capabile de a acționa economico-moralo-ecologic. Forța ce va asigura formarea unei asemenea personalități este comanda socială care depinde de capacitățile de dezvoltare ale societății umane la etapa dată. Așadar, adevăratul specialist cu studii universitare trebuie să formeze din discipolii săi personalități înzestrate cu calități socioumane armonioase în comportarea sa cu natura și mediul în care activează.

În universitățile din Republica Moldova, la sfârșitul secolului XX, planurile de învățământ au fost îmbunătățite nu doar în aspectul pregătirii specialistului la profilul ales, dar și formarea unei culturi ecologice ce i-ar permite activitatea profesională în sec.XXI.

Educația ecologică a viitorilor specialiști se efectuează atât la disciplinele obligatorii, cât și la cele opționale sau facultative. De exemplu, la **Universitatea Agrară de Stat din Moldova**, Curriculumul a fost elaborat în conformitate cu standardul profesional și planurile de învățământ pentru fiecare disciplină, ținându-se cont de experiența europeană în pregătirea specialiștilor de profil.

**Facultatea de Economie**, în prezent, pregătește specialiști-economiști cu studii universitare la 7 specialități: Economie generală, Business și administrare, Marketing și logistică, Achiziții, Finanțe și bănci, Economie mondială și relații economice internaționale și Turism.

Toate planurile de învățământ ale specialităților enumerate prevăd unele discipline fundamentale cu caracter biologic: bazele agronomiei, bazele zootehniei, bazele horticulturnii, tehnologia păstrării și prelucrării produselor agricole. Cu părere de rău, Curriculumul acordă puțină atenție instruirii și educației ecologice a viitorilor specialiști cu studii superioare economice, responsabili, la vremea lor, de educarea ecologică a subalternilor. Standardul profesional al specialistului economist cu studii superioare prevede activități de învățare ce ar contribui la formarea unei conștiințe ecologice corecte care ar permite specialistului să-și îndeplinească misiunea nobilă, actuală îndeosebi pentru Republica Moldova. Curricula la specialitățile în cauză prevede unele cursuri ce vizează tangențial problema discutată: Educație pentru sănătate, Protecția muncii, Protecția civilă. A fost introdus cursul Ecologia generală, care în ultimii ani se predă la specializarea *Turism* [11].

**Facultatea de Agronomie** este una dintre cele mai vechi facultăți din cadrul Universității Agrare de Stat din Moldova care a pregătit, în cei 70 de ani de activitate, peste 8000 de specialiști. Studenții specialităților Agronomie, Selecția și genetica culturilor agricole și Ecologie, ascultând pe parcursul anilor de studiu multe discipline cu caracter fundamental și obligatoriu, devin specialiști calificați de profil. Disciplina ecologie și protecția mediului predată la anul III trebuie să fie un curs de totalizare a activităților instructiv-educative în domeniul ecologiei. Ar fi de dorit ca disciplinele opționale planificate pentru anul IV (plantele medicinale și prelucrarea primară, cultura tutunului și prelucrarea primară, managementul ecologic, biotehnologii în fitotehnie) să fie predate până la cursul de totalizare Ecologie și protecția mediului.

**Facultatea de Horticultură** pregătește specialiști cu studii superioare la specialitățile: Horticultură, Protecția plantelor, Silvicultură și grădini publice și Viticultură și vinificație. Planurile de studiu prevăd diverse discipline fundamentale, de cultură generală social-umaniste și discipline de specialitate ce permit formarea specialistului capabil de a lucra în agricultură. Cultivarea culturii ecologice se realizează în cadrul disciplinelor: educație pentru sănătate, ecologie și protecția mediului, protecție integrată, tehnologia păstrării și prelucrării produselor horticoale, biotehnologii în pomicultură, biotehnologii în viticultură, condiționarea și comercializarea produselor horticoale și viticole etc.

La **Facultatea de Cadastru și Drept**, disciplinele opționale sunt divizate în 3 grupe ce permit studenților să se specializeze, pe parcurs, în ramurile preferate. Ținând cont de faptul că absolvenții specialităților: Cadastru și organizarea teritoriului, Ingineria mediului, Evaluarea imobilului și Drept vor activa în direcția proiectării intergospodărești a teritoriului și a plantațiilor multianuale, putem afirma că cunoștințe ecologice sunt absolut necesare, deoarece lipsa lor va provoca încălcări iremediabile.

La **Facultatea de Zootehnie și Biotehnologii** (specialitățile: Zootehnie și Biotehnologii agricole), disciplina ecologie și protecția mediului se predă doar la anul I, iar în conținuturile disciplinelor tehnologia creșterii cabalinelor, tehnologia creșterii bovinelor, tehnologia creșterii păsărilor etc. lipsesc informații despre prelucrarea deșeurilor și utilizarea produselor căpătate.

La **Facultatea de Medicină Veterinară**, disciplina igiena și protecția mediului se predă la anul III; discipline ce ar viza noile patologii la păsări și bovine lipsesc.

La **Facultatea de Inginerie Agrară și Transport Auto**, la anul întâi se predă disciplina educație pentru sănătate, la anul IV se ține cursul de ecologie. Instruirea și educația ecologică a viitorilor specialiști se efectuează la celelalte discipline ale planului de învățământ.

O obiecție generală pentru toate planurile de învățământ este excluderea din tezele de an și cele de licență a capitolelor consacrate protecției naturii și educației ecologice (teze cu această temă erau practicate în anii '90 ai secolului trecut). Credem că excluderea acestei activități este un dezavantaj pentru Curriculumul universitar și greșeala va fi corectată.

**Universitatea de Stat din Moldova.** Cercetările în domeniul ecologiei, instruirii ecologice și folosirii raționale a resurselor naturale au început în cadrul universității odată cu fondarea ei, prin cercetările episodice realizate la catedrele de specialitate (botanică, zoologie, pedologie și agrochimie, chimie, biochimie etc.). Primele cercetări planificate au început în anul 1971 sub conducerea profesorului universitar Ion Dediu, când au fost rezolvate problemele ecosistemice ale bazinului de apă Cuciurgan și studiat impactul ecologic privind extragerea nisipului din fluviul Nistru și influența lui asupra ecosistemului fluvial [4].

Formarea laboratorului de cercetări științifice în domeniul ecologiei în anul 1988 (sub conducerea savantului Ion Dediu) a dat cercetărilor ecologice un caracter strict planificat, fiind rezolvate diverse probleme de ramură, inclusiv elaborarea strategiei naționale pentru instruirea și educația ecologică în instituțiile de cultură de diverse niveluri, pregătirea specialiștilor cu studii universitare de ramură, propagarea ideilor de ocrotire și folosire rațională a resurselor naturale naționale [6].

În ultimul deceniu, de către colaboratorii Catedrei Interuniversitare de Ecologie și Protecție a Mediului au fost efectuate analiza amplă a bazelor științifice de instruire și educație ecologică în învățământul preuniversitar, universitar și postuniversitar național în scopul optimizării învățământului [7, 26] și analiza criteriilor strategice și etice ale organizării instruirii ecologice, fapt ce a necesitat elaborarea conceptului monitoringului ecosocial [5] și bazele teoretico-practice de formare a culturii ecologice a națiunii [4], pregătite și editate lucrări unice în domeniul ecologiei [3, 10, 26, 41].

Cercetarea în continuare a stării ecologice a obiectelor naturale peisagistice, paleontologice, geologice, hidrologice, floristico-faunistice, istorice la nivel național a confirmat starea lor deplorabilă, din care cauză s-a propus [6] atât raionarea balneo-recreativă a părții sudice a Moldovei, cât și raionarea de perspectivă a regiunii date pentru a fi utilizată în scopuri balneoecologice, recreative și turistice.

Sub conducerea academicianului AȘM Ion Toderaș au fost efectuate cercetări fundamentale în domeniile: teoriei informaționale și ecologiei funcționale a diferiților hidrobionți; studierii aspectelor termodinamice ale bilanțului energetic în ontogeneza nevertebratelor acvatice cu scopul elaborării recomandărilor pentru aprecierea și pronosticarea situațiilor ecologice în bazinele acvatice ale țării [34] și publicării lucrărilor metodice [33, 35].

Academicianul AȘM Valeriu Rudic, având drept suport științific concepția conform căreia sinteza orientată a substanțelor biologice active de către cianobacterii și diverse microalge se reglează prin modificările mediilor și condițiile de cultivare, a elaborat, împreună cu colaboratorii, tehnologiile de obținere a biopreparatelor cu o perspectivă deosebită în diverse ramuri ale economiei naționale, inclusiv în viața omului [27].

Colectivul Catedrei *Chimie industrială și ecologică* fondată de academicianul, actualul președinte al AȘM, Gheorghe Duca (care include peste 30 de cadre didactice) a editat 16 manuale și 7 materiale didactice și îndrumare pentru lecțiile practice și de laborator volumul cărora depășește 500 coli de autor [12, 13, 14, 15, 23, 24, 28, 36, 39, 43, 44]. Pe lângă catedră funcționează *Centrul Științific de Chimie Aplicată și Ecologică* care colaborează cu diverse instituții naționale și internaționale de profil. Rezultatele cercetărilor au fost apreciate la diverse expoziții internaționale de inventică și tehnologii cu medalii de aur, argint, bronz și diplome de onoare.

Asociațiile *Chimia Eco* și *Terra Noastră* (ce funcționează pe lângă catedră) au realizat, cu ajutorul diverselor fundații naționale și internaționale, 30 de proiecte în domeniul mediului cu referire la informarea și instruirea ecologică a populației; popularizarea cunoștințelor în domeniul ocrotirii mediului; elaborarea și propagarea tehnologiilor avansate de epurare a apelor naturale și a celor reziduale, publicarea literaturii științifice și științifico-populare de profil pentru populație și instituțiile școlare.

Academicianul AȘM Boris Melnic și doctorul habilitat Aurelia Crivoi, împreună cu colaboratorii, au activat productiv editând o serie de monografii, manuale, compendii etc. despre ecologia omului și fiziologia animalelor [9, 22, 23]. Autorii, cercetând acțiunile negative ale poluanților mediului ambiant și endoecologice asupra diverselor viețuitoare, inclusiv ale omului, propun metode concrete de minimalizare a acestor daune prin realizarea raporturilor armonioase dintre componentele concrete, iar suplimentar – în cazul omului ca ființă biologică – reunirea într-o unitate a ecosistemelor unde acesta își are mediul de viață cu starea de sănătate a populației și factorii ce o determină.



Membrul corespondent al AȘM, profesorul universitar, Maria Duca, împreună cu discipolii, a întreprins cercetări îndelungate și rodnice privind problemele impactului poluanților asupra creșterii și dezvoltării plantelor, a editat diverse lucrări științifice și metodice, contribuind astfel la pregătirea specialiștilor cu studii superioare în domeniile biologiei și ecologiei pentru economia națională [16, 17].

Vasile Șalaru, membru corespondent al AȘM, profesor universitar, împreună cu colaboratorii au efectuat cercetări îndelungate cu referire la problemele ecologiei algoflorei bazinelor acvatice din Moldova, evidențiind tulpini de microalge – perspective ca materie primă de stimulatori de creștere la păsări, sursă energetică și sursă de diverse substanțe biologic-actives [32].

La *Facultatea de Pedagogie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”* se țin cursurile de botanică, zoologie, geografie cu elemente de ecologie sub denumirea generală “Științe cu metodica predării” [1, 33]. Iar la anii III-IV de studiu, ca discipline facultative sau opționale, se predau cursurile Educația ecologică a copiilor de vârstă preșcolară și școlară primară; Monumentele naturii din Republica Moldova ca factori activi ai educației ecologice ș.a. A fost restabilită practica de câmp la Științe (bazele geografiei și geologiei, botanicii și zoologiei), ce permite contactul direct al studentului cu natura și stabilirea diverselor relații ecologice între viețuitoare, între viețuitoare și natura fără de viață ce stau la baza echilibrului ecologic, specific comunităților naturale existente [8, 19, 20, 21, 37, 38].

În cadrul *Universității Pedagogice de Stat „Alec Russo”*, la toate facultățile s-a predat disciplina protecția naturii. Concepția ecologică despre lume se formează la studenții *Facultății Pedagogie a Învățământului Primar* și în cursul predării disciplinelor botanica cu bazele ecologiei, zoologia cu bazele ecologiei; anatomia și fiziologia copilului de vârstă școlară mică. Disciplinele enumerate confirmă unitatea naturii, interacțiunea tuturor proceselor fizice, chimice, biologice în forma lor de existență, precum și regularitatea de dezvoltare evolutivă a diversității naturii vii pe planeta noastră. Un loc deosebit în procesul de instruire ecologică a viitorilor specialiști ai școlii primare îl are cursul special Metodica educației ecologice a copilului de vârstă școlară mică. Această disciplină înarmează studenții cu deprinderi practice de a educa, din punct de vedere ecologic, elevii la vârsta de 7-10 ani, prin predare-învățare la lecții, prin activitățile extrașcolare, excursiile și plimbările efectuate în natură, jocurile didactice, modelările și jocurile de imitare-modelare ce permit a acumula experiența de comportare corectă în sânul naturii.

**Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”.** Lucrătorii medicali sunt cei care trebuie să participe activ la lupta împotriva impurificării tehnogene a mediului, factori ce, provocând dereglarea echilibrului ecologic, dăunează sănătății.

Una dintre disciplinele ce-și aduce aportul în instruirea și educația ecologică este igiena. După conținut, prin problemele abordate: mediul (atmosfera, hidrosfera, solul, plantele, clima etc.), progresul tehnico-științific, urbanizarea și omul, mediul înconjurător și chimizarea agriculturii, impurificarea sonoră, radioactivă, electromagnetică și rolul lor în sănătatea omului, disciplina igiena se aseamănă cu disciplina ecologie și protecția mediului). Este natural că volumul, profunzimea și caracterul problemelor ecologice atinse prin intermediul igienei depind de specificul facultății și specialității studiate.

Nivelul instruirii ecologice a lucrătorului medical trebuie să asigure pregătirea acestuia pentru o activitate de conducător, organizator și propagandist în problemele de protecție a naturii din localitatea, întreprinderea sau instituția de învățământ unde activează. Este absolut necesar ca lucrătorul medical să cunoască activitățile de preîntâmpinare a acțiunilor diferiților componenți chimici, fizici, biologici din mediu asupra sănătății omului [29, 30, 36].

**Academia de Studii Economice din Moldova.** Planurile de învățământ la toate cele 6 facultăți ale academiei au fost aprobate la ședința senatului din 30 martie 2005 (proces-verbal nr.7). Biologia, de rând cu alte discipline opționale (fizica, geografia, chimia), se predă doar în grupele de studenți admiși la anul I (absolvenți ai școlii medii), iar cursuri prin care, într-o oarecare măsură, sunt instruiți și educați din punct de vedere ecologic studenții (Ecologie și protecția mediului, Demografie) se țin doar la facultățile *Business și Administrarea Afacerilor, Economie Generală și Drept* (semestrul IV). O pregătire ecologică aprofundată obțin studenții facultăților *Business și Administrarea Afacerilor* (specializările Turism și servicii hoteliere, Comerț) și *Economie Generală și Drept* (specializările managementului). La facultățile *Finanțe, Relații Economice Internaționale, Contabilitate, Cibernetică, Statistică și Informatică Economică* studenții, practic, sunt lipsiți de această posibilitate, atestându-se un dezavantaj în pregătirea lor profesională de viitor.

**Universitatea Tehnică din Moldova.** La toate facultățile universității, la anul I, studenților li se predă disciplina protecția mediului înconjurător. Ar fi fost mai reușit dacă disciplina în cauză s-ar preda la anul III-

IV (ca un curs de totalizare), după ce studenții ar fi ascultat majoritatea disciplinelor ce asigură pregătirea lor profesională. Numai la *Facultatea Urbanism și Arhitectură*, specializarea Inginerie și management, Catedra Ecotehnie, Management Ecologic și Ingineria Apelor, în domeniul protecției naturii se predau mai multe discipline ecologice care, în mare măsură, îmbunătățesc calitatea instruirii și educației ecologice a viitorilor specialiști arhitecți și urbanisti.

Ca și în alte instituții, ar fi bine ca la Universitatea Tehnică din Moldova să se introducă ca teme obligatorii pentru tezele de an și licență problemele ecologiei aplicate și ale instruirii și educației ecologice.

### Concluzii

Instituțiile universitare naționale sunt responsabile nu doar de pregătirea profesională, dar și de formarea culturii ecologice a viitorilor specialiști din diverse ramuri. Strategia pregătirii ecologice a viitorilor specialiști include 3 momente:

- studenții, pe parcursul studiilor, trebuie să fie asigurați cu cunoștințe operative privind problema mediului înconjurător și să fie în stare să folosească aceste informații în activitatea profesională și de instruire;
- studenții trebuie să cunoască metodică predării, adică să fie în stare a-i convinge pe copii, adolescenți, maturi să înțeleagă corect rolul respectării anumitelor reguli de comportare în condițiile concrete ale mediului;
- absolvenții universităților trebuie să fie capabili a acționa, adică a folosi cunoștințele acumulate în problemele ce țin de instruirea și educația ecologică.

### Referințe:

1. Andon C., Ciocoi V., Donea V., Grati V., Mârza M., Popov E., Leșenco S., Botanică cu bazele ecologiei. - Chișinău: Universul, 1997. - 271 p.
2. Bucun N. Finalitățile învățământului preuniversitar. Considerente generale // Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar. - Chișinău, 1992, p.6-8.
3. Bumbu Ia. Protecția naturii cu bazele geochimiei ecologice. - Chișinău, 1997. - 165 p.
4. Bumbu Ia., Așevschi V., Mâtcu M. Educația ecologică a populației din Republica Moldova. - Chișinău: Secția poliografie operativă a USM, 1996, partea III. - 65 p.
5. Bumbu Ia., Bumbu I., Roșcovan D. Educația ecologică a populației din Republica Moldova. - Chișinău: Secția poliografie operativă a USM, 1995, partea II. - 46 p.
6. Bumbu Ia., Dediu I., Roșcovan D. Unele deziderate științifice în ecologie și biogeochimie // Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova (1946-1996). - Chișinău, 1996, p.203-209.
7. Bumbu Ia., Mâtcu M., Roșcovan D. Educația ecologică a populației din Republica Moldova. - Chișinău: Secția poliografie operativă a USM, 1993, partea I. - 53 p.
8. Cecoi V., Donea V., Nicorici L., Roșcovan D. Ecologizarea învățământului universitar pedagogic – o problemă actuală contemporană // Probleme ale științelor sociumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (14-15 martie 2007). - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, V.I, p.111-114.
9. Crivoi A. Ecologia umană (suport de curs). - Chișinău: CEP USM, 2005. - 403 p.
10. Dediu I. I. Introducere în ecologie. - Chișinău: Editura Phoenix, 2006. - 340 p.
11. Donea V., Dediu I., Andon C., Roșcovan D., Caliman L. Ecologie și protecția mediului. - Chișinău: CE al UASM, 2003. - 209 p.
12. Duca Gh. Anul 2002 – realizări și perspective // Mediul Ambient. - Nr.1(16). - 2003. - p.2-3.
13. Duca Gh., Sajin T., Crăciun A., Mardari I. Poluarea și protecția atmosferei. - Chișinău: CE USM, 2003. - 212 p.
14. Duca Gh., Skurlatov Iu., Misiti A., Macoveanu M., Surpățeanu M. Chimie ecologică. - Chișinău: CE USM, 2003. - 303 p.
15. Duca Gh., Țugui T. Managementul deșeurilor. - Chișinău: Tipografia AȘM, 2006. - 247 p.
16. Duca M., Port A., Glijin A., Isac A., Savca E., Begu T. Cercetarea impactului poluanților organici persistenți asupra creșterii plantelor // Mediul Ambient. - 2004. - Nr.2(13). - p.2-6.
17. Duca M., Teleuță A., Port A. Plante modificate genetic: beneficii și riscuri. - Chișinău: Mediul Ambient, 2003. - 96 p.
18. Florea S. Factorul ecologic și dezvoltarea socioeconomică teritorială durabilă a Republicii Moldova. Ediția a 2-a, corectată și completată. - Chișinău: Șearec-COM, 2000, p.36-37.
19. Garștea N. Noile educații în activitățile extracurriculare // Probleme ale științelor sociumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (14-15 martie 2007). - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, V.I, p.130-136.
20. Gânju S. Modalități de realizare a instruirii ecologice la viitorii învățători de clasele primare // Probleme ale științelor sociumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (14-15 martie 2007). - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, V.I, p.15-118.

21. Gordea L. Ecoeducația prin vizorul strategiei naționale „Educație pentru toți” // Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (14-15 martie 2007). - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, V.I, p.107-110.
22. Melnic B. Poluanții mediului ambiant și endoecologici cu potențial negativ asupra funcțiilor fiziologice și sănătății // Mediul Ambiant. - 2003. - Nr.2(7). p.4-5.
23. Melnic B., Țăbârnă Gh., Duca Gh., Gica S. Chimia, stresul și tumoarea. - Chișinău: Universul, 1997. - 237 p.
24. Nica Gh., Duca Gh. Poluarea în industria metalurgică și chimică. - Iași: Performantica, 1997. - 203 p.
25. Programul complex pe termen lung de protecție a mediului înconjurător și de folosire rațională a resurselor naturale din RSS Moldovenească pe perioada de până în anul 2005. - Chișinău: Cartea Moldovenească, 1986, p.63-70.
26. Roșcovan D., Dudnicenco T., Donea V. Ecologia și protecția mediului. Practica pe teren (Suport didactic). - Chișinău: CEP USM, 2006. - 153 p.
27. Rudic V. ș.a. Fitobiotehnologie – cercetări fundamentale și realizări practice. - Chișinău: S. n., 2007. - 365 p.
28. Sajin T., Duca Gh., Crăciun A., Botez C. Ingineria mediului în energetică. - Chișinău: CE USM, 2003. - 293 p.
29. Sprânceanu Gh. Ecologia medicală și medicina ecologică. Ecoetiologia și etioecologia maladiilor în sens de integritate ecobiosistemică reală. I. Ecoetiologia și etioecologia efectelor biologice și a proceselor patologice ale maladiilor în înțelegerea unecosistemică a integrității viului și mediului // Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Ediție jubiliară. Seria „Științe chimico-biologice”. - Chișinău: CEP USM, 2006, p.410-421.
30. Sprânceanu Gh. Ecologia și fenomenul sănătății umane. VI. Etiopatogeneza, relațiile reciproce biocoștistice, starea vitală dinamică în cazurile subminării și dereglării sănătății: repere pentru ecobiologia umană, medicina ecologică și ecologia medicală // Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Ediție jubiliară. Seria „Științe chimico-biologice”. - Chișinău: CEP USM, 2006, p.422-434.
31. Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă „Moldova – XXI”. - Chișinău, 2000, p.19, 71-73.
32. Șalaru V. Ecosistemele râului Nistru. - Chișinău: Știința, 1999. - 260 p.
33. Toderaș I., Andon C., Donea V., Popov E., Leșenco S., Pulbere P., Ciocoi V. Zoologie cu elemente de ecologie. - Chișinău: CE al USM, 1999. - 309 p.
34. Toderaș I., Dumbrăveanu D. Modelarea matematică și pronosticarea productivității secundare în ecosistemele acvatice. - Chișinău: Știința, 1999. - 91 p.
35. Toderaș I., Negru M., Ionică D., Nicolescu D., Simion-Gruțu A. Ecologia microorganismelor acvatice. - Chișinău: Știința, 1999. - 281 p.
36. Țăbârnă Gh., Duca Gh., Bulbuc G., Darie V., Clipca A., Țăbârnă A. Impactul poluanților chimici asupra omului și oncogenezei // The Third International Conference “Ecological Chemistry”: Latest Advances, May 20-21, 2005. - Chișinău: Tipografia Academiei de Științe a RM, 2005, p.676-683.
37. Ursu L. Educația ecologică în clasele primare. Cadru conceptual // Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (14-15 martie 2007). - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, V.I, p.103-107.
38. Ursu L., Teleman A. Educația ecologică în clasele primare. Realizări și perspective // Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (14-15 martie 2007). - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, V.I, p.98-103.
39. Subotin S., Subotin I. Some legislative and ecological aspects in producing and selling genetically modified food products in the Republic of Moldova // The Third International Conference “Ecological Chemistry”: Latest Advances, May 20-21, 2005. - Chișinău: Tipografia Academiei de Științe a RM, 2005, p.749-754.
40. Дедю И. Основные элементы долгосрочной стратегии экологического образования и воспитания в Молдавии // Проблемы экологического образования, воспитания населения и пропаганды природоохранных знаний в Молдавии. - Кишинэу: Штиинца, 1988, с.13-15.
41. Дедю И. Экологический энциклопедический словарь. - Кишинэу: главная редакция МСЭ, 1989. - 408 с.
42. Дедю И., Григорьев Г. Система экологического образования и воспитания в Молдавии // Проблемы экологического образования, воспитания населения и пропаганды природоохранных знаний в Молдавии. - Кишинэу: Штиинца, 1988, с.175-177.
43. Дука Г., Гонца М., Матеевич В. Практикум по экологической химии. - Кишинэу: CEP USM. - 192 с.
44. Ковалев В., Ковалева О., Дука Г., Гаина Б. Основы процессов обезвреживания экологически вредных отходов виноделия. - Кишинэу: Типография Академии Наук Молдовы, 2007. - 343 стр.

Prezentat la 29.10.2007

## ISTORIA GÂNDIRII PEDAGOGICE

## JAN AMOS COMENIUS (1592-1670)

Sorin CRISTEA

Universitatea din București, România

Jan Amos Comenius (1592-1670) is the author of the first theory about education (*Didactica Magna*, 1657), being autonomous through: a) well-studied pedagogical general notions (education /self building, goals (finalities) / aims, the general contents of education, school system / method, organization of education by forms and lessons; b) the promoted paradigm – education according the nature, conceived from the theological point of view as the ideal model.

*Didactica Magna* is a solid epistemic construction which points out: the specific study object, the human person's formation, the peculiar methodology of research – based on the nature model in the spirit of the pedagogy of the essence, peculiar standards (standardization) – based on the principles of the life's extension and on the principles of teaching and learning.

The *instruction quality*, organized on forms and lessons, is marked by the importance of „ didactics – the science to teach others. The bases of the didactics are built on three levels: goals, resources, methodology.

The *Pedagogy* of the globalization is developed in *Pampedia* / The Universal Education which has in view the instruction for everybody: nations, states, families, individuals.

The *schools organization* is conceived in this spirit in order to obtain the human person's accomplishment after the nature's model. „*The Universal school*” for „everybody's education” propose a system's structure to be confirmed in time: 1) the primary education, 2) the secondary education „the adolescent school”, 3) the higher schools (University education), 4) the Academy – for obtaining „a completer understanding”

The *formation of teachers* is projected in connection with three abilities: *universality simplicity, spontaneity*.

**Didactica Magna**

*Didactica Magna*, opera „vizionarului ceh”, teolog și filozof Jan Amos Comenius/Komensky, deschide calea pedagogiei ca domeniu specific al cunoașterii dezvoltat ulterior în spațiul științelor socioumane. Afirmarea este confirmată în tratatele și dicționarele de specialitate care evidențiază:

1) *originalitatea construcției*, susținută pe un fundament național (*Didactika ceska* / *Pardisul Boemiei*, 1628-1630), extins apoi la nivel universal (traducerea în limba latină, „cu unele modificări și completări”, 1634-1636, publicată în „Opera didactica omnia”, 1657;

2) *actualitatea construcției*, probată prin noțiunile generale lansate care anticipează statutul pedagogiei de știință socioumană autonomă: *educație / formare* (corporală – spirituală); *finalități* („scopul ultim”, „scopurile secundare”); *sistem școlar* (pe patru niveluri, cu accent pe învățământul general, pentru că „toți trebuie să fie pregătiți pentru chemarea viitoare”); *conținuturile* („disciplinele școlare”); *metoda* (generală și aplicată în predarea și învățarea diferitelor discipline școlare); *organizarea predării și învățării pe clase și lecții*.

*Axioma pedagogică*, lansată la începutul cărții, definește *educația* ca „arta universală de a învăța pe toți totul”; dar nu oricum, ci „concis, plăcut și temeinic”.

*Paradigma* promovată este cea a *conformității educației cu natura* care „ne dă semințele științei, ale virtuții și ale credinței, dar nu ne dă însăși știința și credința”. *Modelul naturii*, construit teologic, ca esență a creației divine, are un sens *formativ* superior. Implică recunoașterea totală a *educabilității* și a unei *finalități pedagogice* de maximă generalitate – „omul ca să devină om trebuie să fie format”. În cadrul unui proces de învățământ „care trebuie să cuprindă totul” – „în școli în care trebuie să-i învățăm pe toți toate”. Cu o delimitare pedagogică fundamentală – „nu cerem de la toți cunoașterea tuturor științelor și artelor (mai cu seamă exact și amănunțit); lucrul acesta nu este nici măcar util, iar practic este imposibil oricărui om, din cauza scurtimei vieții noastre”.

Jan Amos Comenius anticipează *ideea structurii de bază a cunoștințelor*, dezvoltată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, de unul dintre fondatorii curriculumului postmodern, Jerome S. Bruner. Cultura generală este angajată pedagogic la nivelul domeniilor cunoașterii în momentul construcției fiecărei discipline școlare.

*Didactica Magna* oferă criteriile pentru elaborarea programelor școlare într-o *perspectivă formativă pozitivă*. „Asupra fundamentelor, cauzelor și scopurilor celor mai importante fapte și evenimente, toți oamenii trebuie să fie instruiți, ca să nu pășească în lume ca simpli spectatori, ci ca viitori oameni de acțiune”. Aceste criterii vizează ceea ce astăzi definim prin *competențele* care „privesc cultura omului întreg”. Ele sunt orientate spre ceea ce „tindem inexorabil și fără excepție să realizăm prin școli și apoi în întreaga viață” – „să fie cultivate dispozițiile prin științe și prin arte, să fie perfecționate limbile, să fie formate moravurile în vederea deplinei onestități”; să fie activate „facultățile”/capacitățile omului care „trebuie să fie prevăzute cu tot ceea ce luminează intelectul, dirijează voința și ține trează conștiința” (Comenius, 1970, p.40-42).

Prin premisele axiomatiche și paradigmatiche evidențiate, *Didactica Magna* este considerată prima operă din domeniul pedagogiei care anticipează afirmarea acesteia ca știință autonomă, *specificitatea pedagogiei* fiind evidențiată prin:

1) *obiect de studiu* – „formarea omului, care poate începe cel mai bine de la prima vârstă”, cu continuitate, astfel încât „tânărul trebuie să pregătească ceea ce trebuie să aplice”;

2) *metodologie de cercetare* – dezvoltată prin modelul naturii; „ordinea precisă a școlii trebuie împrumutată de la natură: astfel ca să nu o poată frâna nici un impediment”;

3) *normativitate* – exprimată pe baza unui sistem de principii pedagogice angajate valoric la nivel de educație permanentă (*principiile prelungirii vieții*) și de instruire școlară (*principiile generale ale predării și învățării*) (Op. cit., p.54-95).

### Criteriile afirmării pedagogiei ca știință

*Obiectul de studiu specific pedagogiei*, identificat de Jan Amos Comenius, are în vedere *formarea omului* – „omul fiind cea mai completă și mai perfectă dintre creaturi”. *Formarea omului* începe „de la prima vârstă” și continuă toată viața”. Până la scopul ultim, superior, care „se află dincolo de viața aceasta”. De *fundamentarea justă* a formării este interesată întreaga societate, *părinții, învățătorii, elevii, școlile, statul, biserica* (op.cit., capit. I, II).

*Analiza obiectului de studiu – educația, formarea omului* – este realizată prin noțiuni proprii pedagogiei: *finalități, conținuturi, educabilitate, principii, sistem de învățământ, organizare a instruirii*.

*Finalitățile* sunt definite ca *scopuri ale educației*. La nivel de maximă generalitate și abstractizare este *idealul*. Construit teologic și filozofic drept „*scopul ultim* al omului, cel unit cu Dumnezeu care reprezintă culmea gloriei și a fericirii”. Scopurile secundare, subordonate scopului ultim, anticipează acțiunile care ordonează educația în ansamblul său: 1) *cunoașterea de sine (și odată cu aceasta a celorlalte lucruri)*; 2) *stăpânirea de sine*; 3) *îndreptarea spre Dumnezeu*.

*Conținuturile generale ale educației* sunt definite în termeni de capacități necesare pentru realizarea scopurilor secundare: 1) *erudiția* dobândită prin științe, dar și prin meserii și arte (*educația intelectuală, practică și estetică*); 2) *virtutea sau moralitatea (educația morală)*; *religiozitatea sau pietatea (educația religioasă)*. *Unitatea celor trei capacități/conținuturi generale* exprimă dimensiunea superioară a omului, care „în sine sa, nu-i altceva decât armonie” (capit.III-IV).

*Educabilitatea* este definită prin compararea spiritului omului cu „o tabula rasa” pe care nu-i scris nimic, însă pe care se poate scrie totul” prin educație și instruire de care „au nevoie cei mărginiți și cei capabili” cu respectarea următoarelor condiții: a) conducerea spre aceleași scopuri și capacități (înțelepciune, moralitate, pietate); b) valorificarea posibilităților naturii umane; c) echilibrarea și compensarea exceselor și lacunelor.

*Principiile educației* definesc normele necesare pentru asigurarea reușitei în cadrul sistemului de învățământ, în special, pentru asigurarea reușitei tuturor în școala generală, cu deschidere spre forme superioare de instruire, printr-o învățare *lesnicioasă și temeinică*, dar și *concisă și rapidă*.

*Sistemul de învățământ* definește ansamblul școlilor în care „tineretul trebuie să fie format laolaltă”, școli intitulate „instituții de învățământ, auditorii, colegii, gimnaziile, academiile ș.a”, conduse de „formatori ai tineretului – magiștri, învățători școlari sau profesori”. Reforma școlii urmărește „să integreze tot tineretul de ambele sexe. Pentru a promova formarea autentică și temeinică, bazată pe ordine și disciplină, „împrumutate de la natură” (op.cit., capit.VIII-XIV).

*Structura sistemului de învățământ* este proiectată de Comenius „după etapele de vârstă și progrese”: 1) școala maternă (0-6 ani); 2) școala generală (învățământ primar între 6-12 ani); 3) școala latină (învățământ secundar, între 12-18 ani); 4) academia (învățământ superior, între 18-24 ani) (op.cit., vezi capit.XVII-XXXI). Deschiderea spre o *formare continuă* este proiectată deja prin „școala bărbăției, școala bătrâneții, școala morții” (Comenius, *Pampaedia*, 1977, capit.XIII-XVIII).

*Organizarea instruirii* este concepută în raport cu o structură școlară nouă, *clasa de elevi*, în cadrul căreia este proiectată *lecția*. Acest tip de activitate frontală promovează „o metodă ușoară prin care învățarea să nu-i îngrozească, ci să-i atragă pe elevi”.

**Metodologia de cercetare specifică pedagogiei** este dezvoltată de Jan Amos Comenius la nivel paradigmatic prin proiectarea unui model de studiu al educației și instruirii *în conformitate cu natura*. „Vizionarul ceh” este considerat „întemeietorul sistemului pedagogiei conforme cu natura” (Suchodolski, 1970).

Comenius dezvoltă o adevărată paradigmă a *modernității* pedagogiei care anticipează chiar *postmodernitatea curriculumului*. Avem în vedere faptul că introduce criterii clare de definire a educației în raport de natura sa eternă (*esențială*) și de finalitățile (*scopurile*) propuse, dominate teleologic (dar și filozofic) de „scopul ultim”.

Prin *modelul de studiu* propus, Comenius intră în categoria reprezentanților *pedagogiei esenței*. „Natura constituie sistemul nostru original și esențial, căruia să-i fim restituiți ca unui stadiu preliminar” (Comenius, *Didactica magna*, cap.V, paragr.1). În același timp însă, prin efortul întreprins în ultima perioadă a vieții și operei sale, Comenius anticipează „*pedagogia existenței*” (pe care o va iniția exemplar Jean Jacques Rousseau, în secolul XVIII). O face prin luarea în considerare și a naturii empirice „a copilului viu, fie chiar și numai în privința metodelor pedagogice” bazate pe „caracteristicile principale ale naturii umane cu referință la triplul său caracter (rațiune, cuvânt, mână)” (Suchodolski, op.cit., p.24).

*Metodologia de cercetare* propusă de J.A.Comenius valorifică în mod special conceptul epistemologic de *model*. Acesta oferă deschidere spre alegerea metodelor de instruire eficientă, în sensul *pedagogiei esenței*, dar și al *pedagogiei existenței*.

*Natura* este evocată și valorificată ca model pedagogic din două perspective:

1) *teologică*, reprezentând creația ideală a lui Dumnezeu, spre care trebuie să tindă educația prin toate finalitățile sale (vezi scopurile și obiectivele) și prin toate resursele sale (vezi conținuturile, sistemul de organizare al școlii, metodele de învățare etc.);

2) *epistemologică*, reprezentând o cale de cunoaștere rațională, necesară educației (și instruirii) în situațiile complexe pe care le oferă viața pe tot parcursul ei și în special în sensul trecerii spre eternitate (vezi „scopul ultim”).

*Perspectiva teologică* susține „o nouă metodologie caracterizată prin realism educativ”, opus *idealismului clasic* (Platon) (Keneth O.Gangel, Wareen S.Benson, 1994, p.152-153).

*Perspectiva epistemologică* susține rolul activ al principiilor pedagogiei. Prin asumarea și angajarea lor, natura poate deveni un *model de perfecțiune și de acțiune* eficientă, oferit educației și instruirii.

**Normativitatea specifică pedagogiei** este identificată de Jan Amos Comenius la nivelul *principiilor* (Comenius, *Didactica Magna*, capit.XV-XIX). Principii subordonate unei *axiome pedagogice* – natura, „pilduitoarea natură”, oferă „modelul universal al artei de a învăța pe alții și de a învăța singur”. În funcție de care pot fi sesizate două **legi care guvernează pedagogia** (Op.cit., pag.52-54):

1) *Ordinea*, „sufletul lucrurilor”, exprimă „forța bunei orânduiri a tuturor părților pe deplin concordante”;

2) „*Distribuirea ingenioasă a timpului, a materiei și a metodei*” exprimă corelația necesară dintre resursele activității de educație.

**Principiile educației** sunt grupate la două niveluri de referință pe care le-a evocat deja: a) *educație permanentă* (*principiile prelungirii vieții*) și de *instruire școlară* (*principiile generale ale predării și învățării* – lesnicioase, temeinice, concise și rapide).

*Principiile* construite de Comenius au în vedere *normativitatea* specifică pedagogiei. Ele sunt delimitate la două niveluri, intervenind ca: a) principii pedagogice (cu grad mai mare de generalitate) și principii didactice (aplicate în instruirea școlară, în general și în particular / *metoda științelor, metoda artelor, metoda educației morale, metoda de inoculare a pietății*).

E de remarcat viziunea unitară, anticipat *curiculară*, conferită activității de instruire. În cadrul acesteia „trebuie unite *predarea cu învățarea*”. Cele două *acțiuni* sunt completate prin *verificarea rezultatelor* care probează competența sau capacitatea de: a) *observare* atentă a deosebirilor între lucrurile învățate; b) *ordonare* a lucrurilor învățate; c) *înțelegere* prin prezentarea cauzelor; d) *esențializare* a celor însușite – „lăsând la o parte ceea ce este particular”.

Perfecționarea principiilor didactice este urmărită pe parcursul întregii opere. Exemplară este demonstrația din *Novosima linguarum methodus* (*Cea mai nouă metodă a limbilor*, 1657), lucrare mai extinsă decât *Didactica Magna*. Capitolul XXII, intitulat *Metoda limbilor*, este prezentat ca o lucrare distinctă (Comenius, 1975).

*Principiile didactice* formează „legile particulare ale predării celor care se întâlnesc întotdeauna și pretutindeni”. Au în vedere „obiectele, subiectele și scopurile învățământului”. Implică următoarele cerințe imperative: 1) „Înțelegerea celor următoare presupune înțelegerea celor anterioare”; 2) „A înainta de la simplu la compus, de la acesta la cele mai compuse”; 3) „Trebuie căutate treptele către tot ce este îndepărtat până ce apare clar că ultimele sunt în strânsă legătură cu primele; 4) „În tratarea materiei tot ce urmează să fie ca un sfârșit, tot ce precede să fie ca un mijloc către sfârșit” (Op.cit., p.42-46).

„Consecințele metodice speciale” sunt de ordin formativ, anticipând trecerea de la *principii* la *obiective*. Este o dimensiune proprie paradigmei *curriculumului*, intuită de Comenius prin modul de concepere a obiectivelor în termeni de competențe, susținute prin *facultăți* sau *capacități*. La acest nivel putem identifica trei categorii de obiective care anticipează taxonomia lui B.S. Bloom:

1) *cognitive* – valorifică „mințea ca oglindă a lucrurilor, căutând *adevărul*”;

2) *volitiv-afective*, bazate pe voință și afectivitate – „care arbitrează și alege lucrurile corespunzându-i binele;

3) *psihomotorii* – care valorifică „facultatea de a putea sau forța, de a realiza cele dorite având ca *obiect* posibilul (n.n. acțiunea practică).

*Unitatea pedagogică* a celor trei categorii de obiective evidențiază faptul că „este nevoie de o conducere unică pe tot timpul însușirii lor”, angajată formativ în termeni care anticipează „triada conținuturilor” afirmată în pedagogia postmodernă:

A) *a ști și a înțelege* – „lucrurile care trebuie știute trebuie și înțelese”;

B) *a ști, a înțelege, a dori și a alege* – „lucrurile care trebuie dorite trebuie să fie înțelese și alese” prin „stimularea sau temperarea afectelor”;

C) *a ști, a înțelege, a dori, a alege și a acționa* (a realiza *efectiv*).

### Fundamentele didacticii

„Didactica înseamnă știința de a învăța pe alții”. Este teza cu care Comenius deschide *Didactica Magna*. De la această premisă axiomatică sunt construite *fundamentele didacticii* pe trei niveluri reprezentative pedagogice:

1) *Scopul* – „a învăța pe altul repede, plăcut, temeinic”;

2) *Resursele pedagogice* – „mijloacele prin care se poate realiza acest scop”, în general, în funcție de *normativitate* și în mod special prin: a) *obiectele de învățat*; b) *subiectele de format*; c) *obiectivele de realizat*;

3) *Metodologia* – care include „câteva moduri sumare de a învăța pe alții totul repede, plăcut, temeinic” (Comenius, 1975).

*Perspectiva curriculară* (cu deschidere *managerială*) este anticipată prin identificarea celor *trei structuri* care constituie *baza construcției epistemice a didacticii*: 1) *scopul didacticii*; 2) *resursele sau mijloacele de realizare a scopului didacticii*; 3) *obiectele de învățate și subiectele de format*.

1) *Scopul didacticii* este interpretat de Comenius ca *funcție generală* a educației și a instruirii. Ceea ce permite înțelegerea didacticii ca „artă de a învăța pe alții bine”. Adică *eficient*, în raport de timp („*repede*”), de participarea psihologică („*plăcut*”), de valoarea socială („*temeinic*”). *Arta didactică* semnifică „rațiunea sigură de a face ceva sigur”, de a *preda* și de a *învăța* sigur.

2) *Resursele sau mijloacele de realizare a scopului didacticii* sunt generale și speciale. Cele generale „ne vor oferi legi generale permanente” în *predare* și *învățare*.

*Predarea*, realizată de educator include *știința* în calitate de sursă a cunoașterii bazată pe prelucrarea a trei elemente: a) „*imaginea arhetip*” (care permite identificarea structurii de bază a științei); b) *efectul științei* angajat în activitatea de instruire, în mod direct și indirect; c) *instrumentele* care pot genera învățarea la nivelul elevului (simțurile, mâinile, limba).

*Învățarea*, mediată de *predare* „înseamnă a merge către știința unui lucru *necunoscut* prin ceva *cunoscut*”. Prin structura sa de organizare, învățarea include trei elemente de bază: 1) elementul *cunoscut*; 2) elementul *necunoscut*; 3) „*efortul de a trece de la cunoscut la necunoscut*”.

*Relația educator–educat* este gândită în sens *managerial* – „cine *învăță* pe altul conduce, cine *învăță* de la altul este condus”.

*Predarea* și *învățarea* sunt articulate în activitatea de instruire în cadrul căreia „*învățătorul* este cel care transmite știința (n.n. prin acțiunea de *predare*), iar *învățăcelul* cel ce o primește” (n.n. prin acțiunea de *învățare*). Legătura este însăși *instruirea*, adică „*înzestrarea cu învățătură*”.

*Cerințele predării*, la care face referință Comenius, vizează: a) *obiectul predării*, important în măsura în care „poate să desăvârșească natura umană”; b) *modul de predare* exprimat prin „iscușința metodică”, angajând „transmiterea cunoștințelor într-o orânduire permanentă, prin exemple, precepte, imitație”; c) disciplina predării, implicând conducerea și supravegherea *învățării*, dar și *examinarea* permanentă, realizată „la date hotărâtoare, cât și neanunțate, controlând, mai ales pe cei în a căror pregătire n-ai încredere”.

*Resursele sau mijloacele speciale* sunt raportate la obiectele de învățat, la subiectele de format, la obiectivele specifice de realizat.

*Obiectele de învățat* sunt cele care produc însușirea științei, a prudenței morale, a deprinderilor practice, a limbilor (care concentrează o valoare *formativă* superioară).

*Subiectele de format* constituie „sufletul învățământului”, angajând „adaptarea predării la posibilitățile intelectuale ale elevului”. Implică respectarea diferențelor de vârstă, de aptitudini și de nivel anterior al cunoștințelor. Folosind mijloace pedagogice adecvate: „prima vârstă să fie bine formată pe cale senzorială”; „toată vârsta copilăriei să fie condusă mai degrabă prin exemple decât prin precepte”; „vârsta mai matură trebuie să treacă la cauzele lucrurilor”.

În raport de stadiul însușirii cunoștințelor, „începătorii să lucreze după model, înaintașii să lucreze îndepărtând modelul, iar cei ce sunt la sfârșit să lucreze independent”.

*Obiectivele de realizat* sunt specifice în raport cu *obiectul de învățat* și de *subiectul format*. Sunt gradate în raport de timpul necesar (extins – limitat), de sfera de cuprindere (globală – parțială), de nivelul de abordare (popular – profund), de treptele cunoașterii (descriptivă, științifică, inventivă).

### O pedagogie a globalizării

*O pedagogie a globalizării* este gândită de J.A.Comenius ca operă de sinteză, elaborată spre sfârșitul vieții cu titlul de „Consfătuire generală privind îmbunătățirea lucrurilor omenești”. Reprezentând *un plan de reformă universală*, descoperit abia în 1935 într-o bibliotecă din Germania, publicat la Praga în 1966, include șapte cărți orientate spre valorificarea forțelor proprii naturii umane: 1) *Deșteptarea lucrurilor*; 2) *Luminarea tuturor*; 3) *Pansofia (Toată știința)*; 4) *Pampaedia tate (Educația universală)*; 5) *Cultivarea limbii universale*; 6) *Îmbunătățirea universală*; 7) *Avertizarea universală* (Comenius, Pampaedia, 1977).

*Ideea globalizării educației* concentrată în miezul proiectului. „*Pansofia*” are ca obiectiv general *știința* care marchează „cunoașterea universului universal”, adică „unitar, întreg”. O enciclopedie dezvoltată în funcție de trei obiective specifice: a) clarificarea concepției despre lume – *obiectul cunoașterii universale*; b) asumarea concepției despre om – *subiectul cunoașterii*; c) alegerea mijloacelor cunoașterii – „*pansofia însăși*” dezvoltând ordinea ideilor.

*Pampaedia/Educația universală* deschide calea spre ordinea ideilor. Reconstituind-o, vom putea identifica structurile gândirii pedagogice anticipate de Comenius în termeni apropiați de cei utilizați în prezent: scopuri și obiective (n.n.finalități), conținuturi, valori, educabilitate, mijloace și principii de educație, organizare a școlilor.

*Finalitățile* sunt definite în funcție de întreg sistemul de învățământ. *Idealul, scopul suprem* vizează „cultura universală a unui întreg neam omenesc”, implicând „*învățătura* (n.n. instruirea) și *educarea* prin care oamenii sunt formați”. *Scopurile* susțin cultura universală. Astfel încât „să fie instruiți *toți, în toate, cu totul*”.

*Instruirea pentru toți* vizează toate comunitățile umane, cu referire specială la „națiuni, state, familii, persoane, fără ca nimeni să fie neglijat”.

*Instruirea în toate* vizează lucrurile „care îl pot face pe om înțelept și fericit – cu referire la „grija pentru viitor, prudența față de prezent, înclinarea spre concordie, munca simplă, armonioasă, ordonată”.

*Instruirea cu totul* vizează autocunoașterea scopurilor, metodelor și mijloacelor de împlinire a „a acțiunilor proprii și ale altora, distingând esențialul de accidental”.

Aceste *scopuri* direcționează atingerea unui *obiectiv general* – „înțelepciunea în mintea, în vorbirea, în inima și în mâinile tuturor oamenilor”.

*Conținuturile* corespund valorilor concentrate în structura finalităților amintite, specificate la trei niveluri de referință: a) educația *morală* – „să iubească *binele*”; b) educația *intelectuală* – „să știe ce este *adevărul*; să vorbească în mod *rațional*; c) educația *practică* – „să acționeze rațional, nu la întâmplare, față de lucruri, față de oameni și față de Dumnezeu”.

*Educabilitatea* constituie premisa unei pedagogii cu resurse universale. Valorificând „natura umană, *toată activă*, care oriunde se manifestă, se dăruiește *întreagă*”. Astfel încât întotdeauna „este potrivită pentru a fi *educată*”.



*Mijloacele de educație* sunt „instrumentele de cultivare care au fost date tuturor oamenilor și nu numai unui anumit popor – simțurile, rațiunea și credința”.

*Principiile de educație* marchează cadrul axiomatic al pedagogiei globalizării, fiind exprimate în termeni imperativi: 1) „Omul trebuie rânduit către rostul său”; 2) „Omul trebuie ajutat să recunoască ceea ce este bun pentru el, să-l folosească și să-l fructifice”; 3) „Omul trebuie învățat să se servească înțelept de rațiune și de lucruri”; 4) „Toți oamenii trebuie să devină înțelepți”; 5) „Nimeni să nu se dea la o parte ori să se excludă de la instruire”.

*Organizarea școlilor* este realizată în raport de criterii de ordin social și psihologic.

Criteriile de ordin *social* impun „deschiderea de școli în toate localitățile”. Dar și permanentizarea educației în condițiile în care „orice vârstă este destinată pentru învățatură, iar viața omului nu are alt rost decât învățătura”.

Criteriile de ordin *psihologic* impun organizarea școlilor pe vârste „pentru desăvârșirea treptată a omului” după modelul naturii. De la *prima copilărie la adolescență*; de la *tinerețe la bărbăție* până la *bătrânețe*.

### Competențele educației universale

*Competențele educației universale* sunt proiectate de J.A.Comenius la nivelul unor obiective psihologice determinate de mai multe „impulsuri intime ale naturii umane”: a) *să existe*; b) *să fie în putere*; c) *să trăiască sensibil*; d) „*să fie lucid – să înțeleagă ceea ce știe*”, e) *să fie activ*; f) *să aibă*; g) *să utilizeze ceea ce are*; h) *să se bucure de considerația celorlalți*; i) „*să fie elocvent – a putea comunica și altora prompt și convingător știința și voința sa*”; j) „*să aibă pe Dumnezeu binevoitor*” (Comenius, 1977, p.40-42).

*Modelul conformității cu natura* susține o *pedagogie a globalizării*, valorifică impulsurile evocate, delimitând liniile psihologice, dar și sociale necesare pentru realizarea unei adevărate *educații universale*. De aceea nu ar trebui să fim surprinși de *semnificația competențelor* deduse și nici de conținutul lor care anticipează taxonomia obiectivelor elaborată de B.S.Bloom în anii 1950. Avem în vedere natura *competențelor*, dar și ierarhizarea lor la nivel de deziderate generale, exprimate în termeni de:

1) *cunoaștere* – „oamenii să ia cunoștințe de cât mai multe lucruri”;

2) *înțelegere* – „oamenii să fie îndrumați spre înțelegerea semnificațiilor intime ale lucrurilor” nu prin cercetare superficială, ci printr-o cunoaștere temeinică”;

3) *aplicație* – „oamenii să devină întreprinzători și iubitori de muncă”, plecând de la lucrurile cunoscute și înțelese;

4) *analiză-sinteză* – „oamenii să învețe să știe, să aleagă și să dispună de lucruri pe deplin înțelese”; deoarece „cercetarea adevărată este o caracteristică proprie omului”;

5) *atitudine superioară față de ceea ce a dobândit la nivel de cunoaștere, înțelegere, aplicație, analiză-sinteză* – „oamenii să poată trăi în siguranță”.

*Axiomatica educației universale* este clădită pe baza unor *principii* care concentrează *competențele* amintite. La un nivel de maximă generalitate intervine *necesitatea pedagogică* de „a-i îndruma pe oameni pentru a-și împlini toate dezideratele lor”. La niveluri particulare, intervin *principiile* cu valoare de *imperative axiomatice*:

a) „să ne îngrijim ca toate lucrurile să fie înțelese”;

b) „să reușim ca fiecare să înțeleagă totul”;

c) să-i facem pe oameni să-și folosească just libertatea voinței lor;

d) „să-i facem pe oameni activi, stăruitori și iscușiți”;

e) fiecare om „să-și poată exprima în mod obișnuit ideile sale”.

*Obiectivul general al educației universale* exprimă forța teleologică, axiologică și prospectivă a cadrului axiomatic delimitat anterior. Definește următoarea *linie strategică* – *a educa / instrui cu TOTUL, pe TOȚI, prin TOATE lucrurile* în raport de care pot fi stabilite obiectivele specifice și resursele necesare educației universale.

*Obiectivele specifice* vizează *conținuturile de bază ale instruirii, dimensiunea socială a educației și metodologia de realizare a acestora*.

*A instrui cu TOTUL* constituie primul obiectiv specific. Impune orientarea spre „adevăr, singurul care aduce un folos temeinic în viață prezentă și în cea viitoare”. Angajează învățarea a ceea ce este esențial, adică „unitar și total, temeinic și real”, liber și deschis. „O cale a umanizării” care exclude constrângerea și abuzul, dar și „libertatea nelimitată” care trebuie stăvilită în raport de *competențele solicitate de educația universală*.

A instrui pe TOȚI constituie cel de-al doilea obiectiv specific care impune înființarea de școli universale, concepute ca ateliere ale culturii necesare pentru educarea tuturor.

A instrui prin TOATE constituie cel de-al treilea obiectiv specific care vizează elaborarea instrumentelor universale de cultură – cărțile și manualele școlare.

Resursele educației universale răspund cerințelor axiomatice exprimate la nivel de competențe, traduse în termeni de obiective, asumate la nivel general și specific. *Pedagogia globalizării* are în vedere realizarea unei educații universale prin organizarea de școli universale, elaborarea de instrumente universale, formarea de profesori / „învățați universali”. Analiza celor trei resurse confirmă actualitatea gândirii lui Comenius, fondatorul *pedagogiei* ca știință socioumană cu statut autonom.

### Școala universală

„Toți avem nevoie de școli universale ca ateliere ale culturii pentru educarea tuturor”. Este o axiomă pedagogică în numele căreia J.A.Comenius propune o structură a sistemului de învățământ, confirmată astăzi la scară mondială:

- 1) Învățământ primar – „Școala copilăriei”, de la 6 la 12 ani;
- 2) Învățământ secundar – „Școala adolescenței”, între 12-18 ani;
- 3) Învățământ superior – „Școala tinereții”, între 18-24 de ani; „Academia destinată pentru dobândirea unei înțelegeri mai depline”.

Învățământul preșcolar este avut în vedere sub formula „școala prenatală, de la naștere până la aproximativ al șaselea an de viață”. Este „școala din poala mamei”, care va include spre finalul perioadei „clasa celei dintâi școli comune sau clasa primelor învățături”.

Organizarea școlilor este realizată pe vârste și etape ale vieții. La bază se află un obiectiv general – „desăvârșirea treptată a omului”. După modelul naturii sunt anticipate obiectivele specifice fiecărui nivel, dar și linia de continuitate necesară, deoarece „orice vârstă este destinată pentru învățatură”.

Un rol aparte revine școlilor publice – „adunări în care tinerimea unui întreg sat, oraș sau a unei provincii întregi se exercită pe grupe în științe, arte, în moravuri oneste și în adevărata evlavie pentru a ajunge ca peste tot să existe o mare mulțime de oameni bine cultivați” (Op.cit., p.62).

Forma specifică de organizare a instruirii propusă de J.A.Comenius va fi confirmată în timp – „clasa școlară, o grupă de școlari pe care îi unesc aceleași studii astfel încât să poată realiza cu succes același progres reciproc, primind în același timp aceleași reguli și trecând prin aceleași exerciții” (p.69). În cadrul clasei este preferabilă „amestecarea elevilor nobili cu cei de rând”, deoarece „peste tot unde se nasc oameni este necesară educația pentru ca zestrea naturii să treacă de la potență la faptă”.

Planificarea recomandată este cea concentrică pentru că „toate lucrurile nu trebuie predate separat, ci urcând pe temelii spre trepte superioare cât mai ample”, valorificând acele metode de învățământ care se dovedesc practice și atrăgătoare, în contextul clasei de elevi.

Obiectivele specifice celor trei niveluri ale învățământului sunt definite în termeni de competențe cu grad ridicat de generalitate:

- a) Învățământ primar / Școala copilăriei – „a asigura agerime corpului, simțurilor și minții”;
- b) Învățământ secundar / Școala adolescenței – „cunoașterea, înțelegerea și folosirea lucrurilor prin exercitarea judecății; a ordona în forme sigure pădurea de noțiuni recoltate prin simțuri pentru folosirea mai deplină și mai vădită a rațiunii”;
- c) Învățământ superior / Școala tinereții – „formarea tinerilor pentru a ajunge la plenitudinea înțelepciunii, virtuții, credinței”, la perfecționarea rațiunii, voinței, facultăților operative de realizare a tuturor lucrurilor.

Cărțile / manualele școlare trebuie elaborate „corespunzător legilor metodei universale”, în raport de natură care oferă trei modele: „lumea din jurul nostru, plină de creații; mintea dinlăuntrul nostru, plină de rațiune; revelațiile exprimate prin cuvinte”. Calitățile pedagogice sunt probate în măsura în care manualul școlar stimulează învățarea directă, deplină și clară, folosind o metodă plăcută în cadrul căreia lucrurile esențiale, „puține și succinte, sunt tratate limpede și temeinic”.

Numărul manualelor depinde de clasele existente în funcție de vârstă. Importantă este capacitatea lor de instruire concentrică astfel încât „același text să slujească începătorilor, avansaților și celor care termină”. Pot fi propuse mai multe manuale (vezi anticiparea ideii de manuale alternative) doar dacă acestea „sunt concise, cuprind numai adevărul și ceea ce este evident util pentru viața prezentă și viitoare”.

*Formarea profesorilor* este realizată în funcție de următoarele trei *competențe*: a) *universalitate* – „să-i poată învăța pe toți toate”; b) *simplicitate* – „prin mijloace sigure să-i învețe ceea ce este sigur”; c) *spontaneitate* – „toți să învețe plăcut și vesel ca un joc”.

Profesorul cu adevărat valoros „știe să cultive pe *toți* oamenii prin *toate* lucrurile care contribuie la desăvârșirea naturii omului pentru ca oamenii să fie desăvârșiți cu *totul*” (p.79).

În **concluzie**, *modelul naturii* constituie prima paradigmă delimitată în istoria pedagogiei, după afirmarea acesteia ca domeniu specific de cunoaștere în cadrul științelor socioumane. Jan Amos Comenius evidențiază importanța momentului prin elaborarea primei teorii pedagogice autonome (*Didactica Magna*, 1657), construită în *conformitate cu natura*. Ca știință, *pedagogia* are un obiect de cercetare propriu (educația/instruirea pe tot parcursul vieții), dar și un model de abordare specific, *natura*, înțeleasă ca expresie a perfecțiunii, în calitatea sa fundamentală, esențială, de creație a divinității.

*Evoluția pedagogiei* pe parcursul secolelor XVIII-XIX va fi marcată de *modelul naturii*, lansat de J.A. Comenius. Acest model va fi valorificat ca *model abstract*, deschis spre soluții practice necesare pentru organizarea învățământului preșcolar (Frobel), primar (Pestalozzi), secundar (Herbart), dar și ca *model concret*, care vizează *natura autentică* a copilului (Rousseau, Tolstoi), considerată prioritară pentru reușita educației („*Educația nouă*”, lansată la granița dintre secole, apud: H.Key, *Secolul copilului*, 1900).

*Semnificațiile* angajate de **modelul naturii** pot fi fixate la două niveluri de referință. Un prim-nivel este cel al *naturii abstracte* aflată la baza *pedagogiei esenței*, determinată din punct de vedere teologic și filozofic. Cel de-al doilea nivel este al *naturii concrete*, aflată la baza *pedagogiei existenței*, condiționată de ajutorul unor științe particulare (biologia – vezi pedagogia experimentală; antropologia – vezi pedagogia antropologică; psihologia – vezi psihologia pedagogică; sociologia – vezi pedagogia socială).

*Tranziția de la modelul naturii la modelul societății* va fi exersată la începutul secolului XX, odată cu aplicarea sociologiei la nivelul educației (instruirii, învățământului) prin contribuția specială a lui Emil Durkheim (Durkheim, 1980).

#### Referințe:

1. Comenius Jan Amos. *Didactica Magna*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
2. Comenius Jan Amos. *Arta didacticii*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
3. Comenius Jan Amos. *Pampaedia*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
4. Durkheim Emil. *Educație și societate* (trad.). - București: EDP, 1980.
5. Keneth O.Gangel, Wareen S.Benson. *Educația creștină. Istoria și filozofia ei*. - Oradea: Cartea Creștină, 1994, p.152-153.
6. Suchodolski Bogdan. *Pedagogia și marile curente filozofice*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.

Prezentat la 16.10.2007

## JEAN JACQUES ROUSSEAU – ÎNTRE IDEOLOGIA POLITICĂ ȘI ORIGINEA PEDAGOGICĂ

Alexandru MAZILU

Catedra Științe ale Educației

Rousseau represents a perfect ideologist regarding the common concepts of natural freedom of men, social contract and his original interpretation makes him a forerunner of left modern politics.

Having in sight his main concepts, Rousseau emphasizes the evil pole (represented by the corrupted society) and the good pole (represented by the free individual). Any evil issue comes from weakness and the weakness generates hate. Therefore, the individual cannot be the source of the evil, being as a matter of fact a victim of the society.

Deși cu mult înainte diferiți autori au conceptualizat ideologiile de om natural, de concept al proprietății, de libertate naturală a omului sau de contact social, Jean Jacques Rousseau reușește o interpretare originală a acestora. El rămâne astfel un reper între gânditorii contemporani lui, devenind un principal precursor al ideologiilor stângii politice moderne cu deschideri importante pentru destinul educației.

A căuta o lume mai bună a fost preocuparea principală a multora. A căuta însă ceea ce deja a existat este paradoxal. Rousseau scria că omul este bun odată cu nașterea sa și că societatea îl corupe, făcând din el un veritabil participant al unei societăți de tip “dog eat dog”. Astfel, “*omul nu are alte dezavantaje în afară de cele pe care și le-a creat singur*”. Aparentul ajutor acordat celuilalt în atingerea scopurilor este, de fapt, un pretext al conflictului deschis, generat de ciocnirea intereselor indivizilor.

În acest context, putem vorbi de câteva elemente de bază identificabile în cadrul ideologiei lui Jean Jacques Rousseau. Pentru început *polul răului* este reprezentat de societatea coruptă, viața modernă, dar și instituțiile sale. Pe de altă parte, *polul binelui poate fi creat doar* de individul liber, lipsit de interese personale care să-i creeze aversiune față de semenii săi, “sălbaticul blând”. Dacă existența acestor poli va fi una prin care omul va progresa, dacă acest progres îi aduce mai multe beneficii decât deservicii, dacă ideea de om bun va mai putea exista – sunt întrebări la care gânditorii vor încerca să răspundă în decursul timpului. Tensiunea psihologică a problemei ridicată de Rousseau este în egală măsură de natură socială și politică, dar și pedagogică.

Un alt element pe care-l putem lua în considerare este *victimizarea individului*, proprie ideologiei de stânga. Conform lui Rousseau, “*orice rău vine din slăbiciune*”. Slăbiciunea generează astfel răutate. Continuarea raționamentului se bazează pe faptul că slăbiciunea este datorată societății. În consecință, individul nu poate reprezenta sursa răului, el fiind de fapt, victima societății.

Trebuie remarcat și faptul sesizat de Rousseau că „*inteligența omului nu poate progresa mai repede decât vanitatea sa*”, atunci când omul sălbatic rătăcea prin păduri fără un scop definit, fără războaie sau domiciliu, fără limbaj sau fabrici. *Omul „rămâne mereu copil, specia deja bătrână, neexistând educație în timp ce secolele se scurgeau liniștit”*.

La un moment dat, un om a împrejmuț un teren și s-a gândit să zică *acesta este al meu* și găsind alți naivi care să-l creadă a reprezentat adevăratul întemeietor al societății civile. Un alt individ ar fi fost suficient să scape specia umană de nenumărate războaie și mizerii, smulgând din pământ țărâșii și strigând: „*Nu-l ascultați pe acest impostor, pământul este al tuturor, sunteți pierduți dacă îl credeți*”. Odată cu trecerea timpului este evident că nu mulți l-au ascultat pe acesta din urmă.

Urmările în planul real ale conceptului lui Rousseau au fost descrise în *Discursul asupra inegalității între oameni*. Când cei bogați au cunoscut plăcerea de a domina, violența și jaful au căpătat dimensiuni uriașe. A început disprețuirea tuturor celorlalți, egalitatea fiind distrusă, i-a urmat o dezordine extraordinară. Astfel, uzurpările celor bogați, tâlhăriile celor săraci *au înăbușit mila naturală*, întruchipând *bunul sălbatic* în reprezentant al răutății, minciunii, zgârceniei și al ambiției.

În opera sa, dorința de a modifica mentalitatea este de o importanță aparte, Rousseau fiind primul pedagog care a înțeles și a tratat ca atare importanța pe care o au *aptitudinile școlare* în viață. A fost primul care a perceput importanța distincției între conceptul de pedagogie și aplicațiile sale cuprinse între teorie și practică. „*Studiați-vă mai bine elevii, cu siguranță că nu-i cunoașteți deloc*”, scria Rousseau în introducerea analizei problematice educației copilului.

Există o aparentă ierarhie a *conceptului de loc* în pedagogia naturală. La Rousseau acesta capătă un statut inversat, citându-l pe liderul democrației ateniene, în perioada războaielor persane, Themistocles. Acesta îl dădea exemplu pe fiul său, drept *arbitru al Greciei*, deoarece copilul o influența pe mama sa, care la rândul ei îl influența pe Themistocles, conducătorul ateniienilor, care la rândul lor conduceau Grecia antică.

Conceptualizarea ideii de a menține vie natura în copii, fără să schimbe caracteristicile odată cu trecerea la starea de adult, sub acțiunea vieții sociale, este o metodă susținută în opera lui Rousseau (*Emil sau despre Educație*). Dintr-o perspectivă filosofică, opera anterioară este o reflecție asupra *condiției umane*. Sistemul pedagogic al autorului este integrat ca parte a sistemului său filosofic. Această bunătate originară a individului este cea pe care se bazează doctrina etică a lui Rousseau. Astfel, noțiunea de *educație negativă* este cea care nu modifică, nu intervine, ci doar apără înclinațiile native ale omului. „Numai prin participarea individului în unitate comună, poate întreaga maturitate personală să devină posibilă... natura încă este norma, dar una ce trebuiește recreată, așa cum a fost, la un nivel mai înalt, conferind omului o nouă unitate rațională ce înlocuiește pura unitate instinctuală a statului primitiv”. Rousseau, susține G.G. Antonescu în lucrarea sa, recomandă tipul educației negative având în vedere câteva aspecte foarte importante. Neputându-ne opune naturii, trebuie să ne conformăm ei. Omul este bun, așadar trebuie înlăturată influența negativă exercitată de societate împotriva sa. Individualitatea unui copil, este ultimul aspect demn a fi subliniat. Concluzionând, Rousseau scrie că *trebuie întâi format un om și abia mai apoi un cetățean*”.

În decursul timpului, au fost ridicate o multitudine de întrebări legate de originea politică a gândirii lui Rousseau și corelarea acestora cu sistemul de gândire pedagogic. Importanța gândirii educaționale a autorului s-ar putea reflecta în dezvoltarea unui *pattern* de urmat pentru contemporanii noștri pentru care spectrul politic reprezintă un ideal, o posibilitate de a schimba în bine, cu ajutorul politicii, viața oamenilor. Cum ar trebui să arate o strategie legată de *pattern*-ul de mai sus sau ce statut poate obține o astfel de idee? Cum ar putea, altfel-spuse, să influențeze gândirea pedagogică a lui Rousseau gândirea politică și ce converge din aceasta în practică?

#### Bibliografie:

1. Antonescu G. Istoria pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. - București: Cultura Românească, 1939.
2. Iliescu Paul. Fundamentele gândirii politice moderne. Antologie Comentată. - București, 1999.
3. Rousseau Jean Jacques. Contractul social. - București: Editura Științifică, 1957.
4. Rousseau Jean Jacques. Emil sau Despre Educație. - București: EDP, 1973.
5. Rousseau Jean Jacques. Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalite parmi les hommes. - Paris: Gallimard, 1965, p.72-74, 76-77, 81-87.
6. Dinu Izabela. Paradigma Rousseau și Educația contemporană. Institutul European, 2006, Iași Harari, Josué V. / Therapeutic Pedagogy: Rousseau's Emile, MLN, Vol.97, No.4, French Issue (May, 1982), p.787-809.

Prezentat la 07.05.2007

## STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

NOI PERSPECTIVE ÎN MĂSURAREA STIMEI DE SINE  
ÎN RAPORT CU AGRESIVITATEA

Carolina PLATON, Tatiana TURCHINĂ

Catedra Psihologie

The relation between self-esteem and aggressive behavior is discussed from different points of view. The empirical findings have indicated an inconsistency and contradictory evidence regarding the relation between self-esteem and aggressive behavior. Some of them seem to support the general strong intuition according to which low self-esteem is connected with aggression. Some studies have argued that aggression are related to positive self-appraisals. This article aims to examine an explanation for the controversial findings in research.

Relația dintre stima de sine și comportamentul agresiv este discutată în lumina cercetărilor empirice și a formulărilor teoretice prezente în domeniu. Există diferite teorii ce conectează agresivitatea fie cu stima de sine redusă, fie cu stima de sine înaltă, timp în care nici o viziune nu este susținută uniform de evidențe clare empirice. O sugestie plauzibilă, susținută de cercetări empirice, evidențiază existența relației dintre agresivitate și stima de sine înaltă doar la o parte din populație. În ciuda aparențelor de încredere în sine înaltă, acești oameni prezintă insecuritatea imaginii de sine. În mod empiric, această insecuritate este reflectată, de exemplu, prin instabilitatea propriei stime de sine sau prin caracteristicile sale de grandoare, narcisice și defensive. Din acest motiv se sugerează ca în loc de a studia stima de sine ca un continuum unidimensional de la „redus” spre „ridicat”, includerea dimensiunilor calitative ar fi oportune pentru clarificarea relației agresivitate–stimă de sine. Dimensiuni calitative ar putea fi considerate diferite tipuri de stimă de sine nesănătoase cum ar fi un sine disprețuitor și subapreciativ versus refuzul narcisic de a vedea orice negativ în sine.

În clarificarea relației dintre stima de sine și agresivitate este important a ține cont de anumite distincții care sunt caracteristice pentru cercetările moderne privind agresivitatea, și anume, cele dintre agresivitatea proactivă și reactivă, agresivitatea directă și indirectă.

În literatura psihologică sunt numeroase studii focalizate pe stima de sine și relația cu cognițiile, emoțiile și comportamentul individului. În cadrul acestor studii, stima de sine corelează aproape cu orice a fost măsurată relația. În majoritatea cazurilor, rezultatele denotă corelația dintre stima de sine înaltă și factorii pozitivi ca optimismul, copingul de succes, emoțiile pozitive, sănătatea fizică (Scheier & Carver, 1985; Myer & Diener, 1995; Siu & Watkins, 1997; Vingilis et al., 1998), timp în care stima de sine redusă este conectată la astfel de caracteristici nedorite și negative: depresia, timiditatea, singurătatea, frică (Buss & Plomin, 1975; Russel et al., 1980; Chek & Buss, 1981; Philot et.al., 1995).

*Ce se înțelege prin stima de sine?* Există mai multe idei referitor la conținutul acestui concept; totuși, două semnificații par a fi centrale în definiție: *dragostea de sine* (sentimente pozitive față de sine) și *încrederea în sine* (Buss, 1995). În unele studii distincția a fost făcută între diferite componente ale stimei de sine, dar mai frecvent conceptul de stimă de sine este utilizat cu referire la *evaluarea globală a persoanei*. Cu toate acestea, este destul de stresant ca stima de sine sănătoasă să se constituie nu doar din imaginea sinelui ca ceva pozitiv și perfect, dar și sentimentul propriei valori ori acceptarea sinelui așa cum este (Buss, 1995).

După cum s-a menționat mai sus, mai multe cercetări empirice par să susțină intuiția generală precum că stima de sine redusă relaționează cu orice este negativ și indezirabil, pe când stima de sine înaltă favorizează starea de bine și un comportament social dezirabil. Similar, agresivitatea mai mult timp a fost considerată în relație cu stima de sine redusă (Baumeister, 1997). Se pare că această perspectivă a fost luată mai mult sau mai puțin ca evidentă și în cazul când alte cercetări empirice dovedeau contrariul, se explica prin a sugera că

indivizii agresivi *trebuie* să aibă o stimă de sine redusă în pofida aparentei încrederi de sine, altfel ei nu s-ar comporta așa (Savin-Williams & Jaquish, 1981). Conform lui Baumeister et al. (1996), perspectiva asocierii agresivității cu stima de sine redusă a suferit ambiguități, inconsistențe și chiar evidențe empirice contradictorii.

Intuitiv, pare ciudat să presupui că o persoană care se simte bine în raport cu sine să fie agresivă cu alții. Cel puțin, viziunea că starea de bine *cauzează* agresivitate pare denaturată.

Se știe că mediul timpuriu și factorii parentali sunt predictorii atât ai agresivității, cât și ai stimei de sine înalte. De exemplu, negarea emoțională a copilului și pedeapsa fizică sunt predictorii ai agresivității de mai târziu (Eron et al., 1991), în timp ce dragostea parentală necondiționată și acceptarea sunt considerate fundamente ale dezvoltării stimei de sine sănătoase și al sentimentului propriei valori (Buss, 1995). Este un argument ce ne face să nu susținem viziunea asociației dintre stima de sine înaltă și agresivitate.

Pe de altă parte, comportamentul agresiv cum ar fi începutul luptei, este un comportament de asumare a riscului care solicită curaj și încredere în propriile posibilități de a ataca oponentul. Aventurismul este mai mult caracteristic celor cu stimă de sine înaltă (Spencer et al., 1993). Indivizii cu stimă de sine redusă nu au încredere în propriile abilități. Respectiv, ei se așteaptă la eșec în orice situație riscantă sau provocatoare (Tice, 1993), evitând pe cât e posibil astfel de situații. Totodată, stima de sine redusă explică de ce unii oameni își orientează atacurile agresive spre victime relativ neajutate sau slabe fizic (ex.: soțul care-și atacă soția, un adult ce-și bate copilul, colegi de clasă agresează semenii). În alte cazuri, o stimă de sine redusă nu pare a fi un antecedent plauzibil al comportamentului agresiv mai mult decât stima de sine înaltă.

Studiile empirice denotă o inconsistență privind relația dintre stima de sine și agresivitate. În unele studii indivizii agresivi s-au dovedit a fi cu o stimă de sine mai redusă decât indivizii nonagresivi. Alte studii au identificat o asociere între stima de sine medie și agresivitate.

Majoritatea studiilor au fost efectuate în contextul școlar din considerentele colectării relativ ușoare a datelor. Prezentăm câteva dintre studii.

- Lochman și Lampron (1986) a comparat stima de sine la băieții agresivi și nonagresivi. Pentru stima de sine au utilizat subscala stimei de sine din Scala Competenței Percepute pentru copii a lui Harter. În acest studiu băieții agresivi s-au dovedit a fi cu un nivel redus al stimei de sine în comparație cu cei nonagresivi.

- Comparând grupurile de subiecți agresivi, pasivi, pasivi-agresivi și nonagresivi, Schneider și Leitenberg (1989) au identificat la copiii agresivi o stimă de sine semnificativ mai redusă decât la cei nonagresivi. Cu toate acestea, grupul agresiv are o stimă de sine mai înaltă decât grupul celor pasivi și celor pasivi-agresivi. Un studiu mai târziu a criticat utilizarea Scalei Conceptului de Sine Piers-Harris ca metodă de măsurare a stimei de sine. Scala respectivă reliefează conceptul de sine prin evaluarea cognitivă a trăsăturilor și abilităților proprii și nu se referă la stima de sine generală.

- Salmivalli et al. (1999) nu au identificat nici o corelație dintre stima de sine (măsurată cu Scala Stima de Sine Rosenberg) și un anumit tip de comportament agresiv întâlnit frecvent în școli printre adolescenți – *intimidarea agresivă și hărțuirea*.

- Similar, Rigby și Slee (1993) nu au depistat o relație semnificativă la subiecții de 12-18 ani între tendința de intimidare și scorurile la Scala Stima de Sine Rosenberg. În acest studiu comportamentul prosocial s-a dovedit a corela pozitiv și semnificativ cu nivelul stimei de sine.

- Oleweus (1978) a comparat stima de sine a băieților preadolescenți identificați ca agresori cu a băieților identificați ca victime ale hărțuirii și băieți din grupul de control considerați copii pozitiv adaptați. O mai clară diferență a apărut între copiii-victime și cei din lotul de control: victimele au un nivel mai redus al stimei de sine decât cei din control. Scorurile agresorilor sunt mai reduse comparativ cu cei din lotul de control.

- Bushman și Baumeister (1998) au efectuat un studiu pe subiecți adulți în care nu au identificat nici o corelație dintre nivelul stimei de sine și agresivitate. Agresivitatea s-a dovedit a fi în corelație cu caracteristici narcisice.

- Similar, Buss și Perry (1991) în cadrul unui studiu de proporții, nu au depistat o relație între stima de sine și agresivitatea fizică și verbală. Totuși, a existat o corelație negativă între ostilitate și stima de sine.

Din studiile enumerate se observă că există copii și adolescenți pasivi sau victime care prezintă o stimă de sine redusă. Atunci când indivizii agresivi sunt comparați cu lotul indivizilor nonagresivi sau cu indivizii ce manifestă comportament prosocial, rezultatele variază de la un studiu la altul, de cele mai dese ori cu lipsa diferențelor între aceste grupuri.

*O explicație a controversalității și confuziei în cercetarea relației dintre agresivitate și stima de sine considerăm a fi în măsurarea stimei de sine.*

Chiar dacă considerăm că afirmația „*indivizii care agresează indică o credință în propria lor superioritate și nu inferioritate*” este corectă, ar putea apărea întrebarea „*Ce este în spatele acestei stări de superioritate?*”

Sunt câteva probleme în scalele tradiționale de autoevaluare a stimei de sine. Aceste probleme sunt surse ale erorilor în cercetarea stimei de sine în general, dar pot fi, în special, relevante din punctul de vedere al cercetării relației dintre agresivitate și stima de sine.

Măsurarea tradițională a stimei de sine prin autoevaluare a fost criticată ca fiind inadecvată. Majoritatea studiilor, totuși, oferă exclusivitate acestui procedeu. O întrebare oportună ar fi, cum interpretăm scorurile înalte la scala stimei de sine obținute prin autoevaluare? Interpretarea cea mai simplă, dar, totodată, cea mai naivă este că ele reflectă acceptarea deplină a sinelui (o stimă de sine înalt autentică).

Majoritatea chestionarelor ce se aplică prin autoevaluare sunt periclitare de probleme de validitate într-un fel sau altul. Datorită sensibilității și implicării emoționale pe care oamenii le au față de „sinele” propriu, chestionarele de stimă de sine sunt extrem de sensibile la dezirabilitatea socială, variate forme de răspuns relatând defense psihologice (Johnson, 1997).

Mai apăruse ipoteza precum că scalele tradiționale de stimă de sine mai curând măsoară orice entitate intrapsihică numită „stima de sine”, prin care persoana dorește să se prezinte pe sine altora. Această entitate a fost numită de autori *orientarea prezentării de sine* (Baumeister, 1989). Dacă acest pattern relaționează cu scoruri reduse la scala stimei de sine, atunci vorbim de un stil autoprotectiv, conservativ, iar atunci când corelează cu scoruri înalte este un stil de autopromovare a sinelui.

*Stima de sine înaltă poate reflecta diverse aspecte:*

- poate fi un semn al acceptării autentice a sinelui și sentimentului valorii;
- o persoană își dorește să creeze în fața altora o imagine bună, deși nu are o părere atât de bună despre sine;
- persoana răspunde conform dezirabilității sociale, răspunde după cum așteaptă ceilalți sau cercetătorii;
- el/ea menține imaginea stimei de sine înalte în mod defensiv, o și raportează, fiind de fapt inconștient de propria stimă de sine redusă sau având dubii vizavi de sine.

Baumeister (1997) și Baumeister et al. (1996) au propus în studiile sale asocierea dintre agresivitate și stima de sine înaltă. Majoritatea argumentelor în favoarea acestei perspective se bazează pe dovezi „indirecte” mai mult decât pe comparații empirice directe dintre grupuri cu subiecți agresivi și nonagresivi. Conform autorilor, sunt grupuri de subiecți care au o stimă de sine înaltă și sunt cunoscuți ca fiind mult mai agresivi decât alții (ex.: bărbații în comparație cu femeile, indivizii nondepresivi în comparație cu cei depresivi). Totodată, există factori care concomitent sporesc stima de sine și agresivitatea cum ar fi consumul de alcool. Baumeister (1997) consideră că aceste semne ale agresivității relaționează mai mult cu stima de sine înaltă decât cu cea redusă. În articolul său ne amintește de câteva „individualități notorii violente” cum este Adolf Hitler și Idi Amin, care păreau a fi mai mult încrezuți și aroganți decât rușinoși, timizi și cu stimă de sine redusă. Exemple contrarii, conform autorului, sunt greu de găsit.

Baumeister în lucrările sale nu a adus argumente că anume stima de sine înaltă luată ca atare determină agresivitatea sau comportamentul violent. Autorul și col. au înaintat conceptele „*egoism amenințat*” și „*aroganță nesigură/instabilă*”, acestea fiind considerate cauze majore ale agresivității (Baumeister et al., 1996; Bushman și Baumeister, 1998). Conform autorului, *combinația dintre stima de sine înaltă favorabilă și ego-ul amenințat pot duce persoana la agresiune orientată spre sursa amenințării.*

În literatura psihologică este prezentat conceptul *stimă de sine defensivă*. Deși termenul avea conotații ușor diferite, noțiunea de bază se referă la faptul: în timp ce unii oameni obțin scoruri înalte la scala stimei de sine aplicată prin autoevaluare și relevă un nivel autentic al stimei de sine înalte, alții tind să-și promoveze emfatic și defensiv imaginea de sine, pentru a evita neconștientizarea sau conștientizarea redusă a stimei de sine joasă (Harder, 1984). Unele cercetări au evidențiat tendința pentru răspunsuri social-dezirabile din partea persoanelor cu stimă de sine defensivă (Schneider și Turkat, 1975).

Din perspectiva psihodinamică, persoanele narcisice neagă în mod defensiv punctele lor slabe, eșecurile, caracteristicile negative pentru a-și proteja imaginea de sine. Acest tip de respingere categorică și negarea caracteristicilor negative poate duce la scoruri înalte în evaluarea stimei de sine, după cum a punctat Forsman (1993).

După cum s-a menționat, constituirea și dezvoltarea chestionarelor de măsurare a stimei de sine nu a ținut cont de fundamentele teoretice referitor la conceptul de stimă de sine. Cercetătorii au intenționat a defini constructul doar pe bază empirică, astfel încât scalele ce măsurau stima de sine păreau a fi compuse din itemi



cu referire la orice este dezirabil sau pozitiv. Chestionarele nu conțineau întrebări privind conștientizarea persoanei vizavi de caracteristicile sale negative și în ce măsură le poate accepta ca parte componentă a unui tot întreg – sinele.

Din cele expuse, ne asumăm responsabilitatea de a afirma că stima de sine a persoanelor ce s-a dovedit a fi înaltă prin măsurarea tradițională și corelată cu agresivitatea, de fapt, ar putea fi fragilă și instabilă. Pentru a identifica acest grup de persoane și a oferi o explicație validă privind măsurarea stimei de sine autentică, avem nevoie de un nou model de măsurare a stimei de sine, diferit sau complementar celui tradițional.

**Bibliografie:**

1. Bushman B. & Baumeister R. Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: does self-love or self-hate lead to violence? *J Pers Soc Psych* 75. 1998, p.219-229.
2. Lochman J. & Lampron L. Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *J Abnorm Child Psychol* 14. 1986, p.605-617.
3. Salmivalli C. Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior* 6. 2001, p.375-393.
4. Schneider M. & Leitenberg H. A comparison of aggressive and withdrawn children's self-esteem, optimism and pessimism, and causal attributions for success and failure. *J Abnorm Child Psychol* 17. 1989, p.133-144.

*Prezentat la 15.10.2007*

**MANIFESTAREA HIPERACTIVITĂȚII CU DEFICIT DE ATENȚIE LA COPII***Aliona PALADI, Carolina PLATON**Catedra Psihologie*

Hyperactivity with inattention is a disorder which starts before four years old, but it is not recognized until the child becomes a pupil. Manifestation persists during the entire childhood and expresses itself by such troubling elements as negativism, annoyance or fretting. A part of such characteristics could be recognized with all children, especially with those younger than three years old. The difference between hyperactive children with inattention and other fellows is a much higher degree and frequency of these characteristics` manifestation for them. When schooling starts, hyperactivity with inattention becomes more acute and ample by educational non-adaptation, tiredness and failure. Precocious hunting out and prophylaxis of this disorder could forestall the stress during the school adaptation and conduct disorder which could happen later in adolescence and youth.

**Introducere**

În *Tratatul de Psihiatrie Oxford* [1] hiperactivitatea cu deficit de atenție este plasată la categoria reacții de adaptare, în *DSM-3-R* [2] – la categoria tulburări psihice ale copilăriei, iar Ionescu G. [3] o plasează la domeniul tulburărilor emoționale și comportamentale cu debut în copilărie și adolescență. Până în prezent, relația dintre comportament și atenție nu este clarificată cu exactitate. În hiperactivitatea cu deficit de atenție trebuie să se manifeste cel puțin trei caracteristici:

- deficit în controlul nivelului activității motorii;
- neatenția - deficit în concentrare și susținerea atenției;
- impulsivitatea – lipsa reflectării înainte de a acționa.

Manifestarea clinică a tulburării netratate se modifică odată cu vârsta. Dezvoltarea atenției este legată de atașamentul și existența unei relații strânse dintre comportamentul cognitiv timpuriu al copilului și relațiile lui interpersonale. Copilul hiperactiv este neobișnuit chiar din primele luni de viață. El plânge mult, este iritabil și doarme mai puțin decât majoritatea copiilor. Nu reușește să se joace cu o singură jucărie sau să o studieze amănunțit, are tendința să distrugă jucăriile. Din relatările părinților conchidem că disciplinarea acestora este dificilă. Tulburarea se mai referă și la interacțiunile părinte-copil. De obicei, copilul ascultă mai puțin de mamă decât de tată. În mare parte elementele definitorii ale hiperactivității cu deficit de atenție sunt prezente la majoritatea copiilor mici de aceea este o problemă camuflată până la începerea școlii. Neatenția și impulsivitatea pot conduce la eșec privind învățarea cititului și scrisului. Din cauza că este distrat, copilul impulsiv poate pierde firul celor relatate de către educator sau profesor.

Necesitatea depistării cât mai timpurii a hiperactivității cu deficit de atenție reiese din prognosticul evolutiv defavorabil. Cele mai recente studii [4, 5] denotă că o treime dintre subiecții la care au fost prezente semnele acestei tulburări în copilărie au manifestat la vârsta adultă tulburări de conduită. De asemenea, rezultatele obținute demonstrează incidente cu agresivitate în timpul adolescenței (între 35%-60%), iar aproximativ 25% indică comportamente antisociale ca adulți.

Cel mai frecvent, hiperactivitatea cu deficit de atenție se manifestă ca inadaptare școlară, exprimată prin repetarea clasei, necesitatea educației speciale, suspendări pentru conduită neadecvată, exmatriculări. Se trage concluzia că indivizii hiperactivi ating deseori un nivel educațional inferior față de persoanele normale de aceeași vârstă și capacitate intelectuală.

Societatea nu este tolerantă față de persoanele agitate și neatente, deoarece este mai simplă etichetarea (nedisciplinate, needucate, neascultătoare) decât înaintarea unor măsuri de psihocorecție. Etichetarea copilului ca fiind nedisciplinat și neatent îl plasează automat în categoria celor cu probleme de învățare, ignorând astfel capacitățile cognitive reale ale copilului. E de menționat că în situațiile de anonim, subiecții plasați defavorabil vor avea tendința de a-și mobiliza capacitățile cognitive, de a-și controla comportamentul impulsiv și de a-și concentra atenția. Dorința de a fi aprobat de grup ar putea motiva copilul să reușească în comportament și concentrare, dar dacă educatorul ori profesorul va accentua prin comparații nefaste tulburarea, copilul va avea tendința să accepte pasiv această atribuire [6].

### Metodologia cercetării

Cercetarea noastră are drept scop depistarea hiperactivității și deficitului de atenție la preșcolari. Lotul experimental a fost format din 62 de copii cu vârsta cuprinsă între 6-7 ani. Criteriul de selecție al eșantionului a fost vârsta cea mai vulnerabilă la apariția tulburării, dar și cea mai potrivită pentru psihocorecție.

Ipotezele cercetării:

- la vârsta preșcolară se manifestă o activitate psihomotorie parțial necontrolabilă;
- la vârsta preșcolară predomină atenția involuntară de aceea copiii ar putea întâmpina dificultăți de concentrare;
- la vârsta preșcolară putem depista incidențele complementare ale hiperactivității și atenției.

Metodologia cercetării se bazează pe observație și discuții cu părinții și educatorii. Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a atenției voluntare a fost propusă metoda *Căsuța*. Rezultatele obținute sunt incluse în tabelul 1.

**Tabelul 1**

#### Dezvoltarea atenției voluntare la preșcolarii de 6-7 ani

Nivel înalt de dezvoltare	4%
Nivel mediu de dezvoltare	43%
Nivel mai jos de medie	53%

Aceste rezultate sunt relevante, deoarece majoritatea copiilor au întâmpinat greutăți în concentrarea asupra desenului, neatenție, dificultăți în a urma instrucțiunile, dificultăți de a sta liniștit pe scaun.

Au obținut un nivel înalt de dezvoltare a atenției voluntare – 4% dintre copii. Ei au fost caracterizați de către educatori ca fiind reținuți în comportament, ascultători și responsabili.

Preșcolarii care au obținut un nivel mai jos de medie la atenția voluntară (53%) sunt în mare parte băieți care manifestă o hiperactivitate pronunțată. Analiza corelației dintre hiperactivitate și atenție este prezentată în tabelul 2.

**Tabelul 2**

#### Corelația dintre hiperactivitate și atenție

Variabile	Nivel înalt de dezvoltare a atenției	Nivel mediu de dezvoltare a atenției	Nivel mai jos de medie de dezvoltare a atenției
Hiperactivitate	$r=-0,479$ $p<0,002$	$r=0,353$ $p<0,020$	$r=0,614$ $p<0,014$

Rezultatele obținute atestă corelații pozitive semnificative la preșcolarii hiperactivi și cu nivel mediu și mai jos de mediu în dezvoltarea atenției.

Odată cu plecarea la școală, neatenția și impulsivitatea se agravează prin dificultăți de a îndeplini sarcinile cerute de către profesor, învățarea temelor, audierea noilor informații. Copilul face impresia că nu ascultă ori nu aude ce i se spune, că este plictisit și indiferent. Hiperactiv fiind, nu se concentrează înainte să răspundă la teme, întrerupe profesorul în timpul lecției, vorbește cu alți colegi, nu poate sta liniștit, este neastâmpărat și zgomotos.

Atunci când copilul devine conștient de dificultățile lui de învățare, de izolarea socială în care se adâncește, stima de sine scade, devenind tot mai pronunțate laturile depresivă și sociopatică ale personalității. Stima de sine scăzută este în parte reactivă [7], manifestându-se în reflectarea nereușitei la îndeplinirea sarcinilor, a rejecției sociale, a sentimentelor de izolare și a incapacității de a susține relațiile de atașament. Incapacitatea lor de a-și susține atenția sau de a menține un interes prelungit pentru o activitate determină sentimente de plictiseală și difuzia identității. Dezorganizarea internă evoluează în paralel cu comportamentele simptomatice haotice. Acestor copii le lipsesc angajamentul și direcția, ei nu izbutesc să-și direcționeze eforturile în secvențe de reușită cu sens.

**Concluzii**

La preșcolarii studiați, hiperactivitatea cu deficit de atenție se manifestă prin agitație și neliniște excesivă. Neatenția și impulsivitatea au condiționat insuccese la îndeplinirea sarcinii propuse – desenarea căsuței, și la efectuarea neglijentă a activității. De asemenea, prelucrarea rezultatelor testării au permis evidențierea unor probleme perceptiv primare cum ar fi inversarea elementelor din desen. Acest moment este foarte relevant, deoarece copiii studiați se află în grupa pregătitoare, iar datele indică posibilitatea manifestării neadaptării școlare în viitorul apropiat. Studiul denotă incidența între sexe cu o rată de 3:1 băieți–fete.

Pentru mulți copii hiperactivi, pubertatea constituie un punct crucial de tranziție în manifestarea tulburării. Schimbările hormonale ar putea diminua hiperactivitatea. Atunci când nu se înregistrează această diminuare în simptomatologie se manifestă în adolescență prin creșterea agresivității, dificultăți de învățare, tensiune emoțională și comportament agitat.

Copiii care urmează un tratament psihoterapeutic își pot dezvolta mecanisme compensatorii care le permit să-și controleze comportamentul. Terapia hiperactivității cu deficit de atenție include un program dezvoltativ și psihocorecțional al atenției și un program de psihocorecție a comportamentelor dezadaptative.

**Referințe:**

1. Manualul statistic și diagnostic al asociației americane de psihiatrie DSM-III-R.
2. Tratatul de psihiatrie Oxford. Ed. Gelder, Gath și Mayou, 1994.
3. Ionescu G. Tratat de psihologie medicală și psihoterapie. - București: Editura Asklepios, 1995.
4. Barkley R.A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook. - New York: The Guilford Press, 1991.
5. Albernhe K., Albernhe T. Les thérapies familiales systemiques. - Paris: Masson, 2000.
6. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ediția a 4-a, Washington D.C., 1994.
7. Gleeson D., Parker D. Hyperactivity in a group of children referred to a scottish child guidance service: a significant problem // The British Journal of Educational Psychology. - 1989. - Vol.61. - Nr.2.

*Prezentat la 12.10.2007*

## TULBURĂRI PSIHICE ALE VICTIMELOR CU LEZIUNI CORPORALE

Ana SÎRBU, Diana COROBCENCO

Catedra Psihologie

Usually medico-legal reports do not contain information concerning psychic disturbances, the evolution of which was debuted or facilitated by the physical traumatism of victims. Therefore this study is devoted to determination of psychic disturbances (acute stress, post-traumatic stress disorder, anxiety, mental depression) at persons having physical injuries.

50 persons participated in this study. These persons were the "victims of traumatism and physical injuries" who applied for the medico-legal expertise or were exposed to medico-legal expertise by the prosecuting bodies.

The obtained results showed that persons having physical injuries may have psychic disturbances represent the consequences of suffered traumatism. Therefore the persons having suffered serious physical injuries represent the highest number of cases of determination of psychic disturbances.

Expertiza medico-legală a persoanelor vii este una dintre cele mai solicitate, constituind aproximativ 60-80% din totalul tuturor expertizelor. Astfel, numai în secția clinică municipală Chișinău anual sunt examinate peste 10 mii de persoane vii și documente medicale. Conform datelor, 65,96% din numărul total de copii și adolescenți au solicitat asistență medico-legală pe motivul infracțiunilor ce lezează dreptul lor la sănătate, integritate corporală și demnitate.

Articolul 143 al Codului de Procedură Penală al Republicii Moldova prevede efectuarea expertizei medico-legale obligatorii în problemele ce țin de cercetarea infracțiunilor comise împotriva vieții și sănătății omului. OMS definește sănătatea ca "deplina posesiune a bunăstării sociale, mentale și fizice...". Din această definiție se evidențiază clar faptul ca absența bolii mentale și bunăstarea mentală sunt elemente esențiale ale stării de sănătate. G. Antoniu și colaboratorii săi (1996), referitor la lovire și violență, menționează că acestea "nu constituie numai un prejudiciu adus corpului victimei, dar și o încălcare a demnității acesteia, o **traumatizare a psihicului celui lovit**".

Demersul teoretic din această lucrare a dezvăluit existența unor probleme circumscrise tulburărilor psihice la victimele traumatizate fizic, mai puțin investigate experimental și, deci, intrate în conul de umbră al cercetărilor. Obiectul investigației noastre se conturează dintr-o necesitate practică ca răspuns la întrebarea de ce în documentele medico-legale (certIFICATE, constatări, expertize) nu au fost și nici nu sunt consemnate eventuale tulburări psihice, evoluția cărora de multe ori a debutat sau a fost facilitată de traumatizarea fizică a victimelor.

E de menționat că cercetarea respectivă ar putea contraria ideea conform căreia în lista tulburărilor psihice sunt consemnate astfel de boli ca schizofrenia, epilepsia și altele, uitând că evoluția unor tulburări ca stresul, anxietatea sau depresia ar putea avea un impact mult mai puternic asupra „creșterii” personalității.

Ținând cont de faptul că principala vocație a medicinei legale este sprijinirea competentă și obiectivă a organelor de drept, identificarea și consemnarea unor astfel de tulburări, dar și cunoașterea consecințelor și posibila evoluție a lor, ar putea constitui încă un factor important de realizare a normelor de drept, adică ridicarea unor astfel de valori ca viața, sănătatea și proprietatea la cel mai înalt rang.

În vederea atenționării personalului medical către astfel de stări ca stresul, anxietatea și depresia, am fost tentați să cercetăm influența leziunilor fizice asupra evoluției tulburărilor psihice. Rezultatele unor astfel de investigații ar putea confirma ideea conform căreia ameliorarea tulburărilor menționate ar putea facilita tratarea celor fizice.

Este incontestabil rolul medicinei legale în prevenirea infracțiunilor comise împotriva demnității, sănătății și vieții umane, apărând valorile sociale și cercetând cauzele ce generează fenomenul infracțional. Prin posibilitățile expertizei medico-legale de a stabili adevărul, aceasta devine un mijloc important de probă pentru realizarea eficientă a normelor de drept.

**Scopul cercetării** constă în studierea stresului psihic acut și posttraumatic, a anxietății și stărilor depresive în conformitate cu leziunile corporale ale individului.

**Obiectul cercetării** este procesul de interrelaționare dintre tulburările psihice și leziunile fizice.

**Ipoteze:** 1. Anumite leziuni fizice condiționează apariția și evoluția unor tulburări de ordin psihic.

2. Relația dintre leziunile fizice și tulburările psihice este direct proporțională: cu cât leziunile sunt mai grave cu atât nivelurile anxietății, depresiei și stresului vor fi mai mari.

În cercetare au participat 2 eșantioane: grupul experimental și grupul de control.

Grupul experimental a inclus 50 de persoane, victime ale „loviturilor și vătămarilor corporale” care au fost examinate medico-legal în Serviciul de Medicină Legală, al r-lui Anenii Noi în perioada ianuarie-februarie 2007. Subiecții sunt dintre persoanele care au solicitat un examen medico-legal sau dintre persoanele pentru care s-a solicitat o constatare/expertiză medico-legală de către organele de cercetare penală. Singurul criteriu de selecție pentru participarea la studiu a fost consimțământul persoanelor pentru completarea chestionarelor și implicarea activă la interviuri.

Grupul de control a inclus, de asemenea, 50 de persoane care cel puțin o lună de zile până la participarea la studiu, nu au suferit nici cea mai minoră agresiune și vătămare corporală. Subiecții sunt locuitori ai r-lui Anenii Noi.

Participanții au fost informați despre confidențialitatea datelor obținute referitor la faptul că aceste date vor servi strict unui studiu, fără a interfera în vreun fel actul medico-legal dobândit (pentru victimele vătămate corporal).

După anamneză, examenul fizic și completarea documentului medico-legal, persoanele selecționate pentru studiu erau invitate să răspundă la chestionare și să completeze testele. La aproximativ 80% dintre participanți sarcinile solicitate au fost îndeplinite cu sprijinul examinatorului sau al persoanelor care însoțeau subiecții. Sprijinul a constat în citirea întrebărilor/enunțurilor, explicarea unor termeni, traducerea într-o altă limbă pentru cei care stăpâneau modest sau deloc limba română.

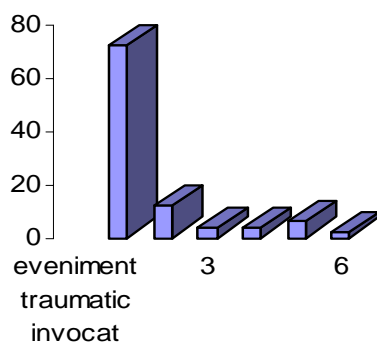
Datele au fost prelucrate utilizând programele SPSS-10 for Windows și Excel. Au fost utilizate metode statistice descriptive.

Bărbații au reprezentat 58% (29 de cazuri), iar femeile 42% (21 de cazuri). Media de vârstă a fost mai mare la femei față de bărbați – 38/33.

Împărțirea grupului studiat după **mediul de domiciliu** a fost în proporție de 74% pentru mediul rural și 26% - urban.

Intervalul de timp între momentul producerii evenimentului traumatic și examinarea a fost înregistrat la categoria „**număr de zile scurs de la evenimentul traumatic până la examenul medico-legal**”. Extremele acestui interval au fost 0-57 de zile. Media numărului de zile până la prezentarea în serviciul de medicină legală pentru examinarea a fost de 5,48.

Itemul **eveniment traumatic** cuprinde 6 situații. Agresiunile fizice au totalizat un procentaj de 88%. Între acestea, cea mai frecventă situație întâlnită a fost, „agresiunea din partea unei persoane necunoscute/străine” – reprezentând 72%. A fost urmată, în ordine descrescătoare, de „agresiune fizică din partea soțului” – 12%, și doar 4% - „agresiune fizică din partea unui membru de familie”, același punctaj au acumulat și situațiile de „agresiune sexuală”. Accidentele rutiere au acumulat 8%, dintre acestea accidente rutiere în calitate de pasager – 6% și 2% ca pieton (Fig.1).



- 1) **agresiune fizică din partea unei persoane străine**
- 2) **agresiune fizică din partea soțului**
- 3) **agresiune fizică din partea unui membru de familie**
- 4) **agresiune sexuală**
- 5) **accident rutier – în calitate de pasager**
- 6) **accident rutier – în calitate de pieton**

Fig.1.

Consemnarea leziunilor în actele medico-legale s-a realizat după principiile clasice ale semiologiei din traumatologie. Diversele „**tipuri de leziuni**” au fost ordonate pe o scală în funcție de gravitatea lor. În situația mai multor tipuri de leziuni a fost luată în considerație leziunea cea mai gravă. Categoria „**leziuni minore**” a fost cea mai frecventă reprezentând 44% din leziunile înregistrate, ceea ce relevă ponderea mare a unor leziuni cu gravitate mică în lotul analizat (Fig.2).

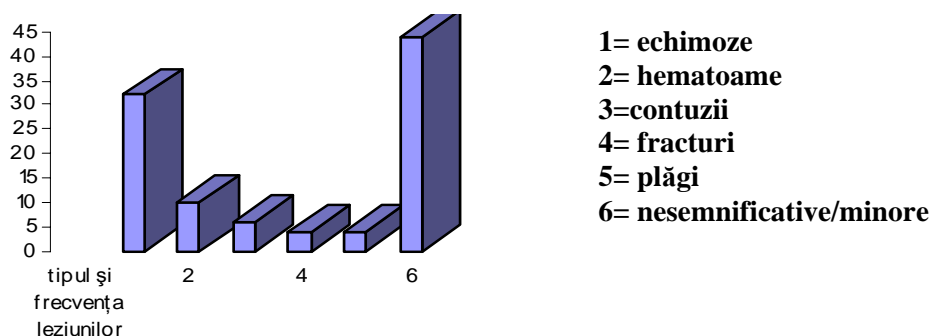


Fig.2.

Pentru a facilita decurgerea cercetării, vor fi create două grupe de leziuni dintre cele existente **1 - leziunile minore** (aceiași grup de leziuni ne semnificative/minore indicate mai sus); **2 - leziuni majore/grave** (celelalte tipuri de leziuni – echimoze, hematoame, contuzii, fracturi și plăgi).

**Nivelul depresiei** a fost cercetat prin utilizarea chestionarului Hamilton adoptat de către Ala Balashova (20 de itemi, punctaj 0-70<). Scopul utilizării acestui chestionar este de a evidenția simptome afective, cognitive, motivaționale și vegetative ale depresiei. Scorurile celor 20 de itemi au fost însumate, obținându-se următoarele valori: extreme – 25-61, media de 45,16. Aproape jumătate din subiecți (46% - 23 cazuri) nu au avut atitudini sau simptome caracteristice depresiei. Modificări depresive ușoare am constatat la 48% din lotul studiat. Grupul celor cu semne ale unei depresii moderate a fost constituit din 3 persoane (6%). Din cele menționate anterior rezultă că la peste jumătate din traumatizații chestionați (54%) s-au înregistrat modificări specifice tabloului clinic al depresiei – formele ușoară și moderată (Fig.3).

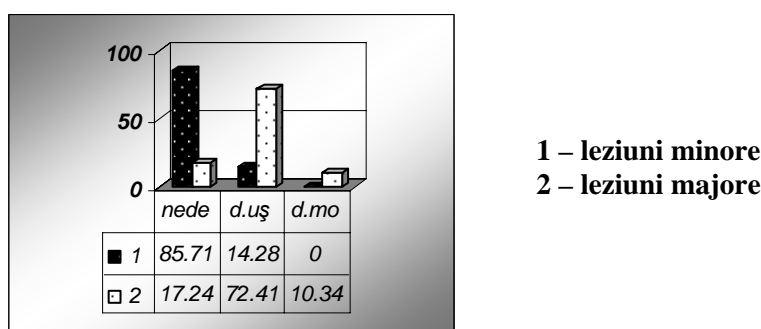


Fig.3.

**Starea de anxietate.** Din scorurile posibile (0-46<), minima și maxima obținute la întregul lot a fost de 17 și respectiv 56 de puncte. Nivelurile de anxietate-stare au fost mai ridicate în lotul de femei, cu o medie de 41 puncte, față de media 37, 34 obținută la bărbați. Valorile extreme au fost mai mici în cazul bărbaților – 17-56 față de respondentele chestionate – 23-56 (Fig.4).

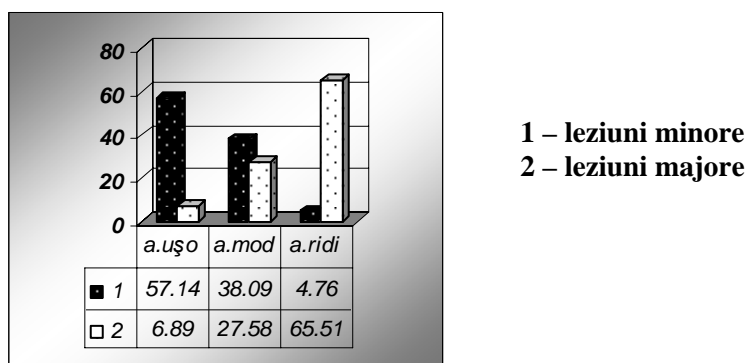
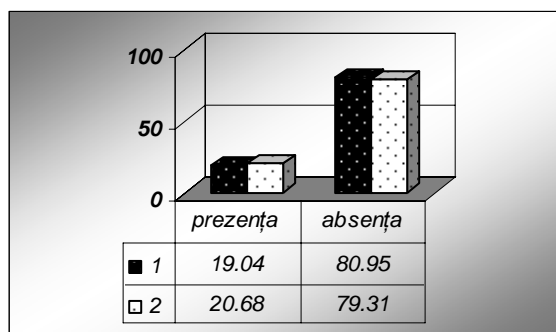


Fig.4.

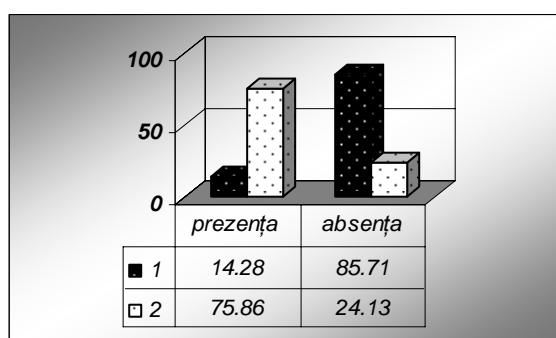
Aplicarea miniinterviului pentru **stres acut** tuturor participanților la studiu a confirmat prezența amintitei tulburări la 56% dintre subiecți. Iată cum s-au repartizat scorurile pentru stresul acut în dependență de leziunile subiecților (Fig.5):



1 – leziuni minore  
2 – leziuni majore

Fig.5

Prezența **stresului posttraumatic** după aplicarea miniinterviului structurat s-a confirmat în proporție de 50% din întregul lot de subiecți. Iată însă cum s-au repartizat datele în dependență de leziunile primite (Fig.6):



1 – leziuni minore  
2 – leziuni majore

Fig.6.

Astfel, după analiza statistică a celor 4 variabile (stres acut, stres posttraumatic, anxietate și depresie), dar și a graficelor acestora, se poate menționa că atât ipoteza 1, cât și ipoteza 2 s-au confirmat în cazul fiecărei variabile.

În vederea continuării verificării ipotezelor enunțate anterior s-a recurs la calcularea coeficientului de corelație (Pearson), astfel s-au obținut următoarele date (Tab.1).

Tabelul 1

	Depresie	Anxietate	Stres acut	Stres posttraumatic
Depresie	1,000	0,736**	0,721**	0,506**
Anxietate	0,736**	1,000	0,645**	0,521**
Stres acut	0,721**	0,645**	1,000	0,745**
Stres posttraum.	0,506**	0,521**	0,745**	1,000

În calculul coeficientului de corelație s-a utilizat programul SPSS-10 for Windows și Excel.

Toate datele au înregistrat corelații directe între variabilele: anxietate–depresie, stres acut–depresie, stres posttraumatic–depresie, stres acut–anxietate, stres posttraumatic–anxietate, stres acut–stres posttraumatic. Concluzionând în urma analizei corelațiilor obținute, se poate menționa că ipoteza a doua s-a confirmat.

În cercetare s-au comparat nivelul anxietății și depresiei. S-a inițiat calcularea semnificației diferenței dintre cele două eșantioane (grupul experimental și grupul de control) pentru doar 2 variabile – anxietate și depresie (grupul de control a fost constituit din subiecți care nu au suferit vătămări/traume fizice și, deci, aplicarea miniinterviurilor pentru stresul acut și cel posttraumatic sunt inutile).



Pentru aceasta am utilizat formula semnificației diferenței dintre două medii pentru eșantioane mari:

$$Z = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{D_1^2}{n_1} + \frac{D_2^2}{n_2}}}$$

Astfel, pentru depresie,  $Z=1,13$ , ceea ce înseamnă că diferența nu este semnificativă, cât privește anxietatea,  $Z=3,55$ ,  $p=0,001$ , ceea ce înseamnă că diferența este înalt semnificativă.

### Concluzii

- Persoanele traumatizate fizic pot prezenta tulburări psihice. Aceste tulburări sunt consecința evenimentelor traumatice suferite.
- Punerea în evidență a modificărilor care conturează stresul acut, stresul posttraumatic, inventarierea modificărilor stării de depresie sau a stării de anxietate, precum și stabilirea nivelurilor atinse de acestea pot fi realizate, relativ ușor, de către o persoană antrenată prin aplicarea unor miniinterviuri structurate și prin administrarea unor chestionare (Hamilton pentru depresie – adaptare Ala Balashova, Spillberger – anxietate reactivă).
- Tulburările psihice au apărut și la persoanele cu traumatisme fizice cu gravitate mică, lotul examinat prezentând următoarele valori: depresie ușoară – 14,28%, anxietate ușoară – 57,14%, anxietate moderată – 38,09%, anxietate ridicată – 4,76%, cu stres acut au fost diagnosticați 19,04%, iar cu stres posttraumatic – 14,28%.
- La peste jumătate din traumatizații chestionați (54%) s-au înregistrat modificări specifice tabloului clinic al depresiei – formele ușoară și moderată.
- Persoanele cu traumatisme fizice au prezentat niveluri crescute ale anxietății, astfel s-au înregistrat 30% din subiecți cu anxietate moderată și 40% cu anxietate ridicată.
- Elementele de diagnostic care definesc stresul acut au fost îndeplinite la 56% dintre participanții la studiu, iar cu stres posttraumatic au fost diagnosticați 50% din subiecți.
- La persoanele cu traumatisme fizice grave s-au înregistrat cele mai înalte scoruri în procesul de inventariere a stării lor psihice, astfel, cu depresie ușoară – 72,41%, depresie moderată – 10,34%, anxietate ridicată – 65,51%, 20,68% diagnosticați cu stres acut și 75,86 cu stres posttraumatic.
- Identificarea tulburărilor psihice în cadrul expertizei medico-legale permite o evaluare mai corectă a consecințelor traumei fizice și a gravității leziunilor.

### Bibliografie:

1. Baciu Gh. Centrul de Medicină Legală la 50 de ani. - Chișinău, 2001.
2. Baciu Gh. Curs de Medicină Legală. - Chișinău: USM 1993, Vol.I, II.
3. Bălan A. Stres și personalitate. - Cluj-Napoca, 1998.
4. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. - Iași: Polirom, 2004.
5. Turchină T. Psihologia clinică. - Chișinău, 1999.
6. Tudosî N. Psihopatologie și Psihiatrie pentru psihologi. - București, 2000.
7. Малкина И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. - Москва: ЭКСМО, 2005.
8. Hauck Paul. Depresia nervoasă: de ce apar și cum putem depăși stările depresive. - București: Polimark, 1995.
9. Авдеев М.И. Судебно-медицинская экспертиза живых лиц. - Санкт-Петербург: Медицина, 1968.
10. Selye H. Fiziologia și patologia expunerii la stres. - București, 1998.

Prezentat la 18.10.2007

## PROFILUL DE PERSONALITATE AL ADOLESCENIILOR AGRESIVI DE DIFERITE ETNII

Angela POTBNG, Anna SAENCO

Catedra Psihologie

Raymond Cattell afirmait: "La personaliti c'est celle qui permet une prädiction". Il explorait la personaliti humaine a partir de son comportement, analysant la faon dont elle rāagit dans diverses situations. Abordant la personaliti dans la perspective de Cattell, cette itude reflute les donnāis d'une recherche orientēe vers l'identification du profil de la personaliti des adolescents agressifs reprāesentants des diffāentes ethnies.

Les rāsultats obtenus accusent des diffārences importantes dans les traits de la personaliti, tels autoāvaluation, pratique – imaginatif, dāpendant– indāpendant, contrāplāi - non contrāplāi.

Obiectul cercetării de faior se contureazr dintr-o necesitate practicr – a da rrspuns cadrelor didactice din onvāormbntul preuniversitar la ontrebarea, de ce cbnd este vorba de agresivitate, acuze mai mult sau mai puāoin voalate se aduc de regulr altor etnii conlocuitoare.

Agresivitatea este o formr de comportament orientatr on sens distructiv on vederea producerii unor daune fie ele materiale, moral-psihologice sau mixte. Deci, actul agresiv poate viza unele obiecte (casr, maāinr, mobilr etc.), fiināoa umanr (individul uman izolat, microgrupurile, colectivitatea) sau ambele. Opusul agresiviti ar fi comportamentul prosocial, care presupune cooperare, toleranāor, echilibru. Pentru a grsi exemple privind comportamentul agresiv nu este nevoie de eforturi speciale. Datoritr uriaeelor disponibilitārii privind mediatizarea, suntem, din nefericire, aproape zilnic martorii diferitelor forme de manifestare a agresiviti (rrzboaie, crime, jafuri, tālhrrii, violuri, incendieri, distrugerri etc.). Delincvenāoa ei infracoāionalitatea constituie formele de vārf ale manifestrii agresiviti, iar statisticile ontocmite on diferite āorri denotr o creetere ongrijorātoare a ratelor acestui „flagel” acum, la onceputul celui de-al treilea mileniu.

Una dintre cele mai vechi ei, totodatr, dificile ontrebrii adresate psihologilor a fost, dacr „echipamentul” psihocomportamental al individului uman este dependent de factorul ereditar (zestrea ereditar) sau de factorul de mediu. Nu numai on legrturr cu agresivitatea punem ontrebarea dacr este sau nu onnrscutr, ci ei on legrturr cu oricare altr trrsrturr de personalitate.

Specialietii oferr cbteva abordri vizbnd problematica agresiviti, ei anume:

**Agresivitatea este onnrscutr**, poziāoie susiointr de autori precum Sigmund Freud ei Konrad Lorenz. On viziunea lui Freud, agresivitatea este un instinct. Oamenii se nasc cu instinctul de a agresa ei de a fi violenāoi, ontrucbt aceastr „presiune” ereditar nu poate fi onlrturat, este necesar ca on procesul influenārii educaāional-culturale sr se grseascr modalitārii nedistructive de canalizare a tendināoelor agresive. Pe de altr parte, cunoscutul etolog Konrad Lorenz, cbetigrtorul Premiului Nobel on 1968, mai ales dupr publicarea lucrrii sale *On aggression* (1966), accentueazr natura biologic-instinctualr a comportamentului agresiv pe care-l regrsim ei la nivel infrauman. Onsr on timp ce la Freud agresivitatea aprrea ca fiind predominant distructivr, la Konrad Lorenz agresivitatea interspecii are o valoare adaptativr ei este esenāialr pentru supravieāuire. Animalul oei aprrr teritoriul, disponibilitāriile de hranr ei ondeprrtbndu-i pe alāoi, previne supraaglomerarea. On plus, datoritr faptului cr cel puternic ei viguros ol onvinge pe cel slab ei neputincios, se produce o selecāoie naturalr a celor cu un bun potenāoial genetic. Este posibil, onsr, ca agresivitatea (conspecificr) sr fie dublatr de un alt instinct ce inhibr distrugerea totalr a adversarului, onlrturbndu-se astfel pericolul diminurrii drastice a efectivului unei specii. De aceea la multe specii de animale ontālnim un comportament agresiv ritualizat ce constr on faptul cr on desfreurarea unei lupte dintre doi masculi, de exemplu, atunci cbnd „cansele” de cbetig ale unuia dintre ei devin evidente, cel onvins dr semne cr se retrage ei prrrseete scena de luptr, iar onvingrtorul se opreete ei nu-ei mai continur atacul pānr la distrugerea totalr a adversarului.

Teoriile ce au abordat agresivitatea ca pe un instinct au fost supuse unor multiple critici. La animale,

agresivitatea este influențabilă și modificabilă și mai mare măsură decât sugerează aceste teorii. Privitor la agresivitatea umană, dacă ea ar fi de natură instinctuală, ar fi de așteptat să întâlnim foarte multe asemănări între oameni legate de modul de adoptare a comportamentului agresiv. Or, realitatea a demonstrat că demonstrează continuu că există mari diferențe interindividuale în manifestarea agresivității. Sunt populații, comunități care aproape că nu cunosc agresivitatea și altele care se manifestă deosebit de agresiv.

Respingerea cu siguranță a naturii instinctuale a agresivității nu înseamnă, însă, că ignorarea unor influențe biologice asupra ei cum ar fi:

- influențe neuronale; există anumite zone ale cortexului care în urma stimulării electrice, facilitează adoptarea de către individ a comportamentului agresiv;
- influențe hormonale; masculii sunt mult mai agresivi decât femelele datorită diferențelor de natură hormonală;
- influențe biochimice (creșterea alcoolului și scăderea glicemiei pot intensifica agresivitatea).

**Agresivitatea este un răspuns la frustrare.** Cei care susțin aceste afirmații pleacă de la convingerea că agresivitatea este determinată de condițiile externe. În acest sens, cea mai populară și cea mai cunoscută este „teoria frustrare-agresivitate”, formulată de John Dollard și alții colegi de la Yale University. Chiar în prima pagină a lucrării lor, intitulată „Frustrare și agresivitate”, apar cele două postulate:

- *agresivitatea este întotdeauna o consecință a frustrării;*
- *frustrarea întotdeauna conduce către o anumită formă de agresivitate.*

Blocarea căii de atingere a unui anumit scop creează frustrări care, la rândul lor, se constituie în surse de manifestare a agresivității. Destul de frecvent, însă, agresivitatea nu este orientată asupra sursei sursei de frustrare, ci este reorientată, redirecționată (displacement) către o sursă mai sigură, în sensul că este foarte puțin probabil ca ea să se răzbească.

Teoria lui Dollard a fost supusă ulterior unor revizii. Astfel, Leonard Berkowitz (1978), considerând că teoria lui Dollard exagerează legătura dintre frustrare și agresivitate, susține că frustrarea produce supărare, o stare de pregătire emoțională pentru a ataca. O persoană frustrată poate să dea curs furiei atunci când sunt prezente și anumite semne ale agresivității sau, uneori, când nu sunt prezente asemenea semne. În primul caz, stimulii asociați pot amplifica agresivitatea.

**Agresivitatea este un comportament social învățat.** Această poziție este legată, în special, de numele lui Albert Bandura, care formulează teoria învățării sociale a agresivității. Conform acestei teorii, comportamentul agresiv se învață prin mai multe modalități, și anume:

- direct, adică prin învățare directă (prin recompensarea sau pedepsirea unor comportamente);
- prin observarea și imitarea unor modele de conduită ale altora, mai ales ale adulților. Cel mai frecvent, consideră Bandura, modelele de conduită agresivă pot fi întâlnite:
  - a) în familie (prin violența copiilor față de alții sau abuzul și maltratarea, adesea, provin din familie și care s-a folosit ca mijloc de disciplinare a conduitei pedepsa fizică);
  - b) în mediul social (în comunitățile în care modelele de conduită agresivă sunt acceptate și admirate, agresivitatea se transmite ușor noilor generații; de exemplu, subcultura violentă a unor grupuri de adolescenți oferă membrilor lor multe modele de conduită agresivă);
  - c) în mass-media (în special, televiziunea care oferă aproape zilnic modele de conduită agresivă fizică sau verbală).

Astfel, teoriile existente în literatura de specialitate abordează atât impactul factorului ereditar, cât și al celui de mediu în manifestarea agresivității.

Pornind de la aceste premise, ne-am propus drept scop identificarea specificului profilului de personalitate al adolescenților agresivi, precum și depistarea unor diferențe semnificative dintre factorii de personalitate ai acestora.

### Ecantionul

Pentru a realiza acest scop, am elaborat un experiment constatativ la care au participat 121 de subiecți cu vârstă cuprinsă între 16-17 ani dintre care: 22 români, 20 ruși și ucraineni, 21 bulgari, 16 evrei, 28 georgieni, 15 romi. Adolescenții selectați pentru experiment sunt reprezentanții populației urbane care provin dintr-o zonă geografică unde este concentrată o populație numerică considerabilă a acestei etnii; astfel, adolescenții români sunt elevi ai liceului „Gh.Asachi” din Chișinău, rușii și ucrainenii – elevi ai liceului

„Ig.Leviroki” din Chieinru, bulgarii – elevi ai liceului „M.Moekov” din or.Ciadvr-Lunga, evreii – elevi ai liceului „Ram-Bam” Chieinru, gruzii – elevi ai liceului „M.Moekov” din or. Ciadvr-Lunga ei romii – doar 3 din 15 sunt elevi ai liceului „Al.Puekin” din or.Soroca, ceilaloi 12 nefiind ecolarizaoi.

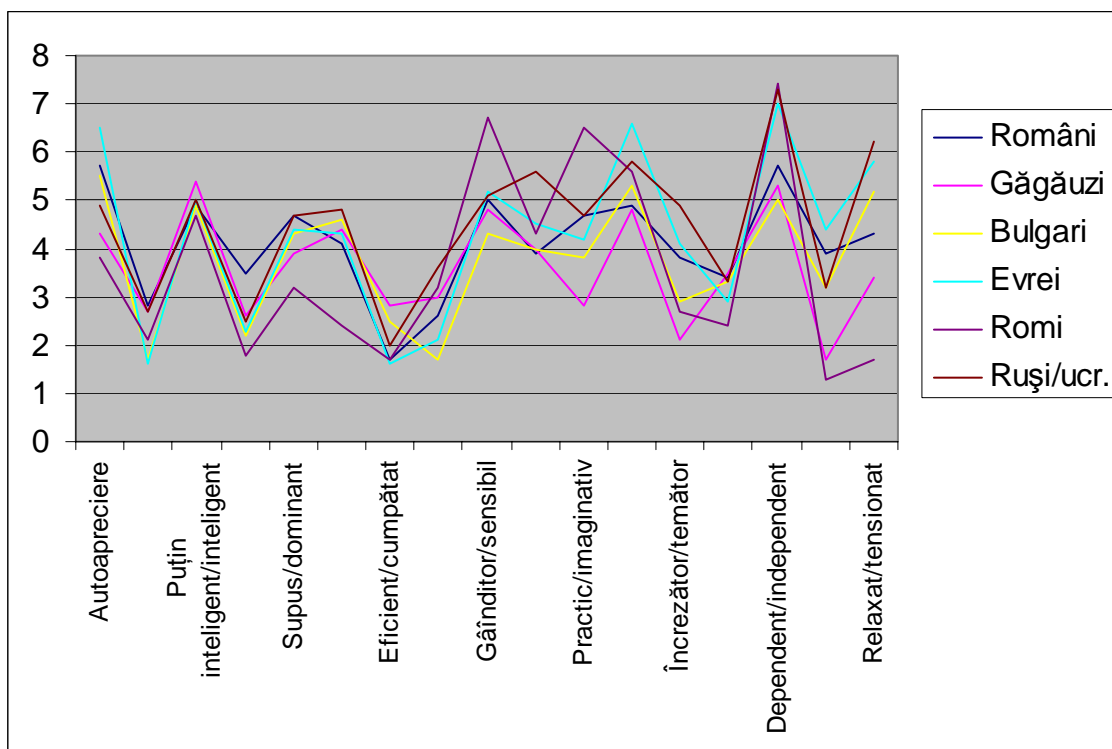
### Instrumentarea experimentului

Pentru diagnosticarea agresivității adolescențoiilor am utilizat testul de agresivitate elaborat de A.Bassa & A.Dark, iar pentru diagnosticarea profilului de personalitate – chestionarul de personalitate (16 PF) elaborat de R.Cattell.

### Rezultate ei discuții

Ontr-o primr analizr a rezultatelor descriptive observrm unele diferențe dintre grupurile agresive de diferite etnii la unii factori de personalitate.

Prezentrm on cele ce urmeazr graficele profilurilor de personalitate depistate la grupurile de subiecțoi implicate on cercetarea noastrr:



Astfel, on ansamblu, grupul adolescențoiilor agresivi de etnie **rombnr** se caracterizeazr prin comunicare modestr, distanțoi, puioin ontreprinzrtori ei greu stabilesc relații interpersonale. Aceția sunt predispuși la frustrații ei suferințe, sunt emotivi ei ueor iritabili. De asemenea, subiecțoi au oarecare concepții egocentrice ei uneori au atitudini de suspiciune. Nu sunt constanțoi, nu au principii ei deseori dau dovadr de dezorganizare ei iresponsabilitate. Sunt neoncrezrtori, rezervați ei rigizi. Sunt invidioși, exagereazr on atenția acordatr lucrurilor ne semnificative, sunt direcțoi, spontani, mai curbnd conservatori, suspicioși vis-a-vis de noile idei ei tendințe, acceptr rutina ca ei greutrțile tradiționale. Sunt conformiști ei dependențoi de grup, uneori le lipsește inițiativa de a lua hotrri ei a acționa. Sunt nedisciplinați ei predispuși spre conflicte interioare.

Conform rezultatelor obiunute la 16 PF, adolescenții agresivi de etnie **ruși/ucraineni** sunt mai comunicativi ei ueor iritabili, au dispoziție labilr ei o dozr de suspiciune, dezorganizați ei neoncrezrtori on propriile puteri, se deosebesc prin capacitate onaltr de a identifica ei prezice pericolul. Preferr sr ia propriile decizii, urmeazr calea aleasr de ei oncei ei iau hotrri de sine strtrtor. Sunt necontrolați, nedisciplinați, mrcinați de conflicte interioare ei iresponsabili faor de cerințele sociale. Sunt mai curbnd tensionați, frustrați, excitați ei neliniștiți, permanent nemulțumiri.

Grupul adolescenților de etnie **bulgarr** prezintă sociabilitate foarte scăzută, atitudini rezervate față de ceilalți, sunt rigizi și taciturni. Sunt mai curând supuși decât au atitudini ponderate, deci în unele situații pot prezenta acte de agresivitate reactiv-fizice, verbale sau imaginare. Acceptă rutina ca fiind greutățile tradiționale, uneori le lipsește inițiativa de a lua hotărâri și acțiunea.

Adolescenții agresivi de etnie **evreiasc** sunt necomunicativi, preferă să fie singuri decât au un cerc redus de cunoștințe ca și cei de etnie bulgarr și români. Posedă gândire concretă și abstractă. Subiecții se împotrivesc schimbărilor, preferă să ia propriile decizii, urmează calea aleasă de ei odată ce și-au hotărât de sine stăruitor. Sunt mai curând tensionați, frustrați, excitați și neliniștiți. Nu posedă o autoapreciere adecvată, tind să se supraaprecieze.

Grupul de etnie **grguzr** prezintă sociabilitate foarte scăzută și pesimism. Subiecții nu sunt constanți, nu fac eforturi pentru a satisface normele grupului, nu au principii și sunt dezorganizați și iresponsabili. Nesupunerea față de normele sociale pot să le formeze comportamente antisociale. Sunt nedisciplinați și predispuși spre conflicte interioare, dau dovadă de moleșală și motivație redusă, dar se autoapreciază adecvat.

Rezultatele obținute la testul de personalitate relevă adolescenții agresivi **romi** ca fiind nerăbdători și neliniștiți, ei devin ușor irascibili și furioși, apoi agresivi și amenințatori. Sunt foarte superștiosci, nu sunt constanți, acționează în funcție de fiecare caz în parte, sunt dezorganizați și iresponsabili, onși sensibili, uneori pot manifesta tendința de a proteja pe cineva, predispuși spre romantism și artistism. Posedă un onalt potențial de creație, puțin mult la obiceiuri și tradiții. Sunt necontrolați și nedisciplinați, leneci, relaxați și au o motivație redusă pentru muncă.

Pentru a identifica dacă există unele diferențe semnificative între grupurile de diferite etnii la anumii factori de personalitate, am utilizat ca metodă statistică testul F(ANOVA unifactorial).

Rezultatele obținute sunt următoarele:

Perechile de grupuri de diferite etnii	Diferența dintre medii	Prag de semnificație	Factori de personalitate
Evrei-romi	0,49	0,05	autoapreciere
Grguzi-romi	0,69	0,02	practic/imaginativ
Rucei/ucr.-grguzi	0,48	0,05	oncrezător/temător
Bulgari-romi	0,45	0,05	dependent/independent
Evrei-romi	0,71	0,01	necontrolat/controlat
Evrei-grguzi	0,68	0,02	necontrolat/controlat
Rucei/ucr-romi	0,75	0	relaxat/tensionat

Datele din tabelul de mai sus relevă o diferență semnificativă ( $t=0,49$ ,  $p=0,05$ ) între subiecții de etnie evrei și romi pentru factorul *autoapreciere*, ceea ce semnifică că evreii se supraapreciază în timp ce românii se subapreciază. De asemenea, românii se diferențiază semnificativ de grguzi ( $t=0,69$ ,  $p=0,02$ ) la factorul *practic-imaginativ*, ceea ce înseamnă că adolescenții din grupul agresiv grguz sunt mai practici, se orientează către realitatea exterioară, în timp ce românii au o imaginație mai dezvoltată, fiind orientați către lumea lor interioară și posedă un onalt potențial de creație.

Grupurile de bulgari și romi obțin o diferență semnificativă ( $t=0,45$ ,  $p=0,05$ ) pentru factorul *dependent-independent*, ceea ce înseamnă că bulgarii sunt mai conformiști, mai dependenți de grup, și preferă să ia decizii și să acționeze în comun, și le lipsește inițiativa în timp ce românii sunt mai independenți, preferă să ia propriile decizii, onși nu sunt neapărat dominanți pentru că nu încearcă să-i convingă pe ceilalți în veridicitatea lor, ei nu au nevoie de susținerea și acceptarea celor din jur.

Adolescenții agresivi evrei obțin diferențe semnificative vis-a-vis de cei romi ( $t=0,71$ ,  $p=0,01$ ) și cei grguzi ( $t=0,68$ ,  $p=0,02$ ) pentru factorul *necontrolat-controlat*. Deci, în timp ce grupurile de romi și grguzi sunt necontrolați, nedisciplinați, grupul de adolescenți agresivi evrei au un autocontrol mai dezvoltat, oei gestionează emoțiile și comportamentul, sunt bine determinați și tind să ducă lucrurile la bun sfârșit.

Ultima diferență semnificativă se observă la grupurile rucei/ucraineni-romi ( $t=0,75$ ,  $p=0,00$ ) pentru factorul *relaxat-tensionat*, fapt ce semnifică că românii agresivi sunt foarte relaxați și leneci, au o motivație foarte redusă și o mulțumire de sine exagerată, pe când ruceii/ucrainenii agresivi sunt tensionați, frustrați, excitați, neliniștiți. Starea de frustrare în care se află ruceii/ucrainenii se datorează unei motivații onalte și

nemulțumirii permanente.

On concluzie susținem ideea lui Raymond Cattell conform creia „*Personalitatea este cea care permite o predicție asupra a ceea ce va face o persoană într-o situație dată.*” Aadar, este foarte important a prevedea comportamentul, a prevedea ceea ce o persoană va face ca răspuns la stimulul unei situații. Iar cunoașterea profilului de personalitate al adolescenților agresivi de diferite etnii va facilita munca celor care activează on domeniul instructiv-educativ.

**Bibliografie:**

1. Bonchie E. Psihologia dezvoltării. - Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2000.
2. Brate A. Paradigme ale personalității. - Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2001.
3. Neculau A. Psihologie socială. - Iași: Polirom, 1999.
4. Rădulescu S. Sociologia violenței familiale. - București: Lumina, 2001
5. Абрамова А. Практикум по возрастной психологии. - Москва, 2000.
6. Бандура А. Подростковая агрессия. - Москва, 2000.
7. Вачин Д. Психология зла. - С. Петербург, 2001.

*Prezentat la 22.10.2007*

## RELAȚIA DINTRE ATITUDINEA PĂRINȚI-COPII ȘI STILUL DE SOLUȚIONARE A CONFLICTULUI

*Ludmila ANȚIBOR, Svetlana TOLSTAIA*

*Catedra Psihologie*

La formation de la personnalité commence dans la famille. Notamment dans la famille, par le système formé des mythes, des valeurs, de la culture des relations on jette les bases de la personnalité, on projette les aspirations, les perspectives de la coopération avec les autres. La non-conformité dans les relations avec les parents est liée aux émotions de l'enfant, et elle amène à l'apparition et à la fixation dans la conduite des moyens plus agressifs dans des situations conflictuelles.

Familia este mediul primar de socializare a individului. În cadrul ei individul asimilează primele experiențe sociale, în particular cu referință la realizarea modelului de comportament parental. Cercetătorii în mare parte împărtășesc opinia despre repetarea sistemului interrelațiilor, în conformitate cu care sistemul relațiilor în cuplu în linii majore va reflecta modelul comportamentului părinților. Afinitatea parentală se prezintă ca o forță motrice a dezvoltării copilului, contribuind la satisfacerea trebuințelor bazale ale persoanei, care se referă la funcțiile vitale de importanță primară (A.Adler, 1999; R.Berns, 1986; J.Bowlby, 1991; D.V.Winnicott, 1998; P.B.Овчарова, 2006; А.С.Спиваковская, 2000; S.Freud, 1989; E.Fromm, 2001; E.Erikson, 1996). Dragostea părinților se prezintă ca cea mai puternic manifestată și de durată trebuință umană.

Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influențează și modelează persoana umană pe parcursul întregii veți. Unii merg chiar mai departe și susțin că influența ei asupra persoanei e atât de mare, încât ea egalează acțiunea celorlalte grupuri sociale. Aceasta este cu deosebire în cazul cercetărilor efectuate în psihanaliză, psihologia socială și sociologie, susținând că familia este adevăratul laborator de formare a personalității. Transformarea individului în personalitate, adică în individ cu statut social, este în primul rând opera familiei. Sunt două cauze care explică această influență a familiei asupra persoanei: una este legată de faptul că acțiunea familiei se exercită de timpuriu, iar a doua - că multă vreme familia e unica cale prin care se canalizează oricare altă acțiune de socializare, ea fiind identică cu întreaga lume socială a copilului [2, p.131].

Părinții reprezintă primul context social de dezvoltare al copilului, care practic asigură satisfacerea tuturor necesităților lui, inclusiv a celor de dragoste și afectivitate. Necesitatea de dragoste parentală constituie una dintre cele mai puternice și de durată trebuință umană, de ea are nevoie copilul la orice vârstă (E.Fromm, 2001; P.B. Овчарова, 2003). „Există o singură patimă, scria E. Fromm, care satisface necesitatea omului în unitatea sa cu lumea și în formarea pe această cale a sentimentului de întreg și individual, aceasta este dragostea. Dragostea este unitatea cu cineva sau cu ceva din exterior, cu condiția păstrării separate și intacte a eu-lui personal [6, p.137]. Dragostea productivă întotdeauna include în sine un complex de relații de grijă, răspundere, stimă și cunoștințe (E.Fromm, 1993). Asigurarea întregului complex de astfel de relații și satisfacerea necesității în dragoste în primii ani de viață ai copilului este în responsabilitatea și competența doar a părintelui. S.Freud sublinia influența absolută a părinților în primii ani de copilărie asupra dezvoltării ulterioare a personalității (S.Freud, 1989). Se consideră că deficitul de dragoste la o vârstă fragedă are drept consecință dezvoltarea emoțională insuficientă a omului. Personalitatea formată în condițiile privării de dragostea parentală se caracterizează prin sentiment de gol lăuntric; printr-o puternică necesitate de contact și de apropiere sufletească. Asemenea oameni au o personalitate infantilă.

Analizând această problemă în literatura de specialitate (И.С.Кон, 2001; Л.Б.Шнейдер, 2000; P.B.Овчарова, 2003; E.Fromm, 2001; А.С.Спиваковская, 2000), putem constata că la moment nu există o determinare clară și fără dubii a noțiunii de *parentalitate*. Cu toate acestea, putem constata că ea (parentalitatea) este o subsistemă dinamică, care trece prin anumite stadii de dezvoltare, deci, ea se află într-un sistem determinat de familie și poate fi studiată prin două ipostase: paternitate și maternitate. Dragostea maternă și paternă sunt părți componente ale fenomenului unic de dragoste parentală. Ea are și componente biologice înnăscute, dar în general atitudinea părinților față de copii constituie un fenomen cultural-istoric care se transformă în context diacronic, aflându-se sub influența normelor și valorilor sociale [5, p.57]. Familia, fiind mobilă și având o

structură schimbătoare în interiorul său, este o sistemă funcțională determinatorie. Ea prezintă o formă de organizare a spațiului social al personalității. În familie, ca în orice sistemă socială, există împărțirea pozițiilor și funcțiilor subiective printre reprezentanții relațiilor familiale. În același timp, deosebiri fiziologice și psihologice dintre bărbați și femei determină și deosebiri dintre tacticile comportamentale de orice gen, în relații și de mariaje, și cu copilul. Astfel, putem constata că la cercetarea fenomenului dragostei parentale este necesar a distinge specificul dragostei paterne și a celei materne, și îndeosebi - influența acestor părți componente ale dragostei parentale, la fel ca și completarea lor reciprocă asupra dezvoltării personalității copilului, socializării lui pe parcursul vieții.

După cum să știe, dragostea mamei este necondiționată, ea iubește copilul așa cum este el, atunci când dragostea tatei este condiționată, el se mândrește cu succesele și reușitele copilului. Dar omul are nevoie de ambele aspecte ale acestei dragoste parentale. Pentru el este important ca să fie evaluat obiectiv pentru succesele reale din viață, dar nu mai puțin important este și faptul ca el să fie acceptat și iubit necondiționat. Deci, ridicarea eficacității social-pedagogice a familiei și a educației familiale este posibilă doar în cazul unei îmbinări reușite a ambelor componente a dragostei parentale.

Însă apare o contradicție între realizarea maternității cu participarea activă a femeilor în activitatea de muncă socială. Să apelăm în acest caz la teoria cultural-istorică a lui L.S.Vygotskii. Procesele de educație în această teorie sunt examinate pe de o parte ca predestinate rezolvării contradicțiilor sociale, pe de alta – conținând în sine un caracter conflictual intern. Dar conflictul devine posibil doar în cazul prezenței unei lumi interioare bogate a omului, a unui sistem de trebuințe complex și variat (Ф.Е.Василюк, 1984). Sunt diverse forme ale retrăirii lăuntrice. După A.V.Litvinova, există două forme de contradicție - conflictul – o trăire afectivă acută, și criza – o trăire complexă și o situație mai mult sau mai puțin activă (А.В.Литвинова, 2004). Deci, conflictul în acest caz se transpune într-un proces de criză, se manifestă ca etapă centrală a lui (Л.С.Выготский, 1984). Anume o astfel de situație putem constata actualmente la întrebarea în cauză.

În pofida celor menționate, aceste două teme majore (dragostea parentală și problema conflictului) înglobează în sine o componentă inevitabilă a vieții de familie. Aceasta din urmă, continuă să genereze multiple dezbateri și rezultate contradictorii, incitând savanții la noi abordări teoretice și aplicații practice. Însă studierea fenomenului „dragoste parentală” în corelație cu comportamentul în situații de conflict nu a ocupat un teren larg de cercetări. Anume acest moment ne-a motivat alegerea temei de cercetare.

Obiectul cercetării este influența părților componente ale sentimentului de dragoste parentală asupra orientării acțiunilor femeilor în situația de conflict. Să presupunem că între imaginea dragostei parentală și particularitățile comportamentului în situație de conflict există un raport de dependență. Cercetarea s-a efectuat pe parcursul unui an în mediul femeilor – cetățene ale Republicii Moldova. În cercetarea raportului dintre reprezentarea dragostei parentale și orientările manifestate personal în situația de conflict au fost implicate 80 de femei din mun. Chișinău, cu vârsta între 21 și 45 de ani, selectate din diverse tipuri de familii: familii incomplete (mame solitare); complete, cu statut marital oficial – înregistrare civilă a căsătoriei; familii complete cu statut marital neoficial – familii în care nu s-a recurs la înregistrarea căsătoriei; femei din cupluri inconstante, caracterizate de raporturi temporare între parteneri.

Pentru a observa în ce măsură a fost realizat scopul investigației preconizate, dacă s-au adevărit sau nu ipotezele înaintate, vom recurge la **analiza calitativă și cantitativă** a rezultatelor obținute.

În urma cercetării imaginii dragostei parentale am căpătat următoarele date expuse în tabelul 1 – imaginea dragostei tatălui, și tabelul 2 – imaginea dragostei mamei.

Tabelul 1

### Imaginea dragostei tatălui la diverse grupuri de femei

Familii incomplete				Familii cu statut oficial			Familii neoficializate (relații de concubinaj)			Femei solitare		
№	Componenta DrP			Componenta DrP			Componenta DrP			Componenta DrP		
	af	cog	com	af	cog	com	af	cog	com	af	cog	com
	-0,71	0,66	0,42	1,39	1,95	1,52	1,79	1,19	1,04	-0,15	0,34	0,11



Tabelul 2

## Imaginea dragostei mamei la diverse grupuri de femei

Familii incomplete				Familii cu statut oficial			Familii neoficializate (relații de concubinaj)			Femei solitare		
№	Componenta DrP			Componenta DrP			Componenta DrP			Componenta DrP		
	af	cog	comp	af	cog	comp	af	cog	comp	af	cog	comp
	1,12	1,42	1,89	0,91	1,69	2,26	1,39	1,96	1,02	2,05	1,14	1,18

După cercetarea și prelucrarea statistico-matematică a datelor căpătate prin aplicarea metodei modificate de R.V.Ovcearova privind identificarea reprezentărilor dragostei parentale, se poate afirma că unele medii aritmetice cu referință la părțile componente ale dragostei părinților sunt îndeosebi de reliefate. Dacă se examinează mediile pentru toate grupele de femei vizavi de aprecierea componentelor imaginii dragostei parentale a tatălui și a mamei, cele mai înalte rezultate au fost oferite de către femeile care au o căsătorie înregistrată (37,40%). Se atestă o diferență mică în grupul de femei care mențin o relație de familie în concubinaj (30,30%). Cel mai mic rezultat au căpătat femeile care fac parte dintr-o familie incompetentă – mamele solitare (13,80%), femeile din cupluri inconstante, caracterizate de raporturi temporare între parteneri, au obținut rezultate de 18,50%. Datele sunt prezentate, pentru o mai bună vizualizare, în diagrama 1.

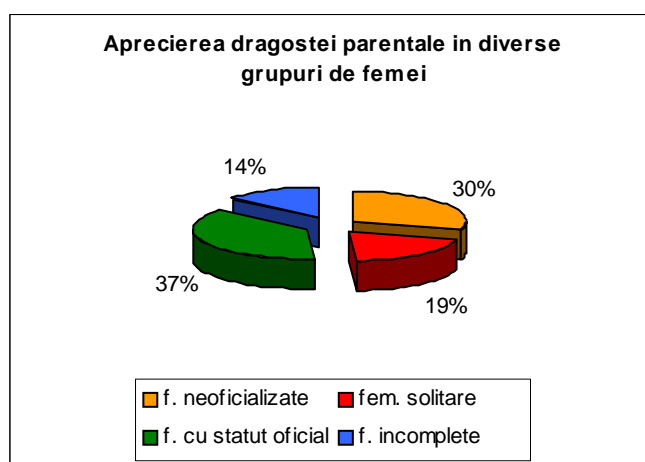


Diagrama 1

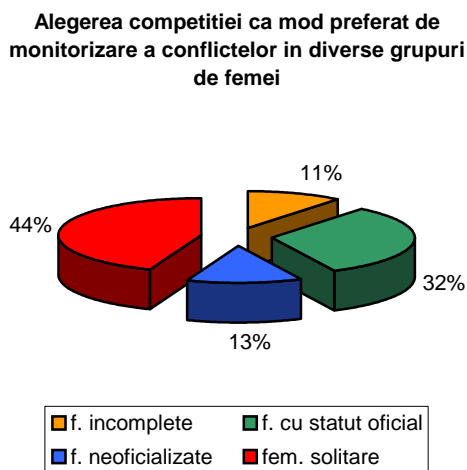
Datele ce se referă la analiza calitativă a imaginii dragostei parentale la diverse grupuri de femei sunt prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3

## Datele ce se referă la analiza calitativă a imaginii dragostei parentale la diverse grupuri de femei

Componente	Familii incomplete		Familii cu statut oficial		Familii neoficializate		Femei solitare	
	tata	mama	tata	mama	tata	mama	tata	mama
Pozitiv - negativ	0,67	2,06	1,89	2,06	1,17	1,28	-0,91	2,28
Propus - respins	0,83	2,11	2,11	2,22	0,46	1,06	0,11	1,33
Afectiv - distanțat	-0,33	2,61	1,17	1,67	1,06	2,44	0,56	1,17
Solicitat - aleatoriu	-1,26	1,83	1,61	1,22	1,61	2,17	0,59	1,06
Realizabil - irealizabil	0	0,72	0,39	0,93	0,78	1,06	-0,17	0,83
Simplu - complex	-0,61	0,89	1,89	2,56	1,83	1,78	-0,06	1,13

Rezultatele testării prin metoda lui K.Tomas sunt prezentate și în diagrama 2. Datele au fost căpătate prin intermediul analizei indicilor de limită ai metodei: alegerea competiției ca mod preferat de monitorizare a conflictelor.

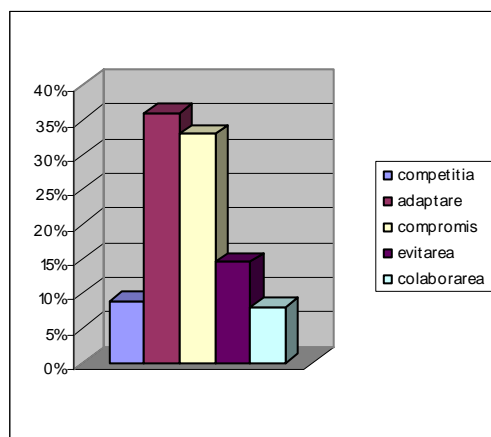


**Diagrama 2**

Pe parcursul cercetării am remarcat anumite particularități ale imaginii dragostei parentale la femeii din diferite grupe.

La **femeile din familii incomplete** imaginea dragostei mamei este dominată de componenta comportamentală care se diferențiază lesne de către părinte și este accesibilă pentru aprecierile copilului. Astfel, în opinia femeilor, mama a influențat clar domeniul comportamental al dezvoltării lor. Se poate concluziona faptul că această componentă comportamentală a imaginii dragostei parentale determină strategia parentală a femeilor, condiționându-le să manifeste grijă față de copiii săi, cu deosebire față de trebuințele fiziologice ale lor. Cât privește particularitățile imaginii dragostei parentale a tatălui la femeile din familii incomplete (mame solitare), se poate vorbi despre definirea certă a componentei afective a dragostei parentale cu aspect negativ, în care se observă mai pronunțat calitatea „solicitat – aleatoriu”, moment care denotă imaginea unei persoane adulte lipsită de responsabilitate, caracteristică imaginii dragostei parentale a tatălui.

Prin intermediul imaginii dragostei parentale, identificate în grupul femeilor din familii incomplete, s-a recurs la alegerea modului de monitorizare a conflictelor cu ajutorul celor două componente ale metodei lui K.Tomas: adaptare și compromis (histograma 1).



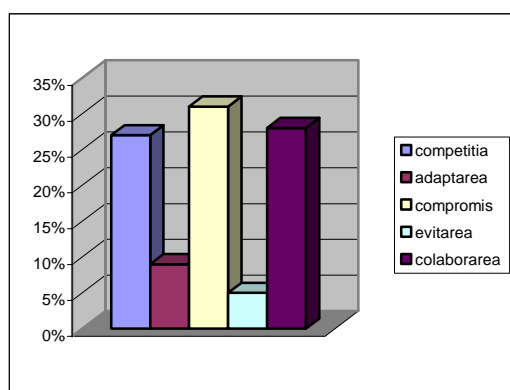
**Histograma 1**

Orientarea în situațiile de conflict este unilaterală, nediferențiată. Femeia posedă capacitatea de apreciere a situației prin prisma opiniilor partenerului și imediat acceptă opinia lui, fapt care, considerăm, creează dificultăți în elaborarea unei structuri oportune de acțiuni comune cu diferențierea rolurilor.

Analiza rezultatelor căpătate în grupul *femeilor din familii cu statut oficial* reglementat a indicat dezacordul rolurilor în cadrul cuplului, caracteristic structurilor familiale tradiționale, reflectat în imaginea dragostei parentale. Componenta afectivă a dragostei materne nu influențează relațiile femeilor din grupul dat în situația de conflict. Cu alte cuvinte, conform opiniei femeilor din această grupă, în situația de conflict nu au importanță evenimentele ce caracterizează dinamica relațiilor emoționale cu mama în copilărie, caracterul acestor relații având utilizare în alte scopuri, în alte situații de relații intrafamiliale și în propriul statut parental. O apreciere înaltă a fost oferită componentei comportamentale a imaginii dragostei mamei, urmarea căreia, de către femeile din grupul celor care au o familie oficială, se implementează într-o tactică deosebită de comportament în situația de conflict.

Imaginea cognitivă a dragostei tatălui determină scenariul comportamental al femeilor din grupul dat în situația de conflict, acesta afectând mai mult domeniul rolurilor de familie și inacceptarea unor abateri de la rolurile prescrise, manifestându-se în crize de gelozie. Femeile din acest grup au ales mai frecvent în calitate de modele de monitorizare a situației de conflict: compromisul, capacitatea de a adopta o schemă de acțiuni compatibilă ambelor părți – colaborarea, competiția (histograma 2).

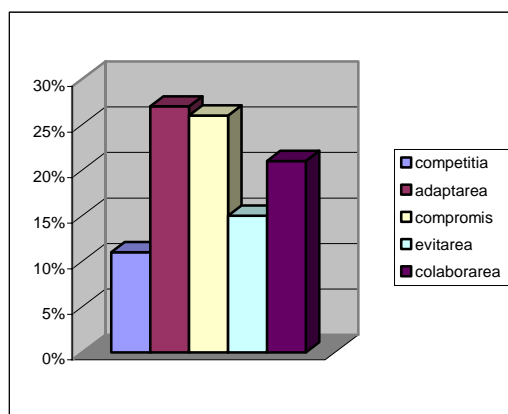
Dacă vom examina strategia de comportament în situație de conflict la care recurg aceste femei, se poate menționa că ele posedă capacitatea de a aprecia situația în conformitate cu opiniile partenerului (compromis), de a analiza pe deplin propriile capacități în raport cu partenerul, trebuințele lor și funcțiile partenerului în satisfacerea acestora (competiție), sunt capabile să întocmească scheme ale acțiunilor comune în vederea rezolvării (colaborare).



**Histograma 2**

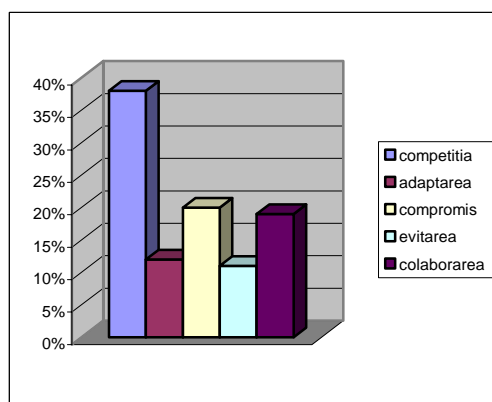
Analizând particularitățile imaginii dragostei parentale pe care o posedă *femeile din familii neoficializate* (sau în relații de concubinaj), se poate menționa că un rol deosebit în formarea personalității acestor femei au componenta cognitivă a imaginii dragostei mamei și cea afectivă a imaginii dragostei tatălui. Imaginea componentei cognitive a dragostei materne transmite cunoștințe, reprezentări cu referință la dragostea parentală și statutul de părinte, contându-se pe particularitățile reale ale personalității femeilor, fapt care influențează mult modul de a gândi constructiv în relațiile interpersonale, inclusiv în situația de conflict.

Dacă ne referim la imaginea dragostei tatălui, se poate spune că în formarea personalității femeilor din grupul dat a jucat un rol mare componenta afectivă a imaginii dragostei paterne. Componenta afectivă a dragostei tatălui este implicată activ în rezolvările la care recurge femeia în situația de conflict. Femeile din grupul dat recurg în situație de conflict la strategii precum adaptarea, compromisul și colaborarea (histograma 3). Se poate concluziona că imaginea componentei emoționale a dragostei paterne influențează puternic domeniul afectiv al femeii și o orientează în situație de conflict spre anumite modele de comportament și strategii de monitorizare. Aceste femei vor recurge mai frecvent la adaptare, colaborare și compromis în scopul rezolvării situației de conflict.



Histograma 3

Despre *femeile solitare* se poate spune că posedă o componentă afectivă dezvoltată în imaginea dragostei materne, reprezentată în dihotomia „pozitiv-negativ”. Tot ele dau prioritate componentei cognitive a dragostei tatălui. Influența imaginii componentei cognitive a dragostei tatălui se resimte în toate domeniile de relaționare conflictuală. Domeniile de relaționare conflictuală în cazul femeilor solitare depind în măsură egală de imaginea componentei cognitive a dragostei tatălui și de imaginea componentei afective a dragostei mamei. Femeile din grupul dat cel mai des recurg la strategia de competiție în soluționarea conflictelor (histograma 4); dar menționăm că la fel femeile din grupul dat aproape totalmente perpetuează metodele de organizare a unei structuri optimale a acțiunilor colective cu distribuirea rolurilor: ele sunt capabile să constituie o schemă a acțiunilor în comun, să și-o reprezinte de pe pozițiile ambelor părți, să o adapteze la motivele fiecăreia dintre acestea.



Histograma 4

În urma analizei cantitative putem concluziona că între imaginea dragostei parentale și particularitățile comportamentului în situație de conflict există un raport de dependență. Femeile își orientează acțiunile în situație de conflict diferit, fiind determinate de asimilarea în cadrul educației familiale a unui sau altui aspect al dragostei părinților: afectiv, cognitiv sau comportamental. În diverse grupuri de femei s-au observat diverse componente ale dragostei parentale. De exemplu, dragostea tatei în componenta afectivă s-a format la femeile din toate tipurile de familie, doar cu calități diferite: la femeile din familii incomplete și femeile solitare – negative, la femeile din familii cu statut oficial și neoficializate – pozitive.

Rezultatele cercetării teoretice a problemei și analiza empirică a obiectului cercetării permit următoarele **constatări:**

Se manifestă diferențe în calitatea reprezentărilor despre structura dragostei parentale a femeilor condiționate de apartenența femeilor la diferite tipuri de familii.

Femeile din cadrul diferitelor tipuri de familii, cu statut marital diferit, pun în uz diverse moduri de orientare în scopul rezolvării situației de conflict.

În urma cercetării empirice au fost identificate componentele imaginii dragostei parentale la femeile cu statut marital diferit, care în mai multe cazuri se aseamănă după structură și calitate.

Componentele și calitățile imaginii dragostei parentale se diferențiază în funcție de calitatea de sex-rol a părinților femeilor.

Componentele și calitățile imaginii dragostei parentale se diferențiază în funcție de statutul marital al femeilor.

A fost identificat caracterul specific al componentelor imaginii dragostei parentale, reieșind din analiza lor. În particular, pentru femeile din familii incomplete și cele din familii complete cu statut marital fără o recunoaștere oficială prezintă importanță componenta afectivă a dragostei tatălui, dar aceasta relevă calități diferite.

Componenta cognitivă a imaginii dragostei tatălui prezintă importanță pentru femeile din familii complete cu statut marital oficial și pentru femeile solitare, dar și în cazul dat se relevă calități diferite: pozitive – pentru femeile cu statut marital oficial, negative – pentru cele solitare.

Toate femeile din cadrul eșantionului cercetat posedă o imagine a dragostei mamei, chiar dacă cu prevalența unor componente diferite, dar caracterizată de aceleași calități pozitive („pozitiv – negativ”): femeile din familiile incomplete relevă componenta pozitivă comportamentală, cele cu statut marital oficial – componenta comportamentală pozitivă, cu statut marital neoficial – componenta cognitivă pozitivă.

Identificând utilizarea strategiilor de comportament privind rezolvarea situațiilor de conflict în funcție de gradul de activism manifestat într-un anumit mod, s-a stabilit că cea mai completă strategie de orientare acțională este posedată de femeile cu statut marital neoficial și oficial. Cea mai restrânsă strategie este posedată de femeile solitare.

Formarea personalității începe în familie. Anume în familie, prin intermediul unui sistem bine constituit, înglobând mituri, valori, cultura relațiilor se pune baza structurilor de personalitate, are loc constituirea sensurilor, motivelor, aspirațiilor, se formează pozițiile subiective ale relațiilor cu alte persoane.

Cercetarea științifică a acestor probleme oferă posibilitatea unei corecții productive și calitative și dezvoltării relațiilor dintre părinți și copii prin intermediul formării și perfecționării sentimentului de dragoste parentală.

#### **Bibliografie:**

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. - 1991. - №4. - С.15-21.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Эльконина / Л.С.Выготский. - Москва: Прогресс, 1984. - 432 с.
3. Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д. Введение в теорию конфликта. - Москва: Мир, 1989. - 288 с.
4. Милюкова Е.В. Формирование психологических компонентов родительской любви: Дис. канд. психол. наук.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. - Москва: Издательство Института Психологии, 2003. - 319 с.
6. Фромм Э. Искусство любить / Ред. Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. - СПб: 2001. - 224 с.
7. Шабельников В.К., Давлетова А.Д. Развитие личности: семейные детерминанты // Ориентировка личности в психологическом пространстве родительской семьи (на материале исследования казахской семьи).

*Prezentat la 25.10.2007*

## **DEZVOTAREA FUNCȚIILOR POTENȚIALE LA COPIII CU NEVOI SPECIALE ÎN RAPORT CU NIVELUL ACHIZIȚIILOR PSIHOFIZICE**

*Viorica CHETRARI, Ana SÎRBU*

*Catedra Psihologie*

Un des problèmes majeures de la société de tous les temps, et d'autant plus de l'étape actuelle, concerne la catégorie sociale des personnes avec des déshabilités. La priorité de chaque société est de soigner les enfants et plus spécialement ceux qui nécessitent des soins spéciaux. Dans le présent article on a essayé de développer la base méthodologique d'une théorie se rapportant au langage et à la psychomotricité pour ces enfants. On a élaboré des activités visant à récupérer la psychomotricité et le langage d'après le principe qui aborde les caractères individuels.

Dezvoltarea fizică asigură dezvoltarea psihică, socială și a personalității copilului. Copiii se dezvoltă într-un mod previzibil, de la totală dependență de adult până la autonomie personală și independență fizică și socială. Viteza și ritmul de dezvoltare, particularitățile motorii, particularitățile limbajului sunt diferite pentru toți copiii, însă modul de dezvoltare este asemănător, toți parcurgând aceleași etape predictive. O parte dintre copii, comparativ cu semenii lor, parcurg această evoluție în mod diferit, au probleme de dezvoltare care se manifestă prin întârzierea formării anumitelor deprinderi care ulterior împiedică socializarea și integrarea copilului în grup. Adică, vorbim despre o limită funcțională specifică a unei categorii de copii cu nevoi speciale.

Totuși, luarea în considerație numai a limitelor funcționale a unei persoane nu conduce neapărat la noțiunea de deficiență/nevoie specială, deoarece în acest caz toți oamenii ar avea deficiență: fiecare are o "limită funcțională", într-un anumit sens. Limitele funcționale ale unei persoane devin o "nevoie specială" numai atunci când acestea o împiedică să participe normal la activitățile de zi cu zi. Evitarea acestor situații depinde adesea de nivelul de dezvoltare a societății și sursele oferite de aceasta.

În republicile ex-sovietice, inclusiv Republica Moldova, psihopedagogia specială manifestă carențe la diverse niveluri în domeniul educației preșcolare și școlare a copiilor cu nevoi speciale. La capitolul comunicare și psihomotricitate, personalul practic nu dispune de resurse, instrumente, programe special adaptate pentru acești copii.

Totuși, tendințele actuale în evoluția învățământului special din Republica Moldova se pronunță în favoarea reformării moderate a învățământului special, în cadrul căreia s-ar păstra și dezvolta realizările de valoare din etapa anterioară și s-ar implementa, în baza acestora, principiile moderne, de alternativă ale educației și instruirii copiilor cu dizabilități, iar accentul se pune nu atât pe diagnosticarea propriu-zisă, cât pe alegerea celor mai potrivite programe dezvoltative pentru copilul concret și pe crearea condițiilor pentru aplicarea acestora.

Astfel, s-a propus o cercetare orientată spre explorarea căilor psihologice eficiente pentru copiii marcați de deficit motor și dereglări de limbaj. S-a presupus că limbajul și psihomotricitatea la copii cu nevoi speciale poate fi realizată prin activități bine structurate, în formă de intervenții psihocorecționale. Scopul cercetării constă în investigarea posibilităților de dezvoltare a funcțiilor potențiale printr-o metodologie recuperativă, specifică și diferențiată, în raport cu vârsta și nivelul achizițiilor psihofizice. Drept obiective s-au propus:

- stabilirea vârstei mintale și cronologice a copiilor din eșantionul propus;
- alegerea unor probe semnificative din literatura de specialitate care evaluează limbajul și psihomotricitatea adaptate vârstei respective, precum și specificului psihologic al copiilor investigați;
- selectarea metodelor/instrumentelor psihoterapeutice în sensul dezvoltării limbajului și psihomotricității copiilor cu nevoi speciale;
- adaptarea, conceperea unor metode recuperatorii în dependență de specificul psihologic al subiecților;
- îmbinarea metodelor studiate în scopul constituirii activităților structurate și orientate spre dezvoltarea limbajului și psihomotricității la copii cu nevoi speciale;
- elaborarea ședințelor recuperatorii după principiul abordării individuale.

Scopul cercetării a presupus realizarea atât a unui experiment formativ, cât și constatativ. Acesta prevede și un studiu comparativ dintre particularitățile psihomotricității și limbajului la începutul experimentului formativ și rezultatele pentru aceleași aspecte la sfârșitul experimentului.

Variabila independentă în cercetare a constituit-o nivelul intelectual al subiecților. Variabilele dependente din cadrul cercetării sunt „psihomotricitatea” și „limbajul” care urmau a fi dezvoltate prin intervențiile corectiv-recuperative din cadrul experimentului formativ.

Ca metode de investigație pentru experimentul de constatare s-au folosit:

- test pentru diagnosticarea nivelului de inteligență la copii oferit de R.S. Nemov;
- test pentru consultarea neuropsihologică a sferei motorii la copii (L.S. Țvetkova);
- testul “Determinarea nivelului vocabularului activ” (R.S. Nemov);
- testul “Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului” adaptat după Alice Descoedress.

Eșantionul l-au constituit 10 copii de la școala specială-internat Ialoveni pentru deficiențe locomotorii, clasa I. Vârsta cronologică a copiilor, totuși, era diferită - de la 7 la 10 ani. S-a ales anume această vârstă, deoarece depistarea/examinarea tulburărilor, în special, de limbaj se face asupra copiilor ce frecventează grădinițele (grupele mari) și școlile (clasa I). În jurul vârstei de 6-7 ani are loc un salt în dezvoltarea copilului și acesta este mai receptiv la tratamentul logopedic (Stănică Cornelia).

În selectarea eșantionului s-a folosit testul de inteligență menționat mai sus cu scopul de a selecta copii cu intelectul păstrat sau cel puțin cu debilitate mintală ușoară.

Astfel, s-au realizat zece studii de caz. Cu fiecare copil, individual s-au petrecut câte șaisprezece ședințe (de două ori pe săptămână). Acestea durau în medie douăzeci de minute și conțineau seturi de exerciții combinate - pentru dezvoltarea psihomotricității și limbajului.

La organizarea ședințelor s-a ținut cont de menținerea contactului vizual, apropierea sufletească de copil pentru a-l înțelege și a-l ajuta în momentul oportun și alți factori psihologici.

În timpul examinării copiilor s-au respectat principiile oferite de C.Stănică și E.Vrăjmaș: crearea unei atmosfere destinse, a unor relații socioafective favorabile între examinator și copii, încurajare, colaborare permanentă cu copiii, crearea unei motivații necesare corectării limbajului și psihomotricității, adaptarea schemei de terapie la nivelul limbajului, vârstei subiectului și factorilor etiologici care au determinat întârzierea de limbaj etc. Acestea au fost realizate pentru încurajarea și stimularea copilului cât mai mult posibil pe parcursul experimentului.

În cercetare s-a ținut cont de principiul abordării individuale, susținut încă de L.S. Vâgotski, care subliniază oportunitatea de a repera pe calitățile și diferențele în dezvoltare ale fiecărui copil, luând în considerație posibilitățile individuale. Fiecare copil este unic prin esența sa de ființă umană. Individualizarea vine să valorifice diversitatea identităților psihice, fizice și experiențiale ale copiilor, respectând copilul în procesul educațional și de recuperare. Organizarea procesului de recuperare prin individualizare se realizează prin selectarea metodelor, procedeele, materialele, se iau în considerație deosebirile individuale ale copiilor, nivelul de dezvoltare a capacităților de recuperare, tempoul etc. Se utilizează întrebări, jocuri, exerciții și material intuitiv pentru fixarea imaginii psihomotorii, executării diferitelor mișcări în scopul conștientizării fiecărei acțiuni, dezvoltând deprinderile de planificare, de organizare și de control implicate în activitățile de recuperare.

Ca tehnici și procedee de lucru în cadrul cercetării s-au folosit blocuri de activități: terapia cu caracter general (educarea mișcărilor articulatorii, educarea respirației, auzului fonematic) și terapii cu caracter specific - pentru dezvoltarea psihomotricității și limbajului.

Tehnicile și procedeele de lucru au fost preluate din jocurile pentru copii cu deficiențe locomotorii, ludoterapie – jocul ca terapie recuperatorie și din programul de stimulare a vorbirii după sistemul Portage.

În urma experimentului formativ s-a constatat că limbajul și psihomotricitatea subiecților au evoluat semnificativ. De exemplu, în studiul de caz doi, în urma testării sferei psihomotorii, copilul a obținut 22 puncte din 35. Acesta este un punctaj mediu, în comparație cu ceilalți subiecți, pentru faza de pretest. În faza de posttest subiectul a obținut 30 puncte - o evoluție semnificativă în urma ședințelor petrecute. De exemplu, în figura 1 se observă evoluția praxisului dinamic, proba grafică (test pentru consultarea neuropsihologică a sferei motorii la copii (L.S. Țvetkova):

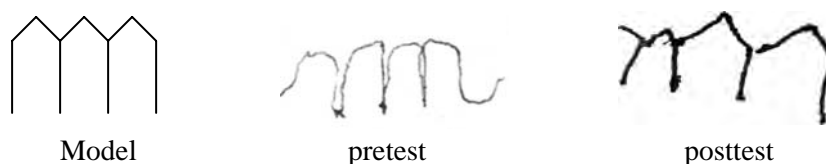


Fig. 1

În studiul de caz trei, în urma testării sferei psihomotorii, copilul a obținut 13 puncte din 35. Acesta este un punctaj destul de jos, în comparație cu ceilalți subiecți, pentru faza de pretest. Greșelile din această probă vorbesc despre un grad de inertitate în sfera motrică și despre o eventuală patologie în secțiunile lobilor posteriori ai emisferei stângi. În faza de posttest subiectul a obținut 18 puncte - o evoluție semnificativă în urma ședințelor petrecute. Aceasta este ușor de observat (din figura 2), unde se înregistrează o îmbunătățire a praxisului dinamic, proba grafică (test pentru consultarea neuropsihologică a sferei motorii la copii (L.S. Țvetkova).

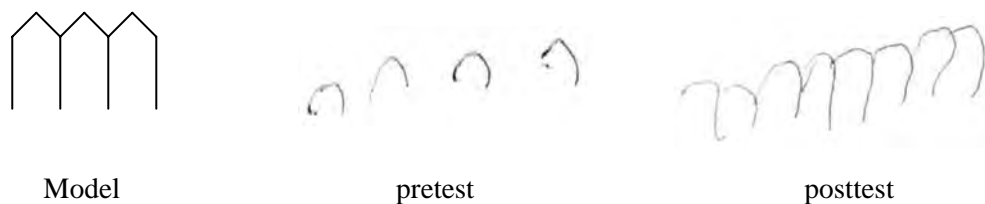


Fig.2

La fel, în cazul praxisului constructiv, proba 5, subiectul a confundat partea de sus a figurii cu cea de jos și în general, nu a reușit să o redea. Însă în urma intervențiilor recuperatorii, în faza de posttest, s-a observat o evoluție pozitivă a psihomotricității subiectului (Fig.3):



Fig.3

La nivelul testării vocabularului activ același subiect a obținut un punctaj mic – 2,5 puncte. Dar în posttest obține 3,5 puncte, avansând spre nivelul mediu (testul “Determinarea nivelului vocabularului activ” (R.S. Nemov). Evoluția pare neesențială, dar analizând calitativ rezultatele subiectului observăm că performanțele lui au evoluat. Se observă cum a progresat capacitatea de a formula o propoziție, de a expune mai clar gândul, de a folosi atributul, pronumele, articolul hotărât etc. Acest studiu de caz relevă că mediul nefavorabil din care provine copilul a influențat negativ dezvoltarea vocabularului său și, în general, al psihicului și motricității.

Realizarea cercetării date a contribuit:

- la dezvoltarea psihomotricității și limbajului la copii cu nevoi speciale;
- s-a făcut o tentativă de dezvoltare a comunicării și psihomotricității la copii cu nevoi speciale;
- s-a stabilit faptul că este posibilă dezvoltarea acestora în baza unor activități bine structurate;
- s-au elaborat seturi de exerciții (psihoterapii generale, pentru mobilitatea aparatului fonoarticular, pentru dezvoltarea respirației, auzului fonematic) pentru dezvoltarea limbajului și psihomotricității, care vor putea fi folosite în instituțiile speciale;
- s-a stabilit că utilizarea acestor exerciții orientate spre formarea componentelor sferelor respective la copiii cu nevoi speciale contribuie la dezvoltarea semnificativă a limbajului și psihomotricității.

Scopul indirect al experimentului a fost reliefarea faptului că maximizarea rezultatului unor investiții în funcțiile potențiale ale copiilor cu deficiențe fizice se poate obține prin investiții suplimentare minime într-o activitate considerată de unii de rutină și chiar secundară, cum ar fi scurte ședințe de psihoterapie ale limbajului și psihomotricității. Odată ce există o asemenea posibilitate și aceasta costă atât de puțin, merită a implementa pe larg recuperările respective.



**Bibliografie:**

1. Albu A. Asistența psihopedagogică și medicală a copiilor cu deficiențe fizice. - Iași: Polirom, 2001.
2. Bardar Cornelia. Psihomotricitatea. Elemente teoretico-științifice. - Chișinău, 1998, p.4-15.
3. Popovici Doru-Vlad. Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe mintale. - București: Pro Humanitate, 1994.
4. Gânu Domnica. Copilul cu cerințe educative speciale. - Chișinău: Pontos, 2002, p.8-35; 68.
5. Ghid de predare / învățare pentru copii cu cerințe educative speciale. - București, 2000. - 149 p.
6. Holdevici Irina. Elemente de psihoterapie. - București, 1996.
7. Neamțuc Gheguț A. Psihopedagogie specială. - Iași, Polirom, 2000.
8. Savca L.I. Corectarea dereglărilor vorbirii orale și scrise a elevilor. - Chișinău: Lumina, 1998, p.20-43, 105-126.
9. Stănică Cornelia, Vătășescu Ecaterina. Terapia tulburărilor de limbaj. - București, 1994. - 224 p.
10. Verza Emil. Tulburări de limbaj. Educația integrată a copiilor cu handicap. Asociația RENICO și Reprezentanța UNICEF în România, noiembrie 1999.
11. De Vito J. Human communication, the basic course. - New York, 1998, p.6.
12. Немов Р.С. Психология. Книга 3. - Москва, 1999, с.66-69, 116-123.
13. Цветкова А.С. Методика диагностического нейро и психологического обследования детей. - Москва, 1997, с.24-30; 82.

*Prezentat la 16.10.2007*

**REPREZENTAREA SOCIALĂ – O FORMĂ DE CUNOAȘTERE SOCIALĂ****Veronica GORINCIOI***Catedra Psihologie*

The article focuses on identifying the role of social representations on social knowledge. The scope of social representations is to transform new unfamiliar things into well-known facts, helping in such a way people to „build” the reality. Actually, people think and behave according to the social representations they are clinging. Each society, each group has its own representations of the reality. To understand where each social representation came from it is important to find out what are the unknown thing which gave birth to it.

Psihologii sociali împărtășesc opinia lui Lewin conform căreia comportamentul social este mai bine înțeles dacă este privit în funcție de percepția pe care o are individul asupra contextului obiectiv decât în funcție de context în sine. O recompensă sau o pedeapsă vor determina o reacție din partea individului în funcție de felul în care este percepută de către acesta. Este știut că omul de rând nu percepe realitatea în manieră normativă. El nu se supune modelelor logice sau statistice de analiză a informației. El ignoră anumite informații, exagerează altele, suprageneralizează. Aceste „erori” în procesarea informației au la bază atât cauze de natură cognitivă (capacitate limitată de procesare a informației), cât și sociale (norme, reguli sociale) și motivaționale (dorința unei stime de sine înaltă). Astfel, percepția realității se supune unei logici și unor reguli cognitive, cât și unor reguli sociale. Unul dintre fenomenele sociale care permite înțelegerea și interpretarea realității este reprezentarea socială. Ea face ca lumea să fie ceea ce credem noi că este sau că trebuie să fie. Și nici o informație pe care o primim noi nu are o altă semnificație decât cea pe care i-o acordă reprezentarea dată. Conceptul de reprezentare socială a cunoscut o lungă cale de integrare în psihologia socială. Cel dintâi care a introdus noțiunea de reprezentare a fost Emile Durkheim. Autorul susține că primul sistem de reprezentări pe care le-a făcut omul vis-à-vis de sine și de lumea înconjurătoare au fost de origine religioasă. În concepția sa, „reprezentările constituie o clasă foarte generală de fenomene psihice și sociale, înglobând ceea ce desemnăm ca fiind știință, ideologie, religie, mit etc. Ele delimitează aspectul individual de cel social și, în mod paralel, versantul perceptiv de versantul intelectual al funcționării colective” [1]. Durkheim a identificat două tipuri de reprezentări: colective și individuale, primele fiind ca o entitate statică, situată dincolo de individ a cărei origine se află undeva în preistorie; a doua ținând de individ, de capacitatea lui de a gândi prin concepte.

În sec.XX, aproape peste treizeci de ani, conceptul de reprezentare socială își redobândește adevăratul interes în toate domeniile socioumane: antropologie, istorie, lingvistică, psihologie socială, psihanaliză și sociologie. Cel care a transformat conceptul de reprezentare socială în domeniul de vârf al psihologiei sociale a fost Serge Moscovici, care a pus baza acestei teorii, odată cu publicarea lucrării „*La psychanalyse, son image et son public*”. Nu se poate vorbi despre o singură definiție a reprezentării sociale și nici despre una general acceptată. După Jodelet reprezentarea socială este “un sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiect, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie în mod egal un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor” [2]. Doise definește reprezentările sociale „ca niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi sociale, propun o definiție în care semnificația ar trebui să aibă puterea de a fi înțeleasă deopotrivă de sociologi și de psihologii sociali ...eu insist asupra faptului că luările de poziție se realizează prin raporturi de comunicare și privesc orice obiect al cunoașterii ca având o importanță în raporturile stabilite cu agenții sociali. Principiile organizatorice se situează la articularea dintre dinamicile sociale și dinamicile cognitive individuale. Ele se manifestă în organizările de conținut reprezentative care presupun dinamicile simbolice ale raporturilor sociale. N-ar trebui să se utilizeze termenul de reprezentări sociale decât în măsura în care se stabilește o legătură între organizarea cognitivă și raporturile sociale simbolice” [3]. În obținerea lui Moscovici, reprezentarea socială „reprezintă un ansamblu structurat de valori, noțiuni și practici relative la obiect, aspecte sau dimensiuni ale mediului social, un sistem sociocognitiv ce permite supraviețuirea individului în societate, direcționarea comportamentelor și comunicărilor, precum și selecția răspunsurilor la stimulii de mediu” [4]. Din ultima definiție reiese că reprezentarea socială ar avea două scopuri: a instaura ordinea care ar permite indivizilor să se orienteze în mediul social și

a asigura comunicarea membrilor unei comunități prin propunerea unor coduri necesare reglării schimburilor sociale. Se constată că reprezentarea exprimă în mod global un raport față de obiect și că îndeplinește un anumit rol în geneza acestui raport. A reprezenta un lucru sau o stare nu înseamnă, de fapt, a o repeat sau a o reproduce, ci înseamnă a o reconstrui, a-i schimba configurația. Astfel, reprezentările convenționalizează obiectele, persoanele și evenimentele cu care ne aflăm în relație. Le conferă o formă precisă și le impun drept model pentru membrii unui grup, însemnând pentru ei un tip de realitate. Apoi reprezentările sunt prescriptive, adică ni se impun cu o forță irezistibilă. Această forță este combinația dintre o structură prezentă, chiar înainte ca noi să începem a gândi, și a unei tradiții care decide ce ar trebui să gândim. „Aceste reprezentări, împărtășite de mulți, se acumulează în mintea fiecăruia și o influențează, dar nu sunt și gândite; pentru a fi mai preciși, sunt re-gândite, re-citate, re-prezentate... Experiențele și ideile noastre trecute nu sunt moarte, ci continuă să fie active, să schimbe și să infiltreze ideile și experiențele prezente. În multe privințe, trecutul este mai real decât prezentul. Forța și claritatea deosebită a reprezentărilor, adică a reprezentărilor sociale, derivă din succesul cu care controlează realitatea de astăzi prin cea de ieri, precum și de continuitatea pe care acest proces o presupune” [5]. Atribuind un semn convențional realității, pe de o parte, și făcând apel la tradiții și structuri extrem de vechi, pe de altă parte, reprezentarea socială nu face altceva decât să constituie realitatea. Prin autonomia lor și prin presiunea exercitată asupra membrilor unui grup social, ele se prezintă drept adevăruri necontestate. Este știut că reprezentările nu sunt create într-o stare de izolare. Indivizii unui grup social și grupurile ca atare le creează în cadrul interacțiunilor sociale cum ar fi comunicarea și cooperarea. O dată create, reprezentările își au propria viață, există, se atrag, se resping sau se combină dând naștere la noi reprezentări, în timp ce cele vechi sunt scoase din circulație și mor. Dar pentru a înțelege și a explica reprezentările vechi și noi, este necesar să identificăm de ce oamenii creează reprezentări. După Moscovici, “scopul tuturor reprezentărilor este de a face ceva nefamiliar sau chiar nefamiliaritatea însăși, familiar” [6]. Grupurile ca și indivizii sunt supuși unei abundențe de informații și lucruri noi. De obicei, nu toate sunt cunoscute, ceea ce creează o stare de dezechilibru. Pentru a reduce tensiunea și dezechilibrul, se impune ca straniul conținut să se deplaseze în interiorul unui conținut obișnuit. Acest proces de transformare a nefamiliarului în familiar se realizează cu ajutorul a două procese. Primul este *obiectivarea* ce presupune un proces cognitiv prin care individul sau grupurile transformă conceptele, noțiunile abstracte în imagini familiare. Funcția de bază a obiectivării este de a simplifica informațiile privitoare la un obiect prin intermediul unui fenomen de „concretizare a noțiunilor”. După Moscovici, acest proces are loc în felul următor: „Societatea preia o idee a științei și o transformă într-un *nod figurativ* încercând să o facă banală, accesibilă, construind în jurul ei, atașându-i sensuri familiare, imagini comune. Prin urmare, noțiunea sau teoria din care s-a clădit această imagine își pierde caracterul arbitrar și dobândește o existență independentă, aproape fizică. Un rol esențial în această construcție îl are limbajul, deoarece la nivelul nodului figurativ cuvântul fuzionează cu imaginea, un complex de idei fiind exprimat printr-un complex de imagini” [7]. A obiectiva înseamnă a descoperi calitatea iconică a unei idei sau ființe imprecise, a reproduce un concept printr-o imagine. A compara înseamnă a umple cu substanță ceva ce este gol de la natură. „Trebuie numai să-l comparăm pe Dumnezeu cu un tată și ceea ce era invizibil devine vizibil instantaneu în mințile noastre, ca o persoană căreia i se poate răspunde ca atare” [8]. Al doilea proces este *ancorarea* care a fost definită de Moscovici ca fiind procesul prin care se transferă ceva străin și perturbator în sistemul nostru particular de categorii, comparând acest nou element cu paradigma unei categorii considerate potrivită. Oamenii se confruntă zilnic cu date, informații noi, străine cunoașterii lor. În asemenea cazuri ei adaptează aceste date, reducându-le la imagini obișnuite, adică la cunoștințele avute. A ancora înseamnă a clasifica și a numi ceva. “În măsura în care un obiect sau o idee este comparată cu paradigma unei categorii, preia caracteristicile acelei categorii și este re-ajustată pentru a se potrivi în interiorul ei. Dacă este acceptată clasificarea obținută astfel, atunci orice opinie care se referă la categorie, se va referi, de asemenea, la obiect sau la idee” [9]. Observăm că reprezentările depind de memorie. Stabilitatea memoriei le apără de modificări neașteptate, pe de o parte, iar pe de alta, le permite o anumită independență față de evenimentele din prezent. Din experiența anterioară extragem cunoștințe ce ne ajută să transformăm nefamiliarul în familiar. Ancorarea și obiectivarea sunt căi de a trata memoria. Prima este orientată mai mult spre interior, deoarece presupune clasificarea și etichetarea obiectelor și fenomenelor; cea de-a doua fiind mai mult orientată spre alții, deoarece are sarcina de a transforma lucrurile nefamiliare în ceva deja cunoscut. De obicei, dezechilibrul apărut în urma percepției obiectelor, ideilor sau informațiilor noi este însoțit de fenomene de panică. Acestea apar din frica de a pierde reperatele obișnuite, de a pierde contactul cu ceea ce oferă stabilitate societății. Actul reprezentării este o cale de

transfer a ceea ce ne deranjează, ne amenință din exterior în interior, din depărtare în apropiere. Iată de ce, când studiem o reprezentare este necesar să descoperim caracteristica nefamiliară care a servit drept cauză a apariției.

Este știut că orice reprezentare este reprezentarea a ceva. Amprenta obiectului care i-a dat naștere se menține atâta timp, cât este necesar. Atunci când necesitatea acestui obiect dispăre, imaginea lui trece în memorie sau se metamorfozează într-un concept. În al doilea rând, înainte de a pătrunde în universul unui individ sau al unui grup, obiectul trebuie să intre într-o serie de raporturi și articulări cu alte obiecte care sunt deja în acest univers și de la care împrumută anumite proprietăți, adăugându-le concomitent pe ale sale. Ceea ce înseamnă că a reprezenta un obiect înseamnă a-i conferi o semnificație, adică orice să fie reprezentarea a ceva. Dar să nu uităm că a ne reprezenta obiectele înseamnă a le re-gândi, a le re-face în modul nostru. „Există o profundă tendință de a încerca să dăm o existență „cu noi” la ceea ce a avut o existență „fără noi”, să ne facem prezență acolo de unde am fost absentă, familiari, față de ceea ce ne apare ca straniu. Adică că orice reprezentare este reprezentarea cuiva” [10]. De aici reiese că reprezentările sunt sociale nu atât prin natura obiectului reprezentat, ci mai degrabă prin natura raportului întreținut de individ cu obiectul în cauză; de faptul că individul însuflețește „realitatea obiectivă” și de legătura cu grupul, colectivitatea care a generat-o. O reprezentare socială nu poate exista în afara grupului social, deoarece el este responsabil de apariția și existența ei. Putem distinge trei componente ale reprezentării sociale: cognitivă, afectivă și comportamentală. Serge Moscovici abordează fenomenul reprezentational dintr-o perspectivă genetică. Astfel, reprezentarea socială trece de la ceea ce este perceput la ceea ce este conceput, trecând prin ceea ce este reprezentat. Este vorba de o *construcție logică* ce ia naștere în urma relației dintre subiect și mediul social și se dezvoltă integrând realitatea externă într-o construcție internă. Caracterul cognitiv al reprezentării ne este sugerat de structura reprezentărilor: fațeta figurativă și cea simbolică, înțelegând că reprezentarea dă un sens oricărei figuri și oricărui sens o figură. La rândul său, Claude Flament consideră „reprezentarea socială un ansamblu organizat de cogniții relative la un obiect, împărțite de membrii unei populații omogene în raport cu acest obiect” [11]. În opinia ambilor autori, componenta cognitivă este cea mai importantă pentru existența reprezentărilor. După cum am menționat mai sus, reprezentarea socială mai are menirea de a reduce tensiunea și dezechilibrul, de a transforma nefamiliarul în familiar. Acest mecanism micșorează tensiunea psihologică, reducând dezechilibrul intern. La rândul ei, Denise Jodelet afirmă că „reprezentările sociale trebuie studiate articulând elemente afective, mentale și sociale și integrând alături de cunoaștere, de limbaj și de comunicare, luarea în calcul a raporturilor sociale ce afectează reprezentările și realitatea materială, socială și ideatică asupra căreia trebuie să intervină” [12]. Reprezentările sociale servesc ca supape emoționale ce duc la eliberarea sentimentelor de disconfort suscitade de situațiile colective creatoare de anxietate sau intoleranță. Relația dintre comportament și reprezentări este cât se poate de evidentă. Oamenii se mișcă și acționează în realitatea socială dirijați de prescripțiile comportamentale furnizate de reprezentările sociale. Una dintre funcțiile reprezentării sociale, descrise de Jean-Claude Abric este cea de orientare, adică de ghidare a comportamentului care intervine direct în prescrierea reacțiilor, a tipurilor de demers cognitiv adaptat la momente și persoane. În viața cotidiană, aceste trei componente se influențează reciproc și se modifică alternativ, ceea ce face posibilă existența reprezentării sociale ca un tot întreg eterogen de cogniții, afecte și comportamente.

În concluzie, reprezentările sociale sunt o formă de cunoaștere a socialului care permit evaluarea proprie a realității. Ele sunt o treaptă intermediară între percepție, informație, concept, atitudine și imagine. Un mod de conduită, o formă de comunicare cu exteriorul, o orientare în lumea fenomenelor și obiectelor și o operație de clasificare a acestora. Serge Moscovici, cu câțiva ani în urmă, în revista *Psychologie et societe*, identifică trei fațete ale conceptului de reprezentare socială. Prin prima dintre ele, „reprezentările sociale sunt responsabile pentru definirea cunoștințelor și convingerilor, a funcționării instituțiilor sociale, inclusiv a limbii; ele sunt generatoare ale realității sociale, orice colectivitate devenind astfel reprezentatională. Prin cea de-a doua, reprezentările sociale au autonomie față de substratul care le produce, ele se schimbă, se combină, născând alte reprezentări, chiar și în absența factorului declanșator. În fine, prin caracterul lor cognitiv-holistic, ele produc forme sociale de cunoaștere, nasc o gândire socială care impregnează mintea oamenilor, fără ca ei să știe, care domină gândurile, relațiile și comportamentele” [13]. O caracteristică principală a reprezentărilor sociale este că ele re-prezintă întotdeauna un obiect, că se raportează la un loc, o situație, un fapt, o persoană, un eveniment, o idee. Și că redau prezența de spirit, starea de conștiință a unui individ sau grup real, decupat din realitate. Ele au capacitatea de a face să fuzioneze percepția și conceptual prin faptul că se generează

reciproc. Reprezentarea nu este o simplă “reflectare” a realității, ci o organizare în funcție de “circumstanțe”. Ele sunt modalități de cunoaștere și reconstrucție a realității sociale de către actorul social. Reflectă cunoașterea naivă, legătura dintre subiect și mediul său sociocultural. Sunt impregnate de normele și modelele specifice unei culturi la un moment dat.

Reprezentările sociale sunt un ansamblu sociocognitiv structurat și organizat de cunoștințe și prescripții comportamentale. Îndeplinesc funcții de cunoaștere, înlesnesc comunicarea, ghidează comportamentul social și permit adaptarea la contextul imediat. Ele ajută la definirea identității sociale și persoanele și la inserția individului și grupului în câmpul social.

**Referințe:**

1. Moscovici S. Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei. - Iași: Polirom, 1997, p.27.
2. Neculau A. Reprezentările sociale. - Iași: Polirom, 1997, p.8.
3. Ibidem, p.9.
4. Neculau A. Manual de psihologie socială. - Iași: Polirom, 2004, p.299.
5. Neculau A. Reprezentările sociale. - Iași: Polirom, 1997, p.21.
6. Ibidem, p.34.
7. Neculau A. Manual de psihologie socială. - Iași: Polirom, 2004, p.303.
8. Neculau A. Reprezentările sociale. - Iași: Polirom, 1997, p.47.
9. Ibidem, p.39.
10. Moscovici S. Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei. - Iași: Polirom, 1997, p.45.
11. Neculau A. Reprezentările sociale. - Iași: Polirom, 1997, p.12.
12. Ibidem, p.92.
13. Curelaru M. Reprezentările sociale. - Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2005, p.9.

*Prezentat la 15.10.2007*

## DELIMITĂRI CONCEPTUALE, SENSURI ȘI CLASIFICĂRI ALE NOȚIUNII DE VALOARE

***Oxana PALADI***

*Catedra Psihologie*

In this article I have related concepts, meanings and classifications of the notion of value. In the specialized literature there is a multitude of criteria of classification and delimitation of this concept. These criteria are named differently by diverse authors but they frequently have an identical elucidation. It is worth mentioning the fact that there is necessary a clear interpretation of these delimitations, systematizations and classifications to contribute at the correct and adequate cognition of this notion.

În psihologie valoarea este obiectul unei necesități, atitudini sau dorințe. În concepția multor autori (A.Biron, M.C.Moraru, V.Pavelcu, P.Popescu-Neveanu), valoarea este considerată o însușire, un criteriu, o reprezentare, un produs, în fond, obiectivarea esenței umane.

Valorile nu sunt direct observabile; conțin elemente cognitive, afective și conative; nu operează independent de individ și de câmpul social; se referă la standardele dezirabilului; sunt organizate ierarhic în sistemul personalității și relevante pentru comportamentul real, afirmă Mc Lauglin (1965). Gui Rocher (1968) menționează printre alte caracteristici ale valorilor relativitatea acestora și funcția lor în determinarea comportamentului.

Max Scheler insistă asupra atributului de valoare pe care îl au trăirile și relațiile afective. Motivele și scopurile, aspirațiile și sentimentele, cu deosebire idealurile și voința reprezintă valori psihice sau spirituale (P.Popescu-Neveanu, 1978).

Unii autori, precum R.Doron și Françoise Parot (1991), consideră că există cel puțin trei sensuri diferite ale noțiunii fundamentale de valoare, și anume:

1) raportată la motivație, valoarea este apropiată de valență și trimite la tot ce caută sau evită un anumit individ;

2) raportată la procesele sociale și organizaționale, valoarea este echivalentă cu utilitatea socială. Ea se aplică deopotrivă indivizilor și comportamentelor și se referă la practici evaluative a căror funcție este reperarea activității sociale a conduitelor și, prin internalizare, a indivizilor;

3) raportată la ideologie, o valoare este apropiată de un scop (libertatea, solidaritatea, cunoașterea)... și conduce la accentuarea semnificației praxisului sau practicilor sociale.

Există o multitudine de criterii după care se poate efectua împărțirea valorilor, și anume: pe verticală valorile sunt generale și particulare; pe orizontală, valorile sunt în funcție de sferile de activitate. Pot fi valori sociale și valori individuale; valori psihice, mentale, spirituale sau morale; după conținut - filosofice, politice, științifice, estetice, tehnico-instrumentale, economice ș.a. [7, p.109-110].

O sistemizare a valorilor se poate realiza în funcție de criteriile utilizate. Petre Andrei (1945) desprinde șapte mari criterii de sistemizare a valorilor:

- 1) valabilitatea: valori relative și valori absolute, valori obiective și valori subiective;
- 2) calitatea: valori pozitive și valori negative, valori-scopuri și valori-efect;
- 3) subiectul pe care se centrează – pe sine: autopatice, pe altă persoană: heteropatice și pe ceva nepersonal: ergopatice;
- 4) motivul aderării la valori: accidentale, tranzitorii și valori propriu-zise ale persoanei;
- 5) obiectul valorilor: economice, etice, juridice, politice, estetice etc.;
- 6) facilitățile psihice care sunt vizate: valori sensibile, sentimentale și cognitive sau intelectuale;
- 7) sfera de întindere a valorilor: individuale, sociale și cosmice.

Astăzi, câteva dintre aceste criterii sunt rar invocate (în special 1, 3, 4, 6), în schimb s-au conturat altele:

- după incidența lor asupra comunităților și indivizilor: posibile și probabile;
- după gradul lor de manifestare în comportament: potențiale și actualizate, virtuale și operante;
- după locul și rolul lor în structura de ansamblu a mentalităților grupale sau ale personalității: centrale și marginale.

Enumerarea ar putea continua cu valori pragmatice (materialiste) și spirituale, valori tradiționale și moderne etc. Numărul criteriilor poate fi mărit extrem de mult și dacă ne gândim și la puțința combinării lor, ajungem, teoretic, la aproape o infinitate de posibilități. E adevărat că nu toate au egală acoperire psihosocială în viața grupurilor și nici egală semnificație gnoseologică.

Compararea tipologizărilor efectuate de diferiți cercetători pune în evidență, în al doilea rând, apropierea de conținut, mergând până la echivalențe; valori tradiționale numite cosmice, sociale și individuale sunt identificabile în mare măsură în valori existențiale, normative și ideosincretice la Otto von Mering (1961); ceea ce P.Andrei (1945) desemnează prin valori primare (scopuri) și valori derivate (efecte), apare la M.Rokeach (1973) ca valori terminale și valori instrumentale; suprapunerii marcante există între tipurile devenite clasice ale lui Spranger – economic, estetic, teoretic, social, politic, religios (Allport, 1965) și clasificarea lui L.Lavelle (1955) în economice, afective, intelectuale, estetice, morale, religioase. Identitățile sau cvasiidentitățile de conținut în taxonomia valorilor pot fi interpretate, în același timp, și ca o probă a valabilității criteriilor. Avem, cu alte cuvinte, o pronunțată validitate intersubiectivă (interspecialiști) [3, p.18].

Chiar dacă în axiologie problema valorilor constituie încă un spațiu de dispută, mai ales în privința genezei lor obiective sau subiective, totuși, de la Ed.Spranger (1923) și T.Vianu (1942) acest domeniu a intrat într-o clasificare pe specii de valori teoretice, estetice, juridice, economice, politice, religioase etc., astăzi unanim acceptată [5, p.31].

În lucrările lui A.Maslow întâlnim noțiunile de valori deficitare și valori uzuale. Primele nu sunt tratate explicit, iar celelalte sunt descrise detaliat. Autorul presupune că există anumite valori caracteristice fiecărui individ: „Valorile supreme sunt în însăși natura omului și pot fi găsite în acesta”. Aceasta se află în contradicție cu teoriile vechi care susțin că valorile înalte provin de la atotputernicul Dumnezeu sau de la un oarecare alt izvor care se află în afara personalității. A.Maslow enumera următoarele valori uzuale: adevărul, bunătatea, frumusețea, integritatea, vitalitatea, unicitatea, perfecțiunea, necesitatea, plinătatea, dreptatea, ordinea, simplitatea, bogăția, facilitatea, joaca, autosuficiența [8, p.1-11].

Examinarea, chiar sumară, a stadiului actual atins în ceea ce privește clasificarea valorilor ne duce la următoarea concluzie: elaborarea în sine a unor taxonomii axiologice este puțin profitabilă, reprezentând în multe cazuri o simplă invenție expresională. Important este ca cercetătorul să selecteze dintr-un evantai larg de posibile clasificări pe cele cu relevanță epistemică, adică pe cele care angajează cele mai profunde și numeroase implicații în sistemul teoretico-metodologic pus în joc. Aceasta nu este o poziție convenționalistă, deoarece aparatul conceptual, relevanța epistemică reflectă la rândul lor pregnanța, acuitatea ontologică a valorilor în dinamica socială și individuală [3, p.17-19].

Este de evidențiat faptul că toate valorile sunt trăite subiectiv, comportă o implantare și o realizare psihică și/sau spirituală. La nivelul valorii, individualul și socialul se intersectează, fiind inseparabile.

„Dinamica valorii este influențată și influențează sfera motivațională a personalității”, scria C.Matuszewicz (1974) [7, p.110].

Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei către lumea înconjurătoare, către alți oameni, către sine, baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții” [10, p.527].

După V. Francl se evidențiază 3 grupuri de valori, și anume:

- 1) valori creative - se realizează în activități productive creative și sunt constructive;
- 2) valori afective - se manifestă în sensibilitatea noastră către parențele lumii înconjurătoare, de exemplu în admirarea frumuseții naturii sau operelor de artă;
- 3) valori comportamentale - reprezintă atitudinea persoanelor către factorii care limitează viața [9, p.126].

În articolul „Orientări valorice și conștiința de sine: puncte de tangență” am menționat faptul că valorile servesc drept criteriu selectiv al acțiunilor. Pe de o parte, valorile suscită judecăți, preferințe și alegeri, pe de altă parte, valorile constituie principii pentru decizii de comportament. Indivizii, într-adevăr, preferă unele lucruri altora; selectează din scara posibilităților un anumit mod de acțiune, judecă propria conduită, precum și conduita altor persoane.

În opinia lui M.Rokeach, menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și pe cât este posibil de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții corespunzătoare definițiilor, social și instituțional originale, ale moralității și competenței [1, p.266-276].

Valorile umane constau dintr-un număr relativ mic de cogniții sau idei esențiale, prezente în fiecare societate, despre stările finale dorite ale existenței și modelele dorite de comportament, instrumentale pentru realizarea lor, care sunt apte de a fi organizate pentru a forma priorități diferite, afirma M.Rokeach [8, p.1-11].

Autorul definește valoarea ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente – cognitivă, afectivă și comportamentală: 1) valoarea este o cogniție privind dezirabilul, adică persoana cunoaște modul corect de a se comporta sau scopul corect pe care vrea să-l realizeze; 2) valoarea are o componentă afectivă, ea fiind trăită emoțional de către persoana care o deține; 3) valoarea, în calitate de variabilă comportamentală, intervine și conduce persoana la acțiune.

Valoarea presupune o preferință specifică pentru un anumit tip de comportament sau anumite scopuri care pot fi personale sau sociale.

M.Rokeach a stabilit două tipuri de valori: unele privind un anumit tip de comportament și valori privind un scop al existenței, o anumită stare finală. Pe primele le-a denumit valori instrumentale, ele fiind grupate la rândul lor în valori morale și valori de competență. Celelalte sunt valori terminale care se divid la rândul lor în valori personale și valori sociale. M.Rokeach a elaborat un test pentru evaluarea acestor grupe de valori [6, p.151-163].

Există o varietate de definiții și interpretări date valorii în disciplinele socioumane, accepțiunea cea mai frecventă fiind cea de principii generale și abstracte despre ceea ce este important și de prețuit în viață, despre cum trebuie oamenii să se comporte și să aprecieze (în termeni de bun/rău, drept/nedrept, urât/frumos etc.) situațiile, evenimentele, persoanele, precum și obiectele sociale și naturale. Astfel de principii sunt: bunătatea, adevărul, dreptatea, libertatea, cooperarea, competiția, realizarea de sine. O atare definiție are însă doar un caracter orientativ, important fiind a dezvălui mai analitic notele fundamentale ale conceptului și a surprinde relația cu alte noțiuni apropiate. P.Iluț precizează însă mai întâi că se referă aici atât la valorile sociale (ca elemente principale ale contextului sociocultural), cât și la varianta lor interiorizată la nivel de personalitate [4, p.11].

După dicționarul de psihologie, valoare înseamnă interes manifestat față de un obiect; stimă arătată unei persoane. Noțiunea de valoare este esențialmente subiectivă, variind în funcție de individ și de situație, fiind legată de satisfacerea trebuințelor. Un obiect nu are valoare decât în măsura în care este dezirabil. Se disting diverse valori: biologice, economice, morale, religioase, estetice etc., dar numai prin afectivitate și prin intersubiectivitate ființa umană realmente ia cunoștință de lumea valorilor concrete. Valoarea unei persoane este fluidă, labilă, pusă mereu sub semnul întrebării; individul care caută să se definească nu o poate face decât prin raportare la lumea sa socială; el nu are valoare în propriii săi ochi decât în măsura în care este purtător al valorilor pe care i le recunoaște grupul [2, p.336].

Societatea, prin diferitele ei paliere de generalitate, oferă și induce individului atitudini, valori, idealuri. Așa cum la naștere copilul găsește o anumită tehnologie, o anumită structură socială și anumite cunoștințe, tot așa el găsește un anumit sistem de valori și atitudini, un univers axiologic. Umanizarea și socializarea copilului, cristalizarea și maturizarea etajelor superioare ale personalității tânărului, înseamnă în primul rând interiorizarea valorilor promovate de contextul sociocultural în care trăiește [3, p.5].

Dacă valorile sunt utile (paradigma utilitarismului), sunt, evident, și funcționale (paradigma funcționalismului). Tot așa, faptul că se nasc dintr-un contract social (teoria contractualistă) înseamnă că sunt funcționale și utile.

Obiectivitatea valorilor implică și discutarea suportului lor material. Un posibil răspuns este a trata relația axiologică prin analogie cu cea a cunoașterii (Kallos și Roth, 1968), astfel încât purtătorii materiali ai valorilor apar obiectele, fenomenele, situațiile, prin semnificațiile lor axiologice. Același obiect poate fi purtător al mai multor valori și el poate fi, de asemenea, obiect ontologic sau gnoseologic, în funcție de modalitățile de însușire a lumii de către om (subiect epistemic, subiect axiologic etc.). O atare rezolvare se referă însă la evaluarea, valorizarea realității înconjurătoare și nu la valori ca principii de sine stătătoare [3, p.14].

Conținutul specific al axiologicului ar consta în caracterul valorilor de principii generale despre dezirabil, cu funcții de orientare a acțiunilor grupale și individuale. Ele apar, deci, ca elemente ale universului simbolic al realității și au ca suport direct nivelul informațional al socialului (diversele forme de mass-media) și în primul rând comunicarea directă interumană prin limbaj. Valorile se nasc și funcționează în colectivități socioculturale, iar purtătorii lor materiali sunt indivizii concreți și instituțiile respectivelor comunități [3, p.17].



Analizând literatura de specialitate referitoare la conceptul de valoare, putem conchide că există o multitudine de delimitări, sistematizări, clasificări ale acestui concept deseori numite cu termeni diferiți de către diverși autori, dar care presupun o clarificare similară sau chiar identică. Menționăm că e necesară o claritate între aceste sistematizări, clasificări care să contribuie la asigurarea unei cunoașteri cât mai corecte și adecvate ale noțiunii date.

**Referințe:**

1. Bolboceanu A., Țâbuleac A. Valențe ale profilului axiologic în structura personalității adolescente / Probleme actuale ale științelor umanitare, V.IV. - Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2001, p.266-276.
2. Dicționar de psihologie. - București, 2000, p.336.
3. Iluț P. Structurile axiologice din perspectivă psihosocială. - București, 1995, p.5-32.
4. Malim T., Birch A. Perspective în psihologie. - București, 1999, p.11-12.
5. Gârlan A. Mictat. Analiza de fidelitate a chestionarului PPN-50 pentru diagnoze de valori, trăsături și relații etnice // Revista psihologie. - T. 49. - București. - 2003. - Nr.1-2. - P.31-49.
6. Roco M. Cercetări privind gândirea morală și ierarhia valorilor // Revista psihologie. - T.47. - București. - 2001. - Nr.3-4. - P.151-163.
7. Vlăduțescu Ș. Câteva considerații privind „încrederea” ca valoare instrumental-modelatoare // Revista psihologie. - T.48. - București. - 2002. - Nr.1-2. - P.109-120.
8. Rokeach M. Introduction // Understanding Human Value. Individual and Societal. - New York: The Free Press, 1979. - p.1-11.
9. Тутушкина М.К. Практическая психология. - Санкт-Петербург, 2000, с.121-130.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону, 2003, с.527.

*Prezentat la 11.10.2007*

## PROBLEME PSIHOSOCIALE LA ADOLESCENȚII DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE

Zinaida BOLEA, Marina BERADZE\*

Catedra Psihologie

\*Asociația Medicală Teritorială „Centru”

The migration of parents is a habitual phenomenon for Republic of Moldova and represent a modality to improve economic condition for many families. Those more affected by this phenomenon are children and adolescents. The Ministry of Education of Republic of Moldova estimate for September 2005 that 35.000 children are living without parents and 75.000 have a parent abroad. Researches in this field revealed that the migration of parents have a significant negative effect on children and adolescents. There is a erroneous idea that adolescents are not so much exposed to risk in case of migration of parents. In fact, they are vulnerable to different psychological problems: antisocial behavior, schools problems, addictive behavior, depression, problems related to professional orientation, the alcohol and drugs abuse, precocious sexual life.

Migrația în căutarea unui loc de muncă a devenit un fenomen frecvent pentru Republica Moldova. În ultimul deceniu migrația adulților peste hotarele țării constituie o modalitate a cetățenilor Republicii Moldova de a depăși situația economică precară. Aproximativ peste un milion de cetățeni ai Republicii Moldova (conform datelor neoficiale) sunt plecați la muncă peste hotare [1], iar datele Ministerului Educației și Tineretului din 1 septembrie 2005 prezintă un număr de 35.000 copii de vârstă școlară rămași fără îngrijirea ambilor părinți și nu mai puțin de 75.000 copii având un părinte plecat la muncă peste hotare [2].

În cadrul Asociației Medicale Teritoriale ”Centru” pe parcursul ultimilor ani a fost acordată asistență psihologică persoanelor implicate în procesul migrației. Este important a menționa că procesul migrației afectează toate personajele acestui scenariu existențial, dar copiii și adolescenții manifestă o vulnerabilitate sporită în contextul acestui fenomen.

Separarea pe termen lung constituie un traumatism sever cu implicații imediate sau tardive asupra dezvoltării intrapsihice a copilului și asupra procesului de integrare a acestuia [3]. Separarea de părinți presupune o experiență traumatică și pentru adolescenți, în cazul acestei categorii de vârstă fiind implicate anumite mecanisme psihologice subtile scopul cărora este să diminueze aparent acest traumatism. În primul rând, trebuie să menționăm tendința spre emancipare a adolescentului care-l determină să accepte mai ușor hotărârea privind plecarea părinților. Ulterior, din aceleași motive, adolescentul poate ascunde problemele sale psihoemoționale.

În cazul părinților, atestăm o atitudine eronată care, la fel, funcționează deseori și ca mecanism de apărare, precum că la această perioadă de vârstă au fost depășite cele mai dificile momente în dezvoltarea copilului. Evidențiem în continuare opiniile unor autori ce vin să infirme această presupuziție.

*Havighurst* (1988) descrie principalele obiective care stau în fața adolescentului:

- achiziționarea unui tip de relații cu cei de aceeași vârstă și de ambele sexe;
- achiziționarea rolului de masculinitate, respectiv de feminitate;
- acceptarea propriei scheme corporale;
- achiziționarea independenței emoționale față de părinți sau alți adulți;
- pregătirea pentru căsătorie și viața de familie;
- pregătirea pentru autoîntreținerea economică;
- achiziționarea unui sistem de valori ca un ghid pentru comportament [4].

*E.Erikson* (1968) menționează că adolescența este perioada de vârstă în care individul își caută o identitate. Criza *definirea identității vizavi de confuzia rolului* din timpul adolescenței este considerată de către mulți psihologi drept criză dominantă în întreaga dezvoltare ontogenetică a individului. Obiectivul major al adolescentului în această perioadă este formarea unei identități a Eului [5].

*Elena Bonchiș* (2000) evidențiază pe lângă problemele generale, probleme speciale ale adolescentului cum ar fi sexualitatea adolescentului, tulburări ale comportamentului alimentar, delincvența adolescentină, consumul de alcool și de droguri [6].

Ursula Șchiopu, Emil Verza în periodizarea adolescenței evidențiază că unul dintre principalele obiective ale adolescenței este „exercitarea corectă a unei activități profesionale productive” [7].

Astfel, rezumând, trebuie să menționăm că adolescența reprezintă o perioadă de schimbări majore în aspect morfologic, hormonal, psihologic, sexual, social, spiritual. La fel, adolescența nu este doar perioada schimbărilor majore și a expansiunii personalității, dar și a riscurilor majore. Deci, prezența părinților și implicarea activă a lor în viața adolescentului reprezintă condiția principală pentru dezvoltarea armonioasă a personalității adolescentului.

Activitatea de psihoconsiliere cu adolescenții din familiile temporar dezintegrate permite a evidenția cele mai frecvente probleme cu care se confruntă această categorie de adolescenți.

**Comportament antisocial.** Acest risc derivă, în primul rând, din lipsa de experiență a adolescentului și din anumite erori cognitive ale acestuia. Adolescentul trăiește o reînoire a perioadei de egocentrism, pretinzând că ei sunt singurii care înțeleg cu adevărat lumea. Această accentuare a egocentrismului le sporește încrederea uneori exagerată în forțele proprii și, totodată, iluzia invulnerabilității. Astfel, adolescentul se angajează deseori în activități riscante. Părintele îl ajută pe adolescent să dezvolte un comportament independent și corect, să-și evalueze adecvat comportamentul și să evalueze corect posibilitățile sale în contextul diferitelor probleme de viață. În situația de migrație a părinților, adolescentul este lipsit de supervizarea și ajutorul lor în evaluarea comportamentului său. La fel, părintele are rolul să-l ajute în procesul de interiorizare și definitivare a codului său valoric, acest deziderat educativ, la fel, fiind prejudiciat în contextul migrației.

**Nereușita școlară.** Tipul principal de activitate al adolescentului este comunicarea cu semenii, dar o prioritate a acestei perioade de vârstă rămâne a fi învățarea și formarea culturii generale. Cazurile analizate relevă că în absența părinților adolescentul nu reușește uneori să mențină motivația pentru performanța academică. Relația părinți – adolescenți în contextul migrației presupune deseori că așteptarea principală a părinților este performanța academică, astfel adolescenții rămânând fixați la acest nivel de motivație extrinsecă care se manifestă prin faptul că el învață pentru note sau pentru a îndreptăși așteptările părinților. Deseori nu atestăm trecerea adolescentului la alt nivel al procesului motivațional – la motivația intrinsecă, când adolescentul activează și depune eforturi în funcție de interesele sale cognitive conștientizate. Nereușita școlară este asociată deseori în migrație cu absentismul școlar. Acesta apare ca urmare a absenței autorității părintești și deseori începe să se manifeste în preadolescență, fiind determinat de influența altor colegi, dezvoltarea insuficientă a disciplinei interioare.

**Orientarea profesională primară greșită.** Una dintre prioritățile acestei perioade de vârstă este învățarea și instruirea teoretică și practică, inclusiv pregătirea pentru exercitarea corectă a unei viitoare activități profesionale. Orientarea profesională reprezintă un proces de lungă durată, marcat de încercări, căutări, incertitudini. Orientarea profesională include elemente importante prejudiciate în contextul migrației cum ar fi activitățile extrașcolare (prin intermediul acestora adolescentul își extinde sfera de interese, încearcă competența sa în diferite domenii) și implicarea activă a părinților. Adolescentul manifestă tendința de a-și modela eul în funcție de persoanele semnificative pentru el. În contextul migrației, plecarea părinților prejudiciază însuși modelul „profesionistului” (deseori părinții adolescentului sunt foști profesioniști care au abandonat statutul lor profesional pentru a presta o muncă necalificată). Deoarece are loc îngustarea intereselor cognitive în lipsa părinților, procesul de orientare profesională este dezavantajat. Părintele este primul individ care îl ajută pe adolescent în alegerea profesiei, luând în considerație abilitățile adolescentului, interesele lui, posibilitățile economice și sociale ale familiei. În situația migrației se atestă deseori o orientare profesională neadecvată, după criteriul prestigiului, costului contractului sau pregătirea profesională devine o formalitate biografică care nu conduce neapărat la o carieră profesională în domeniul ales. Alegerea profesională constituie o prioritate a acestei perioade și trebuie să fie implicați atât adolescenții, cât și părinții. La fel, alegerea profesiei este un proces de durată ce implică efort, timp, informare, proces în care adolescentul are nevoie de asistența părinților.

**Comportament adictiv (dependența de Internet).** În absența activităților extrașcolare și a controlului părintesc, consumurile culturale, intelectuale ale adolescentului se îngustează. Pentru mulți copii și adolescenți din familiile temporar dezintegrate plecarea părinților a coincis cu distrugerea vechilor structuri de implicare a adolescenților și cu apariția noilor forme de „consum cultural” sau forme de agrement cum ar fi calculatorul, Internetul, jocurile de noroc. Dependența de Internet este o nouă formă de comportament adictiv care a apărut în ultimul deceniu în Republica Moldova și are tangențe semnificative cu plecarea părinților.

Deseori lipsa comunicării emoționale cu părinții poate să condiționeze sentimente de singurătate și izolare și reprezintă un motiv pentru apariția dependenței de Internet.

Atestăm și problema structurării timpului liber al adolescentului. Părinții fiind plecați, maturii în grija cărora rămâne adolescentul nu sunt interesați să comunice cu acesta, să-i structureze corect timpul liber, ci doar să-l controleze. Calculatorul devine un fel de substitut al desenelor animate pentru persoanele care au în custodia lor un adolescent (calculatorul, Internetul le permită să-l „țină în casă”).

**Stări anxiodepresive.** Migrația părinților condiționează diferite stări psihoemoționale negative. În cele mai frecvente cazuri sunt atestate stări depresive sau anxioase. Un specific al acestei vârste este că aceste stări se manifestă mai târziu în comparație cu alte perioade de vârstă, ca urmare a incapacității adolescentului de a rezolva diferite probleme sociale sau cotidiene. Deseori adolescentul preia rolul părintelui plecat și își asumă responsabilitățile pentru ceilalți membri ai familiei, ceea ce-i condiționează surmenaj fizic și psihic.

Totodată, observăm un specific al adolescenței care se manifestă prin faptul că reacția de emancipare a adolescentului îl determină să ascundă problemele sale emoționale. Alt specific este că adolescentul conștientizează beneficiile materiale în cazul migrației părinților și deseori dezvoltă mecanisme de apărare conștiente și inconștiente împotriva stărilor emoționale pe care le trăiește.

**Viața sexuală precoce.** O problemă a adolescenților din familiile temporar dezintegrate este viața sexuală precoce. Capacitatea limitată a controlului emoțional la adolescent nu permite gestionarea, controlul pulsivității și impulsurilor sexuale care urmează după perioada de latență și care corespund pubertății și adolescenței. Deși organismul este matur din punct de vedere sexual, individul nu își cunoaște limitele acestei maturități [8]. Având în vedere faptul că un număr mare de copii devin adolescenți în lipsa părinților sau la vârsta adolescentină sunt abandonați, este important să se acorde importanță maximă informării adolescenților privind dezvoltarea lor psihosexuală, riscurile relațiilor sexuale precoce și neprotejate, modalitățile de protecție și contracepție.

**Consum de droguri și alcool.** Consumul de alcool, consumul de droguri reprezintă o problemă specială a adolescentului. În contextul migrației acest risc se manifestă mai pregnant, dat fiind absența părintelui atât ca autoritate care are rolul de supervizare, cât și ca confident principal al adolescentului în multiple situații problematice. Riscul consumului de alcool și droguri derivă din următoarele situații în contextul migrației părinților: lipsa controlului parental, atitudinea permisivă sau indiferentă a persoanelor responsabile de adolescent în absența părinților, afilierea unui grup delinvent, lipsa strategiilor adecvate de ajustare la stres, abilități cognitive scăzute de rezolvare a problemelor, acestea toate în combinație cu factori individuali cum ar fi personalitatea dependentă și infantilă, toleranța redusă la frustrare, predispoziții narcisiste sau sentimente de nesiguranță și inferioritate.

Fenomenul migrației scoate în evidență anumite lacune referitoare la nivelul de cultură psihologică a societății noastre în general, și, în particular, lacune ce se referă la informarea părinților privind necesitățile psihoemoționale ale copiilor și adolescenților și specificul dezvoltării psihologice a acestora. Depășirea acestor lacune ar permite „conștientizarea” de către părinți a deciziei luate și pregătirea psihologică pentru plecare, dezvoltarea unor strategii de funcționare a adolescentului în lipsa părinților, luarea în considerație a riscurilor și vulnerabilității copilului și adolescentului.

#### **Referințe:**

1. Goraș-Postică V. Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile temporar dezintegrate din Republica Moldova. Materialele conferinței ”Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din Republica Moldova”, septembrie 2004, Chișinău.
2. „Situația copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației”, raport de studiu, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. - Chișinău, 2006.
3. Gonța V. Aspecte psihologice ale imaginii de sine și personalității adolescenților educați în familiile temporar dezintegrate”. Materialele conferinței ”Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din Republica Moldova”, septembrie 2004.
4. Cosman D. Sinuciderea. - Cluj-Napoca, 1999.
5. Эриксон Э. Детство и Общество. - Санкт-Петербург, 2000.
6. Bonchiș Elena. Dezvoltarea umană. Aspecte psihosociale. - Oradea, 2000.
7. Șchiopu Ursula, Verza Emil. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. - București, 1997.
8. Muntean Ana. Psihologia dezvoltării umane. - Iași: Polirom, 2006.

*Prezentat la 10.10.2007*

## INFLUENȚA STEREOTIPURILOR ÎN ALEGEREA PARTENERULUI CONJUGAL LA DIFERITE ETNII

**Ina CRASNOJON-LABA**

*Catedra Psihologie*

The foundation of ethnical stereotypes opposite to conjugal partner and stereotype's building opposite to role's distribution in a couple, presents the topical interest of study I have made.

Men as well as women have mental imaginations opposite to their partner, irrespective of their ethical appearance. We often choose a partner according to our stereotypes and priorities.

Studiile efectuate în ultimii ani relevă faptul că imaginile și stereotipurile pe care membrii grupurilor și le fac unii despre ceilalți decurg din tipul de raporturi pe care grupurile le dezvoltă între ele. Erorile de judecată care apar ca urmare a stereotipizării „celorlalți” pot declanșa atitudini xenofobe și discriminative față de alte grupuri etnice. Astfel, cunoașterea stereotipurilor, la care se raportează indivizii sau grupurile în interacțiunea cu alții, este necesară, deoarece acestea determină luările de poziție și influențează, deseori negativ, comportamentul și relațiile intergrupale.

În percepția noastră despre celălalt se pare frecvent că exploatăm informațiile care țin mai mult de apartenența lui la o categorie, la un grup, decât de individul aflat în fața noastră.

La baza formării auto- și heterostereotipului etnic se află mecanismul comparării cu „ceilalți” (alte grupuri etnice). Au fost identificate trei situații de comparare: comparație interetnică de egalitate, comparație interetnică de superioritate și comparație interetnică de inferioritate. Stereotipurile etnice sunt mai obiective în prima situație de comparare, adică atunci când un grup etnic se compară cu un altul aflat pe poziții de egalitate în ceea ce privește statutul și realizările. În cazul comparării interetnice de superioritate sau de inferioritate prevalează fie stereotipurile pozitive, fie cele negative.

Fiecare grup etnic se străduiește să obțină o identitate socială pozitivă. Grupurile etnice au nevoie de un respect de sine ridicat, iar membrii dezvoltă diverse strategii pentru a face față dificultăților în cazul lipsei de respect.

Încă din 1953, Avigdor a demonstrat că imaginea pe care un grup o dezvoltă despre „celălalt” depinde de tipul de contact existent între cele două grupuri. Astfel, autorul evidențiază următoarele:

- stereotipul este în general defavorabil dacă relațiile dintre două grupuri sunt conflictuale și favorabil dacă relațiile sunt amicale sau au un caracter cooperant;
- stereotipul conține caracteristicile cele mai apte să inducă comportamente ce contribuie fie la alimentarea conflictului, fie la ameliorarea relațiilor dintre cele două grupuri.

Problema stereotipurilor etnice este destul de importantă atunci când ne alegem partenerul de viață. Este destul de dificil să faci o alegere corectă, pentru a nu regreta ceva mai târziu. De obicei, căsătoria implică două aspecte principale: întemeierea unei familii pe baze biologice și psihoemoționale; procrearea de noi indivizi rezultați din coabitarea celor doi parteneri ai cuplului conjugal.

Relațiile stabilite într-un grup marital pot influența evoluția și dezvoltarea societății respective, la fel cum și mediul social își poate manifesta impactul asupra existenței cuplului. Atunci când cunoaștem stereotipurile reprezentanților unei etnii față de familie, suntem capabili să prezicem comportamentul lor, relațiile intra-grupale, la fel, putem influența destructurarea unor reprezentări negative pe care le avem noi despre un grup etnic sau putem îmbunătăți calitatea ei.

În scopul determinării influenței stereotipurilor asupra alegerii partenerului am efectuat un studiu pe un eșantion alcătuit din următoarele etnii: arabi, ruși, englezi, italieni, moldoveni, romi.

Datele obținute relevă stereotipurile față de partenerul conjugal, viața în cuplu și repartizarea rolurilor în familie.

1. Stereotipurile față de partener:

*Femeile din etnia arabă* își văd partenerul conjugal ca fiind devotat, sincer, muncitor, cumpătat, nu în ultimul rând accentuând și aspectul fizic – simpatic, plăcut, îngrijit, echilibrat emoțional, cu suflet mare, plin de viață, optimist, atent, blând, grijuliu, lângă care s-ar simți în siguranță, care ar fi pilonul de bază al familiei.

În timp ce *bărbații arabi* pledează pentru o consoartă care în primul rând trebuie să prezinte calități fizice deosebite: frumoasă, fermecătoare, după care sunt cointeresați de calitățile spirituale ale lor: sufletistă, cu frică de Dumnezeu, docilă, generoasă, blândă, sinceră și numai unii dintre aceștia și-ar dori la partenera sa niște performanțe intelectuale: deșteaptă, ideală (arabi, tadjici).

*Femeile din etnia rusă, engleză, italiană, moldovenească* își văd partenerul pe care și-l doresc ca fiind o persoană tandră, cu simțul umorului, familist, cu demnitate, muncitor, gentil, pedant. Un lucru curios ar fi că nu sunt tentate de aspectul fizic al lui, doar că și-ar dori un partener puternic, alături de care s-ar simți în siguranță. Ele, fiind persoane cu un anumit statut, pledează pentru egalitate și colaborare. Toate reprezentantele își doresc un partener cu o stare financiară solidă, de asemenea, pun accent pe capacitățile lor intelectuale: deștept, cult și cu o stare interioară echilibrată: determinant, punctual, flexibil, comunicabil.

În ce privește *bărbații* din aceste etnii, doar *italienii și rușii* și-ar dori o parteneră cu calități estetice deosebite: frumoasă, feminină, originală, sexuală, plăcută, pe când moldovenii nu sunt preocupați primordial de acest aspect. Unii reprezentanți își doresc o parteneră conjugală iubitoare, grijulie, să iubească copiii, veselă, calmă, deschisă, modestă, darnică, tolerantă - mai mult *rușii și moldovenii; italienii și englezii* având niște cerințe mai rigide. Ei își văd partenera ca fiind o persoană serioasă, grijulie, tolerantă, fidelă, perseverentă.

*Femeile din etnia romă* au o accepțiune pentru un partener puternic, cu un aspect fizic corespunzător, care să se implice nemijlocit în educarea copiilor, nu se insistă pentru anumite capacități și atitudini.

*Bărbații romi*, de asemenea, își văd partenera de viață ca fiind o persoană cu calități deosebite, care să fie un suport de nădejde în existența cuplului, să nu atenteze la libertatea lui și să nu-i lezeze drepturile.

Despre sfera de afectivitate nu sunt înclinați să vorbească.

2. Cât privește *viața în cuplu*, modul cum realizează această reprezentare, etnia arabă o percep ca mediu liniștit unde predomină armonia, stabilitatea, prosperitatea, unde fiecare trebuie să-și asume rolurile prestabile, cu credință ostentativă în Dumnezeu. Ei își creează concepții despre toate lucrurile reieșind nemijlocit din canoanele biblice, lucru testat cu precădere la arabi. Toți afirmă că viața în cuplu pentru ei este o perioadă cu bune și rele, cu greutăți și bucurii, și doar împreună poți și trebuie să le depășești.

Rezultatele obținute la etniile rusă, engleză, italiană, moldovenească denotă că toți subiecții o vor armonioasă, optează pentru libertatea fiecăruia dintre membri, reciprocitate, un mediu unde predomină egalitatea. Rușii și moldovenii mai atribuie vieții în cuplu și niște dimensiuni afective: satisfacție, fericire, căldură, perioadă de bucurie, inovații, sentimente pozitive. Nu se exclude și susținerea reciprocă dintre parteneri, dezvoltarea cooperativă, realizarea potențialului, deși unii o văd și ca mijloc de respingere a singurătății. Principala idee este ca nimeni să nu domine și să nu manipuleze. Italienii și englezii văd viața în cuplu prin prisma acelorași principii menționate mai sus, ei fiind de asemenea pentru colaborare, respect, încredere, sacrificiu, compromisuri.

Romii descriu viața în cuplu ca un mediu aparte, ca un mic stat unde domină înțelegerea, se admit compromisuri unde fiecare are obligațiile sale. Ei își doresc o familie așa cum o văd, fără a se implica cineva din exterior în problemele lor, în obiceiurile și tradițiile lor. Nu le place să fie influențați de cineva.

3. Referitor la stereotipurile vis-à-vis de *repartizarea rolurilor în familie*, rezultatele obținute ne-au permis să conchidem următoarele:

- moldovenii și rușii: bărbații atribuie soției rolul de gospodină a casei și îngrijirea copiilor, „suflet” al casei, ambii trebuie să activeze profesional, suport emoțional, să creeze confortul în familie; femeile ruse, moldovence își doresc roluri egale, cooperare, bărbații să fie „păzitori și hrănitivi”, să împartă bucuriile împreună, nu exclud activitatea în afara casei.

- italienii și englezii: la bărbați se atestă ideea că rolurile ar trebui împărțite în dependență de capacitățile posedate: „femeia să fie soție”, „bărbatul - soț”, femeia – punct de sprijin; în timp ce femeile au tendința de a-și egala rolurile, de a munci ca și bărbații, să li se ofere posibilitatea de a se afirma.

- la arabi: bărbații atribuie unanim soției rolul de gospodină, educatoare a copiilor, trebuie să-i ajute soțului să fie soț, să-i răspundă cu dragoste, să-l stimuleze a-și realiza ideile; la femei se evidențiază în repartizarea rolurilor aceeași docilitate față de partener, ele conferindu-i bărbatului rolul de stăpân, suport financiar în rezolvarea problemelor.

Pentru completarea și confirmarea acestor date am aplicat chestionarul „Repartizarea rolurilor în familie”.

Datele obținute le-am reprezentat în tabelele 1 și 2.

Tabelul 1

## Repartizarea rolurilor în viziunea femeilor

Rolurile Etniile	EC	AM	SE	D	G	RI	OS
Moldoveni	1	1	5	1	4	2	3
Ruși	1	2	5	3	2	4	3
Italieni	2	3	4	1	2	3	2
Englezi	1	2	5	4	3	2	5
Romi	2	1	3	4	2	5	4
Arabi	2	1	5	3	2	4	5

Rolurile: EC - educarea copiilor;  
 AM - ajutor material;  
 SE - suport emoțional;  
 D - distracții;  
 G - gospodărie(-ină);  
 RI - relații intelectuale;  
 OS - organizarea subculturilor.

Femeile accentuează rolul primordial al bărbaților în educarea copilului, după care îi încredințează suportul material în dezvoltarea și existența cuplului, apoi îi oferă posibilitatea de a organiza distracțiile și de a monitoriza gospodăria casnică. Un plauzibil accent se pune pe rolul bărbaților în organizarea ieșirilor în locurile publice – teatru, cinema, iar suportul emoțional dintre ei practic este neglijat. O minimă atribuire se acordă și rolului de a întreține într-o bunăstare și relațiile intime în cuplu.

Tabelul 2

## Repartizarea rolurilor în viziunea bărbaților

Rolurile Etniile	EC	AM	SE	D	G	RI	OS
Moldoveni	1	2	4	1	3	5	5
Ruși	1	4	5	1	2	3	4
Italieni	2	2	5	3	1	4	3
Englezi	1	1	4	1	3	2	2
Romi	2	1	3	4	2	4	5
Arabi	1	1	4	3	1	3	2

Bărbații la fel acordă femeilor rolul educării copiilor, se bazează pe ele în contribuția materială. O mai mică șansă o au femeile în organizarea distracțiilor, iar rolul de gospodină îi este atribuit mai puțin decât s-ar crede „precum că femeia ar menține „focul în vatră”. Atribuirea rolului de organizatoare a subculturilor familiale are o incidență mai mică în viața de familie. Nu sunt dispuși nici să apeleze la ele pentru suport emoțional, iar relațiilor intime dintre soți le-a fost acordată cea mai mică atenție.

În concluzii putem menționa că rolul de educare a copiilor în familie se atribuie în egală măsură ambilor parteneri, sunt înclinați deopotrivă să creadă că fiecare dintre ei trebuie să contribuie la optimizarea bugetului familiei cu excepția arabilor, unde un partener vrea ca celălalt să fie experimentat și încrezut în faptul că

posedă calități de gospodari, gospodine. Nici unul dintre parteneri nu neglijează domeniul distracțiilor. Cel mai puțin ar apela unul la celălalt pentru susținere emoțională. Mai puțin i-ar atribui rolul de a avea grijă de organizarea subculturală a vieții de familie și relațiilor intime dintre parteneri.

**Bibliografie:**

1. Balasa A., Boltu D. Vocația familiei în dezvoltarea comunicării interetnice în România. - București, 1996.
2. Bourhis R., Leyens J. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupale. - Iași, 1997.
3. Etnobarometrul Republicii Moldova. - Chișinău, 2006.
4. Dumitriu C. Constelația familială și deformările ei. - București, 1973.
5. Iluț P., Cordoș G. Probleme ale cuplului conjugal tânăr. - București, 1986.
6. Matei N. Psihologia relațiilor morale interpersonale. - Craiova, 1981.
7. Mitrofan I. Cuplul conjugal. - București, 1989.
8. Mitrofan I. Psihologia relațiilor dintre sexe. - București, 1999.
9. Tucicov-Bogdan A. Familia interetnică în societatea civilă din România. - București, 1998.
10. Антонюк Е. Представление супругов о распределении ролей и становление родовой структуры молодой семьи. - Москва, 1992.
11. Борисова О.Н. Новое и традиционное в социальном регулировании брачно-семейных отношений // Методология исследований управления социальными процессами в процессе перестройки. - Калинин, 1979.

*Prezentat la 11.10.2007*



**DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE.****ROLUL ELEMENTELOR NOI****Mihai ȘLEAHTIȚCHI***Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

The social representations do not emerge incidentally. They are a result of the way individuals tend to interact with each other or discover the world. Having a limited life time, the mental structures we refer to lack definitively elaborated compositional profiles. The alteration of the social representations happens every time individuals come across a new element which endangers their status quo. New elements are usually ideas, norms, values, attitudes, convictions, beliefs, but also behavioral practices which are unfamiliar to what is already known and appreciated. From the moment they appear, they put a growing pressure on the individuals, making them to rally to the new meanings of the time.

După felul în care impregnează existențialul grupal sau cel particular, reprezentările sociale fac dovada faptului că sunt entități transformabile. Înfățișând imagini mentale cu referire la evenimentele sau/și faptele reale, ele au fost și vor fi mereu întruchipări elocvente a ceea ce poate fi definit drept *evoluție, creștere, desfășurare*. Mai multe enunțuri, extrase din varii surse de specialitate, vin să confirme veracitatea unui asemenea unghi de vedere:

- S. Moscovici: *reprezentările sociale sunt constituente psihice cu o viață proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se și schimbându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte [1];*
- W. Doise – A. Palmonari: *în viața grupurilor, reprezentările sociale se deplasează, se combină, intră în relație și se resping, unele dispar, altele sunt elaborate în loc [2];*
- A. Neculau: *repere, idei-forță, prisme inductoare de mentalități sau de credințe influențând comportamentele, reprezentările sociale se modifică, se transformă, își pot schimba starea [3];*
- A. Neculau – M. Curelaru: *reprezentarea socială are o geneză, o durată de viață; structura sa internă nu este elaborată definitiv, ci este supusă transformării, evoluției [4];*
- M.-L. Rouquette: *reprezentările sociale au drept prioritate fundamentală faptul că sunt istorice, ceea ce înseamnă, pe de o parte, că ele decurg din istoria înțeleasă ca devenire a societăților și, pe de altă parte, că au ele însele o istorie înțeleasă ca dezvoltare logico-temporală care articulează într-un mod tipic geneza, transformarea și dispariția [5].*

Evident, ar fi greșit să se creadă că reprezentările sociale se transformă de o manieră aleatorie, haotică, instantanee. Întreaga lor viață, așa cum am remarcat deja în câteva studii realizate anterior [6, 7, 8], se află sub influența permanentă și directă a trei factori majori – *contextul social-global, contextul situațional, practicile cotidiene comunitare*. Dacă s-ar întâmpla cumva ca toți acești factori să dispară sau să-și reducă la minimum puterea de stăpânire, atunci întreg ansamblul de reprezentări sociale ar înceta, cu siguranță, să exprime “viziuni funcționale asupra lumii”, “modalități de gândire practică orientate spre înțelegerea și dominarea ambientului ” sau “sisteme sociocognitive apte să asigure supraviețuirea individului în societate”.

*Contextul social-global* acoperă ansamblul condițiilor economice, politice și/sau culturale relevante în crearea, funcționarea și dezvoltarea comunităților umane. Prin el, se asigură joncțiunea ideologiei la care aderă indivizii (norme, valori, obiceiuri, credințe etc.) cu poziția pe care aceștia o dețin într-o anumite rețea organizațională, într-o anumită miză socială sau secvență de sorginte istorică. Imediat ce ne naștem, noi devenim, expresia lui A. Neculau, prizonieri ai acestui context, care ne preia, ne modelează și ne ancorează încetul cu încetul în realitatea socială. Anume contextul social-global ne face să credem cu tărie în unele idei și să le respingem pe altele, să interpretăm într-o cheie ideologică specifică tot ce se întâmplă în lumea din jur.

*Contextul situațional* profilează natura condițiilor în care are loc acțiunea reprezentatională (cine o produce, când și unde se întâmplă, pentru cine anume se întâmplă, care este scopul urmărit etc.). Avându-l ca punct de reper, putem ușor să sesizăm de ce, bunăoară, alegerile pe care le facem de-a lungul anilor depind de școlile pe care le-am absolvit sau de apartenența noastră la un anumit strat social. La fel, lucrurile devin clare și în cazul în care constatăm că nu tipul sarcinii (problema de rezolvat) determină chintesența activității cognitive a indivizilor, ci mai degrabă contextul de execuție a acestei sarcini (reprezentarea destinatarului).

*Practicile cotidiene comunitare*, distanțându-se semnificativ de *comportamentele umane izolate* sau *practicile cotidiene individuale*, vin să exprime stări dinamice (conduite, experiențe etc.) despre care se poate spune că sunt (a) răspândite, (b) repetabile, (c) vizibile/recognoscibile, (d) asumate de un număr impunător de subiecți, (e) determinate de norme colective, (f) structurate social și (g) reglate contextual. Ori de câte ori își fac apariția, ele tind, într-un fel sau altul, să modeleze reprezentările și atitudinile asumate de indivizi. Succesul, de regulă, intervine atunci când respectivele activități au loc pe fundalul unor considerabile constrângeri de ordin material sau/și social. Pentru unii autori, cum ar fi de exemplu C.Flament, genul vizat de practici reprezintă principala sursă de modificare a reprezentărilor sociale. Comportamentele indivizilor, spun ei, nu decurg atât din doctrine sau alte constructe de sorginte intelectuală, cât din interacțiunile în care aceștia sunt implicați. Fiind determinate de interacțiuni, aceste comportamente sunt ulterior raționalizate, instituționalizate, investite cu putere reglatoare și împărtășite social.

Întrucât transformarea reprezentărilor sociale nu se produce de la sine, ci în funcție de context sau/și practici, să încercăm a realiza în continuare de unde și cum apare un asemenea soi de înrâurire.

Potrivit lui S.Moscovici, care, nu vom trece cu vederea, vine cu o primă precizare în acest sens, reprezentările sociale se modifică în măsura în care indivizii plonjează într-un *alt sistem comunicațional*, intră într-o *altă gamă de raporturi* [9]. Ce înseamnă, însă, un *alt sistem comunicațional* sau o *altă gamă de raporturi*? Aceasta înseamnă, explică S.Moscovici, că indivizii cad pradă unor circumstanțe în care și-au făcut apariția varii *elemente noi* (= idei, credințe, obiceiuri, norme, valori, convingeri, practici comportamentale), situate la o anumită distanță de *universul nostru obișnuit*.

Apariția *elementelor noi*, precum e lesne de înțeles, complică viața indivizilor. Hedoniști, cum sunt, ei se irită, manifestă neliniște, intră în derută. Dispoziția lor de moment este una – *de a evita cât mai curând posibil nefamiliarul stresant*. Și atunci? Și atunci, căzând sub imperiul dorinței de *armonie internă*, actul reprezentării devine un *mijloc de transfer a ceea ce ne tulbură, ne amenință universul, din exterior în interior, din depărtare în apropiere*. Nefamiliarul devine actual și uzual. Conținuturile straniei se deplasează în interiorul unor conținuturi ordinare. Neobișnuitul se contopește cu obișnuitul, iar obișnuitul – cu neobișnuitul. Totul pare să amintească de un tablou suprarealist („în care membrele își caută un corp și corpul își caută membrele”) – conceptele fără percepții, percepțiile fără concept, cuvintele fără conținut și conținuturile fără cuvinte se caută, se deplasează și se schimbă reciproc. În definitiv, insolitul este depășit și integrat în lumea noastră mentală și fizică, lume care este astfel *îmbogățită și transformată*.

Noțiunile de inconștient, de complex, de *libido*, exemplifică S.Moscovici [10], uimesc sau vexează atunci când pătrund, pentru prima oară, în sfera mentală a unui individ sau a unui grup. Ele uimesc în măsura în care desemnează entități izolate, fără nici o legătură cu experiența imediată și vexează pentru că vizează o zonă de interdicții de gândire și de discuție: viața sexuală. Putem, la nevoie, stabili o echivalență cu o structură intelectuală de receptare – dualitatea *suflet-corp, rațional-irational* etc. ne-o permite în lumea proprie a fiecărui individ, dar nu și un suport material – asemănător cu cel pe care îl are o noțiune fizică, psihologică sau chimică. Înțelegem ce înseamnă inconștientul, complexul, *libido*-ul fără a putea sesiza ce *este* unul sau altul dintre acestea. Dimpotrivă, relația dintre psihanalist și psihanalizat – divanul, asocierea liberă, jucând și ele un rol important – acel *modus operandi* specific acestei relații, transferul și efectele sale nu dispun, în cadrul opiniei publice, de o structură intelectuală de receptare, dar fiind că un „doctor fără leacuri” este un lucru paradoxal. În această situație, sarcina reprezentării este de a remedia bizareriile apărute, de a le introduce în spațiul comun, declanșând reunirea viziunilor, a expresiilor separate și dispartate care, într-un anume fel, se caută unele pe altele.

Elaborată încă la începutul anilor '60, convicțiunea moscoviciană cu referire la elementele straniei/nefamiliare și rolul lor în remodelarea câmpurilor reprezentationale ajunge să constituie, cu timpul, expresia unui modul enucleațional cu o arie impresionantă de răspândire. Sub o formă sau alta, ea se regăsește într-un număr crescând de studii axate pe problematica identificării raporturilor ce se instituie între subiecții cunoscători și obiectele supuse cunoașterii. Iată doar câteva exemple:

- G.Mugny – A.Drăgulescu: *transformarea reprezentărilor sociale se profilează în situația în care mediul înconjurător introduce un punct de vedere care este în opoziție cu cognițiile de moment ale grupului* [11];
- F. Giust-Desprairies: *reprezentările colective tind să se modifice atunci când elementele realității contrazic în mai multe privințe credințele, normele, obiceiurile existente (fragilizate de această situație, anumite echipe profesionale se adresează unor consultanți externi pentru a fi ajutate)* [12];
- D. Jodelet: *din momentul apariției unor noutăți amenințătoare la adresa valorilor și modelelor de gândire în vigoare, reprezentarea se lansează într-o activitate de ancorare prin care toate aceste noutăți urmează să devină familiare, accesibile universului de gândire preexistent* [13];
- P. Moliner – P. Rateau – V. Cohen-Scali: *faza de transformare a reprezentărilor sociale corespunde perioadei în care apar elemente noi în relație cu normele existente; consensul vechi este pus în discuție sub presiunea noutății, transformarea vizând, de regulă, integrarea informațiilor recente în structura deja existentă a reprezentării* [14];
- A. Neculau – M. Curelaru: *reprezentarea socială nu apare instantaneu, ci în urma unor procese, a unor fabricări sociale; ea are o geneză, așadar, o durată de viață, structura ei internă fiind mereu supusă transformării în urma confruntării cu niște elemente noi străine de viața comunității și a grupului respectiv* [15].

Dat fiind rolul deosebit de important al elementelor noi/nefamiliare în modificarea reprezentării sociale, este natural să intervină următoarea întrebare: *toate aceste elemente sunt în stare să redimensioneze „grilele de lectură a realității” sau doar numai o parte dintre ele pot face așa ceva?*

Părerea specialiștilor care, trebuie să remarcăm, iau în calcul atât postulatele *teoriei disonanței cognitive*<sup>1</sup>, cât și specificitatea funcționării *mecanismelor de apărare psihologică*<sup>2</sup>, pare să fie și de această dată una cât se poate de explicită: *redimensionarea curenților reprezentationali este legată de apariția doar a unor anumite elemente noi/stranii. A căror anume? A celor care, spun ei, fac inutil apelul la tot felul de înlăturări,*

<sup>1</sup> Teoria disonanței cognitive, precum este știut, explică maniera în care *subiecții determinați să realizeze un comportament nou își transformă opiniile, atitudinile sau/și convingerile deja formate în direcția acestui comportament*. Conform autorului ei, L.Festinger, disonanța desemnează mai întâi de toate o stare psihologică care îi motivează pe subiecți să-și modifice universurile cognitive. El scrie: „Existența disonanței este psihologic inconfortabilă; din această cauză, ea va motiva respectivele persoane în încercarea de a reduce disonanța pentru a atinge consonanța (...). Tot încercând să reducă disonanța prezentă, persoanele vor evita în mod activ situațiile și informația care ar putea să amplifice disonanța” [16].

Sursa disonanței derivă dintr-un anumit tip de relație ce se instituie între două cogniții sau, în termenii mai preciși ai lui L. Festinger, între „două cunoștințe, opinii sau credințe cu privire la mediul înconjurător, la sine sau la comportament”. Aceste două cogniții sunt în disonanță atunci când, luându-le separat, „universul unuia va decurge din universul celeilalte”. De regulă, se impun patru surse principale de disonanță: (a) *sursa logică* (= incongruență între două gânduri sau două credințe); (b) *sursa culturală* (= incongruență între un comportament și o normă); (c) *sursa ce exprimă raportul dintre general și particular* (= incongruență între o opinie sau un comportament particular și o serie de opinii sau comportamente) și (d) *sursa ce exprimă raportul dintre experiența trecută și experiența prezentă* (= incongruență între o așteptare și un fapt). Aflându-se într-una din aceste situații, indivizii, constată L.Festinger, vor simți, pentru început, un disconfort, iar mai apoi *vor face orice pentru a o evita*. Atunci când, însă, magnitudinea disonanței va fi mare sau extrem de mare, indivizii nu vor avea decât să *o reducă într-un anume fel*. Reducerea disonanței se poate efectua fie prin schimbarea unuia sau mai multor elemente implicate în relația de neconcordanță, fie prin adăugarea unor elemente cognitive ce pot armoniza cu schemele cognitive existente, fie, în sfârșit, prin scăderea importanței elementelor implicate în relația de neconcordanță [17].

<sup>2</sup> Mecanismele de apărare psihologică, așa cum s-a menționat nu o singură dată [18,19,20,21], sunt chemate să ofere indivizilor posibilitatea surmontării situațiilor de conflict. Mulțumită lor, viața intrinsecă a fiecăruia dintre noi poate decurge temperat și previzibil. Îndată ce liniștea ne este străpunsă de un element ambiental deranjant, reacțiile psihice protectoare nu se lasă prea mult așteptate, se impune *înlăturarea* (= respingerea voluntară, în afara câmpului conștiinței, a problemelor, sentimentelor și experiențelor care ne frământă și ne indispun) sau *intellectualizarea* (= distanțarea de emoții și de tensiunile psihice prin exprimarea lor sub formă de enunțuri abstracte), *retracția* (= renunțarea la gândurile și activitățile ce ar putea provoca disconfort) sau *refuzul* (= emiterea unei atitudini de neacceptare categorică a realității resimțite ca provocatoare), *anularea retroactivă* (= suprimarea oricărui comportament susceptibil de a le crea indivizilor senzația de disconfort) sau *raționalizarea* (= justificarea comportamentelor ale căror motivații ar fi socialmente inacceptabile), *anularea* (= momentele neplăcute, gândurile reprobabile, acțiunile tensionante sunt neglijate, de parcă n-ar fi existat vreodată) sau *denegarea* (= anihilarea atât a reprezentărilor stingheritoare, cât și a realității însăși).

intelectualizări, retracții, raționalizări, anulări sau denegări, după cum și a celor care se dovedesc a fi într-o *disonanță considerabilă* cu palierele cognitive existente. La concret, aceste elemente trebuie să poată da impresia că sunt *șocante, extravagante, ofensive, paradoxale, grave* [22], că pot atenta la *statu quo*-ul grupului [23], că au potență să exprime *modificări semnificative ale mediului ambiant sau schimbări irefutabile ale contextului social* [24]. Mai mult, situațiile în care își face apariția un asemenea sort de elemente trebuie percepute ca *irreversibile*<sup>3</sup>, iar actorii sociali afectați de prefacere să manifeste un viu interes pentru ceea ce li se întâmplă<sup>4</sup>. Asume așa și nu altfel se ivește posibilitatea ca un grup, intrând în raza de acțiune a unor circumstanțe noi, să se îndrepte pe făgașul asimilării nefamiliarului, schimbându-și gradual opiniile, convingerile și reprezentările.

Două cercetări empirice de mare rezonanță în psihosociologia contemporană vin să confirme din plin autenticitatea modelului ideatic expus mai sus.

Prima ține de numele lui C.Guimelli, care își propune, acum circa douăzeci de ani [27], să stabilească influența pe care a exercitat-o apariția *mixomatozei* (= o epizootie mortală la iepurii sălbatici) asupra reprezentării sociale a vânătorii<sup>5</sup>. Această influență, conform savantului invocat, a fost una accentuată. Dacă până la începutul anilor '50, adică până la dezlănțuirea maladiei, reprezentarea vânătorii dispunea de o indiscutabilă turnură clasică, ea înglobând elemente precum „urmărirea animalului” sau „răpunerea animalului”, atunci cu câteva decenii mai târziu, odată cu înaintarea primejdiei, aceeași reprezentare se înscrie deja în două ipostaze – una clasică (cu elemente tradiționale de genul celor întâlnite anterior) și alta „ecologică” (cu elemente netradiționale de genul „a gestiona un teritoriu”, „a finanța protecția naturii”, „a amenaja teritoriul în scopul creării condițiilor de dezvoltare a vânătorii”, „a respecta animalele”, „a lupta contra degradării naturii” etc.). Pronunțându-se în legătură cu schimbarea înregistrată, C.Guimelli atrage atenția asupra faptului că mixomatoza a condus, aproape imediat, la conturarea și dezvoltarea unor practici vânătoarești mai puțin cunoscute. Îngrijorate de perspectiva dispariției iepurilor de câmp și dorind, în același timp, să compenseze întrucâtva eventualele pierderi, grupuri impunătoare de vânători au recurs la acțiuni cu adevărat inedite – *repopulara teritoriilor afectate de boală, crearea rezervelor de hrană, construirea adăposturilor, vaccinarea, salvarea cuiburilor în perioadele de vreme rea* etc. Drept consecință, practicilor vânătoarești uzuale li s-au adăugat o serie de practici vânătoarești neuzuale. Odată instituite, noile formule comportamentale nu au întârziat să introducă „corective” în schemele curente de reprezentare socială a vânătorii.

Cea de-a doua cercetare empirică o are ca autor pe A.-M. Mamontoff și se referă la tipismul producerii reprezentării în mediul comunităților de țigani [28]<sup>6</sup>. Ce observă A.-M. Mamontoff? Ea observă că, drept urmare a unor evenimente sociale de proporții (industrializarea, creșterea ritmurilor de globalizare și integrare europeană, elaborarea și realizarea unor noi politici statale cu referire la minoritățile etnice etc.), o bună parte din urmașii lui *Emaus de Egipt* se vede nevoită să treacă de la practicile comportamentale specifice *nomadismului* la cele specifice *sedentarismului*. În dorința de a afla dacă schimbarea intervenită și-a lăsat amprenta asupra mentalității actorilor sociali vizați, A.-M. Mamontoff îi antrenează pe aceștia într-un proces de interviuare cu o durată de aproximativ patru ani. Rezultatele înregistrate au evidențiat prezența unei deosebiri semnificative între câmpurile reprezentationale ale țiganilor care nu au acceptat modul de viață sedentar și câmpurile reprezentationale ale țiganilor care au decis să accepte acest mod de viață. Dacă pentru reprezentanții primei categorii este extrem de important *să aparțin clanului, să fie liber, să poți migra, să practici muzica*, atunci pentru cei din a doua categorie lucrurile iau o cu totul altă configurație – *clanul trebuie să cedeze locul familiilor restrânse, căsătoria interetnică trebuie consimțită, migrarea nu redă decât un „mit în memoria colectivă”*.

<sup>3</sup> Este strict necesar, susține, bunăoară, C.Flament și M.L. Rouquette [25], ca elementele contextuale nou-apărute să provoace senzația unei rupturi definitive cu stările existențiale de altădată. Dacă apariția acestor elemente va fi percepută ca temporară și/sau episodică, atunci câmpurile reprezentationale așa și nu vor intra în regimul unor transformări structurale veritabile; în cel mai bun caz, vor fi „atinse” doar zonele periferice, fapt care va atrage după sine niște variații lipsite de importanță.

<sup>4</sup> Pentru ca inerția ideologiilor sau/și practicilor de odinioară să fie învinsă, semnaleză aceiași C.Flament și M.L. Rouquette [26], este extrem de important ca indivizii să fie pe „aceiași undă” cu noile imperative ale timpului. Nu-ți poți schimba viziunea asupra lumii, dacă nu ești predispus să faci acest lucru, dacă nu manifesti un interes câtuși de mic pentru ceea ce ți se întâmplă în prezent sau ar putea să ți se întâmple pe viitor. Orice implicare, în acest caz, nu poate fi decât una multivalentă, ea cuprinzând cel puțin trei dimensiuni operaționale – *identificarea personală, valorizarea noilor realități și percepția posibilităților de acțiune*.

<sup>5</sup> Studiul în cauză a cuprins partea de sud a Franței.

<sup>6</sup> Cercetarea a fost realizată cu unsprezece ani în urmă (1996), în regiunea franceză *Perpignan*.

Dacă elementele nou-apărute la nivelul contextului social sau la cel al practicilor cotidiene pot da senzația de ireversibilitate evenimentțială, iar respectivele categorii de indivizi au un interes pentru o posibilă reșezare a lucrurilor, atunci, consideră specialiștii [29], transformarea câmpurilor reprezentationale nu numai că e iminentă, dar e și multidimensională, ea putându-se înscrie în trei variante distincte – *rezistentă, progresivă și brutală*.

*Varianta de transformare rezistentă* face ca ideile sau/și practicile nou-apărute să fie preluate în totalitate de structurile periferice ale reprezentării și mecanismele clasice de apărare psihologică. Drept urmare a acestui proces, pe lângă structurile periferice își fac apariția o serie de *scheme stranii*. Chemate să atenueze contradicțiile instituite, ele îndeplinesc roluri multiple – fac apel la normal, tind să definească elementul contextual străin, propun tot felul de raționalizări pentru suportarea incongruențelor de moment etc. Deși *schemele stranii* nu admit redimensionarea nucleului central la o hiperaglomerare a lor, nu este exclus, totuși, ca acest lucru să aibă loc.

*Varianta de transformare progresivă* redă tipul de situație în care mutațiile ce intervin în aria circumstanțelor externe nu intră în contradicție totală cu cognițiile centrale ale indivizilor. Schimbarea, în acest caz, decurge ascendent, gradual, fără salturi majore. Va trebui să treacă mult timp până când schemele activate, fuzionând cu cele deja existente, vor conduce la elaborarea unei noi „grile de lectură a realității”.

*Varianta de transformare brutală* se produce atunci când elementele contextuale nou-apărute lovesc cu impetuoșitate în semnificația structurii centrale a reprezentării. Lovitura de această dată, este atât de puternică, încât nici o *schemă stranie* și nici un *mecanism de apărare psihologică* nu mai pot fi de folos. Schimbarea ce se impune este directă și totală.

Transformabilitatea reprezentărilor sociale, după cum se poate conchide, consună cât se poate de bine cu însușirea acestora de a reda (a) *dimensiuni concrete ale unui mediu social fluctuant*, (b) *ansambluri structurate de valori relative la obiecte aflate în mișcare* sau (c) *teorii ale simțului comun chemate să dea un anume sens inserțiilor specifice stocate în marea varietate a raporturilor cotidiene*. Departe de a reda un fapt accidental, trecerea reprezentărilor sociale dintr-o calitate în alta intervine ori de câte ori fiecare dintre noi, luat în parte sau pe un fundal grupal, se confruntă cu *elemente contextuale care intră în nepotrivire cu formulele uzuale de percepere a ambientului*. Punând la îndoială ceea ce este deja cunoscut și apreciat, elementele în cauză ne fac, mai devreme sau mai târziu, să recurgem la o *interpretare netradițională* a existențialului cotidian.

#### Referințe:

1. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // Social Representations / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). - Cambridge: Cambridge University Press, 1984. - P.10.
2. Doise W., Palmonari A. Caracteristici ale reprezentărilor sociale // Psihologie socială. Aspecte contemporane / A. Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 1996. - P.24.
3. Neculau A. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale // Psihologie socială. Aspecte contemporane / A. Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 1996. - P.43.
4. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 2003. - P.300.
5. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: P.U.G., 1994. - P.157-158.
6. Șleahțișchi M. Incursiuni în formula compozițională a reprezentării sociale // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2006. - Nr.2 (3). - P.1-9.
7. Șleahțișchi M. Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2006. - Nr.3 (4). - P.41-47.
8. Șleahțișchi M. Reprezentări sociale și practici cotidiene // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2006. - Nr.4 (5). - P.17 - 25.
9. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son public. - Paris: P.U.F., 1961/1976. - P.39-80.
10. Ibidem, p.58.
11. Mugny G., Drăgulescu A. Influența socială și reprezentările sociale – o abordare experimentală//Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social” (Universitatea „Al.I.Cuza”, Iași). - 1998. - Nr.2. - P.8-9.
12. Giust-Desprairies F. Subiectul în reprezentarea socială // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. - Iași: Polirom, 1997. - P.178.
13. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. - Iași: Polirom, 1997. - P.100.

14. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. - Rennes: P.U.R., 2002. - P.47-48.
15. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 2003. - P.300.
16. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance. - Stanford: Stanford University Press, 1957. - P.3.
17. Ibidem, p.264.
18. Blum H.P. Defense and Resistance. - New York: International Universities Press, 1985.
19. Cramer P. The Development of Defense Mechanisms Theory, Research and Assessment. - New York: Springer-Verlag, 1991.
20. Holmes D.S. Defense mechanisms // Encyclopedia of Psychology / R.J. Corsini (ed.). - Vol. I. - New York: John Wiley and Sons, 1994.
21. Ionescu Ș., Jacquet M.-M., Lhote Cl. Mecanisme de apărare. - Iași: Polirom, 2002.
22. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // Social Representations / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). - Cambridge: Cambridge University Press, 1984. - P.24-25.
23. Abric J.-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique // Structures et transformations des représentations sociales / C. Guimelli (ed.). - Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. - P.81.
24. Curelaru M. Reprezentări sociale. - Ediția a 2-a, rev. - Iași: Polirom, 2006. - P.192.
25. Flament C., Rouquette M.-L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003.
26. Ibidem.
27. Guimelli C. Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature // Perspectives cognitives et conduites sociales / J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (eds.). Vol. 2 („Représentations et processus cognitifs”). - Cousset: Del Val, 1989. - P.117-138.
28. Mamontoff A.-M. Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges: le cas des gitans // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. - 1996. - No29. - P. 64-77.
29. Abric J.-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique // Structures et transformations des représentations sociales / C. Guimelli (ed.). - Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. - P.73-84.

*Prezentat la 03.12.2007*

## MODELE ȘI MECANISME DE TRANSFORMARE A REPREZENTĂRII SOCIALE

**Mihai ȘLEAHTIȚCHI**

*Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Most experts centered upon the systematic study of the social representations agree with the idea that the transformation of the later occurs as a result of the fluctuations that take place at the level of the social context and/or in the context of daily practices.

How exactly does this phenomenon take place? There are two answers to this question that seem to be extremely interesting - the one of C.Flament, C. Guimelli and the one of P. Mannoni. According to C.Flament and C. Guimelli, the transformation of the social representation represents an ample process consisting of six consecutive phases: the emergence of the event bearing a strong impact upon the group, the alteration of the exterior circumstances, the emergence of new behavioural practices and their increased frequency, the activation of the cognitive schemes able to prescribe new practices, the reorganization of the social representation field and finally the admission of “strong” elements in the central system of the representation. As to P.Mannoni, he believes that the transformation of the social representation is the result of two separate mechanisms. In the first mechanism the evolution is determined by the modification of mentalities which act like stimuli in the process of elaboration of social practices. In the second mechanism, the external circumstances change and which increases the chance of the representation to get new forms and meaning.

Reprezentările sociale, precum s-a demonstrat nu o singură dată [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9], redau constituențe psihomentale a căror structură se află în corespondență deplină cu ceea ce se întâmplă la nivelul contextelor (economice, politice, culturale, situaționale etc.) ori cel al practicilor. Fiind extrem de sensibile la instituirea stărilor de instabilitate/bulversare existențială, ele fac mereu dovada faptului că duc un mod de viață *sui generis*, „comunicând unele cu altele, opunându-se și transformându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte”.

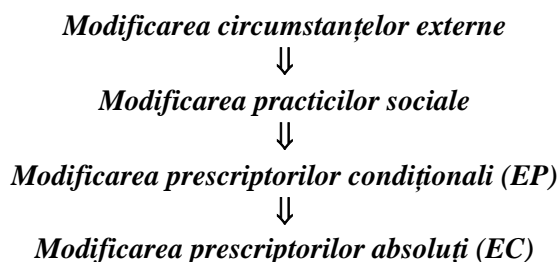
Întrucât procesul de transformare a câmpurilor reprezentative nu se impune de o manieră haotică/instantanee, este firesc să presupunem că întreaga lui desfășurare poate fi posibilă doar în baza unor modele sau/și mecanisme bine ajustate, adică a unor sisteme funcționale prin care se produce elaborarea continuă și direcționată a energiilor dinamizante necesare.

Care sunt aceste modele sau/și mecanisme?

Parcursul atentă a surselor de specialitate pune în evidență existența a cel puțin trei constructe ideatice apte să ofere un răspuns mai mult sau mai puțin explicit la întrebarea formulată mai sus – *teza lui C.Flament*, *teza lui C.Guimelli* și, respectiv, *teza lui P.Mannoni*.

### **Teza lui C.Flament**

În viziunea lui C.Flament [10, 11], continuator consacrat al operei moscoviciene și, totodată, unul dintre cei mai de seamă exponenți ai școlii psihosociologice de la Aix – en – Provence, transformarea reprezentării sociale nu este și nici n-a fost vreodată un lucru simplu, ea cunoscând, de regulă, parcursul a patru etape consecutive. Schematic, denumirea și ordinea de apariție a acestora poate fi redată astfel:



*Circumstanțele externe*, după C.Flament, redau toate acele evenimente care sunt străine reprezentării și care, concomitent, o vizează într-un fel sau altul. Exemplificând, el aduce în lumină cazul cu myxomatoza

iepurilor (= boală contagioasă a iepurilor de casă produsă de un virus, manifestată prin inflamarea mucoaselor nazale și oculare și prin tumori în diferite regiuni ale corpului): deși nu depinde în nici un chip de reprezentările sociale proprii vânătorilor (este exterioară lor), aceasta induce, totuși, o stare de tensiune cognitivă aptă să revendice anumite schimbări de accent în relațiile cu reprezentanții vizați ai lumii animale.

Dând “frâu liber” impulsurilor de adaptabilitate disociate în sistemul psihic uman, modificarea circumstanțelor externe face ca și *practicile sociale* ale indivizilor să nu mai fie ca odinioară. Încetul cu încetul, afirmă C.Flament, observăm cum nu mai suntem cei de odinioară, cum liniile acționale ale fiecăruia din noi capătă configurații necunoscute, cum, în sfârșit, dorim și tindem să facem altceva. Ajungem, în cele din urmă, să realizăm că atunci când ne lovim de un *ambiant reorganizat*, devenim, *volens-nolens*, purtătorii unor “stiluri intervenționiste de factură nouă” sau, în alți termeni, exponenții unui mod de viață “actualizat”, bine ajustat la cursul evenimential de moment.

*Apariția SIDA, pentru a ilustra cu un exemplu probant preluat din investigațiile lui E.Morin [12], a atras după sine utilizarea pe scară largă a prezervativului, readucerea în ordinea de zi a fenomenului de abținere, după cum și diminuarea substanțială a numărului rapoartelor sexuale de proveniență extraconjugală.*

Evident, ține să ne atenționeze C.Flament, cele două modificări (a circumstanțelor externe și, respectiv, a practicilor sociale) nu pot să nu-și lase amprenta asupra modului în care evoluează câmpurile noastre reprezentative. Impactul este resimțit, mai întâi de toate, în zona elementelor periferice (= *prescriptorilor condiționali*) [EP]. Căzând sub imperiul noilor realități existențiale, constructele nominalizate, grație caracteristicilor fundamentale de care dispun<sup>1</sup>, manifestă maximum de flexibilitate, permițându-ne să suportăm nefamiliaritatea faptelor sau/și fenomenelor de dată recentă. Apoi, schimbările intervenite în perimetrul contextului social sau cel al practicilor cotidiene fac ca și elementele centrale ale reprezentării (= *prescriptorii absoluți*) [EC] să capete contururi mai puțin obișnuite. Ce e drept, lucrurile, la acest moment, nu se produc de la sine, ci în baza unor anumite “reguli de joc”. În principal, consideră C.Flament, este extrem de important ca respectivele categorii de indivizi să sesizeze că (I) elementele centrale/prescriptorii absoluți trec prin faza unor *schimbări semnificative* și că (II) mutațiile intervenite la nivelul contextelor existențiale, iar mai apoi și la cel al practicilor colective sunt *irreversibile în spațiu și timp*<sup>2</sup>. Dacă stările invocate sunt constante și puternice, atunci, cu siguranță, vom deveni martorii a ceea ce poate purta numele de *transformare deplină a reprezentării sociale*. În caz contrar, nu va interveni nimic serios, elementele nou-apărute fiind asimilate doar de către structurile periferice.

Indubitabil, orice transformare deplină a câmpurilor reprezentative existente nu poate fi decât una *graduală*. Un principiu elementar de economie cognitivă, estimează C.Flament, cere ca modificările în cauză să fie minimale. Trebuie să ne așteptăm deci la schimbări ale prescriptorilor absoluți cât mai mici posibile la început, schimbări care vor interveni doar după ce prescriptorii condiționali se vor lăsa “seduși” de noile standarde ale timpului.

În tentativa de a da o apreciere globală schemei pe care a inventat-o, C.Flament ajunge să constate că și ea, asemeni multor altor proiecte similare din sfera cercetării științifice, nu poate pretinde la exhaustivitate. Argumentându-și unghiul de vedere, el arată:

x) “*procesul descris în schemă poate să nu meargă până la capăt, mai ales dacă, pe drum, circumstanțele se schimbă din nou*”;

(y) “*schema nu permite să ne facem o idee despre durata procesului: de la vreo zece ani, așa cum au demonstrat unii, până la trei generații, dacă ne inspirăm din teoriile elaborate de alții*”;

(z) “*schema redă o sinteză discriptivă, acest fapt implicând mai multe virtuți pedagogice decât euristice (constrângerea științifică a schemei este aproape nulă: modelând, de exemplu, procesul de autonomizare a reprezentării sociale a duminicii, vom observa în curând cum se pierde ceva esențial – trecerea de la multiplu la unic)*”.

<sup>1</sup> Orice sistem periferic, vom reaminti, se impune prin patru caracteristici de bază: a) permite integrarea modurilor individuale ale membrilor grupului (= *istoria personală, experiența personală, ansamblul relațiilor personale etc.*); b) suportă eterogenitatea grupului; c) asigură suferință și rezistență în fața contradicțiilor și d) face posibilă racordarea la pulsațiile contextului imediat.

<sup>2</sup> Timpul și spațiul, găsim în numeroase lucrări de filosofie socială, sunt indicii de bază ai oricăror evenimente. Prin ei putem lesne identifica esența a tot ce ni se întâmplă, fie că este vorba de ceva plăcut sau mai puțin plăcut. Faptul în cauză, fără îndoială, explică credința că pentru a ne schimba mentalitatea (reprezentările sociale, în particular) avem nevoie de vreme sau/și de un alt loc de trai (cu norme, valori, tradiții nefamilare).



### Teza lui C.Guimelli

La 1994, C.Guimelli, nume de referință în psihosociologia europeană contemporană, duce la bun sfârșit două studii: *La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales* [13] și *Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base* [14], în care, de rând cu multe alte luări de poziție, emite și un unghi de vedere asupra modului în care „rețelele de idei, metafore și imagini” ale celor mulți evoluează ca formă și conținut. Inspirându-se, în bună parte, din ceea ce a reușit să înregistreze anterior C.Flament, el realizează că orice transformare reprezentatională vine să înfățișeze o fază operațională de maximă complexitate, ea incluzând șase faze consecutive.

*Prima fază* este legată de apariția unui eveniment cu un impact puternic asupra grupului. Evident, evenimentul în cauză nu poate fi decât unul neobișnuit, paradoxal, excentric. Indivizii, nu vom uita [15], își pot remodela intrinsecul doar atunci când cad sub imperiul unor *stranietăți situaționale* care fac inutil apelul la mecanismele de apărare psihologică (cum ar fi, de exemplu, *înlăturarea, intelectualizarea, retracția, raționalizarea ori denegarea*) și care, în același timp, se dovedesc a fi într-o *disonanță considerabilă cu palierele cognitive de moment*.

Pe parcursul celei de-a doua faze, drept urmare a apariției unor evenimente neobișnuite, se produce o modificare vizibilă a *circumstanțelor externe*, adică a condițiilor/împrejurărilor care impulsionează gândirea și fapta umană. Circumstanțele externe, pentru a-l invoca din nou pe C.Flament [16], sunt *toate evenimentele exterioare reprezentării colective, dar care în același timp o vizează la modul cel mai direct*.

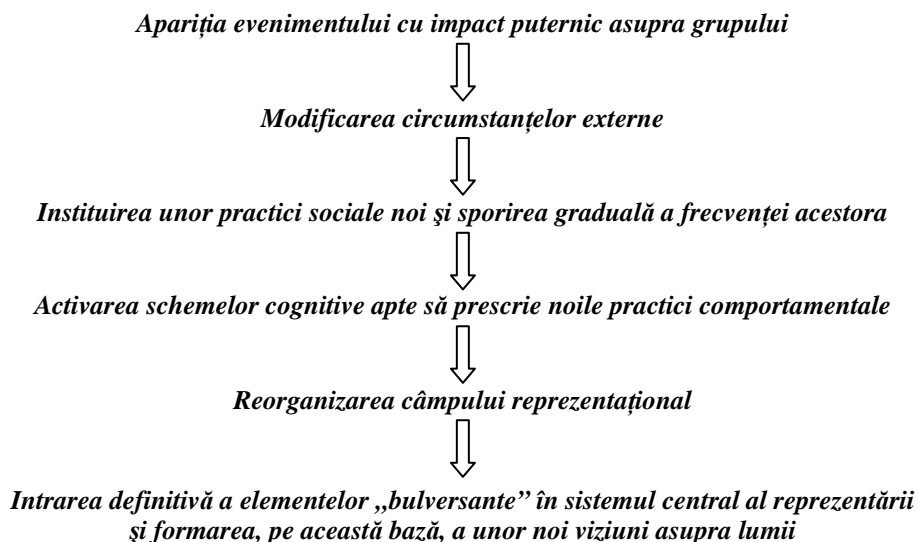
În faza a treia se produce *apariția noilor practici și creșterea frecvenței acestora*. Practicile sociale, după cum am menționat deja, sunt expresia unor regularități obiective legate fie de natura și constrângerile situației în care se află indivizii, fie de plasarea acestora într-o anumită rețea organizațională, istorie sau miză valorică. Cu cât toți acești factori de conjunctură se schimbă mai repede, cu atât mai repede se schimbă și experiențele comportamentale ale respectivelor categorii de actori.

*Faza a patra* acoperă procesul de *activare a schemelor cognitive care prescriu practicile sociale nou-apărute*. Ajunsă la acest moment, reprezentarea este dominată de structuri condiționale sau, în alți termeni, de prescriptori condiționali care optează pentru un fel de a fi corespunzător tendințelor comportamentale de ultimă oră.

*Faza a cincea* indică *reorganizarea câmpului reprezentational existent*. Presat din toate direcțiile, acesta se conformează noilor circumstanțe externe și/sau noilor practici comportamentale. Constituția lui, la acest moment, este de așa natură încât (a) permite integrarea experiențelor care mai ieri păreau neverosimile sau inadmisibile, (b) suportă eterogenitățile/antagonismele apărute în cadrul grupului și (c) acceptă netraditionalul în defavoarea tradiționalului.

*Faza a șasea*, ultima din șirul celor enunțate la început, presupune *intrarea definitivă a elementelor „bulversante” în sistemul central al reprezentării și formarea, pe acest fundal, a unei noi viziuni, a unui nou concept cu referire la oameni și evenimente*.

Schematic, ideile lui C.Guimelli cu privire la transformarea reprezentării sociale pot fi redată în felul următor:



Așadar, după C.Guimelli, sursa metamorfozelor reprezentationale se localizează într-un eveniment exterior excentric apt să influențeze puternic mentalitatea colectivă. Datorită impactului exercitat, se nasc mai apoi tot felul de practici comportamentale netradiționale. Sporirea treptată a frecvenței acestora determină populația grupului să elaboreze/activeze *scheme dormante* capabile să explice sau/și să prescrie noua realitate. Apariția unui fel mai puțin obișnuit de *scheme mentale interpretativ-prescriptive* se soldează, în cele din urmă, cu reprofilarea structurilor reprezentationale existente.

### Teza lui P.Mannoni

Cu aproximativ zece ani în urmă, P.Mannoni, autorul binecunoscutei *Les représentations sociales* [17], revine la schemele enucleationale ale lui C.Flament și C.Guimelli, sugerând, la rândul său, un model de transformare a reprezentării sociale bazat pe două *mecanisme*.

Cel dintâi mecanism, conform lui P.Mannoni, este strâns legat de *modificarea mentalităților*. Imediat ce în „ansamblul predispozițiilor, atitudinilor, deprinderilor, orientărilor intelectuale și morale, cognitive și afective, comune membrilor colectivității” lucrurile încep să ia o turnură mai puțin obișnuită, imediat sau treptat, cum și în „imaginele mentale ale realității ce întrunesc consensul unei multitudini de indivizi” încep să se contureze elemente noi, netradiționale. Chiar și cele mai ancorate reprezentări (precum *dragostea, moartea sau sexualitatea*) nu pot opune rezistență mentalității fluctuante.

Exemplificând, P.Mannoni descrie cum pe parcursul a patru secole a evoluat reprezentarea socială a morții. Dacă în secolul al V-lea, potrivit datelor pe care el a reușit să le înregistreze, moartea era percepută ca *familiară*, iar în secolul al XI-lea și în epoca Renașterii – ca *evenimentială* și, respectiv, barbară, atunci în secolul al XVII-lea perceperea ei cade sub tendința *ocultării*. Toate aceste reprezentări, conchide autorul invocat, sunt relativ distincte, independente unele de altele și supuse în totalitate factorului cultural. Nu există, de regulă, legături între ele sau anumite succesiuni cu păstrarea elementelor de compoziție.

Cel de-al doilea mecanism, în optica lui P.Mannoni, are atribuție directă la *modificarea circumstanțelor externe*. Antrenând diverse elemente situate la nivelul mediului fizic, social, cultural sau/și temporal, această modificare conduce la instituirea unei alte ordini în structurarea reprezentării, dacă nu chiar la dispariția ei. Ansamblul elementelor componente, de această dată, se amplifică ori se simplifică, se izolează sau se combină, apar funcții, schimbări și accente noi. Fiind de natură progresivă, cu posibilitatea reliefării unor perspective de continuitate, mecanismul în cauză trebuie să corespundă, în mod neapărat, cerințelor de *coerență internă și congruență externă*. Oferind precizările de rigoare, P.Mannoni explică că în primul caz este vorba despre necesitatea asigurării unei articulări optime între elementele constituente ale reprezentării (fapt ce ar permite acesteia din urmă să devină o structură accesibilă subiecților), iar în cel de-al doilea caz – despre necesitatea asigurării unei armonizări neîntrerupte între reprezentările circulante și mediul social existent, între felul în care percepem lumea și universul ideologic.

### Referințe:

1. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // Social Representations / R.M. Farr, S.Moscovici (eds.). - Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.10.
2. Doise W., Palmonari A. Caracteristici ale reprezentărilor sociale // Psihologie socială. Aspecte contemporane / A.Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 1996, p.24.
3. Neculau A. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale // Psihologie socială. Aspecte contemporane / A.Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 1996, p.43.
4. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // Manual de psihologie socială / A.Neculau (coord.). - Iași: Polirom, 2003, p.300.
5. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: P.U.G., 1994, p.157-158.
6. Șleahțișchi M. Incursiuni în formula compozițională a reprezentării sociale // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2006. - Nr.2 (3). - P.1-9.
7. Șleahțișchi M. Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2006. - Nr.3 (4). - P.41-47.
8. Șleahțișchi M. Reprezentări sociale și practici cotidiene // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2006. - Nr.4 (5). - P.17-25.

9. Șleahțișchi M. Elemente noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2007. - Nr.1 (6). - P.1-9.
10. Flament C. Structure et dynamique des representations sociales // D.Jodelet (ed.). Les representations sociales. - Paris: P.U.F., 1989, p.204-219.
11. Flament C. Structure, dynamique et transformation des representation sociales. - Paris: P.U.F., 1994, p.85-102.
12. Morin E. Representation sociale du SIDA // J.C. Abric (ed.). Représentations et pratiques sociales. - Paris: P.U.F., 1994, p.107-108.
13. Guimelli C. La fonction d’infirmière. Pratiques et représentations sociales // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p.83-107.
14. Guimelli C. Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base // Structures et transformations des représentations sociales / C. Guimelli (ed.). - Paris: Delachaux et Niestlé, 1994, - p.171-198.
15. Șleahțișchi M. Elemente noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. - 2007. - Nr.1 (6). - P.5-6.
16. Flament C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. - Paris: P.U.F., 1994, - p.86-87.
17. Mannoni P. Les représentations sociales. - Paris: P.U.F., 1998.

*Prezentat la 16.10.2007*

## ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТА НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ

*Светлана КОНСТАНТИНОВА*

*Кафедра педагогических наук*

În acest articol se înaintează ipoteze privind aprecierea neadecvată a studentului care influențează negativ asupra relațiilor interpersonale în grup. În procesul didactic, trebuie inclus un program special pentru formarea autoaprecierii adecvate la studenți.

In the article the hypothesis is advanced that the unequal appreciation of the student influences negatively under the interpersonal relations in group. A special program should be included in the didactic process for the formation of students' appropriate self-appraisal.

В последнее время, с притоком новых социальных взглядов, когда многое меняется, необходимо изыскивать новые цели и способы деятельности, которые способствовали бы повышению ее продуктивности. Отход от тоталитарности и попытки прийти к более демократичному укладу жизни требуют пересмотра многих аспектов окружающей действительности. Одной из таких проблем являются межличностные отношения в той или иной социальной группе.

Система образования в настоящее время находится под влиянием идей, сформулированных в работах теоретиков педагогики и психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.) и нашедших отражение в утверждении сотрудничества как одной из ведущих основ современного обучения. В условиях сотрудничества, будь то коллективная, кооперативная или групповая формы работы, успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается учебный материал, обучающиеся приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения. Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер учебной деятельности.

Среди множества факторов, отрицательно влияющих на межличностные отношения в группе, присутствует и неадекватная самооценка. Исследованию отдельных проблем и особенностей самооценки личности посвящены работы Н.И. Лысенко, В.С. Магун, С.Ф. Спичак, В.С. Мерлин, В.Г. Ананьева, Л.И. Божович и др. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – с потребностью утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении. При неадекватной самооценке нарушается процесс самоуправления, искажается самоконтроль. Особенно это заметно в общении, где лица с неадекватной самооценкой выступают причиной конфликта.

В нашем исследовании мы сделали предположение, что неадекватная самооценка студента оказывает отрицательное влияние на его межличностные отношения в группе, но при создании условий (программы) для формирования адекватной самооценки межличностные отношения между студентами могут улучшиться.

Исследование проводилось в Молдавском государственном университете, на факультете истории и психологии. В нем принимали участие 54 студента II курса. Исследование проводилось параллельно в экспериментальной группе А (28 человек) и в контрольной группе Б (26 человек), в групповом режиме, в равных условиях, в привычной обстановке.

В ходе исследования были использованы методы наблюдения, тестирования, беседа.

Социометрический эксперимент проводился в групповой форме. Студентам была изложена тема и цель исследования, дано описание работы и бланк с опросным листом. Все участники эксперимента были открыты и проявили желание участвовать в нем, располагали достаточным временем для обдумывания ответов. В аудитории во время эксперимента посторонние не присутствовали.

Исследование самооценки качеств личности проводилось также в групповой форме. Каждому была изложена тема и цель исследования, дано описание и инструкция, предоставлено достаточно времени для обдумывания ответов. Обе экспериментальные группы проявили интерес к данной теме.

**Обработка данных социометрического эксперимента**

Обработка результатов социометрического изучения студенческой группы осуществлялась следующим образом: в заготовленных социометрических таблицах фиксировались выборы студентов. Затем проводился подсчет выборов каждого студента, и определялись взаимные выборы, которые подсчитывались и фиксировались.

Далее результаты экспериментов оформлялись графически в виде карт групповой дифференциации.

Следующий этап работы – определение диагностических показателей социометрического исследования и их интерпретация. В качестве таковых выступают:

а) *Социометрический статус студента в системе межличностных отношений.*

Статус студента определялся числом отмеченных выборов. В зависимости от этого, респонденты распределялись по одной из 4-х статусных категорий:

- 1 – «лидеры»: 13 и более выборов,
- 2 – «предпочитаемые»: 7-12 выборов,
- 3 – «принебрегаемые»: 1-6 выборов,
- 4 – «отверженные»: 0 выборов.

1 и 2 статусные группы являются благоприятными. Исходя из этого, мы можем знать, насколько благоприятен статус каждого студента в группе. Иными словами, насколько студент является желанным в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему его однокурсники симпатии или нет. В зависимости от этого можно говорить об эмоциональном климате группы в отношении каждого: теплый, благоприятный, холодный, отчужденный.

б) *Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ).*

Если большинство студентов группы оказывается в благоприятных (1 и 2) статусных категориях, УБВ определяется как высокий, при одинаковом соотношении – как средний, при преобладании в группе неблагоприятного статуса – как низкий, означающий неблагополучие большинства студентов в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Исходя из полученных данных, можно заключить:

а) В экспериментальной группе «А» более 61% студентов имеют неблагоприятный статус, а 39% относятся к первой и второй статусным группам.

В контрольной группе «Б» 46% студентов имеют благоприятный статус, т. е. относятся к первой и второй статусным группам, а 54% имеют третий и четвертый статус.

Изучив полученные результаты по определению социометрического статуса каждого члена группы, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе «А» и в контрольной группе «Б» эмоциональный климат является неблагоприятным.

б) В экспериментальной группе «А» уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) можно определить как низкий, т.к. в группе преобладают студенты с неблагоприятным статусом – 61 %.

В контрольной группе «Б» УБВ также можно определить как низкий, т.к. большинство студентов находятся в неблагоприятных (3 и 4) статусных категориях – 54%.

**Вывод:** низкий УБВ в экспериментальных группах означает неблагополучие межличностных отношений большинства студентов, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

**Обработка данных по методике «самооценка».** Результаты, полученные в группах студентов, выглядят следующим образом.

В экспериментальной группе «А» из общего количества студентов **адекватную самооценку** имеют 43% студентов, причем средний уровень составляет 22%; высокий уровень – 17 %; выше среднего – 4%. **Неадекватную самооценку** имеют 57% студентов, из них: ниже среднего – 32%, низкий уровень – 11%, неадекватно высокий уровень – 14%.

В контрольной группе «Б» (график 2.2.) из общего количества студентов **адекватную самооценку** имеют 54% студентов. Из них средний уровень составляет 23%, выше среднего – 23%, высокий – 8%. **Неадекватная самооценка** – 46%. Из них ниже среднего – 19%, низкий уровень – 8%, неадекватно высокий – 19%.

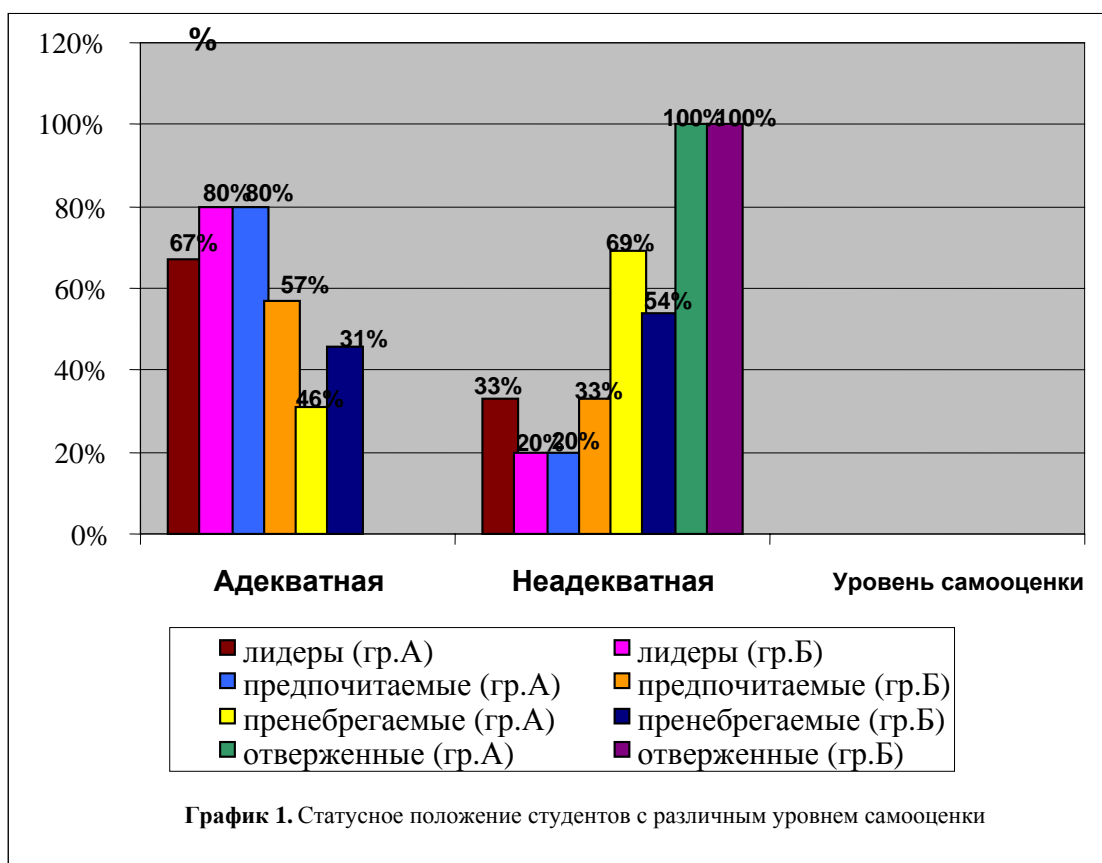
**Статусное положение студента и уровень его самооценки.** Сопоставляя статусное положение каждого студента группы с присущим ему уровнем самооценки, мы получили следующие результаты (график 1.):

## 1. В экспериментальной группе «А»:

- из общего количества студентов первого статуса (лидеры) 67% обладают адекватной самооценкой и 33% обладают неадекватной (в частности – неадекватно высокой) самооценкой;
- из всех студентов, имеющих второй статус (предпочитаемые), 80% обладают адекватной самооценкой и 20% обладают неадекватной (неадекватно высокой) самооценкой;
- из всех студентов, относящихся к третьей статусной категории (пренебрегаемые), 69% обладают неадекватной (низкой) самооценкой и 31% обладают адекватной самооценкой;
- из всех студентов, имеющих четвертую статусную категорию (отверженные), 100% обладают неадекватной самооценкой.

## 2. В контрольной группе «Б»:

- из общего количества студентов первого статуса (лидеры) 80% обладают адекватной (высокий уровень) самооценкой и 20% обладают неадекватной (неадекватно завышенной) самооценкой;
- из всех студентов второго статуса (предпочитаемые) 57% обладают адекватной самооценкой и 33% имеют средний уровень самооценки;
- из всех студентов третьей статусной категории (пренебрегаемые) 54% обладают неадекватной (низкой) самооценкой и 46% обладают адекватной (средней) самооценкой;
- из всех студентов четвертой статусной категории (отверженные) 100% обладают неадекватной (низкой) самооценкой.



В результате исследования взаимосвязи самооценки студента с его межличностными отношениями мы пришли к следующим выводам: *чем менее адекватна самооценка студента, тем менее благоприятны его межличностные отношения в группе.*

**Математическая обработка результатов исследования.** Для подтверждения гипотезы нами был использован метод расчета коэффициента корреляции, вычисляемый по формуле Спирмана:

$$r_x = 1 - [6(\sum d) / (n - n)],$$

$d$  – разность между рангами сопряженных признаков;  $n$  – число пар.

При обработке данных использовался статистический пакет *Microsoft Excel 2001*.

В результате подсчета корреляции Спирмана выявляется *значимая корреляция* между самооценкой студентов и *статусным положением*. Полученный коэффициент корреляции в экспериментальной группе «А»  $r_x=0,62$  ( $p=0,001$ ); в контрольной группе «Б»  $r_x=0,75$  ( $p=0,001$ ); общий показатель корреляции гр.А и гр.Б  $r_x=0,66$  ( $p=0,001$ ) свидетельствует о том, что обе величины взаимосвязаны.

Следовательно, наша гипотеза подтверждается: *неадекватная самооценка студента оказывает отрицательное влияние на его межличностные отношения в группе*.

**Описание условий и процедуры проведения программы по формированию адекватной самооценки в группе студентов.** Известно, что специалист, которого готовит вуз, должен быть образованным, культурным, компетентным. В процессе обучения в вузе происходит формирование личности, активизация мыслительного процесса, развитие творческого мышления. Будущий специалист должен не только использовать знания, но и интегрировать их в процессе принятия решения даже в экстремальных условиях. Выявление потенциальных возможностей будущего специалиста заложено в совершенствовании процесса обучения.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что наилучшим образом различные принципы обучения – принцип моделирования будущей профессиональной деятельности, принцип проблемности (эвристический) и принцип самоактуализации – реализуются в форме учебной игры. Игра представляет собой групповое упражнение по выработке решения в условиях, имитирующих реальность. Таким образом, игра рассматривается нами как одна из основных форм учебной деятельности студентов, пробуждающая интерес к профессиональной деятельности и являющаяся условием для саморазвития студента, в том числе улучшения собственной самооценки.

В учебном процессе вуза чаще говорят о деловой игре, хотя, по сути, проводятся ролевые игры. Деловая игра – это проигрывание той или иной ситуации специалистами. Их цель – определить процесс или его результат. Цель же ролевых (или условно ролевых) игр – сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловых / ролевых игр в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

Положительными моментами в применении деловых игр является, как правило, то, что студенты испытывают удовлетворенность, присутствует высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения; формируются знания-умения, оперативная связь (внешняя и внутренняя) и др. Отрицательные стороны: высокая трудоемкость подготовки к занятию, большая напряженность для преподавателя и др.

Учитывая вышеизложенные замечания, мы включили в программу семинарских занятий по курсу «Теория и методология обучения» ролевые игры, которые должны подтвердить наше предположение о возможности позитивного влияния на самооценку студентов. В качестве экспериментальной группы была взята группа А, где самооценка студентов оказалась заниженной. Управляя социальными позициями участников занятий, создавая соответствующую воспитательную среду во время семинарских занятий, мы влияли на их представления о себе. Программа по формированию самооценки студента включает цикл занятий, состоящих из двух частей: системы разминочных упражнений и системы деловых игр.

**Первая часть программы** представляет собой систему упражнений по формированию адекватной самооценки, предлагаемых, как правило, в начале учебных занятий с целью активизировать студентов для решения учебных и развивающих задач, создать соответствующую среду для общения, расположить к взаимодействию.

Каждое занятие включает 2 упражнения (первое – разминочное, второе носит формирующий характер).

### **Занятие 1.**

#### **Упражнение 1. «Знакомство».**

Основная задача – подчеркнуть свою индивидуальность. Для этого все садятся в круг, включая ведущего. Каждый называет свое имя и говорит о своих особенностях (привычках, качествах, умениях, привязанностях и т.п.), которые, по его мнению, отличают его от окружающих, являются стержнем его индивидуальности.

*Упражнение 2. «Контраргументы».* Составьте список слабых сторон. Разместите его на левой половине листа бумаги. На правой стороне против каждого пункта укажите то положительное, что этому можно противопоставить. *Например:*

1) Ни одному из тех, кто меня знает, я не нравлюсь. – Те, кто действительно меня знает, относятся ко мне хорошо.

2) Во мне почти нет привлекательных черт. – Во мне масса привлекательных черт.

Разверните и обоснуйте контраргументы. Найдите им подходящие примеры. Начните думать о себе в терминах правой колонки, а не левой.

### **Занятие 2.**

*Упражнение 1. «Гербы и символы».* Придумайте и изобразите свой герб или символ, отражающие наиболее характерные свойства вашей личности.

*Упражнение 2. «Ум, чувства, тело».* Участник выбирает из группы троих, кто будет его «умом», его «чувствами», его «телом». Затем он придает каждому из них форму, выражающую типичное состояние данной части, а также составляет из них скульптурную группу, отражающую состояние этих частей. После того, как распределены роли между партнерами и они стали «частями» участника, они должны поделиться с ним своими впечатлениями, рассказать, каково им быть «чувствами», «телом» и «умом».

Упражнение позволяет увидеть разницу в степени осознания своих частей. В дальнейшем это может привести к их гармонизации.

### **Занятие 3.**

*Упражнение 1. «Сбор рукопожатий».* Ведущий дает задание участникам группы – собрать как можно больше рукопожатий у всех присутствующих. По окончании определяется победитель.

*Анализ:* Кто сколько рукопожатий собрал? Почему? Чем отличается тот, кто собрал больше рукопожатий?

*Упражнение 2.* Составьте список всех людей, которые отвергают вас или в обществе которых вы испытываете застенчивость. Поставьте один напротив другого два стула. Сядьте на один стул и вообразите, что на другом сидит номер первый из вашего списка.

Обращаясь к нему, выскажите все, что связано с проблемой вашей застенчивости. Затем пересядьте на другой стул и попытайтесь ответить с его точки зрения. Вернитесь на «свое» место и проделайте то же самое относительно другого человека. И так далее.

### **Занятие 4.**

*Упражнение 1. «Я – в другом образе»*

1 этап: каждый выбирает себе роль животного.

2 этап: описывает словесно это животное, например, «Что я за кошка?»

3 этап: участники поочередно изображают свое животное. Ведущий и участники смотрят на возможные различия между самоописанием (самооценкой) и реальным поведением участника.

*Упражнение 2.* Выберите среди своих одноклассников того, кому вы более всего доверяете, и проделайте это упражнение вместе с ним. Каждый из вас должен составить список тех черт, которые в другом ему наиболее симпатичны. (Постарайтесь, чтобы список включал десять пунктов). По очереди объясните друг другу, почему вы включили в список каждый пункт. Начните со слов: «Что мне в тебе действительно нравится, так это...»

### **Занятие 5.**

*Упражнение 1. «Общий рассказ».* Все рассказываются по кругу. Один начинает рассказ на какую-либо тему, но произносит только первое предложение. Рядом сидящий произносит второе предложение и т.д. – по кругу.

*Упражнение 2. «Если бы его не было».* Один из участников садится спиной к группе. Группа говорит о том, как она его воспринимает.

### **Занятие 6.**

*Упражнение 1. «Падение спиной».* Группа разбивается по парам. Тот, кто стоит впереди, должен упасть на руки того, кто стоит сзади. Затем участники меняются местами. Тот, кто «ловил», «падает» сам.



Анализ: Кто упал сразу? Кто медлил? Кто вообще не падал и почему? Кого и сколько держали на руках? Связать готовность к падению с уровнем доверия участников друг к другу.

*Упражнение 2. «Грани моего Я».* Изобразите себя в центре листа и разместите вокруг образы, отражающие разные грани вашей личности. Обратите особое внимание на расположение образов вокруг центра, их размер и другие особенности.

### **Занятие 7.**

*Упражнение 1. «Атомы и молекулы».* Ведущий: «Сейчас каждый сжимается в комок. Вы – одинокие атомы. Начинается броуновское движение, при этом возможны столкновения друг с другом.

*Упражнение 2. «Какой я?»* На листке бумаги каждый участник схематично изображает себя таким, каким он себя представляет. Под изображением записывает основные характеристики своей внешности, своих физических качеств: высокий, худой и т.д. (8-10 признаков). Каждый участник в столбик перечисляет основные свойства и качества своей внешности (8-10 качеств, самых существенных, определяющих жизненный путь). Сопоставить с фактами жизни, с мнениями участников группы.

### **Занятие 8.**

*Упражнение 1. «Линия жизни».* Изобразите свой жизненный путь в виде линии. Обозначьте символами или словами наиболее значимые события и вехи своей жизни. *Обратите внимание на направление «линии жизни», ее цель, моменты, связанные с преодолением препятствий, и т.д.*

*Упражнение 2.* На листке бумаги изобразите идеальное и реальное «Я». Затем необходимо сочинить разговор между ними.

**Вторая часть программы** представлена системой деловых игр

№	Название темы	Время
1.	Ролевая игра « Урок будущего»	2 часа
2.	Контроль качества обучения	2 часа
3.	Дидактическая имитационная игра « Экзамен»	2 часа
4.	Портрет идеального учителя	2 часа

### **Методика подготовки и проведения деловых игр**

#### ***Игра «Урок будущего»***

Учебная деловая игра «Урок будущего» является одной из форм профессиональной подготовки студентов. Она моделирует будущую деятельность студентов, активность, реализует принцип делового общения, используется в качестве проверки усвоения материала (текущий контроль). Игра поможет снять психологические барьеры принятия социальной роли.

#### **Алгоритм проведения игры**

\* *Организационно-подготовительный этап* – 10 мин.:  
формирование игровых групп и назначение эксперта группы;  
введение в игровую ситуацию.

\* *Игровые этапы*

#### ***1-ый игровой этап: 20 мин.***

индивидуальная работа, установление победителей в группе.

#### ***2-ой игровой этап: 30 мин.***

задание группам, обсуждение.

\* *Заключительный этап* – 25 мин.:

подведение итогов, выводы эксперта.

#### ***Введение в игровую ситуацию***

Представьте себе, что вы являетесь представителем/директором школы и находитесь в Министерстве просвещения для решения главного вопроса: «Урок будущего: каким он будет?»

На первом этапе понадобится вспомнить, что в настоящей школе (современной) выделяются определенные типы уроков. Для начала необходимо установить, по каким признакам они различаются. Затем предлагается придумать и обсудить новые виды уроков, которые школа сможет использовать как наиболее эффективные на каждом этапе усвоения знаний.

**Игра «Контроль качества обучения»**

В качестве объекта имитации в данной игре выступает один из видов деятельности учителя – контроль качества обучения. Игра ставит следующие задачи:

- вникнуть в решение проблемы контроля качества обучения;
- сформировать качества личности, связанные с категорией общения;
- приобрести навыки самостоятельной творческой деятельности;
- активизировать процессы формирования навыков профессиональной деятельности по контролю качества обучения;
- ввести обучаемых в ситуацию проведения научного педагогического эксперимента.

Данная деловая игра относится к категории игр малых групп и предусматривает не более 10 участников.

*Регламент и ход игры***Организационно – подготовительный этап** – 10 мин.

Заключается в психологической подготовке игроков к выполнению заданных им ролей и решению педагогической проблемы.

**Игровой этап**

Все участники игры условно являются исследователями проблемы качества контроля обучения и его функций в учебном процессе школы с позиций управления обучением. («Представьте себе, что в школу прибыла комиссия для изучения вопроса о качестве обучения.») Для решения поставленной задачи делимся на четыре группы, изучающие, соответственно, формы предварительного, текущего, итогового и др. контроля. Каждая группа составляет, во-первых, теоретическое обоснование данной формы (значение, функции, способы); во-вторых, составляет блок контрольных вопросов для проверки качества обучения; в-третьих, дает рекомендации по улучшению работы (предлагает, например, новые виды контроля типа экспресс-контроль, безоценочный контроль и др.)

**Заключительный этап** – 10 мин.

Обсуждение на коллективном уровне предложенных игроками элементов и параметров контроля, их эффективности в обучении.

По ходу игры участникам предлагается заполнить таблицу оценки личностных качеств игроков в виде взаимо- и самооценки.

**Дидактическая имитационная игра «Экзамен»**

Дидактическая имитационная игра – это имитация реальной системы образовательного процесса с учетом особенностей деятельности обучающихся (процесс преподавания) и обучаемых (процесс учения).

**Цели игры:***Дидактические*

Понимание значения данного курса в подготовке специалиста профессионала.

- Закрепление максимально сложных тем.
- Развитие языка дисциплины и специальности (употребление соответствующей лексики), а также общение на этом языке.
- Усвоение понятийного наполнения дисциплины, установление связей между понятиями.
- Усвоение студентами критериев оценки знаний по дисциплине.
- Выработка профессиональных навыков педагога.

*Психологические*

- Формирование системы мотивов при доминирующей познавательной мотивации.
- Развитие и обобщение опыта самостоятельного принятия решения в ситуациях обучения.
- Организация коллективной деятельности студентов при подготовке к экзамену.
- Преодоление психологического барьера перед экзаменационной сессией.
- Формирование адекватной самооценки : личной (оценка своих действий в ситуации экзамена: до игры и после); коллективной ( оценка участниками своих действий предшествует оценке руководителя игры).
- Повышение интереса к процессу обучения.
- Замечания по проведению игры

**На подготовительном этапе:**

- выбор тем дисциплин, предлагаемых для игры («Принципы обучения»);
- составление экзаменационных билетов по темам (теме);
- создание блока проблемных ситуаций, используемых в процессе игры как эффективное средство познавательной деятельности участников;
- составление команд и распределение ролей внутри команд.

**На этапе «Экзамен»:**

- осуществляется выбор студентов на роль экзаменуемых, поддерживается активность путем введения проблемных ситуаций и проблемных вопросов.

**На заключительном этапе:**

- подведение итогов игры, оценка достижения целей, результатов.

**Игра «Портрет идеального учителя»**

Блиц-игра «Портрет идеального учителя» – это модернизация деловой игры «Педагогическое мастерство». В данной учебной игре студентам предлагается провести самоанализ и взаимооценку для определения себя как учителя, обладающего нужными (по их мнению) качествами.

**Задание**

В игре «Портрет идеального учителя» перечислены качества педагога. Внимательно ознакомьтесь с ними и проставьте около каждой цифры по степени важности (1, 2, 3... и т.д.). После этого посмотрите правильный ответ. Посчитайте ошибки.

**Схема проведения игры****Организационно-подготовительный этап:**

- формирование игровых групп и главного эксперта игры;
- распределение дидактического материала (инструкции, карточки).

**Игровой этап:**

- индивидуальная оценка;
- групповая оценка; установление индивидуальных и групповых ошибок.

**Заключительный этап:**

- установление победителя в группе;
- установление группы-победителя;
- выступление эксперта по оценке деятельности игроков.

**Качественный и количественный анализ результатов исследования**

После проведения программы по формированию адекватной самооценки студента, следующим этапом работы является повторное тестирование студентов в экспериментальной группе А и в контрольной группе Б по методикам «Социометрия» и «Самооценка».

**Обработка данных по методике «Самооценка»**

Результаты проведения данной методики в группах студентов выглядят следующим образом.

В экспериментальной группе «А» из общего количества студентов **адекватную самооценку** имеют 60% студентов, причем средний уровень составляет 28%; высокий уровень – 11%; выше среднего – 21%.

**Неадекватную самооценку** имеют 40% студентов, из них:

ниже среднего – 25%, низкий уровень – 11%, неадекватно высокий уровень – 4%.

В контрольной группе «Б» из общего количества студентов **адекватную самооценку** имеют 56%. Из них средний уровень составляет 22%, выше среднего – 22%, высокий уровень – 12%.

**Неадекватная самооценка** – 44%. Из них ниже среднего – 20%, низкий уровень – 8%, неадекватно высокий – 16%.

Рассматривая показатели по самооценке до и после проведения программы по формированию адекватной самооценки студентов, мы видим, что в экспериментальной группе «А» после проведения программы по формированию адекватной самооценки студента количество студентов, обладающих адекватной самооценкой, возросло на 17%. В контрольной группе «Б» не проводилась программа по формированию адекватной самооценки студента и в данном случае мы наблюдаем, что количество студентов, обладающих адекватной самооценкой, возросло лишь на 2%.

### Обработка данных социометрического эксперимента

В результате проведенного (повторного) социометрического исследования в экспериментальных группах А и Б были получены следующие данные:

- в экспериментальной группе «А» 80% студентов имеют благоприятный статус, а остальные 20% студентов обладают низким социометрическим статусом;
- в контрольной группе «Б» 46% студентов имеют неблагоприятный социометрический статус, а 54% распределились по 1 и 2 статусным категориям, то есть обладают благоприятным социометрическим статусом.

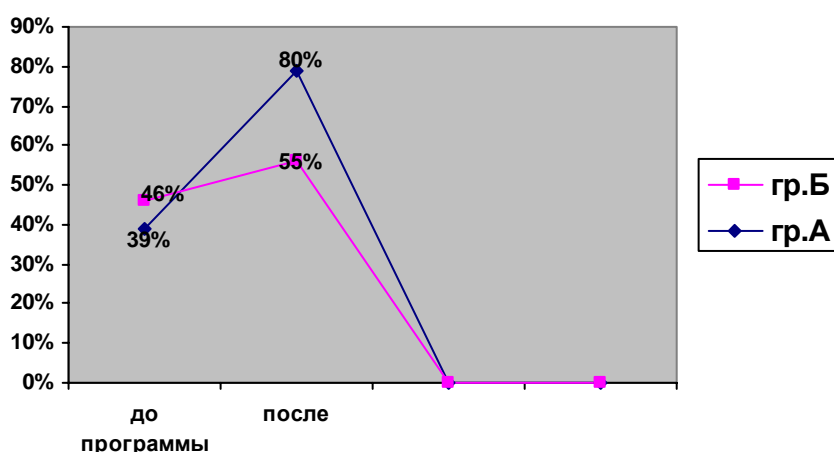
В экспериментальной группе «А» уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) можно определить как высокий, так как в группе преобладают студенты с благоприятным статусом – 80%.

В контрольной группе «Б» УБВ можно определить как менее благоприятный, так как значительное количество студентов обладают низким социометрическим статусом – 46%.

Мы видим, что после проведения программы по формированию адекватной самооценки студента в группе «А», межличностные отношения между студентами улучшились, так как количество студентов, обладающих благоприятным социометрическим статусом, составляет 80%, а это довольно-таки значимый показатель.

В контрольной группе «Б» показатели почти не изменились – 54%.

Рассмотрим далее показатели до и после проведения «программы по формированию адекватной самооценки студента» в экспериментальных группах «А» и «Б».



Отметим что в экспериментальной группе «А» межличностные отношения между студентами улучшились на 41%, то есть в 2 раза; в контрольной группе «Б» – всего на 9%. Таким образом, подтверждается наша гипотеза о том, что при наличии программы по формированию адекватной самооценки отношения между студентами улучшатся.

### Выводы и рекомендации

После проведенной исследовательской работы можно сделать следующие выводы.

- В экспериментальной группе «А» большинство студентов до проведения «Программы по формированию самооценки студента» обладало неблагоприятным статусом (61%), то есть относилось к категориям «отверженные» и «пренебрегаемые». После проведения программы наблюдаются значительные улучшения, неблагоприятным статусом обладает 20% студентов.

- В контрольной группе «Б» не проводилась «Программа по формированию адекватной самооценки студента», и в данном случае мы не наблюдаем значительных изменений в межличностных отношениях в данной группе студентов (неблагоприятным статусом при первоначальном тестировании обладало 54% студентов, при повторном – 46%, то есть улучшение наблюдается всего лишь на 8%).

- Самооценка студентов данных экспериментальных групп до проведения «Программы по формированию адекватной самооценки» находилась в пределах неадекватности; после проведения программы в одной из экспериментальных групп (гр. А) мы видим значительные улучшения, адекватная самооценка возросла на 17%; в группе «Б» (в которой не проводилась программа) – всего на 2%.

Математическая обработка данных показала, что студенты с неадекватной самооценкой обладают низким социометрическим статусом.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что необходимо изучать систему взаимоотношений студентов в группе, для того чтобы влиять на их характер, чтобы создать для каждого студента в группе благоприятный эмоциональный климат.

Нельзя оставлять без внимания «непопулярных» студентов. Следует выявлять и развивать у них положительные качества, корректировать самооценку, уровень притязаний с целью улучшить положение студентов в системе межличностных отношений.

### **Заключение**

Изучение природы межличностных отношений – непростая задача. В своем исследовании мы попытались решить одну достаточно важную задачу – формирование взаимоотношений между студентами при совместной учебной деятельности.

Проведенные исследования дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения межличностных отношений в юношеском возрасте, при условии дополнительного изучения особенностей и специфики соответствующего возраста.

### **Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - Москва: Академический проект, 2001. - 572 с.
2. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф.дисс. ...канд. психол. наук. - Ленинград, 1984. - 7 с.
3. Битянова М.Р. Социальная психология. - Москва: Просвещение, 1994. - 83 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер Ком, 1999 г. - 528 с.
5. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной деятельности студентов. - М.: Прометей, 1986. - 214 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Москва: Логос, 2001. - 182 с.
7. INTERNET/RAMBLER.RU –Тренинг личностного развития.
8. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие. - Минск: Университетское, 1997. - 212 с.
9. Копытина А.И. Практикум по арттерапии. - С.-Петербург: Издательство «Питер», 2000. - 423 с.
10. Кричевский Р.Л. Психология малой группы. - Москва: Просвещение, 1991 - 46 с.
11. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии. - Ленинград: ЛГУ, 1977. - 168 с.
12. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе. (Методология разработки и практика проведения.) - Москва: Просвещение, 2002. - 244 с.
13. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - Москва: ВЛАДОС, 1998. - 508 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - Москва: Прогресс, 1996. - 235с.
15. Марсиа Дж. Особенности развития процесса идентичности в юношеском возрасте. СПб.: Питер, 2003. - 154 с.

*Prezentat la 17.10.2007*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Наталья НАСТАУШЕВА*

*Кафедра психологии*

Problema autodeterminării profesionale pe parcursul multor ani trezește tot mai frecvent interesul specialiștilor. Acest fapt este condiționat de anumite schimbări social-economice din țara noastră, care au atras după sine modificările sistemului de valori și atitudini ale cetățenilor, inclusiv atitudinea față de diferite profesii. Formarea personalității profesionistului se efectuează cu succes numai în cazul când în procesul instruirii se formează o autoconștiință profesională adecvată.

Construction of a professional identity can only succeed if an adequate professional self-awareness is formed during the process of education. An individual's professional self-awareness substantially affects his professional development and, along with interests, values, ideals, etc., qualifies as the regulator of professional self-definition.

В последнее время отмечается резкое возрастание интереса к проблемам, связанным с психологическими особенностями поведения человека в различных ситуациях его реальной жизнедеятельности. Это обусловило желание молодежи, да и более зрелых людей, углубленно изучать психологию на профессиональном уровне.

В новых условиях развития общества профессиональная подготовка будущих специалистов приобретает особую значимость. Социальное здоровье общества во многом будет зависеть от того, насколько профессиональной высшей школе удастся сформировать такой тип специалиста, который отличался бы профессионально значимыми характеристиками, адекватными новым социальным условиям и требованиям профессии. В XXI веке специалист помимо профессионально важных характеристик должен быть способен к непрерывному саморазвитию, обладать коммуникативными умениями, быть целеустремленным, способным конкурировать на рынке труда, т.е. он должен уметь успешно самоопределяться в жизни и в профессии. Поэтому важной задачей университетского образования, помимо обеспечения знаний и умений, должно стать формирование личности профессионала, содействие его соответствию профессии, основанное на учете психологических закономерностей процесса профессионализации. Важнейшую роль в профессионализации играет становление профессионального самосознания, что выражается в профессиональной идентичности, представляющей собой многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность в профессиональной деятельности. О становлении профессиональной идентичности может свидетельствовать ощущение человеком собственной компетентности, эффективности и личной влиятельности.

Цель нашего исследования – выявление особенностей профессионального самосознания студентов-психологов. Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе было предложено выявить качества личности специалиста-психолога. После отбора наиболее часто встречающихся качеств и соотнесения их с литературными данными, испытуемые должны были оценить по пятибалльной шкале наличие данных качеств в структуре личности специалиста-психолога. Обработка результатов осуществлялась с помощью факторного анализа. Таким образом, униполярные шкалы распределялись по следующим факторам:

1. Компетентность – подразумевающая такие качества, как ум, эрудированность, опытность, интеллектуальность.
2. Альтруизм – включает в себя эмпатию, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, понимание.
3. Коммуникабельность – включает в себя общительность, умение слушать, активность, открытость.
4. Эргичность – предопределяет высокую работоспособность, стремление к достижению поставленной цели, а также высокую эффективность специалиста (уверенность, целеустремленность, мотивация достижения успеха).
5. Привлекательность – отражающая не внешнюю, а внутреннюю привлекательность, социальную желательность; включает такие качества, как приятный, нравственный, сдержанный, оптимистичный.

6. Рефлексивность / личностное развитие – включает в себя такие характеристики, как зрелый, саморазвивающийся, открытый новому опыту, желающий личностного роста.

При анализировании распределения значимости данных факторов у студентов-психологов и психологов, работающих по профессии, нами выявлены некоторые качественные различия (таблица 1). Так, студенты-психологи отдают приоритет такому фактору, как «коммуникабельность», так как рассматривают психолога в первую очередь как человека, умеющего устанавливать контакты, общительного, умеющего слушать. На втором месте фактор «компетентность», при этом предпочтения отдаются уму, компетентности и опытности, в отличие от специалистов психологов, которые больше обращают внимания на общую интеллектуальность и эрудированность. Третье место отводится фактору «альтруизм» – психолог должен быть эмпатичным, понимающим, отзывчивым. В то же время специалисты-психологи в меньшей степени оценивают такие качества, как альтруистичный, отзывчивый, доброжелательный, что может быть связано с реалиями профессиональной деятельности, когда необходимо проявлять решительность, а порой и жесткость в отношениях с клиентом. «Эргичность» и «привлекательность» занимают, соответственно, 4 и 5 место. Студенты-психологи оценивают лишь операциональные и когнитивные компоненты профессиональной деятельности психолога. Психологи, работающие по профессии, в большей степени осознают высокую значимость мотивационного и аффективного компонента. Они более четко представляют себе цель профессиональной деятельности и стремятся к ее достижению, используя собственные личностные ресурсы. Эта тенденция наблюдается и в отношении фактора «рефлексия», которому студенты-психологи отвели последнее место в структуре личности специалиста.

Таблица 1

## Личностные качества специалиста-психолога

Ранг	Студенты-психологи	Психологи, работающие по профессии
1	Коммуникабельность	Компетентность
2	Компетентность	Эргичность
3	Альтруизм	Рефлексивность/Личностное развитие
4	Эргичность	Альтруизм
5	Привлекательность	Коммуникабельность
6	Рефлексивность/ Личностное развитие	Привлекательность

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты-психологи недооценивают роль саморефлексии в становлении личности профессионала, а делают упор на внешние профессиональные качества психолога, такие как знания, навыки общения, эмпатия. При этом не учитывается, что психолог должен расти не только профессионально, но и личностно, поэтому только функциональных качеств недостаточно для того, чтобы быть хорошим специалистом.

Таблица 2

## Различия в оценках личностных качеств специалиста психолога

Факторы	Студенты (в среднем)	Психологи, работающие по профессии (в среднем)	T-критерий	Значимость различий
1. Компетентность	21	24	0,54	Не значимы
2. Альтруизм	18	16	0,51	Не значимы
3. Коммуникабельность	23	15	3,02*	Значимы (0,01)
4. Эргичность	11	10	0,21	Не значимы
5. Привлекательность	15	20	2,05*	Значимы (0,05)
6. Рефлексивность/ Личностное развитие	10	17	2,81*	Значимы (0,01)

\* При значении степени свободы, равном 102.

В таблице 2 приведены данные, которые отражают различия в оценках личности специалиста-психолога. Анализируя полученные в результате статистической обработки данные, приходим к заключению, что достоверные различия наблюдаются по таким факторам, как коммуникабельность, энергичность и рефлексия. Данные различия отражают несоответствие структуры профессионального самосознания студентов-психологов и специалистов-психологов.

Для изучения адекватности образов «Я-актуальное» и «Я-профессиональное» студентам-психологам было предложено заполнить опросник Т. Лири, при этом оценить себя самого («Я-актуальное»), а также себя в качестве эффективного психолога («Я-профессиональное»).



Рис.1. Соотношение «Я-актуального» и «Я-профессионального» у студентов-психологов.

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что испытуемые оценили себя в качестве профессионального психолога как человека, уверенного в себе, хорошего советчика, хорошего организатора, обладающего качествами лидера и свойствами руководителя (I октант). Средние показатели по II октанту говорят о том, что психолог рассматривается как независимый и уверенный, проявляющий инициативу в межличностных отношениях. Умеренные баллы по III октанту указывают на искренность, непосредственность, прямолинейность в достижении целей. При этом профессиональному психологу приписываются такие качества, как объективность, реалистичность суждений (IV октант), в то же время некоторая тактичность и скромность (V октант). Средние баллы по VII октанту указывают на то, что «Я-профессиональное» характеризуется дружелюбием, стремлением к сотрудничеству и наряду с этим выраженным альтруизмом, развитым чувством ответственности, готовностью помогать людям.

Таблица 3

#### Значимость различий между «Я-актуальным» и «Я-профессиональным»

Октант	«Я-актуальное» (в среднем)	«Я-профессиональное» (в среднем)	Значимость различий
I. Властно-лидирующий	4	8	Значимы (0,05)
II. Независимый – доминирующий	4	7	Не значимы
III. Прямолинейно-агрессивный	4	8	Значимы (0,05)
IV. Недоверчивый – скептический	2	1	Не значимы
V. Покорно-застенчивый	10	3	Значимы (0,01)
VI. Зависимо-послушный	8	2	Значимы (0,01)
VII. Сотрудничающий – конвенциональный	8	7	Не значимы
VIII. Ответственно-великодушный	10	13	Не значимы



Наиболее существенные различия наблюдаются в отношении покорно-застенчивого типа и зависимо-послушного. Таким образом, студенты-психологи признают себя зависимыми от окружающих, недостаточно уверенными в себе, не способными принимать решения. При этом в образе профессионала преобладают такие оценки, как независимость, активность, решительность. Наблюдаются также различия по I и III октантам – властно-лидирующий и прямолинейно-агрессивный. Студенты признают, что профессиональный психолог должен занимать лидирующие позиции, быть умелым руководителем, при этом обладать настойчивостью, упорством в достижении поставленных целей, искренне высказывать свое мнение. Однако в оценке «Я-актуального» данные тенденции оцениваются низко, что говорит о том, что студенты не проявляют высокой активности, выраженной мотивации достижения поставленных целей, уверенности в себе. Признают, что не всегда бывают искренними и открытыми с окружающими.

Система работы по формированию профессионального самосознания должна соответствовать специфике конкретного учебного заведения и включать разумный баланс теоретических курсов и психологической практики. В целях более глубокого усвоения теоретического курса психологии можно использовать диалоговые, проблемные методы ведения учебных занятий, активные формы организации спецкурсов и практикумов (лекция-диалог, лекция-погружение, проблемная лекция, семинар-дискуссия, деловая игра, тренинг). В процессе обучения необходимо также создавать специальные ситуации, в которых студенты должны проявить себя, адекватно требованиям профессии.

Практическая значимость исследования состояла в разработке системы рекомендаций, которые могут быть использованы преподавателями, кураторами групп, психологами по формированию адекватного профессионального самосознания у студентов-психологов:

1. Расширение информационной основы деятельности посредством введения новых форм и приемов работы, то есть обучающийся получает как можно больше информации о деятельности и о себе как ее субъекте.

2. Стимулирование познавательной активности, направленной на совершенствование себя как субъекта труда, познания, общения; формирование гностических умений, связанных с наблюдением, сбором, фиксацией, анализом, обобщением своего профессионального опыта.

3. Учет специфики конкретной сферы деятельности, сущность которой может предоставить субъекту возможность для самокоррекции, самосовершенствования.

4. Нивелирование психологических защитных установок, распознавание и устранение имеющихся ошибок.

5. Специальное фиксирование внимания студентов на сфере личностных характеристик психолога. С этой целью должна проводиться работа по ознакомлению с профиограммой психолога конкретной специальности.

6. Обучение студентов анализу деятельности и профессионально значимых личностных особенностей психолога конкретной специальности.

7. Использование различных психологических методов при изучении личности и деятельности психолога. В итоге у студентов вырабатывается представление и понятие о профессионально важных личностных качествах психолога. Посредством «переноса» их на себя, субъект психолого-педагогической деятельности может выявить определенный уровень развития данных свойств у себя.

8. Общение со специалистами – опытными психологами как одно из условий формирования профессионального самосознания будущего психолога. Студент получает возможность использовать в своей деятельности достижения и опыт старших коллег.

#### **Литература:**

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. - Москва, 1996.
2. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. - Москва, 1988.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. - Москва, 2001.
4. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. - СПб.: Питер, 2003.
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - Москва, 1977.
6. Mitina L.M. Directed forming of teacher's self-consciousness. Kongrez für Angewandte Psychologie. - München, 1989.

*Prezentat la 08.10.2007*

**DEZVOLTAREA SFEREI PSIHOMOTORII LA COPIII CU AUTISM***Sabina NEGRU**Catedra Psihologie*

Psychomotor agitation is a series of unintentional and purposeless motions that stem from mental tension of an individual, or relating to movement or muscular activity associated with mental processes, especially affects, as in psychomotor slowing associated with depression.

We can observe at autistic children some psychomotor retardation. It is really necessary to work correctly with them. The behavior approach is essential. Many studies and our experimental work shows that if we pay more attention to development of psychomotor, we can get better results on developing such areas as logical thinking and communication.

Psihomotorica (din greacă *psyche* – suflet, conștiință + lat. motor – ce pune în mișcare) este complexitatea actelor de mișcare dirijate conștient.

Actualitatea de studiere a dezvoltării psihomotoricii la copiii cu autism este condiționată de integrarea semnificativă a rolului și funcției acestei sfere în dezvoltarea proceselor psihice.

Cercetarea particularităților dezvoltării psihomotorii a omului matur prezintă interes datorită faptului că practic organizarea de mișcare a omului în comportamentul acestuia, activitatea sa, vorbire este cea în care se reflectă toată caracteristica sa ca individ, cât și ca personalitate și ca subiect în cadrul individualității irepetabile a omului (N.A. Roze).

Încă din vechime se făceau încercări de a stabili relația dintre caracteristicile motorii ale omului și comportamentul acestuia, particularitățile de funcționare a sistemelor aparte, a constituției și psihicului personalității.

În anii 20 ai secolului XX au început investigații serioase în descoperirea corelării caracteristicilor motorii și neurodinamice cu constituția corpului, transformările somatice și altele (E.Krechmer, M.O. Gurevici, N.N. Ozerețki și alții). În calitate de caracteristici motorii cercetate s-au evidențiat mersul și pasul, tempoul și ritmul, particularitatea scrisului. S-au elaborat în mod activ schemele de studiere a mișcărilor și scara coeficienților motori ai rapidității, puterii, flexibilității și rezistenței mișcărilor. În cadrul acestor investigații s-au luat în considerație modificările și dereglările individuale de la standarde (Dernova-Iarmolenko).

S-au obținut rezultate importante și în cadrul cercetărilor longitudinale, efectuate sub conducerea lui B.G. Ananiev în anii 1970. S-a demonstrat că analizatorul chinestetic joacă rolul legăturii specifice dintre canalul intern și toți ceilalți analizatori ai sistemelor umane și în baza acesteia ocupă un loc deosebit printre alți analizatori.

În ultimul timp psihomotorica și indicatorii săi se utilizează din ce în ce mai activ în psihodiagnostică în calitate de indicatori obiectivi ai psihicului și ai stării psihice a personalității.

Luând în considerație caracterul de integrare al psihomotoricii, mult mai productivă este studierea ei din unghiul abordării sistematice (B.F. Lomov). Anume această strategie metodologică permite depistarea și descrierea majorității fenomenelor psihomotorii.

Psihomotorica și capacitatea de reflectare, omul a învățat să o intensifice în nenumărate rânduri cu ajutorul unei multitudini de aparate, dispozitive, mașini: de la simpli ochelari până la stații cosmice. Dar capacitatea pentru formare, și în special pentru creare, încă nu s-a perfecționat cu nimic. Este necesar a menționa că în psihologie sensibilitatea și capacitatea se învață ca elemente relativ independente ale psihicului, conștiința și activitatea omului. Din punctul de vedere al ansamblului, se examinează succesivitatea acțiunilor (intelectuale și psihomotorii), datorită cărora se obține o reflectare mai mult sau mai puțin exactă a obiectelor și fenomenelor implicate în procesul de activitate.

Astfel, a crescut necesitatea de a introduce în psihologie integritatea în schimbul tendinței analitice. Este necesar a ne adresa către om cu înțelegerea că totul în el este legat reciproc și se află în armonie de la natură. Și principala integritate a oricărei activități și tehnologiei acesteia este omul, la care sensibilitatea, capacitatea și mecanismele sunt indivizibile. Mecanismele sunt uniunea de capacități, strâns legate între ele, care sistematizează conținutul divers reflectat de către om și care-l menține ca pe un tot întreg.

Psihicul uman și psihomotorica posedă posibilități nenumărate de creare a mecanismelor. Ele sunt neoplasmeme, nefixate de un anumit organ de simț și nici de o capacitate concretă: acesta este sistemul capacităților cu proprietățile care nu le posedă nici una dintre integritățile componente. Pe lângă aceasta, neoplasmul acționează și cunoaște în același timp: în moment ce acționează omul conștientizează, iar conștiința acționează,

soluționează problemele intelectuale și psihomotorii. Numărul mecanismelor poate fi infinit. Modificând condițiile de muncă ale omului, se creează mecanisme noi, noi procedee de acțiune. Evident, unul dintre aceste mecanisme este talentul. Conform opiniei lui V.V. Klimenko, nu are rost a căuta esența talentului în capacitatea de activitate, nici în calitățile deosebite ale creierului, nici în structura corpului și nici în alte capacități.

Platonov susține că psihomotorica este aspectul principal de obiectivizare a psihicului în reacțiile și actele ideomotorii, motorii senzoriale și motorii emoționale (în particular impulsive).

Evoluția conceptului „psihomotorică” este legată de numele marelui filozof rus I.M. Secenov. El a fost primul care a descoperit rolul deosebit de important al mișcării mușchilor în procesul cunoașterii lumii înconjurătoare. Ideile lui Secenov au jucat un rol decisiv în perceperea psihomotoricii ca obiectivizări în mișcările musculare ale tuturor formelor de reflectare psihică și în perceperea analizatorului motor care îndeplinește funcția gnoseologică și praxeologică, ca integrator al tuturor analizatorilor sistemelor omului.

A apărut importanța psihodiagnostică a indicatorilor psihomotorici care pot fi stabiliți în diferite manifestări ale activității motorii a omului ca subiect al activității.

În organizarea motorie a omului, în comportamentul, activitatea acestuia, în vorbire se reflectă practic toată caracteristica lui ca individ și ca subiect al activității în toată individualitatea sa irepetabilă.

Ananiev distinge patru niveluri de activitate:

1) nivelul activității umane ca sistem de programe, operații și mijloace de producere a materialelor și valorilor morale ale societății, creat istoric;

2) nivelul actului aparte al activității (acțiunea);

3) nivelul macromișcărilor din care se formează acțiunile;

4) nivelul micromișcărilor din care se formează macromișcărilor.

Golovei, Roze susțin că sfera psihomotorie este compusă din:

- activitate;
- acțiune;
- reacții arbitrare;
- mișcare.

Conform concepției lui Bernshtein, acțiunea este un lanț de mișcări unite prin sarcină. Reacția arbitrară conform instrucțiunii date se desfășoară în timp ca proces de interacțiune a diferitelor sisteme funcționale care asigură reflectarea situației reale și acțiunea asupra ei. Schema acestui proces poate fi prezentată în felul următor:

- acțiunea stimulului asupra receptorului care condiționează formarea semnalului nervos;
- transmiterea semnalului nervos la centrele corticale ale analizatorului;
- evaluarea situației și luarea deciziilor, transmiterea comenzilor către centrele motorii ale scoarței cerebrale;
- transmiterea semnalului nervos spre mușchi și ca rezultat al întregului proces – mișcarea individuală.

Acțiunea este un element relativ finit al activității orientat spre executarea unei sarcini simple curente. Se perfecționează și se diferențiază în cursul vieții omului; starea psihomotorie reflectă nivelul dezvoltării fizice și psihice, evoluția vorbirii, particularitățile constituției și educației. Psihomotorica este un criteriu important de evaluare a statutului psihic necesar pentru diagnosticarea afecțiunii.

La diferite afecțiuni, în special cele psihice, pot apărea dereglări psihomotorii diverse generale sau particulare. La ele se referă infantilismul motoriu, hipoplazia (debilitate motorie), inhibiția (hipochinezie și achiinezie), intensificarea (hiperchinezie) și anomalia psihomotorie (parachinezia).

Dereglările psihomotorii reliefate sunt posibile în cadrul excitării psihomotorii și stuporii, în cazul stărilor afective. Cele mai frecvente cazuri de dereglări psihomotorii sunt mișcărilor și acțiunile obsedate ce decurg în mod paroxismal, de obicei cu obnubilare crepusculară și simptome psihomotorii (de exemplu, automatism oral, cădere din picioare, somnambulism). De asemenea, se disting dereglări psihomotorii regresive în formă reversibilă (temporar sau permanent) la formele de conduită caracteristice etapelor inițiale de dezvoltare psihică nervoasă (pierderea abilităților de îngrijire, autodeservire, târât în loc de mers, mutism, stopare motorie). Dereglări psihomotorii regresive, îndeosebi bine definite la anumite psihoze reactive (de exemplu, sindromul sălbătăcirii și puerilismului). Căderea psihomotorie are loc în cazul stărilor de demență puternice și foarte puternice (de exemplu boala lui Altszheimer, boala lui Pic, demență senilă) și alte afecțiuni organice progresive ale encefalului.

Copiii cu autism au dereglări destul de tipice ale psihomotoricii ce apar, pe de o parte, la insuficiența generală motorie, neîndemânarea și nematurizarea mișcărilor arbitrare, mers neîndemânatic, absența mișcărilor complexe, pe de altă parte – la apariția în al doilea an de viață a mișcărilor de stereotip specific cu caracter atetoid (îndoirea și dezdoirea degetelor mâinilor, alegerea cu ele), izbiturilor, fluturarea din mâini, răsucirea palmelor mâinilor, săriturilor, rotirea în jurul axei sale, mersul și alergatul în lanț. De regulă, are loc o reținere semnificativă a formării abilităților elementare de autodeservire (hrănirea individuală, spălarea, îmbrăcarea, dezbrăcarea etc.).

R.K. Ulianova în cercetările sale scrie ca la toți cei examinați se constată o neîndemânare generală, un mers insuficient de coordonat, copiii nu pot să se întoarcă fără ajutor străin, nu pot să sară, să stea într-un picior, nu sunt în stare să pășească peste un obstacol, chiar dacă e doar o fâșie îngustă de hârtie, să arunce mingea în țintă, să o prindă. Mișcărilor concentrate fine (înșirarea mărgelilor, bilelor, cercurilor unei piramide, așezarea în ordine a mozaiciei, încercarea de a pune florile în vază, punerea aței chiar și în urechiușa mare a unui ac, încheierea nasturilor) creează mari dificultăți. Copiii au simțul ritmului dereglat, le este greu să meargă sub muzică și să facă mișcări.

La majoritatea lipsește deprinderea de a se autoservi.

La copii se observă micșorarea tonusului psihic: copilul nu suferă nici cea mai mică tensiune, se istovește repede. Mulții copii atestă un negativism ferm față de învățare, însuși cuvântul *a învăța* le trezește frica. Copiii se distrag cu ușurință, sunt pasivi și sperioși. Se acomodează foarte greu la un mediu nou, o jucărie nouă, o persoană sau manual nou. Aceasta îngreunează foarte mult lucrul cu ei, face mai dificilă pregătirea lor pentru școală.

În timpul ședințelor de terapie behavioristă cu copiii bolnavi de autism, am observat că au dificultăți deosebite în învățarea deprinderilor grafice. La scrierea în caiete se observă o insuficiență a orientării vizuale. Copiii nu remarcă linia, pătrățelele, scriu literele și cifrele în mod dezordonat, comit multe greșeli. Se constată lipsa coordonării, impulsivitatea mișcării mâinii, fapt ce duce la deformarea conturului literei, diferențierea apăsării și neregularitatea amplasării literelor în cuvânt. Copiii memorizează cu greu imaginea literei, mult timp nu pot să o reproducă grafic, exemplul din caiet nu le servește drept sprijin. Ei nu respectă înclinarea, mult timp nu pot să o însușească. Mulți nu doresc să scrie înclinat, declarând „Nu trebuie, doar o să cadă!”. Exersând scrierea unei litere, ei nu pot să treacă la scrierea alteia; nu unesc literele cu linii de legătură, însușesc cu greu scrierea neîntreruptă; nu pun punct la sfârșitul propoziției și nici cratima ce semnifică despărțirea în silabe.

La început nu doar scrierea, ci și contactul cu pedagogul le provoacă negativism copiilor cu autism.

Pentru a regla comunicarea, pedagogul alege acel tip de lucru care este cel mai atractiv – activitatea de invenție. Cu ajutorul pictatului, pe care copiii îl însușesc relativ ușor, e mai simplu a atrage copilul la activitățile în comun. Pictatul dezvoltă aprecierea distanței din ochi, înțelegerea formei, întărește mâna. În același timp, se dezvoltă și intelectul, se exersează spiritul de observație și fantezia.

Pentru exercițiile destinate corectării tulburărilor motorii generale este foarte util a avea acasă un mic complex sportiv personal. Cu ajutorul lui exercițiile complicate sau, posibil, chiar îngrozitoare pentru copil cum ar fi cățărutul, săritul, rotirea, rostogolirea, întinderea, mersul pe scaun, devin obișnuite.

Lucrul cu copiii bolnavi de autism privind formarea funcțiilor motorii necesită multă răbdare, nenumărate explicații și demonstrații, perfecționarea fiecărui exercițiu ia foarte mult timp. Exercițiile fizice trebuie să fie introduse în orarul zilnic general al copilului. Regularitatea creează obișnuința față de lecții și simțul de necesitate față de ele.

Pentru lecții este nevoie de un fond emoțional pozitiv; orice lipsă de tact sau grosolanie este inadmisibilă, ele distrug cele obținute și complică lucrul de mai departe. Exercițiile sunt introduse treptat.

Jucându-se cu copilul în oricare joc sportiv, maturul trebuie să ia în considerare stângăcia copilului și să-l ajute pe neobservate. În timpul acestor jocuri pedagogul încurajează și aprobă permanent copilul: „Iată deja ai învățat!”, „Bravo!” ș.a.

Posibil, la început vor trebui executate toate exercițiile împreună cu copilul, orientându-i mișcările. Apoi el va încerca să repete mișcările arătate, va începe să execute exercițiile de imitare și de instruire.

După cum am menționat, exercițiile se efectuează într-o atmosferă binevoitoare, copiii trebuie să simtă doar emoții pozitive. Acest fapt poate fi înlesnit de utilizarea versurilor, numărărilor, cântecelor.

Exercițiile fizice, jocurile de mișcare înlătură mai întâi tensiunea musculară, apoi cea psihică generală, stângăcia, îi face mai abili și mai deschiși spre contact, mai comunicativi, activi, apare posibilitatea de adaptare în colectivul grădiniței de copii, a școlii.

#### **Corectarea mișcărilor motorii fine**

Mai sus am menționat dificultățile cu care se confruntă copiii în realizarea mișcărilor fine ale mâinilor. Palmele copiilor sunt slabe și atone. Ei nu pot să strângă mâna în pumn, să atingă succesiv cu degetele, să opună degetul mare celorlalte degete. Le este greu să țină corect în mână pensula, creionul, lingura: ei țin obiectul cu pumnul; nu pot să taie cu foarfecile, le este greu să întindă plastilina – realizarea oricărei acțiuni necesită ajutor din partea celui matur.

Luând în considerare nu doar dificultățile motorii, dar și dificultățile de contact, de orientare a atenției în altă direcție, saturația, extenuarea rapidă a copiilor cu autism, pedagogul creează la lecții o atmosferă menajată, evită mișcările bruște, privirea fixă, vorbirea cu glas tare.

Adresările către copil sunt binevoitoare și aprobative.

Prima interacțiune cu copilul bolnav de autism se construiește bazându-se doar pe interesele lui. Copiii sunt deseori interesați de obiectele mici friabile. Vărsând mazărea se poate imita căderea picăturilor. Urmărind aceasta, copilul începe să spună: „Cap, cap, ploaie!”. Apoi i se poate propune să treacă de la „ploaie” la lucrul cu plastilina. Trebuie urmărit ca în urma activității necomplicate, copilul să modeleze un bibelou interesant și expresiv. Este necesar a menționa în mod special că lucrul trebuie nu doar să fie terminat, dar și detaliile să fie identice cu exemplul. Copiii cu autism tind mai ales spre acestea.

Dezvoltând interesul față de activitatea de muncă și invenție, trebuie să fim foarte atenți cu copilul. Dacă a observat oboseala crescândă, pedagogul atrage atenția copilului spre cântat, cântatul la instrumente – metalofon, zurgălăi. Copiii cu dereglări mai grave ale mișcărilor motorii fine pot fi invitați să toarne mazăre sau crupe dintr-un vas în altul cu lingura sau cu lopățica: copilul poate să se joace cu nisipul pe palier (el încarcă camionul basculant, toarnă în căldări, face din nisip cozonaci, plantează o grădină, pentru care ia legume-jucării).

Lucrul cu hârtia are o importanță deosebit de mare pentru dezvoltarea mișcărilor fine. La început se studiază împreună proprietățile hârtiei: hârtia se îndoaie, se rupe, se împăturăște, se taie, poate fi înclieată. Aceasta îi atrage pe copii. Copiii învață să taie hârtia cu foarfecele. La început taie pur și simplu, apoi pe linii drepte, și anume, franjuri pe șervețele, zimțisori pe creste, ciucurași, taie figuri geometrice în formă pătrată, fulgi. Doar după aceasta se trece la tăierea cercurilor și ovalelor.

La prima etapă învățarea se realizează prin imitare. Pedagogul lucrează cu copilul utilizând forme pregătite și limitând strict numărul lor. Acestea pot fi figuri tăiate din hârtie - pentru aplicații; figuri tridimensionale, figuri geometrice plate din magnet, mozaică – pentru construire.

La a doua etapă se continuă activitatea de imitare, dar acum copilul începe să acționeze mai activ. Împreună cu maturul el rostogolește o bilă sau un bastonaș. Pedagogul mai întâi arată cum se face, apoi ia două bucăți de plastilină, una i-o dă copilului, pe alta o ia singur și fiecare își rostogolește singur bucata. Copilul încearcă să repete aceleași mișcări. Dacă copilul are dificultăți, pedagogul îl ajută nemijlocit să redea plastilinei forma necesară. Se iau exemple de formă simplă: scară, covrig, bețișor, melc, semafor.

La a treia etapă se lucrează cu exemplul. Pentru a atrage atenția copilului, este necesar a alege un obiect ce-l interesează, a face ca el să-l vadă, să-i acorde atenție, să dorească să-l examineze. Pedagogul îl provoacă dându-i întrebări, menționând particularitățile obiectului – mărimea, forma, culoarea, materialul, construcția, povestind despre menirea lui. Pedagogul învață copilul să respecte consecutivitatea în efectuarea sarcinii.

La etapa a patra e posibilă executarea conform instrucțiunii. Totuși, copiii cu autism conștientizează și memorează cu greu întreaga instrucție verbală. Mulți nu înțeleg relațiile exprimate prin prepozițiile *pe*, *deasupra*, *dedesubt*, nu cunosc sensul multor cuvinte, în procesul lucrului, de regulă, ei se istovesc și pierd planul acțiunilor. De aceea, la început, instrucțiunile sunt date pe părți.

Pedagogul demonstrează obiectul, determină împreună cu copilul forma, culoarea și mărimea lui, copilul îl examinează tactil, privește, ascultă, repetă împreună cu pedagogul instrucțiunea și trece la executarea ei. Copilul încă nu va putea să facă tot lucrul în mod independent, el nu ține sarcina în memorie și are nevoie de îndemnare și reamintire. Doar la a cincea etapă unii copii sunt capabili să efectueze lucrul absolut de sine stătător.

E de menționat că copiii cu autism, chiar obținând succese vădite în lucrul de corectare, rămân cu unele dificultăți specifice de concentrare și distragere a atenției, extenuare rapidă, rămâne necesitatea de a îndemna suplimentar acești copii să lucreze, să individualizeze scopurile ei, să diversifice materialele. Totuși, mulți copii bolnavi de autism, înfruntând dificultăți serioase ale mișcării motorii, pot să atingă un nivel înalt de organizare a activității, iar datorită acestui fapt se creează baza pentru o învățare mai reușită în școală.

#### Bibliografie:

1. Lovaas O. Ivar. Teaching Individuals with Developmental Delays. 2002.
2. Ulianova R.K. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Дефектология. - 1988. - № 4. - С.66-70.
3. Старк Арлин. Танцевально-двигательная терапия. - Ярославль, 1994.
4. Гуревич М.О., Озерский Н.И. Психомоторика. Ч.1-2. - М.- Л., 1930.
5. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков, 1985, с.25.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Москва: Наука, 2000.
7. Головей Л.А. К анализу некоторых внутрифункциональных связей психомоторики / В книге Человек и общество. - Вып.13, ЛГУ, 1973.

Prezentat la 20.11.2007

## PROFILUL PSIHOSOCIAL AL PERSOANELOR CE SE LIBEREAZĂ DIN LOCURILE DE DETENȚIE

*Diana POSTU*

*Catedra Psihologie*

There do exist in the society more norms at the same time (moral, cultural, religious, legal etc.), established through written or unwritten rules, transmitted, disseminated and sanctioned by legislation or customs and public opinion. Delinquency represents a phenomenon which includes the overall violations of social norms, with criminal punishment, and therefore refers to illegal activities. The psychological perspective on delinquents arises as a necessity of completing the approach of legal norms and social dimension of the delinquency with a deep and complex involvement of the delinquent individuals, of the delinquent and non-delinquent individual roles. The article presents some guiding marks in establishing the needs and problems encountered by persons released from detention facilities. The research suggests some ways of approaching the ex-detainees. A special attention is paid to juveniles, because it is thought that the psychosocial reports on social reintegration are more efficient in this very period.

Diagnosticarea cât mai corectă a profilului psihocomportamental și evidențierea cauzelor ce au determinat comportamentul antisocial constituie cheia succesului în procesul de reintegrare socială și prevenire a recidivei. Riscul este cel mai bine înțeles ca o predicție incertă asupra comportamentului viitor. Profesioniștii nu pot garanta prevenția riscului, ci pot doar identifica probabilitatea de apariție a riscului și pot acționa adecvat pentru diminuarea acestuia. Cu alte cuvinte, se poate realiza evaluarea riscului și managementul/reducerea riscului.

Pentru o mai bună structurare în evaluarea riscului, în practică este folosit drept cadru în orientarea evaluării, *modelul ABC* a lui A. Ellis. Evaluarea trebuie să aibă o desfășurare logică, pornind de la identificarea *antecedentelor (A)* infracțiunii pentru care a fost condamnat sau a factorilor statici/dinamici, vizând atât informații privind condamnările anterioare, cât și istoria comportamentală a celui evaluat. Indicatorii folosiți, de obicei, în această etapă a evaluării, sunt cei actuariali, identificarea lor putând oferi un răspuns referitor la probabilitatea de apariție a riscului. Apoi este identificat *comportamentul infracțional (B)* curent și circumstanțele în care acesta s-a produs. În ultimă instanță se identifică *consecințele comportamentului (C)* pentru individ, cât și pentru alții.

Această problemă este strâns legată de cea a adaptării ex-deținuților la solicitările mediului extern. În momentul liberării deținutului din instituția penitenciară apare problema: cum putem demonstra că deținutul s-a reeducat? Acest lucru este la fel de important ca și cel al demonstrării vinovăției. Atunci când vorbim despre persoanele ce se liberează din locurile de detenție, putem menționa două categorii de beneficiari: persoane liberate condiționat înainte de termen care devin clienții Serviciului de Probațiune și cei care sunt eliberați la expirarea termenului de pedeapsă ce se pot adresa la centrele de justiție comunitară.

În linii mari ex-deținuții pot fi divizați în 3 categorii (V.L. Vasiliev):

1. Persoanele care s-au reeducat în perioada detenției și după liberare vor încerca să găsească un loc de muncă, vor căuta modalități de depășire a obstacolelor.

2. Persoane cu curențe în educație. Ex.: au o concepție despre lume și viață denaturată, moralitate defectuasă, nu au formate capacități și deprinderi de lucru. Perspectivele de reintegrare ale acestor persoane sunt direct proporționale cu condițiile din mediul extern în care trăiesc.

3. Persoane care nu s-au reeducat în perioada detenției, nu și-au schimbat convingerile infracționale, din contra, și le-au perfecționat.

Procesul de adaptare la condițiile unei noi vieți după o lungă perioadă de încarcerare necesită eforturi voluntive, calități morale înalte, acceptarea comportamentelor prosoziale etc. Ex-deținuții trebuie să-și refacă sau să-și dezvolte abilitățile necesare într-un timp-record, în caz contrar cresc riscurile de recidivă și de perpetuare a comportamentului infracțional. Exemple de abilități sociale necesare: distribuirea banilor, asigurarea hranei și a spațiului locativ, procurarea hainelor, angajarea în câmpul muncii etc.

Se consideră că particularitățile mediului social (inclusiv atitudinea societății față de ex-deținuți), precum și caracteristicile personalității generează anumite situații adaptative:

1. Adaptarea prin agresiune – subiectul manifestă rezistență deschisă față de regulile vieții și se accentuează comportamentele provocatoare.

2. Adaptarea prin retragere/autoizolare – persoanele care sunt dominate de sentimente de inferioritate și inadecvare socială, manifestă tendința de a se îndepărta de orice influență din exterior și de a nu se implica în viața socială.

3. Adaptarea prin consimțire – reprezintă o adaptare pasivă a ex-deținutului care are un caracter formal, adică persoana se conformează public la cerințele înaintate de către societate, dar de facto ea nu acceptă normele promovate în comunitate. Problema majoră cu care se confruntă consilierul de probațiune în lucrul cu această categorie de beneficiari este riscul de recidivă a ex-deținutului.

4. Adaptarea prin integrare – subiectul relaționează activ cu mediul social și-i acceptă normele.

Modalitățile adaptative nu sunt rigide, subiectul poate accepta diferite strategii de adaptare, uneori combinându-le și recombinaându-le.

Succesul adaptării depinde de trei factori:

1. Personalitatea ex-deținutului: concepția despre lume și viață, trăsăturile caracteriale, temperamentale, IQ, moralitatea, nivelul de instruire, specialitatea însușită, deprinderile de lucru etc.

2. Condițiile mediului extern: existența unui loc de trai, domiciliu stabil, relațiile cu familia, relațiile în colectivul de muncă, relațiile cu vecinii, strategiile de lucru ale polițiștilor și consilierilor de probațiune care asigură supravegherea.

3. Condițiile detenției care influențează comportamentul persoanei în primele luni după liberare: organizarea muncii în instituția penitenciară, termenul condamnării, accesul la instruire în penitenciar, influența educativă a administrației penitenciarului, structura grupului de apartenență etc.

Astfel, putem conchide că există aspecte psihosociale care necesită o investigație profundă încă din perioada încarcerării. Pentru a obține rezultate valoroase este necesară conlucrarea diferiților specialiști (psihologi, asistenți sociali, lucrători medicali, șefi de sector etc.) care ar stabili un diagnostic integrat și amănunțit. În vederea optimizării interacțiunii dintre specialiști este utilă procedura de analiză a factorilor ce pot determina comportamentul infracțional:

A. Factori endogeni (interni):

- factori neuropsihici (disfuncții cerebrale);

- deficiențe intelectuale (IQ redus împiedică conștientizarea și anticiparea consecințelor acțiunilor întreprinse; persoana trăiește aici și acum);

- tulburări ale activității: stări de frustrare, iritabilitate, anxietate etc.;

- tulburări caracteriale manifestate prin:

a) instabilitate/labilitate afectivă, indiferență afectivă. În aceste cazuri individul nu-și poate domina sau inhiba dorințele, astfel că acțiunile sale devin imprevizibile;

b) nivelul de autocontrol redus exprimat prin incapacitatea de inhibiție a dorințelor și ralierii lor la posibilitățile existente;

c) impulsivitatea și agresivitatea, care apar atunci când subiectul este împiedicat să-și satisfacă dorințele (reacție la frustrare). În literatura de specialitate sunt descrise mai multe forme de agresivitate. În continuare vom prezenta câteva tipuri: auto- și heteroagresivitatea; agresivitatea ocazională caracterizată prin spontaneitate și violență (crime pasionale) și agresivitatea profesională – comportamentul violent durabil, subiectul se manifestă agresiv în mod deliberat, conștient (J.Pinatel);

d) respingerea normelor acceptate în societate;

e) egocentrismul – tendința individului de a raporta totul la sine însuși. Subiectul devine invidios și susceptibil, dominator și chiar despotic atunci când nu-și realizează scopurile. Individul nu recunoaște succesele și superioritatea altor persoane, își minimizează defectele și insuccesele, își maximizează calitățile și succesele;

f) complexul de inferioritate, manifestat prin sentimente de insuficiență, de incapacitate personală. Această stare incită adesea comportamente compensatorii, uneori cu caracter antisocial.

B. Factori exogeni:

- grupul de apartenență și influența lui nefastă. Pot fi constatate cazuri frecvente când persoanele din grupul de apartenență sau cel de referință exercită o presiune asupra individului în vederea adoptării unui sistem de norme care contravin normelor juridico-morale;

- climatul familial: familii dezorganizate, conflictuale etc. O cunoaștere mai amănunțită și mai adecvată a acestui factor este absolut necesară atât pentru a oferi o informație obiectivă organismelor abilitate să asigure un climat de securitate în familie, cât și pentru a mobiliza diferite resurse în scopul activității de prevenire.

Din experiența de lucru a lucrătorilor din instituțiile penitenciare este indicată pregătirea psihosocială pentru liberare, care contribuie la depășirea inertității psihice și permite ajustarea rapidă a psihicului la schimbările din mediul extern. Este important să fie valorificate calitățile persoanei, montajele pozitive. Pregătirea pentru liberare are două componente de bază:

1) generală, poate fi realizată prin intermediul consultațiilor individuale sau de grup;

2) specială – prin sugestie (nu convingere), se bazează pe acceptarea necritică a informației, ținând cont de autoritatea educatorului. Sugestiile pot fi verbale și indirecte (prin activitate și prezentarea modelului).

Intervenția consilierului de probațiune va avea succes în cazul când se va ține cont de variabilele ce pot contribui la escaladarea comportamentului infracțional. Una dintre aceste variabile este intervalul de timp de la liberare până la săvârșirea unei infracțiuni noi.

Cea mai mare parte a recăderilor este de până la 3 ani după liberare – 52,4%, ulterior intensitatea recidivei scade treptat. Cea mai dificilă perioadă de adaptare este de la 3 la 6 luni după liberare. În această perioadă este necesară o intervenție mai intensă, supraveghere în sfera profesională, comunicațională, în locurile publice. Dacă ex-deținutul nu se angajează la serviciu sau îl abandonează, nu are un loc stabil de trai sau și-l schimbă des, încalcă ordinea publică, procesul de adaptare decurge anevoios și este sporit riscul de recidivă.

Succesul adaptării sociale presupune un sistem de probleme care necesită soluționare. Pentru a prelua un model de viață prosocial, ex-deținutul trebuie să-și schimbe conduita.

În perioada de criză sau tranziție economică persoanele se află sub influența acestor schimbări și cu greu pot face față cerințelor înaintate de către societate. Una dintre categoriile de beneficiari care necesită o atenție deosebită sunt tinerii care se ciocnesc de un șir de probleme legate de integrarea profesională, căutarea unui loc de trai, organizarea confortului vieții cotidiene, construirea unei noi familii. Erik Erison consideră că această perioadă este puternic influențată de pendularea dintre intimitate, izolare și starea în care Eul simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizații, cauze etc. Astfel se dezvoltă calitatea și capacitatea de partener și, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forțe morale interne intime care justifică și alimentează sacrificiile și compromisurile.

Integrarea socială la această vârstă este destul de complexă. Tânărul/tânăra posedă resurse și capacități deosebite ce trebuie investite în activități concrete. Prezintă importanță satisfacerea intereselor, necesităților, motivației proprii, pe de o parte, iar pe de altă parte, acțiunile întreprinse trebuie să satisfacă necesitățile, cerințele și așteptările societății. În cazul când între aceste două tendințe nu apar conflicte majore, putem vorbi despre o adaptare eficientă a personalității, în caz contrar se manifestă dezadaptarea socială.

Tânărul se află într-o perioadă fertilă și propice pentru ascensiunea în plan profesional. Condițiile concrete de muncă și pregătirea profesională vor canaliza aspirațiile și capacitățile fie în direcția constructivă, productivă, fie în direcția distructivă asocială sau chiar antisocială.

O serie de autori semnalează fenomenul denumit „șocul realității” în contactul cu lumea profesiilor (Hall, Nygren). Pregătirea pe care o are tânărul, inclusiv așteptările sale, pot fi în dezacord cu condițiile noi de muncă. Individul poate fi dominat de o serie de stări emoționale: stări anxioase, de neajutorare, neliniște etc., care contravin expectanțelor noilor colegi de muncă. Tânărul poate ajunge în situația în care este anulată întreaga lui biografie și pregătire școlară, în favoarea unor însușiri prezumtive de altă natură.

La femei, alegerea profesiei este mai anevoioasă din cauza restricțiilor discriminative existente în societățile patriarhale. Rolurile de soție, mamă (funcția reproductivă) încarcă tensional timpul femeilor care sunt angajate la un serviciu. Există un șir de specialități considerate în mod tradițional o prioritate a bărbaților (profesiile unde există venituri mai mari, posturile de conducere), la care femeile nu au acces. O altă problemă legată de funcția reproductivă este nedorința angajatorilor de a lua la lucru o tânără care se va căsători (în cazul când nu este încă căsătorită) și care va naște ulterior un copil. Motivul invocat este provocarea unor prejucții întreprinderii sau organizației, deoarece femeile își iau concedii de maternitate și medicale în caz de îmbolnăvire a copilului.

O categorie de tineri care necesită o atenție deosebită și o abordare specifică sunt persoanele cu dizabilități fizice și psihice, persoanele toxicodependente. În aceste cazuri este necesară orientarea profesională adecvată care ar corespunde necesităților și capacităților de lucru ale individului. Nu este indicată neglijarea acestor persoane, deoarece ele pot îndeplini un șir de activități utile societății.

Delincventul nu reușește să-și ajusteze conduita în mod activ și dinamic la cerințele relațiilor interpersonale din mediul uman respectiv, datorită unui deficit de socializare determinat de perturbarea sau insuficiența proceselor de asimilare, a cerințelor și normelor mediului sociocultural și a proceselor de acomodare la



acestea prin acte de conduită acceptabile din punct de vedere social-juridic. Caracterul disonant al maturizării sociale și, deci, al dezvoltării personalității poate apărea în mai multe variante, precum decalaje între nivelul maturizării intelectuale și nivelul dezvoltării afectiv-motivaționale și caracterial-acționale; decalaje între dezvoltarea intelectuală și dezvoltarea judecăților și sentimentelor morale; o perturbare intelectuală, cât și una afectiv-motivațională și caracterială.

**Bibliografie:**

1. Țuțuianu Alina. Ghid de consiliere vocațională. - București, 2004.
2. Petcu M. Delincvența. Repere psihosociale. - Cluj-Napoca, 1999.
3. Buș Ioan. Psihologie judiciară. - Cluj-Napoca, 1997.
4. Strategia de dezvoltare a centrelor de justiție comunitară. Materialele conferinței științifice. - Chișinău 6-8 februarie 2007.

*Prezentat la 12.11.2007*

## PSIHOTERAPIA NARATIVĂ - DE LA PROBLEMĂ LA SOLUȚIE

Lilia BOLOCAN

Institutul de Stat de Instruire Continuă

We live with each other in a world of conversational narrative, and we understand ourselves and each other through changing stories and self descriptions.

Anderson, H. and Goolishian, H.A

A psychotherapeutic session offers a meeting space and inner retrieval, a space of verbal and non-verbal dialogue. This study aims to present a new perspective upon the preventive and curative psychological assistance – the narrative counseling and psychotherapy. The axiom laying at the basis of narrative psychotherapy consists in a differentiation between person and problem, the problem having its own identity and its own characteristics that are explored during the collaboration between client and psychotherapist. The fairytale-problem that the client comes with to the psychotherapeutic session is transformed into a fairytale-solution and thus the client gets the possibility to become author of his/her own existential fairytale. With the help of the psychotherapist, the client begins to discern the factors and impacts that have led to the emergence of the problem and is able to rewrite the scenario of his/her life.

Terapia narativă este elaborată și dezvoltată de psihoterapeuții Michael White și David Epston. Chiar în interpretarea lor această abordare a suportat multiple transformări în ultimii 20 de ani. În acest timp terapia narativă a câștigat popularitate și influență atât în Europa, cât și în America.

Psihoterapia de orientare narativă are la bază **axioma** conform căreia între client și problemă există doar o dependență pe care clientul o simte în relația cu problema sa, însă persoana nu este problemă. De obicei, clienții confunda problema cu propria lor identitate, iar obiectivul psihoterapiei scurte, prin intermediul **tehnicii externalizării** constă tocmai din a disocia identitatea clientului de problema pe care o are și din a-l însoți în demersul de a-și rescrie propria poveste existențială. Clientul ocupă locul central în cadrul psihoterapiei narative, iar demersul pe care psihoterapeutul îl întreprinde inițial este de a asculta istoria/povestea clientului.

Premisa fundamentală a terapiei narative este *ideea că viața și relațiile oamenilor sunt constituite din:*

- *cunoștințe și istorii/povestiri elaborate de comunitățile oamenilor și cooptate pentru interpretarea propriei experiențe;*
- *practici ale Eu-lui și ale relațiilor în care modalitățile de a trăi viața stabilesc legături cu aceste cunoștințe și istorii.*

Terapia narativă permite oamenilor soluționarea problemelor prin:

- *separarea vieții și relațiilor de acele cunoștințe și istorii care, în opinia lor, s-au epuizat; provocarea acelor modalități de viață, care sunt percepute ca dominante;*
- *stimarea inventarierii istoriilor vieții în corespundere cu istorii alternative și preferabile despre propria identitate și care ar concorda cu modalități preferabile de a trăi viața.*

**Descrierea succintă a abordării.** În sensul cel mai larg, terapia narativă este o discuție în procesul căreia oamenii repovestesc, adică povestesc altfel viața lor. Pentru terapeuții narativi „istoria/povestea” este un ansamblu de evenimente legate printr-o anumită consecutivitate într-o anumită perioadă de timp, devenind astfel episod cu *sens atribuit*. Terapia narativă are drept obiectiv general reconstruirea povestirilor de viață ale clienților, astfel încât aceștia să-și poată interpreta experiența de viață dintr-o perspectivă diferită, cu efecte benefice asupra experiențelor lor prezente și viitoare.

Oamenii sunt ființe interpretatoare. Trăind mereu un amalgam de evenimente, ei tind să le vadă interdependente și pline de sens. Narațiunea este asemenea unui fir care împletește istoria cu evenimente diverse și dispersate în spațiu și timp. Noi toți avem diverse istorii despre cine suntem și cine nu suntem, adică despre Eu-rile noastre, despre capacități și performanțe, despre eșecuri și ratări, interese și intenții, serviciu și carieră, relații și legături, acțiuni, dorințe, planuri etc. Conținutul istoriei depinde de evenimentele care vor fi selectate de atenția noastră, cum le vom îmbina și ce sens le vom da.

*Viața oricărui om este constituită din mult mai multe evenimente decât cele care sunt incluse în istoriile sale. Dar istoriile dominante, deja construite, determină care dintre evenimentele noi vor fi incluse în istoriile ulterioare.*

De exemplu, cineva poate avea o istorie dominantă despre faptul că este altruist. Această istorie s-a creat din multiple episoade din trecut în care el manifesta comportamente, gândea și trăia în corespundere cu așteptările sociale împărtășite de el despre comportamentul altruist. El putea să ajute o bătrânică a traversa strada, să ajute un codaș din clasă etc.

Fiecare astfel de act sau eveniment completau istoria lui despre faptul că este altruist și o făceau mai consistentă. Cu cât mai mult se completa această istorie, cu atât mai mult evenimentele contradictorii, nealtruiste, începeau a fi tratate ca neesențiale și întâmplătoare sau, în general, ignorate.

Istoriile se creează întotdeauna în multiplele contexte ale lumii înconjurătoare. Din aceste contexte – familie, prieteni, colegi, mass-media – omul află sensul care urmează a fi atribuit unui sau altui eveniment, dar și în ce măsură acest eveniment și sens sunt acceptate și recomandabile. Cu alte cuvinte, istoriile dominante ale vieții noastre, istoriile dominante ale tuturor comunităților de referință, istoriile dominante ale culturii noastre – toate se află într-o interdependență strânsă.

Istoria personală „Eu sunt altruist” este legată, de exemplu, de istoria existentă în cultura noastră „Altruismul este mai bun decât egoismul”, de istoria din familie „Vasile este atât de grijuliu – copia bunelului, Slavă Domnului”, de istoria profesională „Munca noastră se ține pe entuziaști - altruști” etc.

Istoriile trecutului și prezentului formează istoriile viitorului: ajutând un om la necaz altruistul va înscrie satisfăcut acest episod în istoria sa dominantă. Mai mult ca atât, el va căuta sau va provoca chiar situații în care să se manifeste ca altruist. Evenimentele și interpretările noastre sau ale altora, care nu s-au înscris în istoriile dominante, pot constitui un impuls puternic pentru apariția unei noi narațiuni.

O idee fundamentală a terapiei narative este următoarea: „Persoanele nu sunt probleme. Problemele sunt probleme”. Practica lingvistică care permite diferențierea Eu-lui de probleme, perceperea lor din alte puncte de vedere, perceperea propriei relații cu problema, asumarea responsabilității pentru caracterul acestei relații este numită *externalizare* – tehnică de bază în terapia narativă.

În debutul său, terapeutul narativ poate folosi propria imaginație pentru a facilita externalizarea – poate, de exemplu, să-și reprezinte problema subiectului ca pe o „ființă” care este localizată, să spunem, pe umărul clientului. Momentul critic al discuției îl constituie formularea frazelor de către terapeut. De exemplu, un răspuns al terapeutului la fraza clientului: ”sunt depresiv, nu am chef...., nu vreau să ies...” ar fi: „adică, depresia vă împiedică să ieșiți „în lume” și să fiți activ?”. Terapeutul ascultă atent clientul, observând gama de cuvinte pe care acesta o folosește la descrierea problemei ca apoi să o folosească în întrebări și parafrazări. Astfel are loc transformarea discuției din una internalizată în una externalizată (Tab.1).

Tabelul 1

## Deosebiri între discuția internalizată și externalizată

În discuția internalizată	În discuția externalizată
Este problematizat clientul	Este problematizată problema
Problema este localizată în client	Despre problemă se vorbește ca despre ceva extern în relație cu clientul
Se caută necesitățile nesatisfăcute – modelul deficitar	Problema este localizată în afara identității
Comportamentul și problema sunt tratate ca manifestări ale Eu-lui profund	Acțiunile sunt tratate ca evenimente consecutive într-o anumită perioadă de timp și în corespundere cu anumite episoade
Comportamentul și problemele sunt explicate în baza opiniilor altor oameni	Clientului i se propune să recunoască sensul și explicațiile evenimentelor din propria viață
Descrierile folosite tind să reprezinte omul și identitatea sa ca un tot definit, lăsând puțin spațiu pentru alte descrieri ale identității	Se descoperă spațiu pentru crearea descrierilor multiple ale identității
Practicile sociale care alimentează problema rămân în afara discuției	Sunt create condiții pentru accesarea și discutarea practicilor sociale care mențin și alimentează problema
Discuția favorizează apariția concluziilor limitate despre viață, „Eu” și relații	Permite tratarea multidimensională a modalităților de ați trăi viața și de a construi relații

Sunt cercetate influențele interne ale clientului	Sunt cercetați factorii culturali și sociopolitici care influențează viața clientului
Discuția duce la clasificarea oamenilor în funcție de gradul și caracterul încălcării „normei”	Se salută diversitatea și diferențele, iar „norma este supusă îndoielii”. Sunt puse în discuție practicile discriminatorii, acestea devenind transparente
Problemele sunt tratate ca parte componentă a identității. Ca rezultat se caută căi de „coabitare” cu consecințele diagnozei stabilite. De exemplu: cum să „coabitezi” cu autismul	Terapeutul discută posibilele schimbări în atitudinea față de problemă
Oamenii care, după cum se crede, se află în afara ariei de influență a problemei (de exemplu profesioniștii), sunt considerați experți	Fiecare om este expert în propria viață și relații
În calitate de agenți ai schimbării evoluează strategii (elaborate de alții), care ar trebui să „corecteze” problema	Schimbările sunt elaborate și au loc în baza colaborării. În procesul discuției se descoperă competențele și cunoștințele omului ca resurse care pot fi folosite
Implică discutarea extinsă a nuanțelor care au careva tangențe cu problema	Se caută descrieri și istorii alternative care se află în afara limitelor problemei

Uneori poate fi folosită *personificarea* problemei – problemei i se dă un nume și se dotează cu o anumită identitate. Mulți clienți, în special copiii, pot desena problema și aceasta favorizează și mai mult diferențierea identității de problemă. Bineînțeles, termenii în care este descrisă problema și numele pornesc de la client. Terapeutul poate doar întreba: „Interesant, ai putea da un nume acestei probleme?”

Problema externalizată poate fi reprezentată în diferite forme:

- trăiri afective: anxietate, vinovăție, frică etc.;
- aspecte relaționale – luptă, certuri, învinuiri reciproce ș.a.;
- practici culturale și sociale: atribuirea vinei mamei, părinților, femeii, dominare heterosexuală ș.a.;
- metafore care descriu problema: „ușă, după care se ascunde groaza”, „valuri de disperare” etc.

Este posibil ca în timpul discuției externalizante să apară câteva probleme. În acest caz, terapeutul enumeră numele problemelor și fixează prioritățile. Se poate, de asemenea, stabili relația dintre aceste probleme – posibil că unele dintre ele evoluează în coaliție și se întrețin reciproc. De exemplu, prietenii **depresiei** sunt **autocritica** și **neîncrederea** în sine.

În timpul externalizării, clientul reexaminează relația sa cu problema. Terapeutul poate întreba:

- Ai putea povesti cum evoluează relația ta cu perfecționismul?
- Cum ai caracteriza această relație la momentul dat?
- Aceasta este o relație favorabilă sau nefavorabilă?
- Relația ta cu problema îți aduce bucurii sau neazuri?

Altă tehnică folosită în demersul narativ este *urmărirea istoriei problemei*. Atunci când clientul personifică problema, terapeutul se interesează de istoria acesteia prin întrebări de genul:

- Când ai observat problema prima dată?
- Aș vrea să concretizez, când depresia v-a influențat și v-a dominat în cea mai mare măsură?
- În ce situație s-a manifestat mai slab?
- În ce momente ale vieții ai simțit că vă puteți confrunța cu depresia?

Pentru a pune aceste întrebări nu este neapărat ca problema să fie personificată - poate fi numită simplu: „problemă” sau „dificultate”.

Altă tehnică tangențială, care poate fi folosită în orice moment al discuției, este *cercetarea efectelor problemei*. Terapeutul urmărește în ce măsură și prin ce modalități problema influențează:

- perceperea propriului Eu;
- speranțele, visele și perceperea viitorului;
- cariera, viața socială;
- gândurile, ideile;
- starea fizică;
- afectivitatea.

- Cum influențează bulimia asupra dispoziției tale?
- Cum influențează frica perceperea ta, a altora și a lumii?
- Accesele agresivității afectează cumva viața ta profesională?

În concluzie, axioma aflată la baza psihoterapiei narative constă în faptul că persoana este diferită de problemă, problema având propria sa identitate și propriile sale caracteristici care sunt explorate în cadrul colaborării dintre client și psihoterapeut. Povestea-problemă cu care clientul vine la psihoterapeut este transformată în poveste-soluție, clientului oferindu-i-se astfel posibilitatea de a deveni autor al propriei povești existențiale. Cu ajutorul terapeutului, clientul începe să discearnă factorii, influențele care au condus la apariția problemei și își poate rescrie scenariul de viață.

Principalul obiectiv al terapiei narative, după rezolvarea problemelor, este de a-i oferi posibilitatea persoanei să aibă un autocontrol asupra stării lui de sănătate, mai mult chiar, a se simți bine cu el însuși, beneficiind acum de valoroase instrumente prin care să-și poată menține și îmbunătăți starea nouă obținută în urma demersului terapeutic. Se poate, deci, conchide că abordarea narativă își dovedește utilitatea pentru anumite cazuri, în diferite etape ale asistenței psihologice de prevenție primară, secundară și terțiară.

#### **Bibliografie:**

1. White M. & Epston D. Narrative means to therapeutic ends. - New York: Norton, 1990.
2. White Michael. The process of questioning: A therapy of literary merit. In The Selected Papers of Michael White. Dulwich Centre Publications, Adelaide: 1989.
3. White Michael. Re-Authoring Lives: Interviews and Essays. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 1995.

*Prezentat la 03.10.2007*

## ASPECTE PSIHOLOGICE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

*Ionuț VLĂDESCU**Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța, România*

The evaluation process involves a number of activities: comparing, making approximations, and assessment. The verb TO EVALUATE can also have the following meanings: to examine, to make estimation, to umpire between parties, to judge, or to quote.

We should keep in mind that the EVALUATION seldom indicates the accurate measurement; it is rather quantitative and qualitative approximation.

At first glance the evaluation can consist in assigning values and judgements to certain objects or persons according to explicit or implicit factors. In this respect, the evaluation is the spontaneous activity performed by one specific person. Thus, the evaluation can often be found in our daily activities. Therefore, one can say that we make evaluations every single moments of our life, telling the difference between what is useful and what is not. In this case, the EVALUATION can be considered an activity that can be performed within various contexts; as result, it can have specific connotations.

Currently, we are faced with certain social pressure regarding the evaluation of the child/student. The importance of evaluation process becomes more and more important and has large-scale recognition for the present-day educational reform.

Daniel L. Stufflebeam and his research team made the synthesis of various definitions of evaluation. They propose three groups of definitions according to three possible equalities: 1) Evaluation = Measurement; 2) Evaluation = Congruency; and 3) Evaluation = Judgement. These equalities involve a number of advantages and disadvantages.

1) The definitions included in the equality Evaluation = Measurement have the following advantages: they are directly based on accurate measurement, are realistic and true, the data can be mathematically computed, all these resulting in clear norms and conclusions. The disadvantages of such definitions include the strictly instrumental approach, the lack of flexibility caused by the costs of producing new instruments, and the limited judgements and criteria such definitions are based on, which are issue-centered and eliminate or do not take into consideration the parameters that cannot be measured.

2) The definitions based on the equality Evaluation = Congruency are advantageous as they consider the integrated activities of the educational process, bring to light information regarding both the student and the educational program, the feedback comes fast, and there is direct reference regarding the inherent objectives and criteria that can bring forth data about the process and the final result. A number of disadvantages occur as well, e.g., the risk assigned by the evaluator of playing his role in ethical manner, the approach is limited to certain objectives, the behaviour becomes the ultimate criterion of the educational action, and the evaluation is rather sequential and final.

3) The definitions belonging to the equality Evaluation = Judgement have the following advantages: they take into consideration facile practical concretizations, allow enhancing the variables taken into account, are permissive for experiments and expertise, and are not time-wasting for data analysis. On the other hand, such definitions are disadvantageous because they are based on routine and (empirically considered) their reliability and realistic character can be considered as problematic, the data and criteria are unclear, and there is the risk of superficial generalization.

### 1. Conceptul de evaluare

Evaluarea, ca proces, implică operații de **comparație–aproximare–estimare**. Verbul **a evalua** poate avea și semnificația de: a expertiza, a estima, a arbitra, a judeca, a cota.

Se va reține că **evaluarea** indică rareori o posibilitate de măsurare exactă, mai degrabă o aproximare cantitativă sau calitativă.

La prima vedere, evaluarea poate consta în a atribui o valoare, o judecată asupra unui lucru sau asupra cuiva, în funcție de un proiect explicit sau implicit. În acest sens, evaluarea este o activitate spontană a ființei umane, care se poate regăsi în multiple acte ale vieții curente. De aceea spunem că noi facem evaluări în fiecare secundă a existenței noastre, realizând diferența între ceea ce este util sau inutil. În acest caz, **evaluarea** apare ca o activitate ce se poate exercita în contexte diferite și, deci, ea poate primi conotații particulare.

S-ar putea spune că, la ora actuală, este vizibilă o anume presiune socială legată de problematica evaluării copilului/elevului. Importanța acțiunilor evaluative devine din ce în ce mai accentuată și recunoscută în legătură cu reforma educațională realizată în momentul de față.

Sintetizând mai multe definiții ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam și colaboratorii săi ne propun trei grupe de definiții pentru evaluare, în funcție de trei identități posibile: 1) evaluare = măsură; 2) evaluare = congruență; 3) evaluare = judecare; fiecare caz presupune o serie de avantaje și inconveniente.

1) Definițiile circumscrise de identitate evaluare = măsură au următoarele avantaje: se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective și fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme și concluzii ferme; dezavantajele legate de definire constau în faptul că identitatea invocată implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente, iar judecățile și criteriile pe care se bazează sunt problematice și elimină sau nu iau în seamă nemăsurabilele.

2) Definițiile bazate pe identitatea evaluare = congruență prezintă avantajele: se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățare, furnizează date asupra elevului și programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, există referințe directe la obiective și criterii inerente care pot furniza date atât asupra procesului, cât și asupra produsului final. Apar și dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult etnic, centrarea este restrânsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedește a fi mai mult o acțiune secvențială, terminală.

3) Definițiile care se sprijină pe identificarea evaluare = judecare prezintă avantajele ce recurg la concretizări practice ușoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permissive la experiențe și expertize și nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină și, fapt empiric neverificabil, li se poate contesta fidelitatea și obiectivitatea, datele și criteriile sunt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari [1].

O evaluare eficientă ajută profesorii și elevii să aprecieze gradul în care au fost atinse obiectivele, precum și programele referitoare la dificultățile de învățare.

Aplicată în domeniul instruirii, evaluarea este un proces de apreciere a calității sistemului educațional sau a unei părți respective a sistemului [2].

Evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare. Sunt urmărite efectele pedagogice, respectiv consecințele acțiunii întreprinse asupra formării personalității umane în ansamblul său. Consemnând rezultatele se scot în evidență și mecanismele care au dus la obținerea lor, precum și evoluția posibilă a rezultatelor respective, într-un cuvânt, evaluarea pedagogică include în sfera ei rezultatele și substratul psihologic al acestora. Ea se realizează de către profesor prin strategii didactice adecvate, încheindu-se cu aprecieri asupra funcționării interne a acțiunii educaționale [3].

## 2. Importanța și funcțiile evaluării

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare și o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competente relaționale, comunicarea profesor–elev, disponibilitățile de integrare în social);
- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operative;
- scurtarea feedback-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a explorării psihice a elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, inter-evaluare și evaluare controlată.

Evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la cele ale elevilor, la condițiile economice și instituționale

existente etc.; plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale școlii.

Raportându-ne la derularea unei secvențe de învățare sau prin relaționare la un ansamblu structurat de activități de formare, am putea discerne trei funcții ale evaluării:

- a) verificarea sau identificarea achizițiilor școlare;
- b) perfecționarea și reglarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile și mai pertinente căi de instrucție și educație;
- c) sancționarea sau recunoașterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflați în formare [4].

Indiferent de nivelul la care se realizează, evaluarea îndeplinește funcții sociale și pedagogice.

Funcțiile sociale ale evaluării decurg din însăși esența interacțiunilor dintre învățământ și societate. Ele oferă societății posibilitatea să se pronunțe asupra eficienței învățământului ca subsistem, „să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități social-utile”. Paralel cu creșterea investițiilor în educație, societatea devine tot mai preocupată de eficiența lor, materializată în calitatea forței de muncă, în nivelul de pregătire și capacitățile omului de a exercita o anumită profesiune. În același timp, funcțiile sociale constau și în sugestiile pe care evaluarea le oferă în vederea perfecționării sistemului de învățământ, prin deciziile și intervențiile ce se întreprind în organizarea și desfășurarea sa. Originea acestor funcții sociale trebuie căutată în evaluările sistemului educațional prin prisma obiectivelor economice și sociale generale ale societății într-o etapă dată, respectiv prin prisma rezultatelor sale externe, a „ieșirilor finale”, a „produsului” obținut, concretizat în calitatea pregătirii absolvenților pentru exercitarea unor funcții sociale.

Funcțiile pedagogice ale evaluării constau în faptul că oferă informații privitoare la relațiile dintre componentele interne ale acțiunii educaționale, îndeosebi a celor dintre profesor și elevi. Prin înregistrarea performanțelor obținute de elevi avem posibilitatea să apreciem modul în care obiectivele proiectate s-au materializat în „realitățile” psihice, au devenit componente ale personalității umane. Cunoașterea acestor aspecte reprezintă pentru profesor un cadru de referință în aprecierea și autoaprecierea muncii sale, iar pentru elevi un factor stimulator în procesul de învățare. Evaluarea constituie din punct de vedere pedagogic temeiul autoreglării procesului de învățământ. Strategiile evaluativ-stimulative constituie modalități interne, folosite de către profesor în vederea înregistrării și măsurării rezultatelor dobândite de către elevi [5].

### **3. Evaluarea randamentului școlar**

Evaluarea randamentului școlar are în vedere stabilirea nivelului de pregătire teoretică și practică atins, la un anumit moment dat, în activitatea cu elevii și a măsurilor corespunzătoare necesare pentru optimizarea acesteia.

Randamentul școlar reflectă gradul de eficiență pedagogică al activității didactice, care poate fi evaluat în cadrul raportului funcțional existent între resursele pedagogice investite în sistem și efectele înregistrate în timp, la nivel de proces și de produs.

În această accepție, randamentul școlar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noțiuni operaționale implicate în acțiunea de evaluare: evaluarea nivelului de cunoștințe al elevului, evaluarea comportamentului elevului, evaluarea succesului școlar, evaluarea calității procesului de învățământ [6].

Evaluarea rezultatelor școlare angajează procedeele clasice de notare și examinare a elevilor care pun accent pe obiectivele de conținut, pe acumularea cantitativă a informațiilor proiectate la nivelul programelor școlare. Forma principală prin care se realizează măsurarea în procesul de învățământ este calificativul, pentru ciclul primar și nota, pentru cel gimnazial și liceal [7].

Concretizarea faptică a rezultatelor se face în funcție și de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat notarea după bareme, pe când la disciplinele umaniste are un randament mai mare notarea analitică. Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării și aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită. Soluția este propusă des la examene și concursuri. Notarea analitică presupune o compartimentare a quantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte cum ar fi fondul, forma și factorul personal) [8].

O analiză de o mai mare adâncime asupra personalității școlare a fiecărui elev impune un studiu prin prisma considerării factorilor subiectivi și obiectivi care au concurat la înscrierea unui anumit nivel de reușită sau de eșec școlar, pentru fiecare elev în parte.



Trăsăturile de personalitate ale elevului – nivelul de dezvoltare intelectuală, aptitudinile speciale, trăsăturile de temperament și de caracter, interesele, viața afectivă, starea de sănătate, forța de muncă, rezistența la efort etc. – constituie o suită de factori subiectivi, care contribuie în mod diferențiat la obținerea unui anumit nivel de reușită școlară de către fiecare elev în parte. Din acest punct de vedere, analiza randamentului școlar este un important mijloc de descifrare a formulei individuale a elevului, de identificare a dominantelor sale de personalitate.

Cu valoare de factori obiectivi, care condiționează eficiența muncii școlare a elevului, acționează totalitatea condițiilor de mediu școlar, familial larg social.

Evaluarea și aprecierea au un triplu rol: de diagnosticare, de constatare și de prognoșticare. Rolul de diagnosticare constă în sesizarea modului în care s-a desfășurat procesul de învățare, insistând asupra deficiențelor și cauzelor ce l-au generat. Funcția constatativă constă în inventarierea achizițiilor pe care le posedă elevul în momentul în care se face aprecierea, a progresului realizat de la o etapă la alta, cât și în precizarea locului pe care îl ocupă în colectivul din care face parte. Rolul de prognoșticare constă în posibilitățile ce le oferă de a face unele previziuni asupra rezultatelor și performanțelor ulterioare.

Măiestria profesorului, cât și personalitatea elevului, constituie surse pentru multe erori de notare și apreciere. Perturbațiile rezultă din nepotrivirea dintre instrumentele folosite și diferite însușiri ale personalității. Reacțiile elevului, ca manifestări ale individualității sale, maschează uneori randamentul real. Starea psihologică în care se află, determinată de oboseală, temperament, caracter etc., își pune amprenta asupra răspunsurilor exprimate. Unele erori de apreciere pot fi generate de specificul obiectului de învățământ.

Prevenirea și înlăturarea erorilor menționate mai sus amplifică coeficientul de obiectivitate, atribut fundamental al aprecierii. Cu toate acestea, nu se poate vorbi de o obiectivitate totală. Ea nu poate fi privită în sine decât în funcție de consecințele pe care aprecierea le are asupra procesului de învățare și a personalității elevilor. Din acest punct de vedere, nu există o relație univocă și direct proporționată, în sensul că unei obiectivități ridicate să-i corespundă întotdeauna efecte pozitive. Aceasta ne face să lansăm presupunerea că obiectivitatea notării include o doză de subiectivitate care până la un moment poate avea consecințe pozitive din punct de vedere pedagogic și psihologic. Oricare dintre metodele pe care le-am prezentat posedă un anumit coeficient de subiectivitate cu consecințe diferite asupra obiectivității, uneori pozitive, alteori negative. Testele docimologice, de exemplu, înlăturând unii factori subiectivi ce țin de personalitatea profesorului (severitate, indulgență etc.), fac în același timp abstracție de anumiți factori subiectivi ce țin de personalitatea elevilor care își pun amprenta asupra răspunsurilor (starea momentană, trăsături temperamentale etc.) [9].

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea profesorului. Situațiile cel mai des întâlnite și efectele perturbatoare sunt:

a) Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parțială iradiază, se extinde asupra întregii personalități a elevului. Elevii cei mai expuși acestui efect pot fi elevii de frunte sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăți anticipate, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalități practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atrași profesori de la alte școli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciați. Mai invocăm efortul volitiv permanent din partea profesorului de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. Cea dintâi este constituită de efectul „blând”, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de eroarea de generozitate. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

b) Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca și în mitologia greacă, ideile și opiniile evaluatorului determină apariția fenomenului. Predicțiile profesorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate. Încrederea în posibili-

tățile elevilor și convingerea manifestă că sunt capabili de reușite reprezentând modalități de diminuare sau de anihilare a consecințelor acestui efect.

c) Ecuația personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic își structurează criteriile proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, utilizând valorile de „sus” ale scării valorice, alții sunt mai exigenți, exploatarea cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la note pentru a măsura obiectiv sau pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile predate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigența diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferențele se pot evidenția atât la același examinator, pe parcursul anului de învățământ, sau între evaluatorii de la școli diferite.

d) Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparație și o ierarhizare a elevilor. De multe ori același rezultat este apreciat cu o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab, sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente.

e) Efectul ordine. Din cauza unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

f) Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acuratețea și sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștientizare etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă [10].

#### **4. Docimologia – știință a evaluării randamentului școlar**

Problematika docimologiei la începuturile sale era reprezentată de notarea la examene, mai ales cu prilejul concursurilor. Ulterior sfera preocupărilor ei s-au extins treptat. Notarea nu este un act ce se face doar cu ocazia examenelor și concursurilor, evaluarea pe baza măsurării cu ajutorul notelor este solicitată tot mai mult, aprecierea obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților umane având profunde implicații asupra dezvoltării sociale. Societatea contemporană, în mod special, este tot mai mult interesată în valorificarea maximă a potențialului uman, de crearea condițiilor necesare pentru ca fiecare om să ocupe un loc potrivit pregătirii și capacității sale. Verificarea, măsurarea și evaluarea acestei pregătiri sunt operații ce se impun cu tot mai multă stringență. Importanța lor capătă o cu totul altă pondere în procesul de învățământ, unde sunt operații curente, semnificația lor socială fiind dublată de una pedagogică, cu repercusiuni profunde asupra dezvoltării personalității umane. Tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și capacitățile unei persoane în diverse împrejurări și cu diverse scopuri reprezintă obiect de studiu pentru docimologie [11].

#### **5. Tehnici de evaluare**

Metodele utilizate în evaluarea performanțelor școlare sunt de mai multe feluri. Cele mai frecvente sunt probele orale, scrise și practice. Verificarea orală constă în realizarea unei conversații prin care profesorul urmărește identificarea cantității și calității instrucției. Conversația poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor și clasa de elevi, iar feedbackul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare a elevilor, dar are dezavantajul că nu pot fi toți copiii verificați. Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Drept avantaje consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. verificarea scrisă implică un feedback mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenția profesorului. Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice și vizează identificarea capacităților de aplicare în practică a cunoștințelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activități materiale [12].

##### **a) Evaluarea prin chestionare**

Chestionarea curentă se folosește ori de câte ori se ivește prilejul, cu precădere în cadrul lecțiilor. Ea se poate desfășura frontal, cu toți elevii, sau individual. Se recomandă ca dialogul dintre profesor și elevii chestionați să nu substituie dialogul dintre profesor și restul clasei.

Chestionarea finală se folosește în ore special destinate acestui scop, la sfârșit de capitol, de trimestru sau an școlar, la examene etc.

b) Evaluarea prin lucrări scrise

Lucrările scrise acoperă o arie mai largă de cunoștințe, iar aprecierea se poate face prin compararea rezultatelor tuturor elevilor. Evaluarea este în acest fel mai obiectivă.

c) Evaluarea prin lucrări practice

Este vorba de probele practice folosite în vederea verificării și evaluării capacității elevilor de a aplica cunoștințele în practică, cât și gradul de stăpânire a priceperilor și deprinderilor formate anterior.

d) Evaluarea prin teste de cunoștințe

Testele reprezintă un instrument al metodei experimentale orientată spre cunoașterea globală a personalității.

e) Evaluarea prin examene

Reprezintă o modalitate de apreciere a randamentului școlar, instituționalizată la nivelul sistemului de învățământ.

Examenul îndeplinește și o funcție socială, rezultatele sale constituind un cadru de referință în vederea evaluării și aprecierii eficienței sociale a învățământului și implicit a activității cadrelor didactice.

f) Evaluarea prin scări de apreciere

Sunt instrumente care oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau răspunsurilor pe o scară cu mai multe intervale, având o limită inferioară și una superioară [13].

## 6. Evaluarea sociopsihopedagogică – o necesitate

Fie că sunt sau nu corect construite procedurile de evaluare, etapa în sine determină serioase surse de reflexie asupra locului și rolului pe care îl ocupă în procesul educației. Așadar, este necesară evaluarea periodică a rezultatelor, acțiunilor și interacțiunilor educative ce se exercită individual sau în grup asupra elevilor.

Răspunsul la întrebarea „Evaluarea este necesară?”, poate fi dat numai dacă reflectăm asupra funcțiilor sociale, pedagogice și psihologice ale evaluării, și anume:

- evaluarea este o componentă de tip feedback privind modul de funcționare a sistemului educațional modern și democratic. Orice verificare a sistemului implică folosirea diferitelor forme de evaluare;
- evaluarea servește, de asemenea, în a informa elevul asupra evoluției sale, în funcție de obiectivul fixat; asupra calității performanțelor școlare, asupra dezvoltării sale în cursul anilor [14].

### Referințe:

1. Cucuș, Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.100.
2. Vlad Elena. Evaluarea în actul educațional-terapeutic. - București: Pro Humanitate, 2000, p.97-98.
3. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.395-396.
4. Cucuș Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.104-105.
5. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.395-396.
6. Dragu Anca, Cristea Sorin. Psihologie și pedagogie școlară. - Constanța: Ovidius University Press, 2002, p.175.
7. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
8. Cucuș Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.109.
9. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
10. Cucuș Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.110.
11. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
12. Cucuș Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.108.
13. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
14. Vlad Elena. Evaluarea în actul educațional-terapeutic. - București: Pro Humanitate, 2000, p.100-101.

Prezentat la 08.08.2007

## **DETERMINANTELE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A ADOLESCENȚILOR LA SISTEMUL DE INSTRUIRE UNIVERSITAR**

***Elena PUZUR***

*Catedra Psihologie*

Psychological adaptation of students to a system of university education is a complicated and multilateral process which requires immediate consideration. It is important to analyze all the factors of students' adaptation / non-adaptation to new conditions.

The process of adaptation depends on:

- 1) one's capability to get adapted to changes and new conditions which are supposed to exist in the system of education
- 2) capability of the system itself to get changed in its turn, or to offer the students the best possible conditions for adaptation.

Specificul abordării multidirecționale a problemei adaptării umane descris în literatura de specialitate reiese din complexitatea acestui proces.

F.B. Berezin consideră adaptarea drept un mijloc de studiere a omului în integritate, pe când V.V. Bogoslovski definește adaptarea ca proces de ajustare a unui organism la mediu, de acomodare a sensibilității analizatorilor sub influența stimulilor externi.

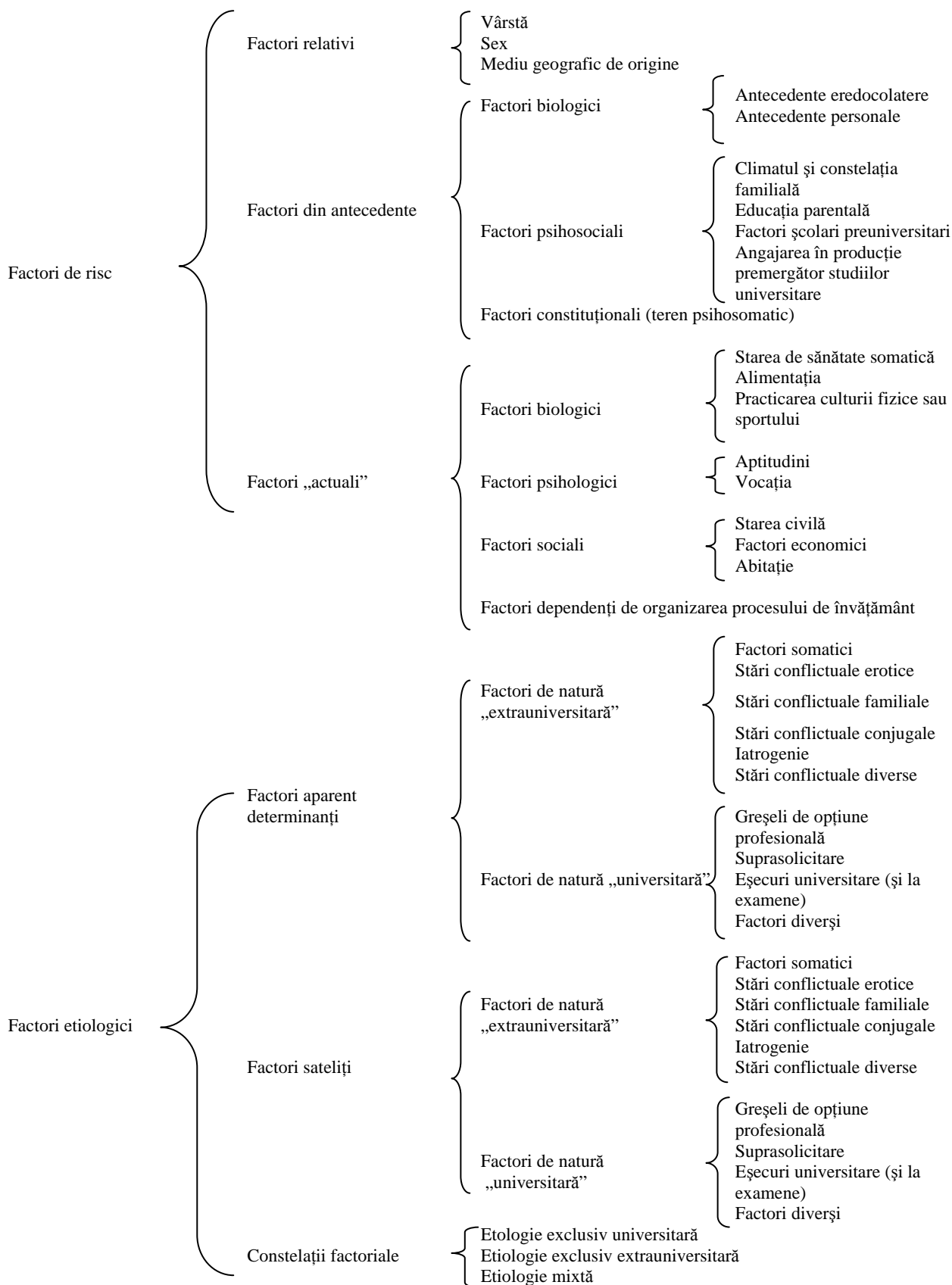
Noțiunea de „adaptare” poate avea diferite sensuri, în dependență de contextul (biologic sau social) abordat într-o cercetare concretă.

În opinia lui V.V. Lagherev, conținutul adaptării este determinat de existența a trei componente: socială, psihologică și acțională. Componenta socială reflectă schimbarea statutului social al studentului, al cercului și conținutului comunicării acestuia, necesitatea reorientării trebuințelor și a sistemului de valori, necesitatea autoreglării flexibile a comportamentului său, aspirația spre o autoafirmare în colectivul care se formează în cadrul grupei academice; asimilarea normelor și tradițiilor caracteristice instituției superioare sau a celor care corespund particularităților profesiei alese. Componenta psihologică reflectă schimbarea și restructurarea gândirii și a limbajului studentului conform cerințelor și particularităților instruirii profesionale; suprasolicitarea rolului funcțiilor psihice; mărirea tensiunii emoționale; diagnosticarea și exersarea voinței; realizarea predispozițiilor și aptitudinilor. Componenta comportamentală reflectă acomodarea studenților la noi solicitări psihofiziologice, la un nou ritm al vieții, la noi metode și forme de lucru; familiarizarea cu activitatea de învățare încordată pentru depășirea „exploziei informaționale” specifice și individuale, iar la unii studenți și contradicțiile dintre interesele personale și fixarea incorectă a montajului social în vederea realizării profesionale.

Studiul adaptării studenților în complexitatea procesului social real în care se realizează aceasta, implică lichidarea unilateralității manifestată uneori când se analizează doar modificările factorului ce se adaptează.

Unii autori de specialitate elucidează și factorii dezadaptării. Așadar, autorul român O.Ieniștea a efectuat o încercare de a grupa factorii de risc și cei etiologici ai adaptării/dezadaptării studenților, caracterizând fiecare dintre acești factori.

**Factorii dezadaptării nevrotice la studenți**



În literatura de specialitate se menționează că optimizarea procesului de adaptare depinde de următoarele:

- 1) capacitatea subiectului ce se adaptează de a se schimba în funcție de condițiile sistemului la care urmează să se adapteze;
- 2) capacitatea sistemului de a se schimba, la rândul său, pentru a oferi subiectului condiții cât mai bune de adaptare.

În acest context, este necesar a menționa că unele condiții în care se desfășoară studiul individual în căminul de studenți, unde intervin poluarea fonică, diferențele caracteriale-educative ale tinerilor și cele ale orarului de lucru al colocatarilor, uneori lipsa sălilor de lectură, climatul generat de relațiile interpersonale din cadrul microgrupului, iar în familie atitudinea părinților față de activitatea tânărului, condițiile psihologice și de mediu pe care i le oferă, influențează substanțial tensionarea sa psihică deja foarte ridicată din cauza îngustării sferei preocupărilor și sedentarismului, precum și din cauza prospectării unui risc de eșec disproporționat care influențează procesul de adaptare.

Toți factorii care influențează asupra reușitei procesului de adaptare a studenților la activitatea de învățare sunt împărțiți de către N.D. Kibrik și V.M. Kușnariiev convențional în factori de personalitate, ce constau din componente emoționale și intelectuale, care alcătuiesc profilul psihologic al personalității instruite în universitate, și în factori psihologici și somatogeni. În cadrul activității științifice ei descriu două tipuri de influențe importante pentru personalitate. La primul tip se referă influențele ce au pentru personalitate un caracter negativ, dar provoacă compătimitatea celor din jur: decesul apropiatului, pierderea unei persoane iubite, înșelarea etc. Indiferent de influențele psihotraumatice, asemenea psihogenii nu sunt trăite de personalitate în singurătate, ci împreună cu cineva, ceea ce determină crearea unui microclimat "protector". La tipul doi de influențe psihogene negative, ce au un rol mai mult psihotraumatizant, se referă faptele și situațiile apreciate negativ de către grupul social din care face parte studentul: conflictele personale și intime la care autorii atribuie, în primul rând, viața intimă până la căsătorie, graviditatea nedorită, infectarea cu boli venerice. De altfel, David Seil consideră că în etapa studiilor universitare conflictele psihologice majore cu care se confruntă tânărul ar fi patru:

- integritatea reușită (identitate cristalizată-integritate slabă (identitatea difuză Erikson));
- independență-dependență;
- intimitate-izolare;
- realizare sexuală-abstinență.

Cu alte cuvinte, apariția unor stări conflictuale cu familia poate avea drept cauză: structura familiei, atitudinea afectivă și comportamentul educațional al părinților față de student, structura temperamental-caracterială a tânărului (J.Piaget) și procesul de maturizare a personalității sale, care implică în special rezolvarea conflictului independență-dependență. Întrucât o influență asupra adaptării studenților o au și alți factori, trebuie recunoscut că o astfel de descriere are un caracter unilateral.

E de menționat că studenții moderni întâmpină dificultăți în procesul de adaptare psihosocială la sistemul de instruire universitar, acesta având o structură complexă, axat în marea majoritate pe acumularea de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Astfel, personalitatea studentului rămâne în umbră.

Una dintre condițiile de susținere și dezvoltare a personalității studentului în perioada includerii în sistemul universitar o constituie consilierea psihologică.

Cu părere de rău, la etapa actuală școala generală nu dispune de posibilități de consiliere psihologică a elevilor la diferite etape de dezvoltare. Cu atât mai mult, și pedagogii nu reușesc îndeajuns să comunice cu elevii pe diferite tematici extracuriculare și, mai cu seamă, în problemele orientării profesionale. Aceste situații creează dificultăți în procesul de dezvoltare a personalității elevului, a orientării conștiente spre selectarea unei specialități de viitor.

În situația creată, adolescenții ce se încadrează în studiile universitare întâmpină un șir de dificultăți din diferite motive:

- necunoașterea conținutului activității pedagogului;
- necunoașterea cerințelor față de personalitatea pedagogului;
- lipsa aptitudinilor de stabilire a relațiilor interpersonale în grup;
- lipsa aptitudinilor de formare a grupului;
- dificultăți în exprimarea opiniilor, în manifestarea potențialului și aptitudinilor sale.

Analizând problemele prioritare cu care se confruntă studenții în prima etapă de adaptare la integrarea în mediul universitar, s-a propus organizarea consultațiilor psihologice pentru studenți. Consilierea psihologică individuală s-a organizat pe baza rezultatelor obținute în urma diagnosticării. La această etapă am determinat că aproximativ 78,6% din studenții anului I nu sunt orientați spre specialitățile de profesor școlar, 44% nu dispun de informații privind conținutul specialității alese, 36% studenți au informații superficiale despre condițiile de lucru și cerințele față de activitatea pedagogului. Problemele cu care se confruntă studenții anului I de studiu sunt determinate de nivelul autoaprecierii și aspirațiilor; motivația activității de învățare; stereotipurile comportamentale și de învățare; nivelul competențelor comunicative și a deprinderilor de comportare în situațiile de conflict; strategiile pe care le adoptă studentul în situațiile de rezolvare a problemelor. În cadrul consilierii a fost determinat nivelul de informare a studentului privind profesia și specialitatea aleasă; nivelul de corespundere dintre manifestările profesiei pe care a ales-o și interesele, aptitudinile personale; s-au depistat motivele ce l-au influențat pe student să-și aleagă profesia și specialitatea dată.

Profesorilor și curatorilor de grupă li s-a recomandat să organizeze activități cu studenții atât în cadrul orarului academic, cât și în afara lui. Procesul de implicare a studentului în astfel de măsuri a dezvoltat și a optimizat activitatea comunicativă în cadrul grupului. Procesul consilierii a prevăzut ca profesorii de curs și curatorii de grup să se axeze în cadrul activităților cognitive și comunicative pe „capacitățile și meritele ascunse” ale studenților care întâmpină dificultăți în cadrul procesului de adaptare.

Au fost incluse la toate facultățile din cadrul universității mai multe ore practice, seminare la cursul Arta comunicării sau Bazele comunicării.

Procesul consilierii a prevăzut informarea studenților la nivelurile comunicării în care se încadrează ei: comunicarea intrapersonală; comunicarea interpersonală; comunicarea de grup; comunicarea publică; comunicarea de masă.

Procesul de comunicare a studentului a fost orientat spre realizarea funcțiilor de înțelegere și cunoaștere; dezvoltare a unor relaționări consistente cu ceilalți; influență și persuasiune.

Susținerea studenților în procesul de consiliere a fost organizat în etape:

- susținerea emoțională care include înțelegere reciprocă, empatie, consolidarea începuturilor pozitive;
- acordarea ajutorului în rezolvarea problemelor;
- susținerea socială din partea persoanelor care garantează sentimentul de siguranță, stimularea activității individului.

Procesul de consiliere a studenților a inclus următoarea structură:

- a) stabilirea relației apropiate cu studentul și implicarea acestuia în procesul de rezolvare a propriilor probleme;
- b) identificarea, clarificarea problemei și stabilirea obiectivelor;
- c) determinarea și analizarea alternativelor posibile de soluționare a problemei;
- d) culegerea de informații relevante;
- e) analiza implicațiilor care decurg din informațiile culese și a consecințelor care derivă din diverse alternative posibile;
- f) clarificări privind sistemele de valori care stau la baza opțiunilor personale;
- g) reexaminarea obiectivelor, soluțiilor alternative, a riscurilor și consecințelor acestora;
- h) decizia cu privire la una dintre alternative și formularea unui plan de acțiune pentru a atinge obiectivul propus;
- i) generalizarea celor învățate împreună cu psihologul privind noile situații de viață;
- j) testarea planului elaborat pe baza unor reevaluări periodice realizat conform noilor informații acumulate și ținând seama de posibilele modificări ale împrejurărilor existente.

Pentru consiliere au fost selectați 20 de subiecți care manifestau dificultăți în procesul de adaptare. În cadrul activităților de lucru au fost propuse și realizate discuții privind condițiile de stabilire a relațiilor interpersonale; modalități de realizare a intereselor, aspirațiilor, aptitudinilor; diverse modele de comunicare, s-au accentuat necesitățile de intensificare a cursului comunicării; activități de dezvoltare a nivelului de autoapreciere; informarea privind activitatea profesională a pedagogului, inclusiv analiza psihogramei pedagogului.

Procesul de consiliere s-a axat pe un model de antrenare și formare a deprinderilor fundamentale care au drept scop soluționarea dificultăților personale și profesionale și stau la baza unei adaptări eficiente. Armonios acordate cu legile naturale ale creșterii, modelul permite o dezvoltare în etape integrate a eficienței personale

și interpersonale, un demers progresiv, printr-un continuum de maturizare, de la dependență la independență, de la independență la interdependență. Activitatea de consiliere a fost planificată în concordanță cu conținutul fiecărei deprinderi: deprinderea 1: a fi proactiv; deprinderea 2: a începe cu gândul la final; deprinderea 3: a da prioritate priorităților; deprinderea 4: a gândi câștig/câștig; deprinderea 5: a căuta mai întâi să înțelegi și numai apoi să fii înțeles; deprinderea 6: fii sinergic; deprinderea 7: dezvoltă-te continuu. Antrenarea și formarea deprinderilor au fost grupate pe blocuri: 1, 2, 3 – dezvoltarea stăpânirii de sine; 4, 5, 6 – antrenarea interdependenței efective (munca în echipă, cooperarea și comunicarea în grup); 7 – dezvoltarea deprinderii de evoluții continue, capacității de a produce. Procesul de consiliere a avut drept scop educarea la studenți a rezistenței și flexibilității, indici ai adaptării eficiente. S-a atras atenția asupra educării comunicării empatică ca abilitate de bază în formarea specialistului pedagog. În acest scop, s-a lucrat după următorii pași: educarea ascultării empatică; antrenarea capacităților de stabilire a diagnosticului situației, studentului; educarea deprinderilor de înțelegere și percepție a situației, a interlocutorului; conștientizarea necesității de a fi înțeles.

Consilierea a provocat schimbări în perceperea și conștientizarea scopului ce ține de activitatea de învățare în instituția superioară; sesizarea necesității dobândirii profesiei alese; manifestarea diferitelor competențe comunicative și organizatorice; promovarea diferitelor modele de comportament specifice situațiilor sociale concrete. Toate aceste influențe au condiționat pe parcurs optimizarea procesului de adaptare.

**Bibliografie:**

1. Ieniștea O. Reflectarea greșelilor de orientare și opțiune profesională în psihopatologia adaptării studentului. Comunicare la Sesiunea științifică cu tema "Adaptare și integrare în mediul industrial". - Câmpulung Moldovenesc, 1977.
2. Ionescu G. Modalități ale adaptării psihice // în „Probleme fundamentale ale psihologiei” (coord. Zorgo B.). - București: Editura Academiei R.S.R., p.317-330.
3. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. - Iași: Polirom, 1998.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск: Изд-во БГУ, 1981. -383 с.
5. Модорская С.М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу. Дисс. на соиск.учен.степ. канд.пс.наук. - Минск, 1996.
6. Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / ред. Л.И.Рувинский. - Москва: МГУ, 1980. - 143 с.

*Prezentat la 27.10.2007*



## DIDACTICA ADULȚILOR

### DIMENSIUNEA POLITICĂ A CONCEPTULUI ȘI STRATEGIILOR DE EDUCAȚIE PE PARCURSUL VIEȚII

**Liliana POSTAN**

*Catedra Științe ale Educației*

The article treats the political and strategic aspects of the concept of long life education, formulated by R.H. Dave in his book “The basements of permanent education” and in the Memorandum of the European Community Commission on life long education (2000).

The concept policy and the strategies of the life long strategy have an international, national, sectorial, local, and personal dimension. These dimensions do not develop uniformly. On one hand, at the international and local levels such phenomena like globalization and human resources concept can stimulate the development of conceptual and operational frame, on the other hand, at the national and sectorial levels strategies can be developed, but they lack the institutional frame and the mechanism to stimulate the adults’ participation in training activities.

Educația permanentă, ca un „concept esențial” și „principiu călăuzitor”, apare drept o reinterpretare a educației care integrează într-o concepție generală înțelegerile și experiențele parțiale, obținute treptat prin rezolvarea problemelor educaționale specifice. Învățământul este văzut ca un proces continuu, dirijat de scopul precumpănitor al îmbunătățirii calității vieții. El se desfășoară în multiple forme complementare, de natură atât secvențială, cât și paralelă. *Individul se află întotdeauna în centrul acestui proces.* Toate celelalte componente ale acțiunii pedagogice ar trebui să se unească pentru a dezvolta capacitatea individului de *autoînvățare* [1, p.11]. Individul și autoînvățarea sunt două premise esențiale pentru delimitarea educației pe parcursul vieții ca noțiune distinctă în cadrul conceptului mai larg de educație permanentă.

În aspect logico-istoric, evoluția terminologică și a cadrului normativ-reglator denotă tendințe de dezvoltare a conceptului de la educația adulților spre învățarea pentru toți și învățământul continuu (Recomandări privind dezvoltarea educației adulților // Conferința generală a ONU pentru întrebările educației, științei și culturii, 26 noiembrie 1976; Memorandum asupra învățământului continuu // Comisia Comunității Europene, 30 octombrie 2000).

Doctrina educației permanente a fost formulată în primul sfert al secolului XX în celebrul Memorandum atașat raportului Comitetului pentru Educația Adulților din Anglia (Final Report of the Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee, London, 1919). În acest raport, un organism autorizat, cuprinzând specialiști în domeniul educației adulților, a subliniat faptul că „Educația adulților nu este un lux pentru un grup limitat, format exclusiv din indivizi selectați în mod special, ci o parte integrantă a vieții sociale. Din acest motiv, *educația adulților trebuie să fie accesibilă pentru toți, cât și permanentă*” [1, p.71].

Conceptul de educație permanentă s-a impus prin anii 1960 sub impulsul organizațiilor internaționale ca UNESCO și Consiliul Europei, interesate să difuzeze ideea oferirii de șanse egale de dezvoltare generală pentru fiecare individ de-a lungul întregii sale vieți și în toate domeniile, cu scopul de a participa plenar la dezvoltarea societății. Formalizată sub auspiciul acestor foruri internaționale, expansiunea tematicii educației permanente se explică prin mai multe rațiuni de natură socială și economică:

- creșterea fără precedent a schimbărilor legate de viață;
- creșterea ratei participării femeilor la activitățile productive și impunerea unei noi diviziuni a activităților pe principiul egalității și complementarității între sexe;
- extinderea folosirii tehnologiilor în muncă și gospodărie, ceea ce implică noi cunoștințe și competențe;
- dezvoltarea economiei informatizate, ceea ce impune o transformare a abilităților în producție, comerț etc.;
- impunerea și extinderea fenomenului „vârstei a treia”, datorită faptului că populația cu vârsta de peste 65 de ani crește ca pondere, ceea ce face ca cererea de învățare postinițială să sporească.

Caracteristicile conceptului de educație permanentă (educație pe parcursul vieții – lifelong education – formulă utilizată în textul original și cel mai frecvent în sursele anglofone) au fost formulate de Dave în lucrarea „Educația permanentă și curriculumul școlar” (Lifelong Education and School Curriculum, 1973) [1, p.65-66]:

- Cei trei termeni fundamentali pe care se bazează semnificația conceptului sunt: *viața, durata vieții și educația*. Conotațiile acordate acestor termeni și interpretarea dată lor determină în mare măsură domeniul și semnificația educației permanente (*semnificația și modalitatea operațională*).

- Educația nu se termină la sfârșitul școlarizării instituționalizate, ci este un *proces continuu, permanent*. Educația permanentă continuă întreaga durată de viață a unui individ.

- Educația permanentă nu se limitează doar la educația adulților, ci cuprinde și unifică toate stadiile educației: preșcolar, primar, secundar etc. Astfel, ea caută să abordeze *educația în totalitatea ei*.

- Educația permanentă include modelele de educație *formală, nonformală și informală*.

- *Familia* joacă cel mai subtil și crucial rol în inițierea procesului de învățare permanentă.

Deținerea acestui rol continuă pe întreaga durată de viață a unui individ, printr-un proces de *învățare în cadrul familiei*.

- *Comunitatea*, de asemenea, joacă un rol important în sistemul educației permanente, chiar din momentul în care se stabilesc primele interacțiuni ale copilului cu aceasta, funcția ei educativă continuând pe parcursul întregii vieți atât în domeniul profesional, cât și în cel general.

- *Instituțiile educaționale* (școlile, universitățile și centrele de instruire) sunt, desigur, importante, dar numai ca unul dintre factorii educației permanente. Ele nu mai dețin monopolul asupra educației și nu mai pot exista izolat de alți factori educativi din societate.

- Educația permanentă urmărește continuitatea și articularea de-a lungul dimensiunii ei verticale sau longitudinale (*articulare verticală*).

- Educația permanentă urmărește, de asemenea, integrarea la nivelul dimensiunilor ei orizontale și de profunzime pentru fiecare stadiu al vieții (*integrare orizontală*).

- În opoziție cu formele de elită ale educației, educația permanentă are un caracter universal. Ea reprezintă *democratizarea educației*.

- Educația permanentă se caracterizează prin *flexibilitate și diversitate în conținut, instrumente și tehnici de învățare, timp de învățare*.

- Educația permanentă reprezintă o *abordare dinamică* a educației care permite adaptarea materialelor și a mijloacelor de învățare la noile condiții impuse de dezvoltare.

- Educația permanentă permite *modelele și formele alternative* de însușire a educației.

- Educația permanentă are două mari componente: *generală și profesională*. Aceste componente nu sunt complet diferite una de alta, ci, prin natura lor, interrelaționează și interacționează.

- *Funcțiile adaptative și inovatoare* ale individului și ale societății sunt desăvârșite prin educația permanentă.

- Educația permanentă îndeplinește și o *funcție corectivă*: ea se ocupă de deficiențele sistemului existent de educație.

- Scopul final al educației permanente este de a menține și a îmbunătăți *calitatea vieții*.

- Există trei condiții preliminare pentru educația permanentă: *oportunitate, motivație și educabilitate*.

- Educația permanentă este un *principiu organizator* pentru toate tipurile de educație.

- La *nivel operațional*, educația permanentă furnizează un sistem integral pentru toate tipurile de educație.

Se consideră că acest concept are un „caracter nomad”, identificat în următoarele componente doctrinale și tematice. El propune:

- ideea de schimbare și mutație în lumea contemporană, ceea ce înseamnă redefinirea obiectivelor fundamentale ale educației;

- asigurarea că sistemele școlare tradiționale sunt insuficiente, ceea ce presupune o regândire a strategiei în educația permanentă.

În ultima perioadă, conceptul a fost supus unei reexaminări critice (Forguin, 2002; Maubant, 2004). Noua perspectivă de analiză a conceptului ar fi accentuarea pertinentei culturale, dezvoltării umane, libertății personale, egalității sociale și a productivității.

Un aspect important al conceptului educației pe parcursul vieții îl constituie caracterul interdisciplinar la nivelul științelor educației. Cel puțin, pe segmentul educației adulților înregistrăm astăzi trei domenii științifice: pedagogia, teoria educației adulților și andragogia.

La nivelul unui concept pedagogic fundamental, definirea educației permanente presupune delimitarea domeniului de referință și a semnificației sale strategice [2, p.120-121]. Elementele referențiale și strategice: 1) întreaga durată a vieții unui individ; 2) activitatea de formare–dezvoltare a personalității; 3) nivelul funcțional, structural și operațional al educației permanente conferă conceptului mai multe valențe simultane:

- concept pedagogic fundamental;
- concept pedagogic operațional;
- principiu pedagogic;
- o orientare la nivel de politică a educației.

Din punctul de vedere al teoriei educației adulților, sistemul educațional pentru adulți este examinat ca un institut sociocultural. Iar din punct de vedere andragogic, accentul este plasat pe relația adultului cu un conținut pasibil însușirii, învățării. Deci, andragogic vorbind, strategiile educaționale trebuie să abordeze adulția ca o calitate ce determină structura și conținutul cerințelor (nevoilor) educaționale.

Polisemia valențelor determină asigurarea strategică a conceptului la nivel de politici în domeniul dezvoltării resurselor umane sau politici social-economice și politici educaționale.

Strategiile învățării în concepția educației pe parcursul vieții sunt (Pavel Mureșan):

- alternante, între învățare și muncă, învățare și timp liber, învățare și creație;
- ciclice (recurente) față de programele școlare anterioare, mai ales, în domeniul perfecționării profesionale continue;
- istorice și viitorologice, în sensul de a urmări perfecționarea activităților educaționale prin respectarea tradițiilor progresiste naționale și din perspectiva viitorului.

Conceptul de educație permanentă dezvoltă și strategii corespunzătoare pentru fiecare categorie de indivizi și pentru fiecare moment al parcursului individual:

- învățarea formală este rezervată instituțiilor abilitate să confere cunoaștere de bază și calificări sancționate prin diplome și certificate;
- învățarea nonformală o completează pe cea formală (uneori are un caracter complementar) și este oferită fie la locul de muncă, fie de instituții sau organizații ale societății civile;
- învățarea informală este oferta contextului social și cultural exprimată prin mijloacele de informare în masă sau prin vocile unor reprezentanți de marcă ai câmpului social, contribuind la șlefuirea personalității indivizilor.

Mandatul de a implementa învățarea continuă pentru toți aparține astăzi Memorandumului privind învățarea de-a lungul întregii vieți (2000). El conține șase mesaje-cheie care sugerează că o strategie coerentă și comprehensivă de învățare permanentă pentru Europa trebuie să asigure [3]:

- garantarea accesului universal și continuu la învățare în scopul dobândirii și reînnoirii capacităților necesare pentru o participare susținută într-o societate cognitivă;
- creșterea esențială a nivelului investițiilor în resursele umane pentru a oferi prioritate celei mai importante valori a Europei cetățenilor săi;
- dezvoltarea efectivă a metodelor de predare și învățare și încurajarea situațiilor care asigură continuumul învățării permanente;
- îmbunătățirea semnificativă a modalităților în care participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate, cu precădere învățarea nonformală și informală;
- asigurarea că oricine poate accesa cu ușurință informații și sfaturi de bună calitate despre posibilitățile de învățare, peste tot în Europa și pe toată durata vieții;
- oferirea posibilităților de învățare permanentă pentru cei care doresc să învețe în propriile lor comunități, sprijinite prin facilități ICT, oriunde este nevoie.

Pe lângă dimensiunea europeană, care rezidă în asigurarea fiecărui cetățean european cu posibilitatea de a-și dezvolta la maximum propriul potențial, Memorandumul stabilește, printre altele, dimensiunile axiologice ale educației permanente: *cetățenia activă și capacitatea de a asigura și a păstra locul de muncă (ocuparea forței de muncă)* și principiul dezvoltării strategiilor și sistemelor naționale de educație și formare – *contribuția și angajamentul unei arii largi de actori sociali* din toate domeniile vieții sociale și economice, incluzând partenerii sociali și, nu în ultimul rând, eforturile indivizilor înșiși care, în ultimă instanță, sunt responsabili de realizarea propriei învățări [3, p.217-218].

Strategiile naționale de punere în practică a conceptului de învățare pe parcursul vieții, susținut la nivel european, trebuie să asigure:

- constituirea unei societăți inclusive care să ofere posibilități egale de acces la învățarea de calitate de-a lungul întregii vieți a tuturor persoanelor, în care educația și formarea să se bazeze prioritar pe nevoile și cerințele indivizilor;
- adaptarea ofertei de educație și formare, precum și a modului în care este organizată munca plătită, astfel încât oamenii să poată participa la învățare pe toată durata vieții lor și planifica de sine stătător felul în care să combine învățătura cu munca și viața de familie;
- realizarea standardelor ridicate de educație și calificare în toate sectoarele, astfel încât să se asigure o educație și o formare de calitate superioară și, în același timp, să se asigure corespunderea competențelor (abilităților/însușirilor și cunoștințelor) cu cerințele în schimbare ale locurilor de muncă, ale organizării locului și metodelor de muncă, ale ocupațiilor;
- încurajarea și înzestrarea indivizilor cu competențele necesare pentru a participa mai activ în toate sferile vieții publice moderne, în special în viața politică și socială la toate nivelurile comunității, inclusiv la nivel european.

Asigurarea conceptual-strategică a educației permanente în Republica Moldova se realizează la nivel național și sectorial prin următoarele instrumente:

- Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova din 15.12.1994;
- Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane din 19.06.2003;
- Strategia Națională „Educația pentru toți”;
- Strategia ocupării forței de muncă în Republica Moldova din 15.05.2002.

Trebuie să menționăm că în ultima decadă învățarea permanentă s-a situat printre prioritățile agendelor politice naționale și internaționale. Anul European al Învățării Permanente – 1996 a demonstrat cât de mult interes se manifestă pentru învățarea de-a lungul vieții la toate nivelurile și a influențat politicile internaționale și naționale (Implementation, Results and Overall Assessment of the European Year of Lifelong Learning (1996), Report from the Commission of the European Communities, COM (1999) 447 final, 15 September 1999). De aceea multe dintre demersurile privind educația pe parcursul vieții sunt de sorginte social-economică.

Aparatul științific al domeniului, mai cu seamă al învățării la vârstele adulte, este mai puțin dezvoltat. Politicile educaționale, elaborate la nivelul Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova continuă să fie dominate de învățarea formală. În această ordine de idei, pentru a dezvolta strategii comprehensive și coerente de învățare pe parcursul vieții e necesar ca „diferite niveluri și sectoare ale sistemelor de educație și formare, inclusiv domeniile nonformale, să lucreze în strânsă legătură unele cu altele. O colaborare efectivă va însemna depășirea eforturilor existente de a construi punți și căi de legătură între diferite componente ale sistemelor existente. A crea o rețea permanentă, centrată pe individ, introduce viziunea unei osmoze graduale între structurile de pregătire care sunt astăzi relativ deconectate unele de celelalte” (Responding to Challenges for European Universities, Implementing Changes in Institutional and Disciplinary Cooperation. F. 2000 European Higher Education Forum, EUGEN, Liege, July, 2000,13). Concepția unei osmoze graduale introduce o dublă provocare: în primul rând, luarea în considerare a complementarității între învățarea formală, nonformală și informală; în al doilea rând, dezvoltarea unei rețele deschise de oportunități și recunoaștere pentru toate cele trei forme de organizare a învățării [3, p.225].

Astfel, politica conceptului și strategiile de educație pe parcursul vieții au dimensiune internațională, națională, sectorială, locală și personală. Aceste dimensiuni nu se dezvoltă uniform. În timp ce la nivel internațional și local, fenomene ca globalizarea și conceptul de resurse umane au impulsionat dezvoltarea cadrului conceptual și operațional, la nivel național și sectorial se elaborează strategii, dar nu este asigurat cadrul instituțional și mecanismul de stimulare a participării adulților la activitățile de formare.

Dimensiunea personală se sprijină pe motivația adulților de a învăța, formată în procesul practicilor anterioare de învățare, actualizată prin formațiunile motivaționale caracteristice adulților (succesul social sau economic, interesele profesionale, dezvoltarea personală) și susținută prin strategii de creștere și dezvoltare a carierei profesionale, implicare și participare în viața comunității și altor grupuri sociale, cetățenie activă etc.

Prin natura lor, politica și strategiile de educație pe parcursul vieții comportă valențe motivaționale prin asigurarea cadrului favorabil pentru învățare pe tot parcursul vieții. Or, pentru adulți, organizarea unor asemenea factori ca timpul, banii, responsabilitățile familiale, orarul activităților, recunoașterea rezultatelor învățării blochează sau stimulează motivația învățării.

Memorandumul asupra învățării pe parcursul vieții susține aceste argumente ca reper metodologic pentru elaborarea politicilor și strategiilor de învățare pe parcursul vieții din perspectiva învățării la vârstele adulte.

„Educația generală de bază de mare calitate... constituie fundamentul esențial al învățării pe toată durata vieții. Educația de bază, urmată de educația și formarea profesională inițială, ar trebui să înzestreze toți tinerii cu noile competențe de bază cerute de o economie fondată pe cunoaștere. Totodată, trebuie să asigure că ei au „învățat să învețe” și că au o atitudine pozitivă asupra învățării... De asemenea, adulții nu se vor simți motivați să ia parte la un proces de învățare al cărui conținut și metode nu țin cont de perspectivele lor culturale și de experiența lor de viață. Ei nu vor vrea să investească timp, efort și bani într-o educație viitoare, dacă experiența, cunoștințele și abilitățile pe care le-au dobândit nu sunt recunoscute într-un mod palpabil, fie pentru scopuri personale, fie pentru promovarea în muncă [3, p.221].

**Referințe:**

1. Dave R.H. (coord.). Fundamentele educației permanente. - București: Editura didactică și pedagogică, 1992. - 430 p.
2. Cristea Sorin. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Litera educațional, 2002. - 395 p.
3. Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Institutul de Instruire Continuă. - Chișinău, 2005. - 295 p.

*Prezentat la 15.11.2007*

## БИЗНЕС-ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

*Диана ОВСЯНИК*

*Кафедра психологии*

În ultimii ani o răspândire largă în instruirea personalului din colectivele de muncă o are metoda business-trainingului. Însă rezultatele deseori nu corespund așteptărilor conducerii și nu justifică mijloacele investite. Alegerea metodei business-trainingului este justificată doar în cazul când conducătorul percepe dezvoltarea personalului ca o investiție oportună a capitalului și efectuează o analiză asemănătoare cu analiza proiectului, planifică din timp instruirea și o realizează pe etape.

In the last years a large expansion in the organizations of Moldova received such a training method of the staff as business-training. But the results of the business-training do not correspond to the direction expectations and do not ratify the invested means. The choice of the business-training is ratified only in the case when the leader perceives the development of the staff as an opportune investment of the capital and effectuates the analysis similar with the analysis of the project, plans in advance and realizes this training on stages.

Квалифицированный персонал – это один из ключевых факторов успешного развития любой компании. По данным ЮНЕСКО, в XXI веке любая сумма знаний устаревает за 5 лет. По этой причине инвестирование в обучение работников является одним из несомненных преимуществ организации [5]. Несмотря на сложное финансовое положение большинства организаций Республики Молдова в период перехода к рыночным отношениям, расходы, связанные с обучением персонала, начинают рассматриваться как приоритетные и необходимые. Все больше компаний проводит обучение сотрудников разных уровней, понимая, что именно обученный, высококвалифицированный персонал и будет решающим фактором в выживании и развитии предприятия.

Существует множество методов обучения персонала – инструктаж, наставничество, ротация, обучение в вузах, конференции и др. [7]. В последнее время широкое распространение в организациях Молдовы получил такой метод обучения персонала, как бизнес-тренинг.

Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. **Бизнес-тренинг** определяется как групповой метод обучения персонала, направленный на формирование у работников профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешного осуществления трудовой деятельности. Главным способом работы в группах бизнес-тренинга является репетиция поведения, нуждающегося в развитии. С этой целью используется множество упражнений – ролевые и деловые игры, моделирование, in-basket\* и др. Основными отличиями бизнес-тренинга от других методов обучения персонала являются следующие:

- **Активность.** Тренинговые упражнения позволяют активно участвовать всем членам группы.
- **Креативность.** В группе бизнес-тренинга каждый участник имеет возможность осознать, апробировать и тренироваться в овладении новыми способами поведения, экспериментировать с ними.
- **Акцентирование внимания на поведении.** В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге.
- **Партнёрское общение.** В группе бизнес-тренинга создаётся атмосфера доверия и открытости, позволяющая членам группы экспериментировать с моделированием своего поведения, не смущаясь при совершении каких-либо ошибок [9].

Тренинговая индустрия стала достаточно развитой сферой деятельности в Молдове, о чём косвенно свидетельствует существенный рост числа центров бизнес-тренинга и специалистов, оказывающих услуги по обучению персонала. Центры бизнес-тренинга активно занимаются собственным PR-ом, продвигают свои идеи, широко рекламируют учебные программы. Осознавая необходимость в повышении квалификации сотрудников, многие руководители организаций Республики Молдова отдают

\* Работа с документацией

предпочтение бизнес-тренингу как методу профессионального роста персонала. Но, к сожалению, рассуждая о проведении бизнес-тренинга, далеко не всегда менеджеры ясно представляют себе то, каким должен быть результат обучения сотрудников, а выбор тренинговой программы носит скорее «интуитивный характер» или осуществляется под влиянием рекламы. По этим причинам результаты бизнес-тренинга зачастую не соответствуют ожиданиям руководства и не оправдывают вложенных в обучение средств. Всё больше руководителей организаций Республики Молдова задаются вопросом: «Стоит ли инвестировать капитал в развитие персонала посредством бизнес-тренинга?»

Для того чтобы средства, вложенные в бизнес-тренинг, принесли прибыль, необходимо:

*во-первых*, правильно подобрать программу обучения, которая соответствовала бы потребностям и стратегическим планам компании;

*во-вторых*, подготовить, мотивировать сотрудников к обучению;

*в-третьих*, создать такие условия в организации, которые поддерживали и подкрепляли бы совершенствование профессиональной деятельности сотрудников в результате их обучения.

Таким образом, обучение персонала посредством бизнес-тренинга – достаточно сложный процесс, который должен быть заранее спланирован и поэтапно реализован. Программа развития сотрудников посредством бизнес-тренинга включает следующее:

- 1) оценку потребности в обучении;
- 2) выбор тренинговой программы;
- 3) подготовку сотрудников к обучению;
- 4) проведение бизнес-тренинга;
- 5) оценку результатов обучения;
- 6) посттренинговую работу с персоналом.

### **Оценка потребности в обучении**

Прежде чем внедрять какие-либо тренинговые решения, необходимо определить потребность в обучении сотрудников. Анализ потребностей в тренинге (АПТ) – это процедура, разработанная для выявления разницы между тем, что работники действительно знают и умеют, и тем, что они должны знать и уметь в контексте поставленных перед ними задач [3].

АПТ начинается с чёткого осмысления корпоративной стратегии и требований бизнеса. Зачем организация пришла в бизнес? Как она старается реализовать свои задачи? После ясного обозначения миссии компании, необходимо установить, потребность в развитии каких компетенций испытывают работники, и определить сотрудников, с которыми будет вестись тренинговая работа. Важно помнить о том, что хотя обучение доступно каждому сотруднику компании в равной степени, руководитель должен выбрать именно тех, в кого целесообразно вкладывать средства в первую очередь. Стоимость участия в бизнес-тренинге «перспективного» и «неперспективного» работника будет одинаковой. При расчёте прибыли от этой инвестиции коэффициент эффективности и результативности «неперспективного» сотрудника после прохождения им тренинга будет ниже.

Определив, «кого» и «чему» учить, необходимо выяснить, «кто» и «как» будет осуществлять это обучение.

### **Выбор тренинговой программы**

Определение тренинг-провайдера аналогично проведению конкурса на оказание любой другой консалтинговой услуги. Выбор тренинговой программы осуществляется в несколько этапов [8]:

- 1) обозначение общей цели бизнес-тренинга;
- 2) оценка различных программ и форматов тренинга;
- 3) выбор метода проведения бизнес-тренинга (внутренний тренинг или тренинг в центрах развития персонала);
- 4) определение графика и продолжительности тренинга;
- 5) проверка лицензии, квалификации тренинг-провайдеров в том случае, если бизнес-тренинг проводится в центрах развития персонала;
- 6) проверка достаточности материалов, ресурсов и помещения;
- 7) анализ соотношения «цена-качество», то есть оценка возврата инвестиций.

Если выбрана тренинговая программа и тренинг-провайдер, то следующим шагом является подготовка сотрудников к обучению.

### Подготовка персонала к бизнес-тренингу

Общеизвестно, что результативность обучения напрямую зависит от мотивации учения, то есть от желания человека научиться чему-либо новому. Зачастую низкая эффективность тренинговых программ обусловлена нежеланием работников учиться, развивать свои профессиональные и личные качества [1]. Многие воспринимают повышение квалификации как «отдых от трудовых будней», «внеплановый отпуск» или «учёбу по приказу начальства». Более того, нередко сотрудники пытаются избежать обучения именно в тех областях, которые как раз и требуют обучения, развития их компетенций. Получение максимального эффекта от вложений в обучение персонала возможно лишь в том случае, когда каждый работник осознает, что его участие в тренинге не означает выявление лишь проблем по поводу выполняемой им работы, а является скорее выражением заботы руководства об эффективной деятельности сотрудника в будущем и развитии компании в целом. Поэтому, прежде чем проводить бизнес-тренинг, необходимо подготовить персонал к обучению. Данная подготовка включает в себя следующие процедуры:

- 1) ознакомление сотрудников с содержанием и формой бизнес-тренинга;
- 2) мотивация персонала к обучению, демонстрация преимуществ обучения (например, развитие профессиональных компетенций, повышение по службе в случае позитивных изменений, рост заработной платы и т.д.);
- 3) ознакомление сотрудников с методами оценки изменений, ожидаемых в результате тренинга.

### Проведение бизнес-тренинга

Существует множество форм тренинговой работы с персоналом: это компьютеризированный тренинг, тренинг посредством телеконференций, коучинг и др. Наиболее часто используемая форма тренинга в нашей стране – аудиторная. **Аудиторный** бизнес-тренинг может проводиться как внутри организации (внутренний тренинг), так и за её пределами (внешний тренинг) [8].

**Внешний бизнес-тренинг** осуществляется силами компаний, предоставляющих услуги по обучению персонала. Такое обучение – достаточно дорогостоящая процедура, поэтому компания должна снизить риски, связанные с возможным увольнением работника, прошедшего тренинг. Для этого необходимо, во-первых, направлять на внешнее обучение «проверенных» сотрудников, которые проработали в компании не менее полугода. Во-вторых, работники, которых направляют на обучение, должны подписать индивидуальный ученический договор, где зафиксировано, сколько времени они обязаны будут отработать в компании. Если кто-либо из сотрудников захочет покинуть организацию раньше назначенного срока, ему придётся вернуть часть стоимости своего обучения.

**Внутренний бизнес-тренинг** возможен тогда, когда в компании существует отдел, занимающийся развитием персонала. В данном случае обучение проводится специалистами по обучению и развитию персонала. Всё больше современных организаций прибегают к данному способу обучения персонала, считая его более экономичным, более надёжным, отражающим стратегические цели компании. Однако создание внутрикорпоративных центров обучения и подготовки специалистов, занимающихся развитием персонала внутри организации, – сложная задача, посильная далеко не всем компаниям.

Бизнес-тренинг, независимо от формы его проведения, должен иметь чёткую **цель**, отражающую конечный результат тренинговой работы; адекватные поставленной цели **содержание** и **методы** работы; должен способствовать **активной и продуктивной работе участников** тренинговой программы. По окончании обучения необходимо провести оценку проделанной работы [10].

### Оценка эффективности тренинга

Оценка эффективности тренинга осуществляется по окончании обучения и предполагает анализ работы тренера и формата тренинга, обоснование затрат и учёт финансовых показателей. Смысл оценки эффективности учебных программ, при которой принимают участие работники организации, состоит в том, чтобы определить, является ли данная форма обучения эффективной и какую пользу



от обучения работников извлекает организация. На практике компании могут оценить тренинг по одному из 4-х уровней [8].

1. **Реакция.** Она показывает, что участники думают о тренинге. Обычно в таком случае заполняется бланк обратной связи по пройденному курсу.

2. **Первичный уровень.** Оценивается, чему участники научились. Это делается либо в форме непрерывной оценки, либо теста по завершении курса.

3. **Промежуточный уровень.** Определяется эффект, оказанный тренингом на качество работы. Это оценить труднее. Оценка основана на связи между тем, чему удалось научиться, и содержанием работы.

4. **Конечный уровень.** Самый сложный для оценки: предполагает оценку влияния тренинга на эффективность работы компании. Главный критерий здесь – прибыль.

Проблема обучения заключается в том, что большая часть бизнес-тренингов оценивается только на первичном уровне [2]. Измерение же эффективности обучения требует оценки тренинга на уровне компании, поскольку все тренинговые действия должны иметь очевидную связь с потребностями и задачами бизнеса. Если тренинг не эффективен на уровне организации, то он не соответствует интересам компании в целом.

Ещё одна сложность в оценке результатов бизнес-тренинга состоит в том, что многие руководители ориентируются только на немедленный результат, который выражается, например, в увеличении объёма продаж в ближайшие 3-4 недели. Тем не менее, процесс получения прибыли от тренинговых программ можно разбить на два этапа.

1. **Краткосрочный эффект.** Первые 4-6 недель наблюдается всплеск изменений и улучшений в работе.

2. **Долгосрочный эффект.** После первого этапа происходит небольшой спад активности и эффективности в работе с последующим возвращением на уровень выше, чем до тренинга [2].

Правильно организованная и умело реализованная программа обучения сотрудников посредством бизнес-тренинга влечёт за собой следующие позитивные изменения для сотрудников: научение новым профессиональным умениям и навыкам, повышение мотивации трудовой деятельности, аккумулирование имеющегося опыта, сплочение трудового коллектива, повышение самооценки и др. Признаками некорректно организованного процесса обучения персонала принято считать факультативность обучающих программ, спонтанность, отсутствие фокусировки на реальной проблеме, низкая мотивация к обучению у сотрудников, отсутствие программы оценки результатов обучения.

### Посттренинг

Для закрепления навыков, полученных работниками в результате тренингового обучения, необходима организация посттренинговой работы с персоналом [4]. *Посттренинг* – это система работы с сотрудниками, направленной на поддержание тренинговых эффектов и обеспечивающей применение знаний, умений и навыков, полученных участниками в процессе тренинга, в их профессиональной деятельности. Посттренинговые процедуры (тренинги, семинары, мастер-классы, обмен опытом и др.) планирует менеджер по обучению и развитию персонала, если такого в компании нет, то директор по персоналу или первое лицо компании.

Необходимо также помнить о том, что ситуация внутри организации должна поддерживать изменения, произошедшие с персоналом на тренинге. Сотрудники должны иметь возможность применять полученные знания на практике.

Поэтапное внедрение тренинговой программы и учёт всех вышеуказанных факторов – основа расчёта целесообразности бизнес-тренинга. Правильный и своевременный анализ каждой такой инвестиции, планирование тренинга и системы обучения персонала принесёт в целом компании ожидаемую прибыль. Тем не менее, при подготовке тренинга, как и при анализе инвестиционного проекта, необходимо учитывать возможные риски, которые могут быть связаны с неправильным выбором тренинговой программы, с обучением «неперспективных» сотрудников и др. Этих рисков можно избежать вследствие продуманной системы планирования, подбора, оценки, обучения и мотивации персонала, если компания тщательно подходит к кадровому менеджменту.

Таким образом, бизнес-тренинг является эффективным методом обучения персонала, направленным на развитие профессиональных навыков и личностных компетенций работников. Организации

Республики Молдова, обладающие ориентацией на будущее, на развитие компании, всё чаще прибегают к данной форме обучения сотрудников. Выбор бизнес-тренинга как метода обучения работников является оправданным в том случае, если руководитель относится к развитию персонала как к целесообразному вложению средств и предпринимает анализ, схожий с анализом инвестиционного проекта. Бизнес-тренинг необходимо рассматривать, прежде всего, как инвестицию в развитие компании, что подразумевает вложение средств с целью получения дополнительной прибыли. При этом обучение персонала не должно ограничиваться проведением только бизнес-тренингов. Следует помнить о том, что тренинг, несмотря на свою высокую эффективность, – это лишь один из множества методов обучения сотрудников.

#### **Литература:**

1. Астафьева Л. Корпоративный университет: этажи системы // Отдел кадров. - 2004. - №19.
2. Вишнякова М. Ловушки обучения // Консультант. - 2005. - №9.
3. Волошина А. Кому выгодно развивать персонал? // Кадровое дело. - 2005. - №10.
4. Кобзева В. Как повысить эффективность тренинга // Кадровое дело. - 2004. - №8.
5. Корольков А., Матвеев А. Квалифицированный персонал как фактор успешности компании // Кадровый вестник. - 2003. - №1.
6. Крючков А., Коломак Ю. Стоит ли инвестировать в персонал? // Справочник кадровика. - 2003. - №7.
7. Магура М. Проблемы обучения персонала // Управление персоналом. - 2000. - №11.
8. Паркинсон М. Использование психологии в бизнесе. - Москва: НИРРО, 2003.
9. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Хрящёвой. - СПб.: Речь, 2000.
10. Шейл П. Руководство по развитию персонала. - СПб.: Питер, 2004.
11. Щёкин Г. Организация и психология управления персоналом. - Киев: Мауп, 2002.

*Prezentat la 19.10.2007*

## DIDACTICA ȘTIINȚEI

### DIMENSIUNEA PROBLEMATIZĂRII ÎN GLOTODIDACTICĂ

*Angela SOLCAN*

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

La problématisation est la stratégie didactique dominante qui contribue à l'optimisation de la communication dans une langue étrangère. L'étude de la situation problème dans l'enseignement du français langue étrangère constitue une des problématiques les plus incitantes qui réclame des habiletés communicatives. La présentation théorique de son application pratique est incomplète et donne lieu à des ambiguïtés. Nos investigations relèvent l'effet performatif de la problématisation dans la progression verbale ce qui s'oppose à l'apprentissage mécanique de la langue.

Analizând experiența tradițională de predare-învățare a limbii franceze din perspectiva problematizării, putem constata că indicațiile conținute în programele universitare (tradiționale) fundamentau studiul limbii franceze pe cunoștințe gramaticale predate linear, mai întâi, morfologia apoi sintaxa, vocabularul era extras din texte în mare măsură descriptive și introdus în liste de cuvinte care erau analizate în mod teoretic (etimologic, morfologic) și memorizate. Fragmentele literare propuse subiecților cuprindeau adesea expresii arhaice, complicate, îndepărtate de limba curentă și nu aveau nici o legătură cu problemele gramaticale, studiate anterior.

În ceea ce privește aparatul metodic al manualelor analizate, am putea menționa că organizarea materialului lor lexical, pe o bază situativ-tematică nu permitea examinarea lui la nivel comunicativ, fiindcă în el nu se reflectă astfel de întrebări ca asigurarea motivației studentului prin introducerea unor teme declanșatoare de un flux verbal, care ar duce la o învățare latentă, apreciată mult în metodologia modernă de predare a limbilor străine.

Există o experiență pozitivă în domeniul cunoașterii de către profesori a noilor tehnologii de predare a limbii străine. Acest lucru este confirmat de enumerarea multor metode problematizate, pe care le cunosc ei și încercau să le folosească, dar aceasta era realizat până nu demult cu preponderență intuitiv, fără o organizare metodică și fără un manual care să corespundă normelor didactice și lingvistice.

Așa se explică de ce cadrele didactice identifică întrebările cu problemele, egalează sau confundă situația-problemă cu întrebarea-problemă ori cu cea catihetică sau euristică.

Sistemul actual de învățare solicită însușirea unui număr mare de cuvinte în detrimentul „construirii” sistemului limbii. Or, este cunoscut faptul că nu numărul mare de cuvinte asigură comunicarea, ci capacitatea de a le utiliza. Învățarea aceasta „orizontală” face ca multe cuvinte să fie însușite la nivel de „etichetă”, fiind neadaptabile la contexte noi.

Pentru o abordare cu adevărat problematizată a conținuturilor în scopul dezvoltării competențelor comunicative este necesar:

1. Să se regrupeze informația sintetic, după criterii tematice și problematizate;
2. Să se pornească de la noțiunea de acte de vorbire (actes de paroles);
3. Să se țină cont de necesitatea de limbă (besoins langagiers) a celui care învață (în funcție de vârsta acestuia și tipul de discurs necesar comunicării problematizate);
4. Faptele de limbă să fie prezentate în funcție de importanța/frecvența lor în situații comunicativ/problematizate fără a face apel la pseudoprobleme;
5. Să se respecte o anumită etapizare la formarea competenței comunicative în cadrul problematizării;
6. Sensul și semnificația elementelor lexicale să fie studiate în interrelația lor, ținând cont de registrele de limbă;
7. Strategia problematizată ca mijloc de dezvoltare a competențelor comunicative să nu facă apel la un metalimbaj complicat;
8. Să se asigure accesibilitatea situațiilor-problemă, constatând în ce măsură subiectul dispune de premise necesare pentru rezolvarea problemei;

9. „Gramatica practică” (funcțională) să fie predată, aplicând metode cu preponderență problematizate și după criterii de utilizare cu accent pe funcționalitatea categoriilor semantico-gramaticale și lexicale în actul comunicării situative;

10. Instrumentele pedagogice să fie concepute ca ansambluri metodologice (carte/caiet, ghid metodic pentru profesor, casete audio/video).

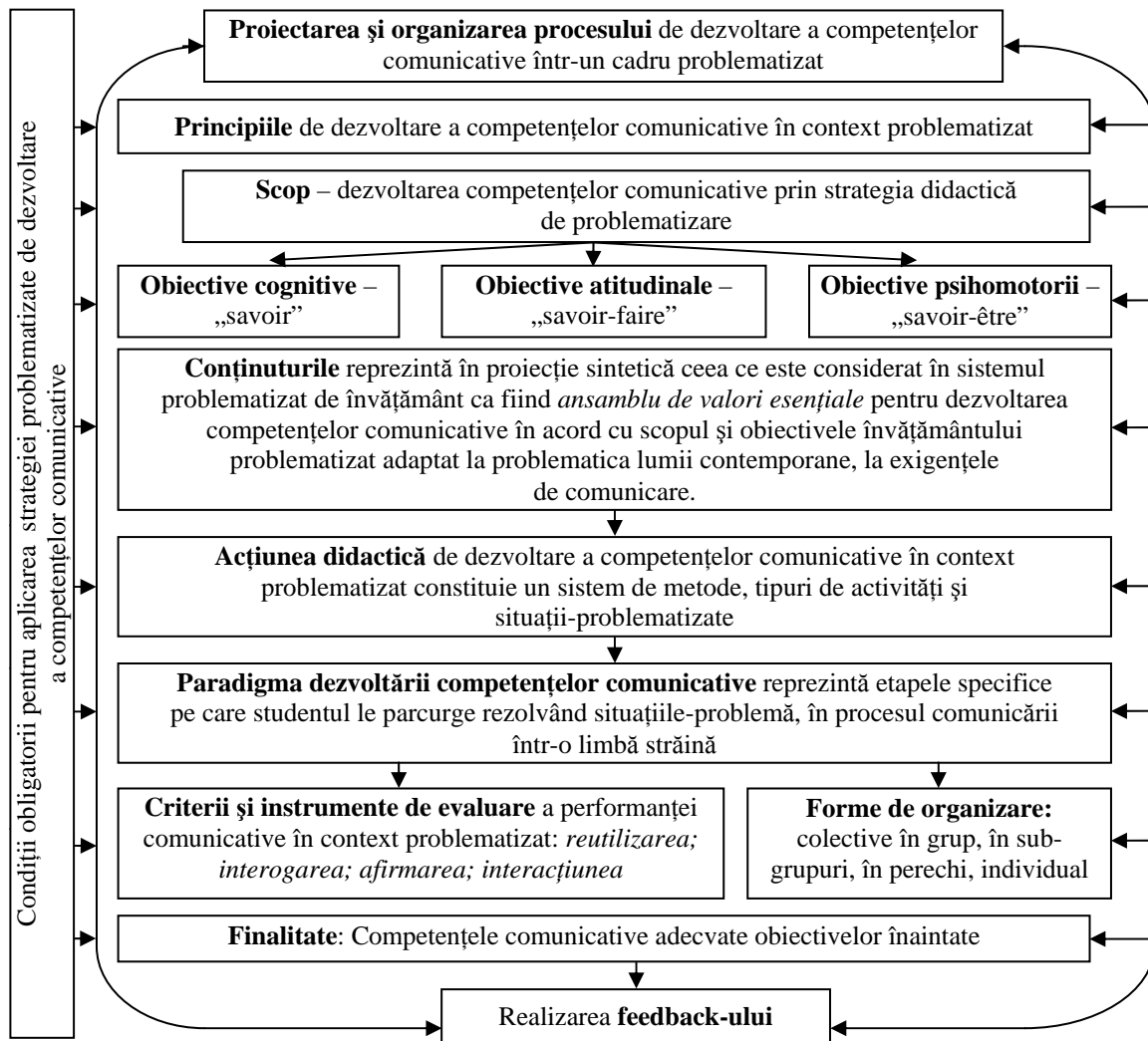
În această ordine de idei, dezvoltarea competenței comunicative prin prisma problematizării necesită o ulterioară perfecționare și noi posibilități de optimizare a comunicării prin introducerea studenților în situații-problemă.

Necesitatea unei adevărate străpungeri conceptuale atât în privința preocupării de a forma conceptele limbii pe o bază intuitivă firească, cât și, mai ales, pornind de la nevoia legării lor în structuri comunicaționale capabile să producă modele gramaticale implicite și modele comunicaționale la fel de implicite, continuă să fie o necesitate reală.

În ceea ce privește dobândirea unor competențe de limbă, se exploatează un principiu al psihologului Gustave de Bon „passer le conscient dans l’inconscient”. În didactica modernă a limbii străine acest principiu se regăsește în ideea transformării deprinderilor de limbă în achiziții de limbă, realizate prin restructurarea schemelor de gândire proprii, interiorizate operațional, ducând la reevaluarea codului de exprimare a ideilor în cea de-a doua limbă.

Activitatea mentală a subiectului ce învață o limbă se caracterizează printr-o suită de regularități și variabilități, a însăși naturii situațiilor de învățare, inclusiv a celor problematizate.

Strategia didactică de dezvoltare a competențelor comunicative în context problematizat, propusă de noi, este puternic marcată de orientarea comunicativ-problematizată în predarea limbilor moderne, fiind nemijlocit subordonată conceptului teoretic și ilustrată schematic în următoarea figură.



Propunem următoarele principii generale ale demersului nostru metodologic, practic și funcțional. Aceste principii constituie fundamentele teoretice reglatoare ale strategiei didactice fiind elaborate în baza a două concepte fundamentale – problematizare și comunicare. Ele încep să se afirme, dar în mod insuficient și incomplet și pot fi redate astfel:

1. Principiul orientării comunicative și formative;
2. Principiul abordării problematizate a conținuturilor predării limbii franceze;
3. Principiul unității în dezvoltarea complexă și susținută a competenței comunicative (lingvistică, discursivă, referențială, socioculturală);
4. Principiul priorității activităților problematizat-comunicative, funcționale și situative față de cele pre-comunicative;
5. Principiul asigurării accesibilității situațiilor-problemă;
6. Principiul unității dintre teoria limbii și practica vorbirii;
7. Principiul autenticității limbii și activităților de limbă;
8. Principiul priorității organizării cooperative a procesului de comunicare;
9. Principiul necesității de limbă (besoins langagiers) a celui care învață (în funcție de vârstă și tipul de discurs necesar comunicării problematizate);
10. Principiul etapizării în formarea competenței comunicative în cadrul problematizării.

Achiziționarea vorbirii situative este unul dintre principiile metodologice de bază ale renovării învățământului problematizat de limbi străine. Astfel, comunicarea în situații-problemă devine atât mijloc, cât și scop al însușirii.

A preda o limbă străină înseamnă a crea sau a apropia subiectului o aptitudine de comunicare. Activitatea de comunicare vizează o multitudine de aspecte funcționale ce necesită a fi luate în considerare în mod simultan și rapid. Este vorba de a depăși activitatea de manipulare abstractă a datelor lingvistice și a declanșa activități autentice de vorbire, subordonând necesităților comunicative achiziționarea sistemului lingvistic.

Aceste repere-prevederi constituie o temelie pentru proiectarea curiculară a activităților de predare-învățare problematizată privind dezvoltarea competențelor comunicative.

Partea de concepție curiculară privind dezvoltarea competențelor comunicative prin intermediul strategiei didactice de problematizare constituie un element component al demersurilor metodologice și vizează stabilirea principiilor și obiectivelor deduse din scopul activității de dezvoltare a competențelor comunicative, conținutul corespunzător obiectivelor specifice asumate, metode, forme și tipuri de activități utilizate în predarea problematizat-comunicativă. Ea prevede elaborarea criteriilor și instrumentelor de evaluare a acestor performanțe verbale într-un cadru problematizat.

Dezvoltarea competențelor comunicative de limbă franceză prin intermediul problematizării în ciclul de debutanți vizează următoarele tipuri de obiective:

O1/ Obiective cognitive (ce vizează formarea unor capacități mentale prin conținuturile aferente – realizarea de acte de vorbire incluse în situații comunicativ-problematizate):

1. Însușirea unor structuri lingvistice necesare unei comunicări minimale – „des savoir”, a unor deprinderi de comunicare – „savoir-faire” – și a unor capacități de înțelegere și exprimare orală și scrisă în limba franceză;
2. Însușirea mecanismelor funcționării limbii franceze;
3. Realizarea transferului de la franceza învățată în situația-grupă, la exprimarea personală în situații-problemă individualizate;
4. Însușirea unor strategii problematizate de descoperire și învățare a limbii.

O2/ Obiective atitudinale:

1. Însușirea unei atitudini favorabile față de limba franceză, ca suport al unei posibile relații directe, personale, cu civilizația țării respective (sau alte spații francofone), inclusiv contacte lingvistice directe cu vorbitorii nativi;
2. Însușirea unor capacități de comunicare interumană în general, prin lărgirea posibilităților de comunicare în dimensiune inter- și chiar intraculturală;
3. Însușirea unor calități umane ca: spirit de înțelegere, toleranță față de o părere contradictorie, un conflict, în ideea apartenenței la o Europă unică.

O3/ Obiective psihomotorii:

1. Exploatarea dimensiunii ludice a învățării limbii străine, prin apelul constant la dimensiunea extralingvistică a limbajului - mimica, gestică - la desen, problemă și la joc.

Obiectivele enunțate se vor realiza problematizat și concentrat, pentru a da studentului sentimentul participării la actul de învățare problematizată prin posibilitatea de a-și autoevalua progresele proprii și a se individualiza creativ în actul de comunicare.

Așa cum există un intelect matematic, mai exact – capacități specifice ale gândirii matematice, care trebuie învățate sistematic, la fel există și un intelect comunicațional, deci capacități specifice fiecărei limbi și care trebuie însușit. În acest context, obținerea unei rentabilități în însușirea competențelor comunicative în limbi nematerne se realizează mai eficient prin introducerea subiectului învățării în situații-problemă.

Suntem de părerea că în abordările comunicative conținuturile se cer a fi repartizate și ordonate înainte de a fi prezentate studenților. Aceasta ar accelera și ar facilita învățarea.

Este necesar a ști ce se va selecta și ordona și în acest context propunem în calitate de elemente ale progresiei verbale următoarele unități de descriere lingvistică: funcțiile problematizate, actele de vorbire problematizate, noțiunile, discursul problematizat, situațiile-problemă, întrebările, textele și exercițiile cu caracter problematizat ș.a.

Repartizarea materialului se va produce în felul următor:

a) repartizarea situațională (descrierea evenimentelor și a interacțiunilor previzibile dintr-o comunicare problematizată sau producerea unui set de situații-problemă imprevizibile);

b) repartizarea discursivă (fie că se ține cont de descrierea spațială a actelor de vorbire problematizată, fie că se ține cont de producerea discursului problematizat pentru a proiecta o repartitie „reprezentativă”: discurs descriptiv, narativ, argumentativ, critic sau polemic);

c) repartizarea pedagogică (fie că e vorba de repartizarea selectivă a sarcinilor-problemă, fie că e vorba de programarea activităților problematizate la început unice pentru toți studenții, apoi din ce în ce mai diversificate).

Aceste tipuri de repartizare pot fi combinate între ele. O atare activitate ridică însă anumite probleme. Efectuarea „a priori” a repartizării poate veni în contradicție cu progresul comunicativ al studenților.

Pentru a evita o astfel de situație, abordările comunicative recur la elaborarea materialelor sub formă de texte, întrebări, eseuri, exerciții, anunțuri, reguli, module, ansambluri pedagogice problematizate, pentru a permite repartizarea conținuturilor pe parcursul întregului curs, ciclu sau an de studiu. Această modalitate lasă loc de intervenție conferind libertate, dar și răspundere.

Formularea situației-problemă revine de obicei profesorului. Se impune ca acesta să-i acorde o atenție specială. Cu cât ele vor fi mai reale, mai aproape de posibil, mai interesante și inedite, cu atât vor fi mai incitante, mai generatoare de stări afective și mai stimulative de discuții și comportamente creative, contribuind, în cele din urmă, la dezvoltarea competențelor comunicative de limbă străină.

Ideal ar fi ca studenții să lanseze probleme pe care tot ei să le rezolve creator și eficient.

Trebuie de respectat un echilibru rațional între codul oral și codul scris, deoarece o comunicare problematizată se caracterizează printr-un schimb dialectic constant între formele lingvistice orale și cele scrise. Activitatea de comunicare în scris facilitează învățarea unei limbi străine, creând un nivel superior al competențelor comunicative. Ea presupune o varietate de exerciții care prin caracterul lor reversibil, conferă discursului problematizat coerență și coeziune [1, p.47].

Favorizarea procesului de problematizare se declanșează prin intermediul diferitelor strategii, acestea având două origini principale: una este experiența acumulată în domeniul comunicării problematizate, iar cea de-a doua vine de la concepțiile și atitudinile teoreticienilor citați mai sus referitor la instruirea și predarea problematizată. În această ordine de idei, propunem următoarele strategii care să declanșeze și să dezvolte procesul problematizării:

- a evidenția o situație/dialog din contextul universitar: profesorul trebuie să caute în permanență situații interesante pentru studenți, apoi să-i ajute să se includă într-o dezbatere a subiectului propus astfel, încât să dezvolte procesul de problematizare. Noi numim aceasta strategie spontană (SS);

- a motiva studenții/a-i face să caute o „temă generatoare”: profesorul îi invită pe studenți să caute o situație-problemă care ar face parte din realitatea lor socială (cu alte cuvinte, o temă) și trebuie să-i ajute să observe fenomenul care ar declanșa procesul de problematizare. Vom identifica acesta prin termenul de strategie a temei generatoare (STG);

- a prezenta o temă studenților: profesorul caută tema care urmează a fi dezbătută (ar fi preferabil un subiect care să introducă conținuturi comunicative provocatoare). Provocarea folosită de profesor trebuie să-l facă pe subiect să pună întrebări la tema aleasă. Numim aceasta strategie provocatoare (SP);

• a analiza soluționarea situației-problemă: profesorul pornește de la un model comunicativ în baza căruia a fost creată anterior o situație-problemă, astfel problematizând și soluționând prin analogie alte situații comunicative din contexte diferite, folosind aceleași mijloace/instrumente. Această strategie o vom numi analogică (SA).

Strategia didactică preia, de regulă, numele „metodei de bază” aleasă pentru a respecta natura sarcinii incluse în proiectul didactic (de exemplu, o situație-problemă solicită strategia problematizării).

Activitatea de prospectare problematizată, necesară pentru focalizarea strategiei didactice în jurul unei „metode de bază”, implică elaborarea unor tipologii de acțiune reprezentative bazate pe o structură funcțională globală, „echivalentă cu organizarea unei înlănțuirii de situații-problemă, prin parcurgerea cărora studentul își însușește materia de învățat”.

Elaborarea unei taxonomii a strategiilor problematizate depășește perspectiva de analiză propusă, dar evidențiem următoarele trei orientări pedagogice, numite active care acoperă relativ bine ansamblul de caracteristici ale conceptului de problematizare fiind acceptate și în scopul dezvoltării competențelor comunicative:

1. Învățarea prin rezolvarea de probleme și influența ei asupra sarcinilor și situațiilor de predare.
2. Învățarea cooperativă și influența ei asupra formelor colaborative de învățare-predare.
3. Pedagogia proiectării sau prin proiect și influența ei particulară asupra studentului.

Problematica analizei întreprinse a avut în vedere acele considerații privitoare la metodele și tipurile de activități problematizate, care conduc la un posibil model metodologic de dezvoltare a competențelor comunicative. Pentru a ilustra analiza vizată, am recurs la reprezentarea schematică a distribuției metodelor problematizate la fiecare dintre cele trei orientări de bază menționate mai sus.

Remarcăm că această distribuție este făcută în mod convențional și poate să varieze în funcție de structura operațională unitară în care se integrează metodele (Tab.1).

**Tab. 1**

Învățarea prin rezolvarea de probleme (ÎRP)	Învățarea cooperativă (ÎC)	Pedagogia proiectării sau prin proiect (PP)
- jocul de rol	- brainstormingul	- simularea
- metoda reperului pe erori	- dramatizarea	- proiectul
- întrebările divergente	- dezbateră	- conversația euristică

Gama largă de activități necesare dezvoltării competenței comunicative va include: inițierea în înțelegerea și producerea situațiilor-problemă, tehnici de animare a discursului prin problematizarea conținutului lui, tehnici de investigare a textelor prin utilizarea întrebărilor problematizate ș.a.

Descoperind texte problematizate și tehnici motivante, experiențe, valori, întrebări potrivit vârstei, studenții devin mai motivați și stimulați să învețe, dezvoltându-și capacitățile cognitive, imaginația prin activități care depășesc investigarea textului, mergând dincolo de el. În acest caz, este profitabilă exploatarea jocului dramatic, dezbaterii, interviului...

Elocvent este în acest sens faptul că alegerea și combinarea metodelor de instruire trebuie efectuată în strânsă legătură cu structura conținutului și a formelor de instruire.

Fiecare metodă de bază a strategiei problematizate reprezintă un "ansamblu" de metode de instruire înrudite, a căror integrare permite soluționarea diverselor probleme didactice.

Prioritatea acordată activităților problematizate-autentice de vorbire permite înaintarea ipotezei conform căreia este mult mai importantă și mai efektivă exersarea unei progresii a **activităților de vorbire** pentru achiziționarea unei competențe de comunicare, decât exersarea unei progresii a dificultăților lingvistice. Progresia activităților de vorbire poate fi întreprinsă pe orizontală și verticală, în funcție de nivelul competenței comunicative atins de grupă și de fiecare subiect în parte.

Ținem să avertizăm cadrele didactice că predarea problematizată a limbii străine poate fi aplicată în situația în care conținutul temei se pretează și dacă utilizarea acestei metode de lucru asigură o eficiență superioară față de folosirea altor metode.

Tehnicile problematizate de simulare și tehnicile creative pot fi utilizate în practica activă în funcție de competența comunicativă a subiecților, de obiectivele concrete ce se vor atinge prin utilizarea acestora, cât și în funcție de specificul grupului, al nivelului intelectual al subiecților și al motivației lor.

Pentru etapa de debut este indicată dramatizarea, deoarece:

- ea este o tehnică de învățare și achiziționare activă, implicantă, în sensul antrenării subiecților în activitatea problematizată de învățare;
- ea eliberează elevul de necesitatea și grija de a face propoziții corecte, antrenându-l într-o activitate în care poate să-și concentreze toată atenția asupra lucrului teatral de soluționare a conflictului sau a situației-problemă (articulație corectă, ritm și intonație, gest și intenție de a veni cu o soluție, de a deveni cineva, chiar el însuși);
- ea permite acumularea achizițiilor lingvistice și extralingvistice;
- ea este interincludentă în sensul suscitării unei interacțiuni a subiecților aflați în situația de învățare.

În etapa de stabilire a unei competențe minimale poate fi utilizată și simularea situațiilor de comunicare constrânsă, pornind de la un model programat în întregime.

După atingerea unui nivel minim de competențe, vom trece la situații predominante de dezechilibrări pentru a merge spre un imprevizibil, în sfârșit, prin utilizarea declanșatorilor verbali și extraverbali și, neglijând orice suport lingvistic, vom atinge etapa activității de creație, improvizație, imaginație și invenție.

O condiție a succesului care este, în cazul nostru, achiziționarea unei competențe de comunicare, va fi un dozaj reușit al activităților formale de manipulare gramaticală și al activităților semantice de producție (orală și în scris); solicitarea unei interacțiuni timpurii și durabile. Se cere un raport echilibrat între problematizat, funcțional, real, util, imaginar și poetic; mai mult profesionalism din partea profesorului pentru a declanșa și menține activități de comunicare contradictorii, dinamice, mobilizatoare și autentice. Aceste reechilibrări reușite vor permite asocierea limbii și vorbirii, formei, sensului și funcției, oralului și scrisului, gramaticii și comunicării, înțelegerii și producerii, exprimării ghidate și exprimării spontane, limbii materne și limbii străine - cupluri solidare dintotdeauna.

Ceea ce apare specific și obligatoriu de îndeplinit în dezvoltarea competențelor comunicative prin problematizare este, în primul rând, crearea și formularea situației-problemă, strâns dependentă de ea, întrucât este elementul ei principal și dinamic - întrebarea-problemă. A propune studenților pseudoprobleme comportă mari riscuri didactice, deoarece aceștia nu vor fi incitați la comportamente creative și la efort intelectual. În al doilea rând, important e gândirea alegerii momentului când trebuie puse în discuția colectivului de studenți atât situațiile-problemă, cât și întrebările-problemă, știut fiind că de oportunitatea lui depinde calitatea lecției și, mai ales, realizarea coeficientului dorit de sensibilizare a studenților în atmosfera de tensiune intelectuală creată.

Eficiența aplicării problematizării depinde, în afara condiționării menționate anterior, de mărimea și structura colectivului clasei și de temele date acasă, de acel șir de probleme condiționate de lecția predată și susceptibil a fi rezolvat prin parcurgerea bibliografiei. Acestea nu sunt condiționări peste care se poate trece cu indiferență.

Se știe că atunci când numărul studenților este prea mare, activizarea se face cu dificultate sau nu în măsura dorită, iar o grupă omogenă ca valoare în ce privește nivelurile operaționale și capacitatea creativă și cu un ridicat coeficient de interes pentru studiu oferă certitudini că studenții grupei respective, prin muncă independentă, vor căuta, extrage și prelucra din bibliografia dată tot ceea ce servește elucidării problemelor puse în discuție.

În ce privește temele pe acasă, la o lecție care precede pe cea concepută a fi problematizată, ele sunt menite să vină în ajutorul desfășurării lecției noi. Dacă, bunăoară, tematica lecției problematizate va cuprinde un subiect de sinteză (să zicem, despre aspecte, probleme și elemente romantice în dramaturgia franceză din secolul al XIX-lea), temele vor trebui să cuprindă sarcini care obligă subiecții să studieze sau să revadă conceptul de romantism, să facă lectura sau relectura unor opere tipic romantice ca Hernani și Ruy Blas de V.Hugo și să conspecteze un studiu despre acest curent literar.

Cadrul didactic trebuie să rețină în legătură cu temele pentru acasă că, prin modul cum sunt formulate sarcinile, ele urmăresc să contribuie la progresul cunoașterii, să ofere prilejuri bune de relaționări și să angajeze autentic și tensional, științific și fecund pe studenți în achiziționarea de noțiuni și operații cognitive.

Formele de organizare a activității problematizate reprezintă modalitățile specifice de proiectare a procesului de dezvoltare a competențelor la nivelul dimensiunii sale operaționale, realizabilă în diferite contexte: frontale – grupale – individuale; în grupă – în afara grupei („échange des jeunes”); curriculare – extracurriculare („les jours de la Francophonie”).

Efectul grupei poate deveni mijloc de stimulare creativă și pentru a-l amplifica asupra fiecărui subiect în parte, propunem o formă modificată de activitate colectivă: lucrul în grupele mobile eterogene și lucrul în grupele mobile omogene (eterogenitate și omogenitate la nivelul sarcinii-problemă).



Activitatea de realizare a unei creații colective - lucrul în grupele mobile - cuprinde patru faze în care procesul de creație trece de la cercetare și negociere la elaborare, finisare și evaluare-prezentare.

Prezența motivației este necesară în orice activitate, dar mai cu seamă în activitatea de învățare a unei limbi străine. Această afirmație ne impune să specificăm două forme de realizare a dezvoltării competențelor comunicative:

- dezvoltarea de sine stătătoare a competenței comunicative, având drept motiv interesul sau necesitatea de comunicare, care presupune realizarea unui scop;
- dezvoltarea care nu se efectuează în condiții de învățare (cea din urmă este numită în literatura psihologică latentă sau ascunsă) și ea nu posedă o motivație aparte, fiind realizată sub formă de joc, distracție, rezolvare de probleme care nu ar avea caracter instructiv. Studentul nu conștientizează că în asemenea condiții el își formează deprinderi și abilități de comunicare.

Așadar, am putea afirma că în unele situații comunicative efectul dezvoltării latente poate fi mult mai puternic decât în timpul învățării sau dezvoltării concentrate la un anumit scop.

Raportând cele menționate la etapele de formare a competențelor comunicative, elucidate în capitolul precedent, susținem că în primele două etape prelucrarea materialului se realizează prin exerciții, adică bazându-se pe activitatea de învățare, în timp ce situațiile comunicativ-problematizate vor purta marca a fi reale doar când se vor debarasa de tot ce este caracteristic situațiilor de învățare, fapt ce este posibil în timpul învățării latente.

Astfel, dezvoltarea latentă a competenței comunicative poate avea loc numai la etapa a treia, creându-se fondul de achiziționare a acestor competențe.

Evaluarea și autoevaluarea lucrului se face în toate fazele, conform unor principii și criterii stabilite din timp.

Pentru a evalua o activitate de exprimare problematizată propunem următoarele criterii:

#### I. Comunicativitatea

##### a) subiectului textului problematizat:

- subiect dozat (în funcție de intenția comunicativă);
- alegerea reușită a exemplelor date pentru atingerea funcției comunicative;
- introducerea observațiilor și argumentelor personale cu scopul soluționării situațiilor-problemă;

##### b) organizării exprimării din punct de vedere al:

- structurii (să fie clară și ușor de înțeles);
- argumentelor (să fie coerente);
- toleranței față de părerea diferită de cea proprie;
- dezvoltării progresive (productivitatea ideilor și integrarea lor în exemple din viața personală).

#### II. Accesibilitatea și autenticitatea

##### a) registrului de limbă:

- utilizarea lexicului/sintaxei/stilului adecvat genului de activitate;
- reutilizarea lexicului studiat;

##### b) exprimării:

- cunoașterea și utilizarea adecvată a vocabularului subiectului ales;
- variația în alegerea cuvintelor și formelor de exprimare;

##### c) autenticității sau corectitudinii:

- evitarea sau limitarea la minimum a erorilor majore (care împiedică înțelegerea) în cadrul categoriilor următoare: lexic, morfologie, sintaxă, concordanța timpurilor, stilul, ortografia.

Dorința de a acorda prioritate dezvoltării competențelor comunicative prin intermediul problematizării este centrată pe evaluarea stăpânirii acestor competențe și necesită o transformare profundă a contextului de evaluare și în cele din urmă de elaborare a situațiilor de evaluare. Este important a situa performanța studentului în raport cu un domeniu de sarcini bine definite. Trebuie măsurat felul în care este folosită limba. Pentru aceasta se folosește limba în context situațional. Situațiile de evaluare devin situații care permit a judeca în ce măsură studentul este capabil să folosească limba străină în situații-problemă, reale sau simulate. Ele vizează evaluarea nivelului său de performanță sau abilitatea sa de înțelegere și comunicare a mesajelor orale sau scrise.

Referindu-ne la componentele competențelor comunicative, găsim important a distinge patru domenii pentru evaluarea comunicativității care ne par pertinente: limba - competențele lingvistice; discursul - competențele discursive; cunoașterea lumii - competențele referențiale și cunoașterea valorilor sociale - competențele socioculturale. Toate elementele sunt măsurate în funcție de corespunderea lor la situația comunicativ-problematizată și respectarea sarcinii-problemă.

Sintetizând reflecțiile savanților, completându-le cu degajările din analiza teoretică a surselor și asigurându-le cu unele concluzii, pe care am reușit să le facem în prima parte a lucrării, pare a fi rațional faptul de a acorda atenție nivelurilor limbii (fonematic, morfematic, glosematic, sintaxematic) în evaluarea dezvoltării competențelor comunicative.

Lucrul simultan asupra priceperilor ce țin de fiecare aspect al activității de vorbire, vine să susțină M.Kolker, nu exclude faptul că pentru o mai eficientă evaluare a competenței comunicative poate fi determinată una sau o altă succesivitate, or, ea nu poate fi universală, întotdeauna va fi condiționată de obiectivele studierii limbii, de particularitățile unei sau altei etape, de caracterul materialului, instituției de învățământ etc. [3].

În perspectiva modelului curricular, acțiunea de evaluare presupune declanșarea unui proces managerial la baza căruia se află operația de prelucrare și rafinare pedagogică a informației obținută prin diferite tehnologii de măsurare, apreciere și decizie (vezi Ghid general de evaluare și examinare, 1996, p.9), exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, scări, statistici etc.) sau/și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare [2, p.12-14].

Scara de apreciere a competențelor comunicative urmărește realizarea unor aprecieri formative, bazate, de regulă, pe anumite măsurări prealabile care conferă actului de evaluare fidelitate și rigoare. Această formă de evaluare este foarte indicată pentru măsurarea competențelor comunicative la studenți, fiindcă la o testare orală, în context problematizat, examinatorul are puțin timp pentru a se concentra asupra narațiunii sau argumentării. De cele mai multe ori, rezultatele sunt raportate la cele cinci intervale de apreciere: foarte bine – bine – mediu – suficient – insuficient.

Pentru evaluarea competenței comunicative, recomandăm diverse tipuri de scări de apreciere. Ele pot viza un singur student (individuale), cât și un grup sau un subgrup. Mai rar folosite, dar destul de eficiente sunt și fișele de autoevaluare care permit evaluatorului să constate dacă a atins obiectivul învățării. Este necesar ca el să răspundă în scris la un chestionar după studierea unei anumite teme (voyage en Afrique) care servește drept criteriu pentru profesor și poate fi reprezentat în felul următor (Tab.2):

Tabelul 2

**Obiectivul este de a putea soluționa o situație comunicativ-problematizată**

<b>Je suis capable de ...</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
1. Donner des explications à la douane de Paris pourquoi je n'ai pas de visa pour la France si j'y fais l'escale prenant l'avion pour Dakar;		
2. Faire une déclaration à l'aéroport pour trouver le bagage perdu;		
3. Trouver une chambre à l'hôtel très sollicité sans avoir une réservation;		
4. Me présenter devant un public très exigeant et hétérogène, laissant une bonne impression;		
5. Me renseigner à l'aéroport pour savoir si on n'a pas trouvé le bagage, donnant des explications supplémentaires;		
6. Dire que je n'ai pas compris où il fallait faire l'escale et à quel terminal;		
7. Remercier les autorités de l'aéroport pour le bagage trouvé;		
8. Prendre congé après un voyage si fatigant.		

În locul răspunsului „oui-non” care este mai categoric se atestă și o altă modalitate de măsurare prin hașurarea segmentului care indică nivelul de achiziționare a competențelor comunicative. Porțiunea nehașurată indică golul care urmează a fi redus prin umplere cu cunoștințe (Tab.3).

Tabelul 3

Deloc					Complet
-------	--	--	--	--	---------

Remarcăm că este destul de dificil a evalua competența comunicativă. Aceasta se realizează prin anumite sarcini evaluative axate pe astfel de performanțe ca soluționarea situațiilor-problemă, jocul de rol, ascultarea dialogurilor, povestirilor și textelor problematizate. Este nevoie ca aceste sarcini să se efectueze în situații comunicative cât se poate de real posibile.

Pentru a obține asemenea situații, se recomandă simularea unor scenarii de evaluare, asemenea simulării scenariilor didactice de învățare. Este necesar a modifica nivelul de complexitate a sarcinilor problematizate, care devin componente esențiale a tuturor situațiilor de evaluare, fiindcă ele permit a verifica dacă evaluatorii, într-adevăr, și-au dezvoltat competențele vizate.

Evaluarea poate fi efectuată înaintea învățării, în timpul desfășurării învățării și după o secvență mai lungă de învățare.

Strâns legată de aceasta se pune problema necesității unei suplețe metodologice, întrucât structura unei lecții alcătuite pe situații-problemă este variată și complexă, explicabilă prin strânsa ei dependență de natura textului literar și de proiectarea obiectivelor didactice propuse a fi atinse.

Pentru utilizarea acestor demersuri metodologice, este necesară, în perspectivă, o reevaluare a tipului de formare a profesorului, concomitent cu o nouă generație de manuale, care să cuprindă manualul studentului, caietul de exerciții, manualul profesorului și auxiliare audio și video, în sfârșit, o ultimă condiție ar fi necesitatea înnoirii permanente a acestor manuale și completarea lor cu documente cât mai recente și variate care să substituie vechile „materiale didactice” stereotip.

Numai așa studiul limbilor străine va putea corespunde cerințelor noi de înzestrare a studentului cu un instrument de comunicare viabil, motivându-l pe acesta spre un domeniu de cunoaștere ce depășește spațiul unei „discipline universitare”.

#### **Referințe:**

1. Capelle G. *Changement de cap // Le Français dans le Monde*. - 1991. - Nr.239. - P.47.
2. Căliman T. *Învățământ, inteligență, problematizare*. - București: EDP, 1973, p.294.
3. Колкер Я.М. *Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ.яз. языковой вуз)*. - Москва, 1975. - 242 с.

*Prezentat la 05.12.2007*

## FRAZEOLOGISMELE – NOI DIMENSIUNI DE EVOLUȚIE A LIMBAJULUI COPIILOR

*Liuba CIOBANU-MOCANU*

*Institutul de Științe ale Educației*

The present article deals with the study of phraseological units in the language of kindergarten and primary school pupils. It is a less studied topic in pedagogy. The author briefly discusses both theoretical and practical aspects as well as ways of introduction, comprehension and use of phraseological unites.

### Repere teoretice

Limba a fost și rămâne principalul mijloc de expresie a spiritualității umane. Henri Wald consideră că făurirea limbajului „este cel mai profund act de cultură îndeplinit de om”. Aceasta se realizează prin intermediul unităților lexicale. Pe lângă cuvinte și expresii există anumite îmbinări de cuvinte, valoarea lexicală a cărora se îndepărtează de sensurile fiecărui cuvânt ale acestora luat aparte, „îmbinări osificate de cuvinte (mai rar propoziții) care se repetă în limba dată într-o construcție sintactică fixată, gata făcută, cu o valoare semantică specială, acceptată de vorbitorii limbii respective” [4, p.119]. Th.Hristea precizează că acestea „denumesc un singur obiect, o singură însușire, o singură acțiune, un proces sau un fenomen unic etc.” [6, p.139]. Aname acestea, fiind numite și îmbinări „sudate”, constituie frazeologismele.

Opiniile cercetătorilor privind problema frazeologismelor sunt dintre cele mai controversate. În ansamblul diverselor ramuri ale științei lingvistice ea nu are încă o poziție suficient de clară, relevă mai mulți investigatori (Teodor Hristea, Gh.Colțun).

Apar diferite controverse și la denumirea frazeologismelor. *Deși conceptul de „frazologism” are multiple accepții și definiții, într-un fel sau altul, converg în jurul afirmației că este o unitate stabilă de cuvinte cu valoare figurată.* Unii lingviști consideră însă că termenul vizat este incomplet definit chiar în unele dicționare recente, fapt ce impune redefinirea lui, relevă T.Hristea, sau, cel puțin, completarea actualelor definiții cu sensurile pe care acest termen le are în literatura de specialitate. Este vorba de cel de disciplină lingvistică al cărei obiect de cercetare îl constituie unitățile frazeologice dintr-o limbă dată (ori dintr-un grup de limbi), precum și „ansamblul sau totalitatea unităților frazeologice dintr-o limbă dată”. Grație ultimului sens, care acoperă, de fapt, un întreg compartiment al limbii, Th.Hristea menționează că „româna este o limbă cu frazeologie foarte bogată și variată”.

Provenit de la cuvintele grecești *phrasis* „vorbire” și *logos* „știință”, „cuvânt”, „noțiune”, frazeologia dispune de mai multe conotații. Ea studiază „expresiile frazeologice, frazeologismele sau îmbinările lexicale, utilizate într-o limbă, la un scriitor sau într-o operă literară aparte” [3, p.161].

Ca ramură de sine stătătoare frazeologia s-a constituit în lingvistica sovietică în anii '40 ai secolului XX. A început odată cu recunoașterea statutului unor unități lingvistice deosebite cum ar fi frazeologismele care se deosebesc esențial de cuvânt. Astfel, fondul frazeologic al limbii ruse a devenit obiect de cercetare a multor investigații ale cercetătorilor-lingviști notorii (V.V. Vinogradov, V.L. Arhanghelski, V.P. Jukov, N.M. Șanski etc.). Au fost cercetate mijloacele gramaticale ale frazeologismelor (A.M. Cepasova, F.I. Nikonovaite etc.), formarea structurii semantice a unităților frazeologice (Iu.A. Gvozdarev, B.M. Mokienko, V.A. Lebedinski etc.), semantica frazeologismelor (V.N. Telia) etc. Putem concretiza că frazeologismele au fost investigate din punct de vedere semantic, lexical, morfologic, sintactic ș.a. Șirul acesta este completat și de cercetările efectuate de către lingviștii români: N.Corlăteanu, I.Melnicu, Th.Hristea, Gh.Colțun, M.Avram, F.Dimitrescu, Gh.Popa, L.Trinca etc. În România începe să se discute despre frazeologie ca disciplină autonomă abia începând cu anii '80, când S.Dumitrăcel susținea că „frazologia tinde să fie considerată chiar ca o disciplină autonomă” [5, p.132].

Cu toate acestea, frazeologia rămâne a fi cel mai puțin explorată, ea fiind „o mină” în toată puterea cuvântului, la a cărei explorare temeinică, sintactică, exhaustivă nimeni nu s-a gândit prea serios, în lingvistica românească, susțin Th.Hristea, Gh.Colțun, primatul aparținând, totuși, „școlii lingvistice ruse” [2, p.11]. Este vorba atât ca afirmare a frazeologiei drept ramură independentă, cât și ca număr de cercetări. Faptul că neglijam

această problemă sau o subestimăm înseamnă „a uita, în primul rând, că adevărata bogăție a unei limbi se manifestă, în mare măsură, prin frazeologismele ei” [2, p.13].

Sunt variații și termenii ce vizează obiectul de cercetare al frazeologiei folosiți de către specialiștii în domeniu. Unii consideră că acesta îl constituie *îmbinările constante de cuvinte* sau *grupurile sintactice stabile*, alții recurg la *sintagme stabile*, *unități sintagmatice*, *grupuri frazeologice*. Academicianul N.Corlăteanu face o precizare că *îmbinările stabile de cuvinte* sunt numite și *paralexeme* [3, p.161] și care din punct de vedere semantic sunt echivalente lexemelor. De pildă, *îmbinării bun de gură* îi corespunde lexemul *vorbăreț*, *a bate câmpii* - *a hoinări* etc. În acest caz, *îmbinările lexicale* au valoarea unui singur cuvânt, îndeplinesc în poziție funcția unei singure părți de propoziție [3, p.161] (*a lua apă în gură* – *a tăcea*, *a sta ca pe ace* – *a se grăbi* etc.). Se mai utilizează și termenul *perifrază*. Ultimul este folosit îndeosebi de C.Dimitriu, referindu-se la anumite proverbe (de unde și denumirea de *perifrază proverbială*). Proverbele și zicătorile sunt incluse în clasa frazeologismelor și de către alți investigatori ca O.S. Ahmanova, N.M. Șanski, V.L. Arhangheliski ș.a. Gh.Colțun aduce argumentele respective ce denotă faptul că proverbele nu pot fi incluse în cadrul frazeologismelor [2, p.28], acestea, cât și zicătorile „formează obiectul de studiu al paremiologiei și nu a frazeologiei” [2, p.28]. Un alt temei ar fi că proverbele, zicătorile „nu sunt echivalente reale ori potențiale ale cuvintelor, deci, cum sunt ori ar trebui să fie majoritatea unităților frazeologice autentice”. Pe aceeași poziție se plasează și Teodor Hristea. Cu toate acestea unii (N.Corlăteanu) menționează că întrucât unitățile frazeologice se prezintă ca niște tipare verbale, folosite în situații asemănătoare, în aceeași categorie pot fi incluse proverbele, zicătorile și așa-numitele „cuvinte înaripate” (ai carte, ai parte; cum îți-i așterne, așa vei dormi ș.a.) [3, p.165].

Potriviți gradului de contopire semantică a elementelor lexicale, lingvistul N.Corlăteanu consideră că expresiile frazeologice se clasifică în următoarele grupe principale: *îmbinări sintactice*, *reuniri frazeologice*, *unități frazeologice* și *expresii idiomatice* [3, p.162]. Mai târziu autorul în cauză propune doar două tipuri: *unități frazeologice* și *expresii idiomatice* [4, p.120]. Aceeași poziție este susținută și de către V.P. Jukov, A.I. Molotkov. Renumitul lingvist V.V. Vinogradov a stabilit trei tipuri de unități frazeologice principale: *îmbinări frazeologice*, *unități frazeologice* și *expresii idiomatice*.

Expresiile idiomatice au un înțeles figurat, care aparține întregului grup frazeologic, și sunt de o rară expresivitate (*a tăia frunze la câini*, *a bate apa în piuă*, *a-și lua lumea în cap*). Elementele componente ale acestora sunt lipsite de sensul lor inițial. De exemplu, Ion Creangă în „Amintiri din copilărie” scrie: „Moș Vasile era un cârpanos și un pui de *zgârie-brânză* ca și mătușa Mărioara”. N.Corlăteanu menționează că nici unul dintre componentele expresiei idiomatice *zgârie-brânză* nu este expresiv prin sinea lui și totuși plasticitatea idiomei, în întregime sa, este evidentă. Această *îmbinare de cuvinte*, formată dintr-un verb și un substantiv, trezește în mintea cititorului chipul lui Moș Vasile, care, de *zgârcit* ce era, de abia atingea brânza din farfurie (o *zgâria*), ca să se irosească cât mai puțin [3, p.167]. Expresiile vizate sunt utilizate în vorbire în forma lor prestabilită, fără a le schimba după categorii gramaticale.

De regulă, expresiile idiomatice au ca temei fapte concrete, reale. Pe parcursul evoluției limbii ele capătă sens generalizator, mărindu-se, astfel și puterea expresivă.

Sunt cunoscute cazuri când unele expresii au atât sens propriu, cât și figurat, ca, de exemplu, *a sta cu mâinile în sân*, *a spăla putina*, *a lua apă în gură*, fapt se vorbește despre neterminarea sau neîncheierea procesului de generalizare. În cazul sensului figurat, expresiile sunt utilizate ca un tot întreg, cu o semantică specială, ce nu poate fi dedusă din sensul separat al fiecărui component. Astfel și are loc transformarea expresiei în idiomă.

De multe ori sensul inițial al unei expresii este uitat, păstrându-se doar sensul figurat. Dar pentru a descoperi sensul inițial este necesar a recurge la analize istorice, etimologice. De exemplu, pentru a percepe sensul expresiei *nu face două parale*, este necesar să știm ce semnifică cuvântul *para* care actualmente este un arhaism cu sensul „monetă mică de proveniență turcească, a patruzecă parte dintr-un leu vechi”. Deci, cuvântul *para* în expresia idiomatică dată semnifică „nu valorează nimic”. Alte exemple de expresii care conțin arhaisme pot fi: *a lua la rost*, *pe de rost*, ultimul foarte frecvent utilizat în procesul de învățământ. Sensul arhaic al cuvântului *rost* este „gură”. În funcție de modalitatea de proveniență a expresiilor, acestea se grupează în diverse clase (vezi mai jos).

Denumirea acestor *îmbinări stabile de cuvinte*, adică idiotisme, nu au nimic comun cu oamenii cu deficiențe mintale. Pur și simplu, a fost făcută o traducere, o transmitere nu prea reușită a cuvântului grecesc cu rădăcina *idios* ce semnifică *al său*, *personal* în forma grecească *idiotes* (particularitate individuală a ceva).

A fost mai apoi substituit cu un alt cuvânt tot de origine greacă *idioma* cu aceeași semnificație, expresie specifică. O atare oscilare de la un termen la altul, de la *idiotism* la *idiomă* constituie doar un exemplu că și termenii aceștia au origini diferite: fie în faptele din trecutul istoric (*a-și aprinde paie în cap, a se face mort în păpușoi*), în creații literare, în mitologie, fie legate de anumite îndeletniciri (*bate fierul cât e cald, a fi între ciocan și nicovală*), de comportament, credință ș.a.

Dispute serioase au generat și grupările frazeologismelor, în funcție de partea de vorbire ce o reprezintă, de structura acestora, tipul de conotație etc., numărul acestora devinând de la o limbă de comunicare la alta. Astfel, în limba română au fost depistate 8 structuri ale frazeologismelor substantivale [2, p.26,27], pentru cele verbale - 30 structuri, adverbiale -18 [2, p.93-149]. Deci, unii dintre cercetătorii ce sunt interesați de problema în cauză au categorisit frazeologismele conform structurii lor: adjectiv + substantiv, substantiv + substantiv la un alt caz, verb + substantiv, verb + adverb, prepoziție + adjectiv + substantiv etc. Astfel, N.M. Șanski a stabilit 12 grupe [7, p.75]. I.Melniciuc a grupat frazeologismele după tipul de conotație: frazeologisme - comparații, frazeologisme - metafore, frazeologisme-epitete, expresii frazeologice. O atare clasificare propune și Gh.Colțun, fiind completată cu frazeologisme-hiperbole, frazeologisme-personificări, metonimii, sinecdoca etc.

Dacă ne referim la clasificarea mai recentă a frazeologismelor făcută de N.Corlăteanu și I.Melniciuc după criteriul semantic – *unități frazeologice și expresii idiomatice* – și, ținând seama doar de ultima (expresii idiomatice), autorii vizați le-au clasificat după proveniența acestora: **idiome istorice; idiome - profesionalisme, mitologice; idiome întemeiate pe creații literare, livești; idiome caracterologice** ș.a.

În urma celor expuse, relevăm că „studiul frazeologiei ne pune în contact cu istoria, cultura și civilizația poporului nostru sau ale altor popoare într-o măsură incomparabil mai mare decât o fac studiul foneticii și cel al structurii gramaticale”. Dintre diversele compartimente ale limbii, sistine Th.Hristea, numai vocabularul propriu-zis și frazeologia sunt, de fapt, *expresia culturii și a civilizației*, pentru că numai ele reflectă nemijlocit schimbările care se produc în societate. În acest adevăr incontestabil vedem un motiv în plus să acordăm frazeologiei mai multă atenție atât în plan strict al cercetării științifice, cât și în procesul de predare și de cultivare a limbii române, de dezvoltare verbală, intelectuală. După „tezaurul lexical” propriu-zis, cel „frazeologic” permite mai mult decât orice să clasăm o limbă printre idiomurile sărace, bogate sau foarte bogate.

### Repere metodologice

Deși frazeologia este o problemă a filologiei, ea sparge treptat granițele și ale altor științe, cum ar fi psihologia, pedagogia (F.Armașu, N.Silistraru).

Acest diamant contribuie nespus, anume în vârsta copilăriei, la evoluția tuturor proceselor cognitive. Perceperea subiectelor, a chipurilor din povești (anume acestea sunt îndeosebi dolda de frazeologisme), a limbajului acestora constituie primul pas de trecere de la gândirea concretă spre cea abstractă. Stilul poveștilor este unul încărcat cu expresiile înțelepciunii populare. Din atare cauză, este necesar a investiga problema frazeologismelor și din aspect pedagogic.

Cercetătorii pedagogi (A.P. Usova, R.V. Jukovski, N.S. Karpinski, N.Silistraru, S.Cemortan, F.Armașu etc.), subliniind valoarea educativă a operelor creației populare, rolul lor în dezvoltarea intelectuală, în îmbogățirea limbajului, recurg tot mai frecvent la operele folclorice cu scopul de a contribui la dezvoltarea și educația copiilor. Al.Mateevici menționa că limba română dispune de un imens bagaj frazeologic pe care trebuie să-l cunoaștem cât mai bine, să-l cultivăm cu mare grijă pentru dezvoltarea și prosperarea graiului.

Printre obiectivele instituțiilor de învățământ se atestă cultivarea la copii a interesului și a dragostei față de frumusețea, precizia, plasticitatea cuvântului artistic, perceperea și utilizarea unor frazeologisme, dezvoltarea competențelor comunicative care a fost și rămâne o problemă centrală a demersului psihopedagogic din toate timpurile, deoarece capacitatea individului de a se pronunța/exprima asupra anumitelor lucruri în temeiul unor cunoștințe constituie o trăsătură definitorie a personalității în formare. La realizarea acestora contribuie în mare măsură cunoașterea cu frazeologismele accesibile a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică, care înlesnesc procesul de însușire a limbii materne, îmbogățesc memoria, extind aptitudinile cognitive, dezvoltă procesele psihice etc. Acestea, la rândul lor, trebuie să definească clar anumite situații, fenomene, să le reprezinte în mod evident, să corespundă gradului de înțelegere a copiilor; să poată fi explicate, demonstrate, explorate.

Potrivit teoriei feedbackului pedagog-copil, cadrele didactice, în activitatea de cunoaștere cu semnificația frazeologismelor, pot recurge la diverse metode: demonstrarea, experimentul, explicația, observarea, convorbirea, lecturarea imaginilor etc. Important este ca preșcolarii, școlarii mici singuri să determine conotația acestora, pedagogului revenindu-i doar sarcina de a crea situația respectivă.

Astfel, întru inițierea în frazeologismul *a lua apă în gură*, se poate propune unui copil să ia în guriță apă, să n-o înghiță, nici să nu o verse jos și să recite poezia preferată. Analogic se face și cu alte expresii: *a ține limba după dinți*. Copiii singuri concluzionează că așa ceva nu este posibil, că „dacă ei apă în gură și dacă nu o verși, nu o înghiți, nu mai poți spune nimic”. Sau, citind un enunț în care este frazeologismul *a înghiți limba*, întrebăm se ar însemna aceasta. Dacă răspunsul nu urmează, continuăm cu întrebările: Ce putem, de regulă, înghiți? Și dacă am înghițit în gură mai rămâne ceva? Dar limba am putea-o înghiți? Pentru ce ne servește limba? Ce ar însemna dacă nu am avea limbă, dacă am înghiți-o?

Am observat că frazeologismele, la fel ca și lexemele, intră în relații de sinonimie.

Lucrând la perceperea frazeologismului *zgârie-brânză* am putea lua o bucată de cașcaval și, zgâriind cu un bețișor curat pe el, întrebând copiii ce facem, îi dăm unuia să servească. Se precizează dacă i s-a oferit mult sau puțin cașcaval (brânză), dacă s-a săturat. De ce nu? Cum am putea numi persoana care i-a propus „multă brânză” să mănânce? Cum am putea spune altfel, cu mai multe cuvinte la *zgârcit*?

Știind că frazeologismele intră și în raport de antonimie, propunem la câțiva copii să arunce un băț. Se precizează dacă au aruncat departe sau aproape. Apoi li se cere să-și amintească ce a făcut Făt-Frumos cu buzduganul (situație analogică cu Dănilă Prepeleac). Și l-a aruncat *...peste nouă mări și nouă țări*. Se precizează ce este mare, cine a fost la mare, cât este de imensă marea, cine a trecut marea înot, ce este țară, ce este Moldova, ce alte țări cunosc etc. Se poate desena o mare, o țară, ajungând astfel la nouă mări și nouă țări. La sfârșit se precizează cine, totuși, a aruncat obiectul ce-l avea în mână mai departe, cum am putea spune printr-un cuvânt *la o aruncătură de băț, peste nouă mări și nouă țări*; cum am putea spune cu mai multe cuvinte, adică cu o expresie, că Ionel locuiește aproape de grădiniță, că mama lui Andrieș a plecat foarte departe; cum am spune invers *la o aruncătură de băț, peste mări și țări*.

Un alt frazeologism care ar putea fi demonstrat ar fi *cât vârful acului*. Copiii sunt întrebați ce poate fi mare. Arătându-le un biscuit (covrig) li se solicită să spună cum este acesta (mare, mic), dacă se vor sătura toți dintr-un biscuit, cât de mare trebuie să fie acesta ca să se sature toți copiii (cât roata mașinii). Apoi se precizează ce poate fi mic, mic. Mic cât ce? Sunt întrebați dacă cineva a comis vreo boroboacă în viața lor, dacă aceasta a fost mare sau mică, mică cât ce. La un anumit moment li se arată vârful unui ac. Acest gest deja sugerează copiilor răspunsul. Ei trebuie doar să-l verbalizeze. Se concretizează cum putem spune printr-un cuvânt *la cât vârful acului*. Este bine ca imediat după aceasta să solicităm explicarea frazeologismului *cât roata mașinii*, antonimul precedentului. Aceasta va permite copiilor singuri, mai ușor, să determine conotația îmbinărilor stabile de cuvinte.

Pentru a fi percepute, memorizate mai ușor și utilizate corect este bine să fie propuse în aceeași perioadă frazeologisme ce au în componența lor același cuvânt, cunoscut foarte bine copiilor. De exemplu:

Cap	<i>Cu noaptea în cap</i> - dis-de-diminează; <i>Din cap până în picioare</i> - în întregime; <i>Cu capul plecat</i> - rușinat, umilit; <i>A nu-și vedea capul de...</i> - a fi copleșit, foarte ocupat; <i>A sta pe capul cuiva</i> - a sta pe lângă cineva; <i>A avea cap ușor</i> - deștept; <i>A fi greu de cap</i> - prost, <i>Bate vântul în cap</i> - a nu putea gândi etc.
Nas	<i>A-și lua nasul la purtare</i> - a se obrăznic; <i>Sub nas</i> - în imediata apropiere; <i>A avea nas</i> , <i>A-și ridica nasul</i> - a îndrăzni, <i>Cu nasul pe sus</i> - îndrăzneț, mândru, obraznic; <i>A lăsa nasul în jos</i> - a se rușina, a se simți vinovat, umilit; <i>Nu-ți cade nasul dacă...</i> - nu se întâmplă nimic, nu-ți pierzi demnitatea dacă...; <i>A se ține (a umbla) cu nasul pe sus</i> , <i>Nu-i ajungi (nici) cu prăjina nasul</i> - încrezut, mândru; <i>A strâmba din nas</i> - a fi nemulțumit; <i>A tăia (a scurta) nasul</i> , <i>A da cuiva peste nas</i> - a pedepsi, a pune la locul lui; <i>A fi cu nasul de ceară</i> - a fi foarte susceptibil, sensibil; <i>A lăsa nasul în jos</i> - a se rușina; <i>A duce de nas</i> - a înșela; <i>A scoate nasul</i> - a apărea; <i>A da nas cu cineva</i> - a se întâlni; <i>A nu vedea mai mult decât lungul nasului</i> - mărginit etc.
Față	<i>A fi de față</i> - a fi prezent; <i>A pune față în față</i> - a compara, a confrunta; <i>A întoarce fața ...</i> - a nu vrea să știe de...; <i>Om cu două fețe</i> - fățarnic, ipocrit etc.
Gură	<i>A da o gură</i> - a săruta; <i>A scoate din gura lupului</i> - a salva dintr-o primejdie; <i>A pune (a lua) ceva în gură</i> - a mânca; <i>A da mură în gură</i> - a da cuiva ceva de-a gata, fără a face vreun efort; <i>Nici o gură de apă</i> - nimic; <i>A avea gura spartă (gură-spartă)</i> - a nu putea ține un secret, flecar; <i>A se uita în gura cuiva</i> - a crede pe cineva; <i>A vorbi cu jumătate de gură</i> - a vorbi nehotărât; <i>A avea o gură cât o șură</i> - mare etc.

Limbă	<i>A ține limba după dinți</i> – a tăcea; <i>A înghiți limba</i> – a tăcea, a mânca cu poftă; <i>A avea limbă lungă</i> , <i>A avea mâncărime de (pe) limbă</i> – a vorbi mult, a fi flecar; <i>A scurta (tăia) limba</i> – a opri pe cineva să vorbească; <i>A avea limbă ascuțită</i> – răutăcios; <i>A trage pe cineva de limbă</i> – a descoase pe cineva, a obține un răspuns; <i>Cu limba scoasă</i> – obosit etc.
Mână	<i>A bate mâna</i> – a se înțelege cu cineva, a conveni; <i>A pune mâna în foc</i> – a garanta ceva (sau pentru cineva); <i>A pune mâinile pe piept</i> – a muri; <i>A pune mâinile în cap</i> – a se îngrozi de ceva; <i>A se spăla pe mâini</i> – a refuza să-și ia răspunderea unei probleme, a refuza de ceva; <i>A lega de mâini și de picioare</i> , <i>A lega de mâini</i> , <i>A fi fără mâini</i> – a nu putea acționa, a nu face nimic; <i>A pune mâna pe ceva</i> – a lua, a fura; <i>A pune mâna pe cineva</i> – a prinde, <i>Cu mâinile în sân</i> , <i>Cu mâinile încrucișate</i> – inactiv; <i>A pune mână de la mână</i> – a aduna; <i>A lua cu o mână și a da cu alta</i> , <i>A fi mână spartă</i> – a cheltui mult, a fi risipitor; <i>A cere mâna cuiva</i> – a cere în căsătorie; <i>A avea mâna lungă</i> , <i>A avea mâna murdară</i> – a fi hoț; <i>A fi cu mâinile curate</i> – a fi cinstit; <i>De la mână până la gură</i> – foarte repede; <i>Cu mâna pe inimă</i> – cinstit, cu convingerea că e adevărat; <i>O mână de oameni</i> – puțini etc.

Șirul frazeologismelor poate fi continuat atât în cheia expusă, cât și în temeiul oricărui alt criteriu (de exemplu, caracteristici ale omului, cantitatea, mărimea etc.): *câtă frunză și iarbă, câtă papură în baltă, cât nisip pe malul mării, cât șapte, cât toate zilele etc.*; *cu o falcă-n cer și alta în pământ, cu o gură cât o șură, cât îl ține gura (gâtlejul)*; *a bate apa în piuă, a ține mâinile în sân, a tăia frunze la câini, a trage mâța de coadă, a duce apa cu ciurul* etc. Toate pot fi percepute și conștientizate de către copii, fiind plasați doar în anumite situații, fiindu-le adresate întrebările respective, uneori provocatoare. Pentru a afla, de exemplu, nivelul de cunoaștere a semnificației expresiei *soare cu dinți* se propune fiecărui copil în parte să deseneze un moment din viață când soarele este cu dinți. Lipsa peisajului de iarnă în lucrările subiecților, sau cel puțin a unui detaliu, denotă faptul că aceștia nu cunosc sensul expresiei.

Întru a facilita înțelegerea sintagmei în cauză, putem adresa copiilor un șir de întrebări: Cine are dinți? Ce se întâmplă când cineva te mușcă? Cum devine locul unde ai fost mușcat? De ce? Te doare? Când încă se înroșesc obrazii, nasul, mâinile de parcă te-ar fi mușcat cineva? Deci, când zicem că soarele este cu dinți? Vara?

Întru perceperea sensului frazeologismelor se poate recurge, de asemenea, și la imagini: *a pune bețe în roate, a lua sub aripă, a sta pe ace* etc. (F.Armașu). Pentru consolidarea acestora în limbajul copiilor, se solicită cât mai frecvent construirea propozițiilor, completarea unor fragmente din poveștile cunoscute cu frazeologisme cerute, recurgera permanentă a cadrelor didactice la ele.

În urma inițierii copiilor în frazeologisme, conștientizarea lor, se aprofundează cunoașterea limbii materne, se îmbogățește vocabularul, se extinde orizontul de cunoaștere (istoric, filosofic), are loc dezvoltarea intelectuală, morală a acestora. Adevărata bogăție a limbii constă întotdeauna, menționa M.Eminescu, în locuțiuni (expresii frazeologice), în acele tiparuri neschimbate, care se formează în curs de mii de ani și dau fiecărei limbi o imagine proprie.

#### Referințe:

1. Armașu F. Metodica familiarizării preșcolarilor cu proverbe și zicători. - Chișinău: Lumina, 1993.
2. Colțun Gh. Frazeologia limbii române. - Chișinău, 2000.
3. Corlăteanu N. Limba moldovenească literară contemporană. - Vol.I. Lexicologia. - Chișinău: Lumina: 1982.
4. Corlăteanu N., Melniciuc I. Lexicologia. - Chișinău: Lumina, 1992.
5. Dumitrăcel S. Lexic românesc. Cuvinte. Metafore. Expresii. - București, 1980.
6. Hristea Th. Sinteze de limba română. - București, 1984.
7. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Учебное пособие для филол. фак. Высшая школа, 1969.

Prezentat la 05.12.2007



## РОЛЬ МОТИВАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ

*Антонина ЧОБАН-ПИЛЕЦКАЯ*

*Тираспольский теоретический лицей, г. Тирасполь*

În articolul de față sunt elucidate factorii ce determină dezvoltarea motivației învățării științelor matematice în școală. Cu acest scop au fost evidențiate particularitățile dezvoltării motivației și intereselor cognitive în procesul învățării științelor matematice în școală; este propusă o metodă de determinare a motivelor dominante.

In the present paper the psychological -pedagogical factors of development of motives of mathematical education in school are studied. From this point of view:

- we have exposed the peculiarities of development of motives of the cognitive interest to learning the mathematics;
- we have proposed the methodology of estimation of the dominating motives.

### 1. Введение

Общеизвестно, что существуют различные способы обучения учащихся. Основными компонентами обучения являются:

- что изучаем;
- для чего изучаем;
- каким образом обучаем;
- как обучаются.

«Что изучаем» и «для чего изучаем» определяется содержанием (curriculum) образования. «Каким образом обучаем» и «как обучаются» зависит от технологий обучения. Естественным образом возникают следующие вопросы:

- Почему мы делаем то, что делаем?
- Почему один ученик учит, а другой нет?
- Почему одни учащиеся успевают выполнять школьные задания, а другие после первых неудач обескураживаются и теряют интерес к учебе?

Ответы на эти и другие подобные вопросы могут быть найдены при помощи теории мотивации. «Мышление, как и всякая деятельность человека, всегда исходит из каких-то побуждений: где их нет, нет и деятельности, которую они могли бы вызвать», – писал С.Л.Рубинштейн и относительно мыслительного процесса продолжал: «Для того чтобы он вообще совершался, нужны какие-то мотивы, побуждающие человека думать» [17, с.15].

### 2. О понятии мотивации

Впервые слово «мотивация» употребил А.Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» [20]. Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных. «Под мотивацией понимаем совокупность всех внутренних движущих сил, ... которые могут быть врожденными или приобретенными, осознанными или неосознанными, простыми физиологическими потребностями или абстрактными идеалами», – писал Ал.Рюшка еще в 1943 [16, с.8]. Это определение было дополнено М.Голу: «Под понятием мотивации мы определяем специфическую структурно-функциональную компоненту психической системы человека, которая отражает некоторое состояние потребности в широком смысле, а под мотивом выражаем конкретное состояние потребности, которая присутствует и активизируется в те моменты, когда возникают соответствующие потребности» [6, с.476].

Следует отметить, что проблема мотивации и мотивов является одной из стержневых и сложнейших в современной педагогике и психологии. Ей посвящено огромное количество научных исследований. Обилие литературы сопровождается и многообразием точек зрения на природу мотивации и

мотивов. В настоящее время существует более полусотни теорий мотивации [4, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 19, 21, 22, 23]. Взгляды на сущность мотива у психологов расходятся. В основном психологи группируются вокруг точек зрения на мотив как на побуждение, на потребность, на цель, на намерения, на состояния, на свойства личности.

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Однако и в том и в другом случае мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Не случайно в последние годы всё более отчётливо сформировалась мысль, что мотив правомерно рассматривать как *сложное интегральное (системное) психологическое образование*.

Несмотря на разнообразие взглядов на сущность мотива, психологи сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один психологический феномен; мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление.

Будем исходить из того, что границами мотива являются, во-первых – потребности, а во-вторых – намерения что-то сделать, включая и побуждение к этому. Мотиву может принадлежать лишь стратегия деятельности, а тактика получения требуемого результата создается уже после формирования мотива. Мотивация выступает как динамический процесс формирования мотива.

В [9], рис.7.1, стр.476 приведен перечень компонентов, могущих создавать структуру разных мотивов. Согласно А.Н.Луке [10], существует определенная цепь реализации потребностей: *мотивационная установка порождает потребность* и они вместе пробуждают *чувства*; чувства влекут за собою *желание*, которое, в конечном счете, порождает и *мысль*, и *действие*.

Иерархическая модель потребностей, разработанная А.Маслоу [12], содержит следующие категории потребностей: физиологические потребности; потребность защиты и самосохранения; потребность любви и принадлежности к определенной группе; потребность в уважительном отношении к себе; познавательные потребности; эстетические потребности; потребность самореализации и освоения собственного потенциала.

Эти категории потребностей составляют известную пирамиду Маслоу [12, с.71], в основании которой помещены потребности нижнего ранга, а в вершине – высшего. А.Маслоу сформулировал ряд принципов о взаимоотношении между категориями потребностей:

- чем потребность более длительно удовлетворяется непрерывно, тем меньше организм ориентирован на удовлетворение этой потребности;
- потребность не может быть мотивированной, если предшествующая потребность не была достаточно удовлетворена;
- потребности реализуются в зависимости от ранга – от низших потребностей к высшим;
- первичные потребности обладают человеческой спецификой.

Психологи [1, 2, 5, 18] пришли к выводу, что мотивация является функцией от интенсивности мотива; вероятности успеха, увлекательности достижения. Именно поэтому закон мотивационного оптимума, известный как закон Иенеса–Додсона [18, с.83], гласит, что достижение растет прямо пропорционально интенсификации мотивации до определенного момента, который зависит от сложности и трудности задания.

Мотивация зависит и от опыта индивидуума, собственного имиджа, уровня вдохновения, уверенности в успехе, от познавательной оценки ситуации, значимости результата. Согласно стадийной теории Ж.Пиаже [13], потребности, а следовательно и мотивации, зависят и от возраста.

### 3. Мотивационные принципы образования

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п. Мотивационная динамика зависит не только от уровня компетентности и энтузиазма учащихся, но и от пристрастий учителя. Д.Аусубел и Ф.Робинсон [2] считают, что в школьной среде мотивацию составляют три компонента:

1. Познавательный импульс, который может быть развит при применении элементов новинок, неожиданностей (сюрпризов), проблематичных (дилемматичных) аспектов, познавательных диссонансов.

2. Потребность утверждения собственного «Я».
3. Потребность присоединения.

Еще в 1973 году Г. Розенфельд [15] выделил следующие контент-категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Исходя из этого, выделяются два аспекта мотивации: по отношению к учебному предмету и по отношению к другим людям.

К мотивам первого аспекта относятся:

- широкие познавательные мотивы, направленные на овладение новыми знаниями;
- учебно-познавательные мотивы, ориентированные на усвоение знаний;
- мотивы самообразования, побуждающие субъекта к самосовершенствованию.

Ко второму аспекту относятся социальные и внешние мотивы.

В связи с этим мы выделили следующие виды мотивации при изучении математики:

Виды мотивации		Мотиваторы (мотивационные детерминанты)
ЭКСТРИНСИВНАЯ (обусловлена внешними условиями и обстоятельствами)	Мотивация, связанная с социальной идентификацией, с достижением цели в обыденной жизни	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Меня волнует средний балл в аттестате, поэтому я стремлюсь получить хорошую оценку и по математике.</li> <li>• Родители контролируют мою успеваемость, поэтому: 1) я не хочу их огорчать плохими результатами; 2) за хорошие результаты они поощряют меня; 3) за плохие результаты они меня накажут.</li> <li>• Мне нравится учитель.</li> <li>• Не люблю испытывать неудачи и провалы.</li> <li>• Привык быть в числе лучших по математике.</li> </ul>
	Мотивация, основанная на требованиях и ценностях общества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания по математике необходимы в современном мире и, в частности, для моей будущей специальности.</li> </ul>
ИНТРИНСИВНАЯ (внутренняя, связана с личностными диспозициями)	Мотивация, связанная с личными потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями. Действия и поступки совершаются «по доброй воле» субъекта.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Я получаю удовлетворение от роста моих знаний по математике при усвоении нового материала.</li> <li>• Мне нравятся дискуссии на уроках при решении сложных задач.</li> <li>• На уроках математики интересно.</li> <li>• Мне просто нравится преодолевать трудности, решая задачи, разгадывая головоломки.</li> <li>• Мне нравится чувствовать себя успешным в учёбе.</li> </ul>

#### 4. Методы исследования уровня мотивации

В настоящее время развитие математического образования основано:

- на достижениях математических и психолого-педагогических наук;
- на информатизации образования;
- на концепции творчества и одаренности;

- на глобализации образования;
- на интеллектуальности образования;
- на парадигме гуманистического образования.

Обучение математике, как и любому учебному предмету, может стать средством формирования личности, если преподавателю удастся правильно организовать свой труд, грамотно, квалифицированно анализировать индивидуальные особенности учащихся. Планируя индивидуальные задания, составляя проверочные работы разных уровней сложности, очень важно знать и учитывать следующее: отношение учащегося к математике; уровень подготовленности учащегося по математике; способности учащегося к математике; преобладающие в его жизни мотивы.

С этой целью в начале каждого полугодия делается опрос (тестирование) учащихся на предмет определения доминирующих мотивов. Проанализировав результаты тестирования, можно сделать выводы о правильности выбора стратегии повышения мотивации для отдельных учащихся и класса в целом.

При составлении теста-опросника мы применили результаты психолого-педагогических исследований и учли методики выявления мотивов спортивной деятельности и изучения гуманитарных дисциплин [8, 9, 15, 19, 20, 22]. Опираясь на данные методики, из множества возможных мотивов акцент был сделан на девяти основных мотивах-категориях.

Составленный тест, в отличие от других тестов, содержит 27, а не 45–100 и более вопросов. Каждому мотиву-категории соответствуют три вопроса. Эти вопросы расположены в случайном порядке и сформулированы по-разному, что даёт большую объективность при анализе результатов тестирования. Этот тест имеет значительное преимущество по сравнению с тестами, содержащими большое количество вопросов. Отвечая на вопросы громоздких тестов, учащиеся устают и порой, ответив на половину вопросов, теряют интерес к тесту, отмечают варианты ответов наугад, что делает исследование малоэффективным.

#### **Тест «Мотивация изучения математики»**

1. Я получаю радость от занятия математикой, так как мне нравится преодолевать трудности.
2. Я регулярно занимаюсь математикой, потому что добиваюсь успехов по этому предмету.
3. Мне нравятся занятия математикой, так как это развивает мою память и ум.
4. Меня воодушевляет успех при решении задач.
5. Мне нравится заниматься математикой, потому что это очень интересно.
6. Мои товарищи и учителя уважают меня за успехи в математике.
7. Я добросовестно занимаюсь, потому что это развивает мой характер.
8. Мой класс должен быть лучшим в учебе, и я хочу внести в это дело свой вклад.
9. Я регулярно занимаюсь математикой, чтобы поддерживать и повышать свои знания.
10. Я хочу хорошо разбираться во всём, что предусмотрено программой по математике.
11. Знания по математике пригодятся в моей будущей профессии.
12. Я стараюсь хорошо учиться по математике, так как люблю быть в центре внимания.
13. Когда я справляюсь с трудной задачей, я получаю удовольствие и чувствую себя победителем.
14. У меня поднимается настроение, когда я добиваюсь успехов по математике.
15. Меня радуют достигнутые успехи по математике.
16. Я стремлюсь на уроке решить задачу первым, потому что мне нравится чувство соперничества.
17. Я добросовестно учусь, потому что не хочу подводить своего учителя.
18. Я всегда довожу решение задачи до конца, потому что мне нравится добиваться поставленной передо мной цели.
19. Я хочу основательно знать математический материал, чтобы быстрее и качественнее решать задачи.
20. Мне нужны хорошие знания математики для поступления в вуз.
21. Глубокие знания по математике позволят мне защищать честь моего класса, школы (города, республики) на математических олимпиадах.
22. Я регулярно выполняю задания по математике и другим предметам, потому что не хочу огорчать родителей плохими оценками.
23. Я всегда учусь добросовестно, потому что на сегодняшний день это мой долг.
24. Встретившись с незнакомой математической задачей, я стараюсь самостоятельно додумываться до её решения.

25. Мне нравится узнавать новое из истории математики, для этого я часто обращаюсь к дополнительной литературе.  
 26. Хорошие знания по всем предметам мне пригодятся в будущем.  
 27. Я всё делаю добросовестно, потому что хочу быть полезным гражданином.

В бланке для ответов ставится «+» под подходящей степенью преобладания данного утверждения.

Бланк для ответов.

Ф. И. О. \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Номер и содержание утверждения	Степень преобладания			
	не знаю	немного	достаточно	значительно

Степень преобладания каждого утверждения оценивается от 0 до 3 баллов: «не знаю» - 0 баллов; «немного» - 1 балл; «достаточно» - 2 балла; «значительно» - 3 балла.

**Соответствие пунктов суждения мотивам-категориям:**

- познавательному мотиву соответствуют пп. 10, 19, 25;
- мотиву подготовки к профессиональной деятельности соответствуют пп. 11, 20, 26;
- мотиву достижения успеха соответствуют пп. 9, 18, 24;
- мотиву личного самоутверждения соответствуют пп. 3, 7, 14;
- мотиву эмоционального удовольствия соответствуют пп. 1, 4, 13;
- мотиву социального самоутверждения соответствуют пп. 2, 6, 12;
- социально-эмоциональному мотиву соответствуют пп. 5, 15, 16;
- социально-моральному мотиву соответствуют пп. 8, 17, 22;
- гражданско-патриотическому мотиву соответствуют пп. 21, 23, 27.

Максимальная сумма баллов для одного мотива не превышает 9. Наиболее предпочтительны для учащегося те мотивы, по которым он набрал наибольшее количество баллов.

Сформулированные мотивы-категории соответствуют контент-категориям Г.Розенфельда [22] и гармонируют со следующими принципами математического образования: принцип универсальности; принцип прагматичности; принцип культуuroобразности; принцип вариативности; принцип деятельного характера усвоения; принцип ориентации на компетентность.

**5. Исследование уровня мотивации к изучению математики**

Исследование уровня мотивации к изучению математики проводилось в рамках естественного эксперимента на материале предмета «Алгебра» в 9-х и 11-х классах в начале и в конце учебного года. В контрольных классах было 99 учащихся, а в экспериментальных классах – 101 учащийся.

Подсчитав для каждого мотива общую сумму баллов в классе ( $s$ ), можно вычислить процент доминирования каждого мотива-категории ( $p$ ) в данном классе:  $p = (s : 9n) \cdot 100\%$ , где  $n$  – количество учащихся в классе.

Данные заносим в таблицы 1 и 2. Сравнительный анализ результатов тестирования с уровнем успеваемости учащихся по математике показал, что чем выше процент доминирования личных мотивов в обучении, таких как мотив социального самоутверждения, познавательный мотив, мотив подготовки к профессиональной деятельности, тем выше уровень владения программным материалом в целом и математическими знаниями и умениями в частности.

Изучение проблемы мотивации показывает, что мотивация играет ведущую роль в обучении математике. Успешное и эффективное овладение математическими знаниями напрямую зависит от уровня развития мотивации к предмету.

Таблица 1

## Мотивация изучения математики в экспериментальных классах

Мотивы-категории	Процент доминирования мотива в классе							
	9-Б		9-Д		11-Б		11-В	
	на начало года	на конец года	на начало года	на конец года	на начало года	на конец года	на начало года	на конец года
мотив эмоционального удовольствия	68	74	53	61	47	48	53	56
мотив социального самоутверждения	33	53	32	48	17	25	27	35
мотив личного самоутверждения	59	60	66	71	46	48	61	78
социально-эмоциональный мотив	49	60	57	66	38	64	55	58
социально-моральный мотив	47	56	62	67	38	42	44	56
мотив достижения успеха	50	63	55	66	28	57	38	75
познавательный мотив	51	73	55	78	39	74	45	82
мотив подготовки к профессиональной деятельности	75	78	71	81	45	84	67	87
гражданско-патриотический мотив	41	59	62	64	41	56	47	52
ИТОГО в среднем	53	64	57	67	38	55	49	64

Повторное тестирование, проведенное в контрольных классах, показало, что процент мотивации изучения математики, впрочем, как и успеваемость по математике, изменился несущественно.

## 6. Заключение

Изучив проблему развития мотивации при овладении математическими знаниями и выделив основные факторы, определяющие мотивы изучения математики, мы разработали систему психолого-педагогических условий и педагогических средств развития этих мотивов у учащихся. При разработке данной системы мы руководствовались следующими принципами: учёт индивидуально-типологических качеств личности; учёт значимости математического образования как средства развития познавательных способностей; личностно-деятельный подход в обучении математике; укрупнение материала.

Таблица 2

## Мотивация изучения математики в контрольных классах

Мотивы-категории	Процент доминирования мотива в классе							
	9-А		9-В		11-А		11-Б	
	на начало года	на конец года	на начало года	на конец года	на начало года	на конец года	на начало года	на конец года
мотив эмоционального удовольствия	65	64	52	53	48	48	53	55

мотив социального самоутверждения	37	33	34	35	20	25	25	27
мотив личного самоутверждения	58	59	56	58	46	48	61	64
социально-эмоциональный мотив	51	54	57	52	41	46	55	58
социально-моральный мотив	47	54	62	62	38	42	44	47
мотив достижения успеха	50	52	55	64	30	32	42	48
познавательный мотив	51	60	55	76	39	41	44	50
мотив подготовки к профессиональной деятельности	75	75	71	74	43	49	65	70
гражданско-патриотический мотив	42	44	58	60	44	40	38	42
<b>ИТОГО в среднем</b>	<b>53</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>59</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>47</b>	<b>51</b>

Таблица 3

Уровень успеваемости учащихся в экспериментальных классах

Класс	Количество учащихся	Процент качества знаний	
		на начало года	на конец года
9-Б	25	48	73
9-Д	27	50	68
11-Б	24	60	79
11-В	25	50	73

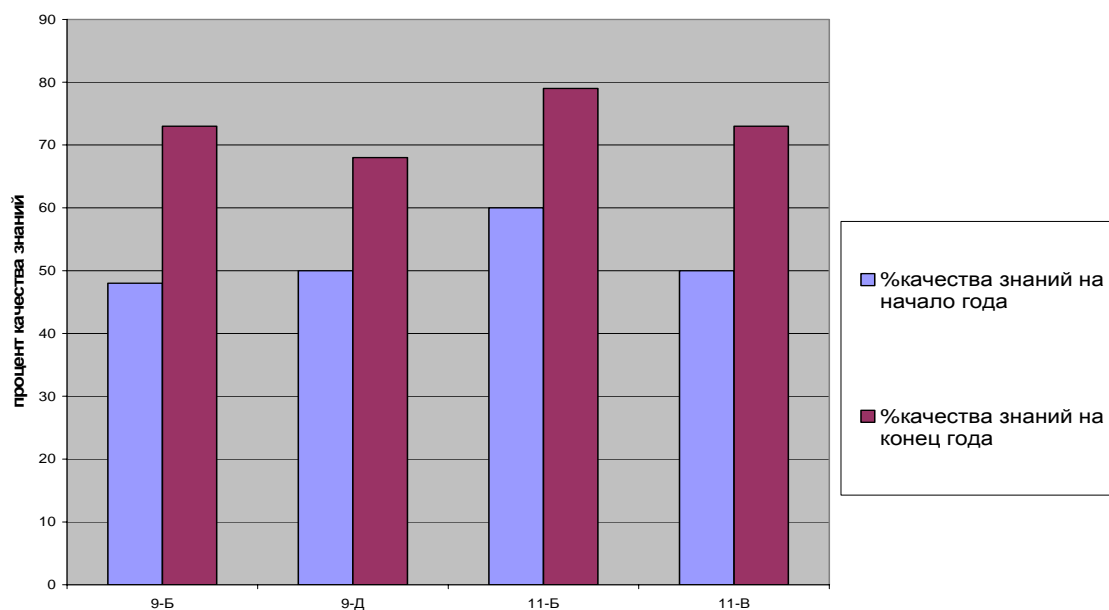
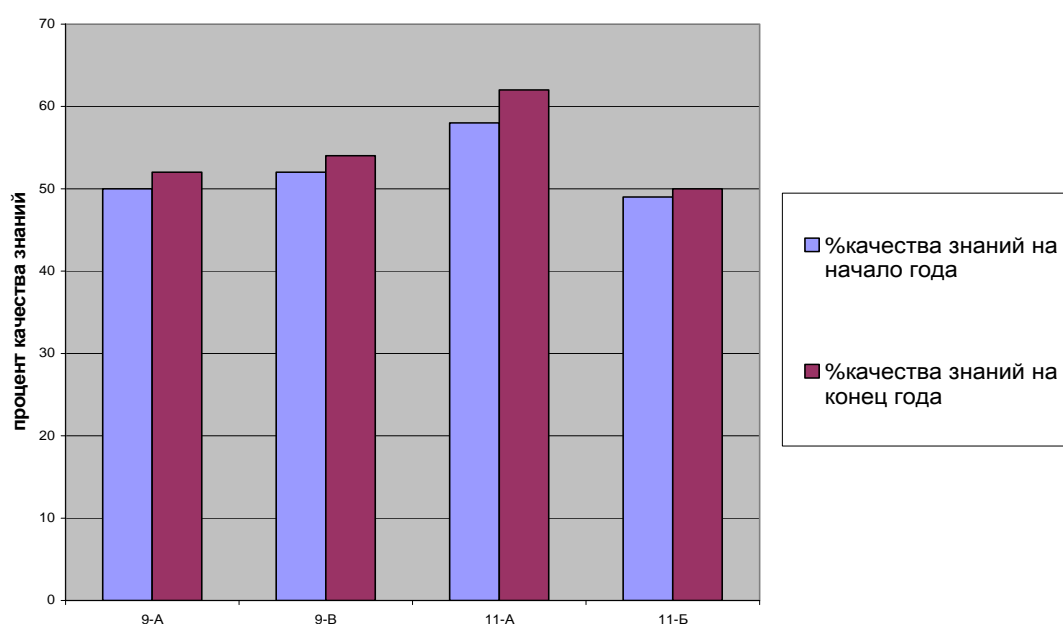


Таблица 4

## Уровень успеваемости учащихся в контрольных классах

Класс	Количество учащихся	Процент качества знаний	
		на начало года	на конец года
9-А	24	50	52
9-В	25	52	54
11-А	26	58	62
11-Б	24	49	50

**Психолого-педагогические условия включают:**

- учёт индивидуальных способностей к изучению математики;
- психологический климат при обучении математике;
- интерактивные технологии обучения;
- стимулирование мыслительной активности при обучении;
- наличие интереса к математике.

**Педагогические средства включают:**

- игровой момент;
- нестандартное изложение материала;
- проблемные ситуации;
- исследовательско-поисковые методы обучения;
- интерактивные методы обучения.

В психологии известно, что развитие мотивов обучения идет двумя путями:

- 1) через усвоение учащимися общественного смысла обучения;
- 2) через саму деятельность обучения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.

Например, если доминирующим мотивом учащегося является желание получать хорошие оценки, то ему необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений и таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться учащимися как необходимое условие их успешной



и полезной обществу деятельности. Необходимо повысить также действенность мотивов, которые осознаются как важные, но не оказывают реального влияния на процесс обучения.

Мотив учения, как правило, не возникает сам по себе. «Формирование положительной мотивации не стихийный процесс. Мотивы учения надо специально воспитывать, развивать, стимулировать и, что особенно важно, надо учить школьников самим стимулировать «свои мотивы», - писал Ю.К. Бабанский [3, с.50]. А.К. Маркова [11] отмечает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности. Поэтому важно как эта деятельность осуществляется. Необходимым условием для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности, считает И.А. Зимняя [7], является возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения математике, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к математике – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны.

#### Литература:

1. Ames C. Classrooms, goal structures and student motivation. // *Journal of Educational Psychology*. - 1992. - 84(3). P.261-271.
2. Ausubel D. și Robinson F. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. - Москва: Педагогика, 1989. - 560 с.
4. Cerghit I. *Metode de învățământ*. - Iași: Polirom, 2006.
5. Cristea S. (coordonator). *Curriculum Pedagogic*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
6. Golu M. *Fundamentele Psihologiei*. - București: România de mâine, 2000.
7. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. - Москва: Логос, 2003. - 384 с.
8. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. - Санкт-Петербург: Питер, 2004.
9. Keller J.V. Motivational design of instructional. // C.M. Reigelruth (ed.). *Instructional design theories an current status*. - 1983, p.383-434.
10. Лук А.Н. *Эмоции и чувства*. - Москва, 1972.
11. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. - Москва, 1990.
12. Maslow A. *Motivation and Personality*. - New York: Harper and Row, 1954. - 97 p.
13. Piaget J. *Psihologia intelegenței*. - București: Editura Științifică, 1965.
14. Родионов М.А. *Мотивация учения математике и пути ее формирования*. - Москва, 1990.
15. Rosenfeld G. *Theorie und Praxis der Lernmotivation*. - Berlin, 1973.
16. Roșca Al. *Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică*. - Sibiu: Institutul de psihologie din Cluj, 1943.
17. Рубинштейн С. Л. *О мышлении и путях его исследования*. - Москва: Изд-во АН СССР, 1958.
18. Sălăvăstru D. *Psihologia Educației*. - Iași: Polirom, 2004.
19. Шаболтас А. В. *Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте*. - Автореф. канд.дисс. - СПб, 1998.
20. Шопенгауэр А. *Полное собрание сочинений: В 4-х томах*. - Москва: 1900-1910.
21. Хон Р.Л. *Педагогическая психология. Принципы обучения*. - Москва: Деловая книга, 2002.
22. Viau R. *La motivation en contexte scolaire*. - Paris: Bruxelles. De Boeck et Larcier S.A., 1997.

*Prezentat la 09.10.2007*

## РОЛЬ МОТИВАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ

*Антонина ЧОБАН-ПИЛЕЦКАЯ*

*Тираспольский теоретический лицей, г. Тирасполь*

În articolul de față sunt elucidate factorii ce determină dezvoltarea motivației învățării științelor matematice în școală. Cu acest scop au fost evidențiate particularitățile dezvoltării motivației și intereselor cognitive în procesul învățării științelor matematice în școală; au fost elaborate și experimental argumentate metode de dezvoltare a motivației învățării științelor matematice în școală.

In the present paper the psychological-pedagogical factors of development of motives of mathematical learning in school are studied. From this point of view:

- we have exposed the peculiarities of development of motives of the cognitive interest to learning mathematics;
- we have elaborated and experimentally substantiated the methodology of the development of motivation in the process of mathematical learning.

### 1. Введение

При обучении математике имеются разнообразные возможности для развития творческого мышления учащихся. В VI-IX классах математика предстает перед учащимися как стройная наука, с присущими ей прочными связями между ее разделами и другими школьными предметами. Казалось, это создает благоприятные условия для пробуждения интереса к математике. Тем не менее, наблюдения показывают, что в V-VI классах наряду с пробуждением интереса к математике у одних, у других возникает отрицательное отношение к ней. Пробуждение мотивации к изучению математики или отрицательное отношение к ней связаны со следующими факторами-мотивами, высказанными учащимися:

1. Я получаю удовлетворение от роста моих знаний по математике при усвоении нового материала. (10%)
2. Мне нравятся дискуссии на уроках при решении сложных задач. На уроках математики интересно. (20 %)
3. Мне просто нравится преодолевать трудности, решая задачи, разгадывая головоломки. (15%)
4. Мне нравится чувствовать себя успешным в учёбе. Знания по математике необходимы в современном мире и, в частности, для моей будущей специальности. (10%)
5. Меня волнует средний балл в аттестате, поэтому я стремлюсь получить хорошую оценку и по математике. Не люблю испытывать неудачи и провалы. Привык быть в числе лучших по математике. (10%)
6. Участие в кружках и внеклассных мероприятиях. (5%)
7. Мне нравится учитель. (5%)
8. Влияние близких и родных. (5%)
9. Трудный предмет, плохие успехи. (15%)
10. Не понимает пользы от предмета. Неосознанно не любит математику. (5%)

Эти оценки приблизительны. Заметим, что в большинстве случаев возникновение мотивации к изучению математики связано с содержанием предмета, с процессом деятельности, а влияние учителя, внеклассных мероприятий и близких – не столь значительно. Это только видимая часть явления, поскольку:

- от учителя зависит глубина осознания значения предмета;
- успехи достигаются при помощи учителя;
- в кружки и в организацию внеклассных мероприятий привлекаются хорошо успевающие ученики;
- успехи детей в учебе всегда радуют близких и родных.

Опыт показывает, что представления многих учащихся о значении математики расплывчаты и примитивны. Поэтому развитие мотивации к изучению математики должно быть связано со значением

математики в жизни, в быту, в развитии техники, в овладении профессий, в изучении других предметов и т.д. Развитие мотивации обучения математике происходит поэтапно. На первом этапе возникает интерес к процессу изучения математики. На этом этапе мотивация неустойчива, в основном эмоционального характера. На следующем этапе мотивация начинает концентрироваться, принимает устойчивый характер и возникает интерес к содержанию математики. На последнем этапе учащиеся осознают, что выполнение заданий соответствует личным целям, которые важны для дальнейшего развития личности. В частности, развивается интерес к достижению успеха в изучении математики [19].

Данная статья продолжает исследования, начатые нами [23, 24].

## 2. Мотивационные стратегии

К.Эймс дал описание методов обучения, способствующих формированию мотивационной модели [1, с.47]. Он отмечает важность трёх элементов: используемых *учебных заданий*; *авторитета* или *роли*, которую играет учитель во время урока; *оценки/признания*, которая является результатом усилий учеников.

Проанализировав результаты предварительного тестирования, отметим доминирующие мотивы изучения математики каждого учащегося в отдельности и класса в целом. Основываясь на этих выводах, выбираем стратегию повышения мотивации изучения математики, а именно: подбираем задачи, обогащающие интерес к предмету, выбираем методы и средства для изучения новой темы. Это оправдывает себя, потому что если учащийся «зажётся», заинтересовался темой, то это станет стимулом для последующих уроков. Но чтобы зажжённое вами «пламя» не погасло, необходимо поддерживать интерес учащихся постоянно, т.е. на каждом уроке должен быть запланирован этап мотивации. Цели этого этапа: раскрыть значимость изучения данного материала, привлечь внимание учащихся, пробудить их интерес, желание узнать, понять, применить. Каким же образом можно заинтересовать учащихся?

Можно использовать следующий материал:

- исторические задачи, исторические экскурсии, легенды, сведения из истории по данной теме, научно-популярные рассказы, жизненные факты;
- решение задач с практическим содержанием, с использованием проблемных ситуаций и межпредметных связей;
- проведение исследовательских, лабораторных и практических работ с использованием моделей, чертежей, таблиц и т.п.;
- решение задач, требующих расширения знаний по теме;
- математические фокусы, задачи занимательного характера, отрывки из литературных произведений с математическим содержанием, в которых содержатся противоречия или несоответствия привычным жизненным фактам.

Выявление практической значимости изучаемых фактов не только возбуждает интерес, но и служит сильным стимулом, поскольку взаимосвязано с основными целями обучения. Средствами эмоционального воздействия являются необычность, новизна, неожиданность, несоответствие прежним представлениям, элементы занимательности.

## 3. Задачи занимательного характера и исторические экскурсии

При изучении темы «Арифметическая прогрессия» полезно сообщить учащимся следующие сведения из истории математики, которые связаны с формулой суммы  $n$  первых членов арифметической прогрессии. Речь идёт об эпизоде из жизни немецкого математика К. Ф. Гаусса (1777-1855). Когда ему было 9 лет, учитель, занятый проверкой работ учеников других классов, задал на уроке следующую задачу: «Сосчитать сумму натуральных чисел от 1 до 40 включительно». Каково же было удивление учителя, когда один из учеников (это был Гаусс) через минуту воскликнул: «Я уже решил...» Большинство учеников после долгих подсчётов получили неверный результат. В тетради Гаусса было написано одно число и притом верное. Вот схема рассуждений. Сумма чисел в каждой паре 41. Таких пар 20, поэтому искомая сумма равна  $41 \cdot 20 = 820$ .

В качестве задачи-шутки можно взять следующую задачу: «В некотором населённом пункте живут  $2n + 1$  людей и каждый из них дружит с  $t$  людьми. При каких  $t$  это возможно? Докажите, что число  $t$  чётно». Можно рассматривать частные случаи  $n \in \{25, 35, 47, 51, 89\}$ ,  $t \in \{9, 14, 15, 22\}$ .

При изучении операций с многочленами можно привести примеры занимательных задач с отгадыванием чисел.

**Задача 1.** Учитель предлагает учащимся запомнить какое-нибудь натуральное число. Каждый ученик задумывает свое число  $x$  (день недели, число месяца, день рождения, номер месяца и т.д.). Затем учитель говорит: умножьте это число на 2; прибавьте к произведению 5; полученную сумму умножьте на 5; к найденному числу допишите справа нуль.

Ученики по очереди объявляют результаты вычислений, а учитель сразу отгадывает задуманное число. В чем секрет фокуса? Замечаем, что  $(2x + 5) \times 5 \times 10 = 100x + 250$ . Значит, достаточно из результата вычесть 250 и снять справа два нуля. Тогда получим задуманное число  $x$ .

**Задача 2.** Каждый ученик задумывает два натуральных числа  $x$  и  $y$ , где  $y < 100$  (число и месяц рождения ученика, год и номер месяца рождения и т.д.). Затем учитель говорит: умножьте первое число  $x$  на 2; потом умножьте это число на 10; прибавьте к произведению 73; полученную сумму умножьте на 5; к найденному числу прибавьте  $y$ ; назовите результат.

Учитель сразу отгадывает задуманные числа. Как это ему удается? Замечаем, что  $(x \times 2 \times 10 + 73) \times 5 + y = 100x + 365 + y$ . Итак, если из названного результата вычесть 365, то первые две цифры справа дают число  $y$ , а остальные – число  $x$ .

Исторические моменты при изучении конкретных тем содержатся в [9, 10]. Биографии знаменитых математиков следует сочетать с примерами проблем, решённых ими, которые просты в формулировке. Например:

1. При ознакомлении с биографией Л.Эйлера (1707-1783) можно говорить о задаче о семи мостах.
2. При рассмотрении биографии Платона (427-347 до н.э.) следует рассказать о классификации правильных многогранников.
3. При изложении биографии К.Ф.Гаусса (1777-1855) важно отметить:
  - построение циркулем и линейкой правильных многоугольников;
  - решение уравнений высших степеней (основная теорема алгебры).
4. При изучении свойств поверхностей (цилиндра, конуса и т.д.) занимательно рассказать о свойствах листа Мёбиуса и биографии немецкого астронома и математика А.Ф.Мёбиуса (1790-1868). При помощи листа Мёбиуса можно задумать увлекательные эксперименты [2, 9].
5. С именем знаменитого французского математика и механика С.Д. Пуассона (1781-1840) связана задача о сосудах: имеются два сосуда – трехлитровый и пятилитровый. При их помощи получить: один литр воды; два литра воды; четыре литра воды.  
Хорошо известны и другие задачи этого типа (см. [9], с. 17).
6. С именем немецкого математика П.Г.Л. Дирихле (1805-1859) связан «принцип Дирихле», который полезен при решении задач на доказательство.

**Проблема 1.** В классе  $m$  учащихся. При написании письменных работ один ученик сделал  $n$  ошибок, а остальные меньше. Докажите:

1. Если  $n \geq 11$  и  $3(n-3) \leq m$ , то по крайней мере 3 ученика сделали равное количество ошибок.
2. Если  $n \geq 2+3k$  и  $k(n-3) \leq m$ , то по крайней мере  $k$  учеников сделали равное количество ошибок.

**Решение.** Каждый из  $m-1$  учащихся сделал  $\leq n-1$  ошибок. Если бы для каждого числа  $i$ , где  $0 \leq i < n$ , не более  $k-1$  учащихся сделали ровно  $i$  ошибок, то  $m \leq 1 + n(k-1) = nk - n + 1 \leq nk - (2+3k) + 1 = k(n-3) - 1 \leq m - 1 < m$ , противоречие.

Этим же методом решаются задачи следующего типа.

**Задача 3** ([9], задача 15.4). На земле живут более 4 миллиардов человек и среди них не более 1% людей старше 100 лет. Докажите, что существуют два человека, которые родились в одну и ту же секунду.

При изучении деления с остатком интересны задачи следующего содержания.

**Задача 4.** В 2007 году 2 сентября приходится на воскресенье. А каким днем недели будет 1 сентября через  $m \geq 1$  лет.

**Решение.** И обычном году 365 дней, а в високосном (например, в 2008) – 366 дней. Каждый четвертый год является високосным. Пусть  $[k]$  есть целая часть действительного числа  $k$ . Поскольку  $365 = 7 \times 52 + 1$ , то через  $m$  лет будем иметь  $m \times 7 \times 52$  недель и  $p = 1 + m + [m:4]$  дней. Число  $p$  позволяет вычислить, на какой день недели выпадет 2 сентября  $m+2007$  года. Например, при  $m = 7$

получаем  $p = 1 + 7 + 1 = 7 + 2$ . В 2014 году 2 сентября выпадает на второй день недели. Значит, 1 сентября 2014 года будет первым днем недели – понедельником.

Различные исторические задачи и легенды с математическим содержанием содержатся в [2, 6, 7, 9].

#### 4. Учебные проблемы и мотивация

Возбуждение интереса к учебной проблеме, создание проблемных ситуаций возможны при изучении большинства тем курса математики (см. [12, 14, 15, 16, 17, 20]). Приведём некоторые примеры подобных задач. При составлении некоторых задач были использованы [2, 5, 7, 9, 13].

Следующая задача решается при помощи математической индукции и свойств арифметических прогрессий.

**Задача 5.** Фиксируем действительное число  $k \neq 0$ . Найдите определенную на множестве натуральных чисел функцию  $f(n)$ , такую, что  $f(1) = k$  и  $f(n + m) = f(n) + f(m) + kmn$  для любых натуральных чисел  $n, m$ .

**Решение.** Замечаем, что  $f(n) = f((n-1) + 1) = f(n-1) + f(1) + k(n-1) = f(n-1) + kn = f(n-2) + k(n-1) + kn = \dots = k + 2k + \dots + k(n-1) + kn = kn(n-1)/2$ .

Интересны частные случаи  $k \in \{-2, -1, 1, 2, 3\}$ .

Приведём примеры задач с практическим содержанием. Общеизвестна следующая задача Герона Александрийского (I в. до н.э.):

**Задача 6.** Из-под земли бьют четыре источника. Первый заполняет бассейн за 1 день, второй – за 2 дня, третий – за 3 дня, четвёртый – за 4 дня. Сколько времени потребуется четырём источникам вместе, чтобы заполнить бассейн?

На основании этой задачи можно составить различные однотипные задачи.

**Проблема 2.** Из под земли бьют  $n \geq 2$  источников. Первый заполняет бассейн за  $m_1$  дней, второй – за  $m_2$  дней, ...,  $n$ -й – за  $m_n$  дней. Сколько времени потребуется всем источникам вместе, чтобы заполнить бассейн?

**Проблема 3.** Со склада различным потребителям распределяется определённое количество товара. Имеется  $n \geq 2$  автопарков. Первый развозит весь товар за  $m_1$  дней, второй – за  $m_2$  дней, ...,  $n$ -й – за  $m_n$  дней. Сколько дней потребуется всем автопаркам вместе, чтобы развезти весь товар?

Рассмотрим следующую общую проблему.

**Проблема 4.** Тело движется по закону  $S(t) = at^{n+3} + bt^{n+2} + ct^{n+1}$ , где  $n \geq 0$ .

А. Каким условиям удовлетворяет момент  $t_1$  начала пути? Во-первых,  $t_1 \geq 0$ . Во-вторых,  $S'(t_1) \geq 0$  и  $S'(t) < 0$  при  $0 < t < t_1$ .

В. Каким условиям удовлетворяет момент  $t_2$  остановки тела? Во-первых,  $t_1 < t_2$ . Во-вторых,  $S'(t_2) = 0$  и  $S'(t) > 0$  при  $t_1 < t < t_2$  и  $a < 0$ .

С. Определить: время начала пути; длину пути; время остановки тела.

**Решение.** Эта задача связана с исследованием свойств функций при помощи производной. Обозначим через  $t_1$  время начала пути, через  $t_2$  – время остановки тела. Производная  $S'(t) = t^n((n+3)at^2 + (n+2)bt + (n+1)c)$  равна скорости движения тела.

Для решения этой задачи можно применить метод мозговой атаки (brainstorming). В этом случае у учащихся последовательно возникают следующие вопросы с соответствующими ответами:

А. При каких условиях тело движется? Во временном интервале  $[p, q]$  тело движется при условиях:  $t \geq 0$ ;  $S'(t) > 0$ , как только  $p < t < q$ .

#### Выводы:

1. Для решения задачи находим корни  $x_1, x_2$  квадратного уравнения  $(n+3)at^2 + (n+2)bt + (n+1)c = 0$ . Если корни мнимые, или равны, или оба неположительные, то задача не имеет физического смысла.

2. Предположим, что корни действительные,  $x_1 < x_2$  и  $0 < x_2$ . В этом случае  $t_2 = x_2$  и  $t_1 = \max\{0, x_1\}$ .

3. Конкретные примеры могут быть построены следующим образом:

- фиксируем действительные числа  $x_1, x_2$ , такие, что  $x_1 < x_2$  и  $0 < x_2$ ;

- фиксируем положительное число  $n$  и отрицательное число  $p$ ;
- положим  $a = p:(n+3)$ ,  $b = -p(x_1 + x_2):(n+2)$ ,  $c = p \cdot x_1 \cdot x_2:(n+1)$ .

**Задача 7.** Может ли дискриминант квадратного трехчлена  $ax^2 + bx + c = 0$  с целыми коэффициентами равняться одному из чисел: 6, 8, 13, 19, 103, 1002, 2001, 3853715, 4732134, 521432289?

Эта задача является частным случаем следующей общей проблемы.

**Проблема 5.** При каких условиях целое число  $d$  может быть дискриминантом квадратного трехчлена  $ax^2 + bx + c = 0$  с целыми коэффициентами?

**Решение.**

1. Если число  $d$  является дискриминантом заданного квадратного уравнения, то  $d = b^2 - 4ac$ . Поэтому если  $a, b, c$  являются целыми числами, то и  $d$  является целым. Если  $d = p:q$  является рациональным числом, то легко найти рациональные числа  $a, b, c$ , для которых  $d = b^2 - 4ac$ . Например,  $a = b = 1$  и  $4c = d - b^2$ . Поэтому кажется правдоподобным, что общая проблема решается положительно.

2. При делении любого целого числа на 4 получим один из следующих остатков: 0, 1, 2, 3. Значит, возможен один из следующих случаев:

**Случай 2.1.**  $d = 4d_1$ , где  $d_1$  – целое число.

**Случай 2.2.**  $d = 4d_1 + 1$ , где  $d_1$  – целое число.

**Случай 2.3.**  $d = 4d_1 + 2$ , где  $d_1$  – целое число.

**Случай 2.4.**  $d = 4d_1 + 3$ , где  $d_1$  – целое число.

3. При делении целого числа на 2 получим остаток 0 или 1. Значит, возможны два случая.

**Случай 3.1.**  $b = 2e$ , где  $e$  – целое число.

В этом случае  $d = b^2 - 4ac = (2e)^2 - 4ac = 4(e^2 - ac)$  и  $d_1 = e^2 - ac$ , т.е. для  $d$  реализуется случай 2.1.

**Случай 3.2.**  $b = 2e + 1$ , где  $e$  – целое число.

В этом случае  $d = b^2 - 4ac = (2e + 1)^2 - 4ac = 4(e^2 + e - ac) + 1$ , т.е. для  $d$  реализуется случай 2.2.

Итак, для  $d$  случаи 2.3 и 2.4 не реализуются.

**Вывод 1.** Если остаток от деления числа  $d$  на 4 равен 2 или 3, то  $d$  не может быть дискриминантом квадратного уравнения с целочисленными коэффициентами.

**Вывод 2.** Если целое число  $d$  является дискриминантом квадратного трехчлена с целочисленными коэффициентами, то остаток от деления числа  $d$  на 4 равен 0 или 1.

Как найти коэффициенты  $a, b, c$ ? Сколько таких коэффициентов существует?

**Случай 2.1.**  $d = 4d_1$ , где  $d_1$  – целое число.

Предлагаем вариант общего решения.

1. Положим  $a = 1$ .

2. Фиксируем целое число  $e$ .

3. Положим  $b = 2e$ .

4. Вычисляем  $c = e^2 - d_1$

**Случай 2.2.**  $d = 4d_1 + 1$ , где  $d_1$  – целое число.

Предлагаем вариант общего решения.

1. Положим  $a = 1$

2. Фиксируем целое число  $e$ .

3. Положим  $b = 2e + 1$ .

4. Вычисляем  $c = e^2 + e - d_1$ .

В каждом из случаев 2.1 и 2.2 существует бесконечное число решений. В случаях 2.3 и 2.4 решений нет.

**Замечание.** Эффект достигается, когда число  $d$  является небольшим. В этом случае ученики предполагают, что методом подбора легко найдут некоторое решение. Большие числа отпугивают многих.

**Замечание.** Переход от конкретных однотипных упражнений к общей задаче развивает у учащихся творческую, поисковую деятельность. Применение исследовательско-поискового метода в обучении помогает учащимся овладевать методами научного познания, пробуждает потребность в творческой деятельности. К сожалению, применение этого метода на уроках ограничено дефицитом учебного времени и неоднородностью состава учащихся в классе. Эти трудности исчезают при организации

внеклассной работы. Исследовательские домашние задания могут проводиться как обязательные или предлагаться для желающих как одна из форм внеклассной работы.

В классах биолого-химической направленности по теме «Решение задач с помощью уравнений и систем уравнений» в 9-х классах можно предложить задачи на смешивание растворов. При этом полезным будет рассмотрение решения данных задач различными способами. Приведем примеры таких задач:

**Задача 8.** К 100 г 20%-ного раствора соли добавили 300 г её 10%-ного раствора. Определите процентную концентрацию раствора.

**Ответ:** 12,5%

**Задача 9.** Смешали 10%-ный и 25%-ный растворы соли и получили 3 кг 20%-ного раствора. Какое количество каждого раствора в килограммах было использовано?

**Ответ:** 1 кг, 2 кг.

Рассмотрение темы «Неравенства» можно начать с решения следующей задачи.

**Проблема 6.** Река течет с постоянной скоростью в озеро. На берегу озера находятся два населенных пункта  $A$  и  $B$ , а вверх по течению расположен населенный пункт  $C$ . Расстояния от  $A$  до  $B$  и  $C$  равны. Из  $A$  отправляются в  $B$  и  $C$  одновременно два парохода, которые в стоячей воде развивают равные скорости. Какой пароход вернется раньше, если время их стоянки в  $B$  и  $C$  одинаково?

**Решение.** В начале обсуждения, как правило, учащиеся отвечают, что оба парохода вернутся одновременно.

Обозначим через  $x$  скорость пароходов в стоячей воде, через  $y$  – скорость течения реки, через  $a$  – расстояние от  $C$  до озера и через  $b$  – расстояние от русла реки до  $A$ . Тогда  $a+b$  равно расстояниям от  $A$  до  $B$  и  $C$ . Первый пароход, который курсирует между  $A$  и  $B$ , находится в пути  $2(a+b): x = 2a: x + 2b: x$  часов. Второй пароход находится в пути  $a: (x-y) + a: (x+y) + 2b: x$  часов.

Возникает вопрос: Какая из величин  $2: x, 1: (x+y) + 1: (x-y)$  больше?

Легко устанавливается, что  $1: (x+y) + 1: (x-y) = 2x: (x^2 - y^2) > 2: x$ . Кроме того, первый пароход прибывает на  $a(x^2 + y^2): x(x^2 - y^2)$  часов раньше второго.

#### Выводы:

1. Первым всегда прибывает первый пароход.
2. Чем больше скорость течения реки, тем больше находится в пути второй пароход.
3. Иногда полезно начать анализ задачи с конкретного примера. В этом случае целесообразно разбить класс на 2-3 группы, и каждая из них решает конкретный пример.

**Вариант 1.**  $x = 50$  км/час,  $y = 10$  км/час,  $a = 100$  км,  $b = 25$  км. Второй пароход находится в путь 5 часов и 10 минут, а первый – 5 часов.

**Вариант 2.**  $x = 12$  км/час,  $y = 2$  км/час,  $a = 210$  км,  $b = 6$  км. Второй пароход находится в пути 37 часов, а первый – 36 часов.

**Вариант 3.**  $x = 8$  км/час,  $y = 2$  км/час,  $a = 30$  км,  $b = 4$  км. Второй пароход находится в пути 9 часов, а первый – 8 часов, 30 минут.

Решение различных конкретных вариантов общей задачи можно организовать в форме дидактических игр, разбив класс на 2 – 3 группы. Игровые моменты выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к математической деятельности. Дидактические игры достигают своей цели при правильной их организации и при условии, что учащиеся сосредоточены, внимательны, активны.

Учащимся, знающим неравенства и квадратные уравнения, можно рассказать о формуле Вильсона из экономической теории управления запасами.

К решению уравнений приводит решение задач следующих типов.

**Задача 10.** Найти два числа, зная, что их сумма равна 16, а сумма их квадратов – 130.

**Задача 11.** Найти стороны прямоугольника, зная их разность и площадь прямоугольника.

**Задача 12 (задача ал-Караджи).** Найти стороны прямоугольника, основание которого вдвое больше высоты, а площадь численно равна периметру.

**Задача 13.** Участники заседания обменялись рукопожатиями и кто-то заметил, что рукопожатий было 56. Сколько человек явилось на заседание?

При исследовании операции извлечения корня при помощи метода математической индукции можно решать задачи следующего вида.

**Задача 14.** Фиксируем положительное число  $a$ , неотрицательное число  $c$  и натуральное число  $m$ . Положим  $b = a+c$ ,  $s_1 = \sqrt{c}$ , ...,  $s_{n+1} = \sqrt{c+s_n}$ , .... Докажите, что  $s_m < a$ , если  $b \leq a^2 - 2a$ .

Рассмотрите конкретные случаи  $a \in \{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ ,  $m \in \{3, 4, 5, 6\}$ .

Многие задачи имеют по два и более решений. В этом случае каждая такая задача может быть предложена для решения в двух уровнях.

**Уровень 1.** Найти какое-нибудь решение задачи.

**Уровень 2.** Найти все решения задачи.

Если для каждого решения задано определенное число, называемое ценою решения, то можно предложить и следующий уровень.

**Уровень 3.** Найти решения с минимальной ценой.

Известно, что транспортные задачи, решаемые методом линейного программирования, имеют все три уровня. Простые задачи, имеющие три уровня, могут быть следующего типа.

**Проблема 7.** В живом уголке школы имеются  $n$  существ трех видов. Каждая особь первого вида весит 3 кг и имеет 2 ноги, каждая особь второго вида весит 5 кг и имеет 4 ноги, а каждая особь третьего вида весит 9 кг и имеет 6 ног. Вместе у них  $2m$  ног. Сколько существ каждого вида? Найти все возможные случаи. Рассмотреть и случай, когда сумма их веса является наименьшей.

**Решение.** Обозначим через  $x$  число животных первого вида, через  $y$  – число животных второго вида, через  $z$  – число животных третьего вида. Тогда  $x + y + z = n$ ,  $2x + 4y + 6z = 2m$  или  $x + 2y + 3z = m$ , а  $3x + 5y + 9z$  равно сумме их веса. Задача имеет смысл при  $n < 2m < 6n$ . Из первых двух равенств получаем  $y = m - n - 2z$ . Если  $\{x, y, z\}$  есть решение, то  $y = m - n - 2z$ ,  $x = n - y - z$ ,  $x > 0$ ,  $y > 0$ ,  $z > 0$ . Рассмотрим следующие частные случаи этой задачи.

**Вариант 1.**  $n = 9$ ,  $2m = 28$ . В этом случае задача имеет два решения  $\{5, 3, 1\}$ ,  $\{6, 1, 2\}$ . Решение  $\{6, 1, 2\}$  является минимальным по весу.

**Вариант 2.**  $n = 10$ ,  $2m = 46$ . В этом случае задача имеет три решения  $\{1, 5, 4\}$ ,  $\{2, 3, 5\}$ ,  $\{3, 1, 6\}$ . Решение  $\{1, 5, 4\}$  является минимальным по весу.

**Вариант 3.**  $n = 13$ ,  $2m = 54$ . В этом случае задача имеет пять решений  $\{1, 10, 2\}$ ,  $\{2, 8, 3\}$ ,  $\{3, 6, 4\}$ ,  $\{4, 4, 5\}$ ,  $\{5, 2, 6\}$ . Решение  $\{1, 10, 2\}$  является минимальным по весу.

В 5 – 6 классах можно решать арифметически задачи следующего типа.

**Проблема 8.** В живом уголке школы имеются три существа. Второе существо весит на  $a$  кг больше, чем первое, а третье – на  $b$  кг больше, чем второе. Все вместе они весят  $c$  кг. Сколько весит каждое существо.

Следующая задача приводится к решению систем уравнений.

**Проблема 9.** Подберите числа  $a, b, c, d, e$  так, чтобы уравнение  $\sqrt{ax+c} + \sqrt{bx+d} = e$  имело корни  $x_1 = n$ ,  $x_2 = m$ , где  $n \neq m$ .

**Решение.** Фиксируем положительные числа  $e_1, e_2, e_3, e_4$ , где  $e_1 + e_2 = e_3 + e_4 = e$ . Можем считать, что  $\sqrt{an+c} = e_1$ ,  $\sqrt{bn+d} = e_2$ ,  $\sqrt{am+c} = e_3$ ,  $\sqrt{bm+d} = e_4$ . Возводим в квадрат и получаем для  $a, b, c, d$  две системы уравнений. Все решения могут быть построены так. Задача имеет бесконечное число решений.

Задачи следующего типа решаются при помощи квадратных уравнений.

**Проблема 10.** Найдите действительные корни уравнения  $(x+a)(x+b)(x+c)(x+d) = px^2 + qx + r$ , если  $a+d = b+c$  и  $q : p = k(a+d)$ , как только  $pq \neq 0$ .

**Решение.** Имеем  $(x+a)(x+d) = x^2 + (a+d)x + ad$ . Положим  $y = x^2 + (a+d)x$ . Тогда заданное уравнение принимает вид  $(y+ad)(y+bc) = kpy + r$ . Считаем  $k = p = q = 0$ , если  $pq = 0$ . Это квадратное уравнение, которое имеет не более двух действительных корней. Если  $y_0$  есть один из таких корней, то решаем уравнение  $x^2 + (a+d)x - y_0 = 0$ . Заданное уравнение имеет не более четырех действительных корней.

**Проблема 11.** Фиксируем число  $k \neq 0$ . Найдите все функции  $f(x)$ , для которых  $f(x)f(y) - kxy = f(x) + f(y) - k$  и  $f(1) = k \neq 1$ .

**Решение.** Имеем  $f(x)f(1) - kx = f(x) + f(1) - k$  или  $kf(x) - kx = f(x)$ . Следовательно,  $f(x) = kx/(k-1)$ .



## 5. Общие выводы и рекомендации

С.И. Рубинштейн [18, с.412] отметил, что эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, насколько стоящие перед ним задачи понятны ему, но и тем, какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживаниях».

Для осуществления внутренней мотивации необходимо тщательно структурировать весь учебный материал, выделить главные идеи и подчинённые. Необходимо, чтобы последовательность и способы изучения материала были понятны учащимся. С этой целью учебный материал рекомендуется разбить на логические целостные блоки. По мнению Я.А. Коменского [11, с.412], живой и страстный интерес к учебной деятельности можно пробудить в учащемся, лишь если его работа не представляется ему отдалённой, недоступной и трудной.

Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности в совокупности друг с другом оказывают влияние на ее результат. Внутренние и внешние мотивы – это постоянно изменяющаяся система. По мнению И.А. Васильева [4, с.50], внешние и внутренние мотивы играют разную роль: внутренние мотивы придают деятельности личностный смысл, а внешние мотивы являются побудителем деятельности.

Ж.М. Келлером [10] был предложен ряд условий зависимости мотивации от учения, которые включают внутренний интерес; уместность обучения в соответствии с личными требованиями ученика, его целями, ценностями; ожидание успеха; удовлетворение при завершении активности от полученных внутренних и внешних поощрений. Всё это необходимо учитывать при разработке дидактической системы и выборе методов обучения. Например, в классах гуманитарного направления, где количество часов, отведенных программой по математике, составляет всего 3 часа в неделю и математика не является профильным предметом, вопрос повышения уровня развития мотивации стоит особенно остро. В связи с этим рекомендуется в таких классах на дом задавать дифференцированные творческие задания. Например, учащиеся могут по выбору написать дома стихотворение, сказку, оду и т.д., с использованием изученного теоретического материала. Ученики, не открывшие в себе «писательского дара», могут составить кроссворд, ребус и т.д. Такого рода задания требуют от учащихся хорошего знания теории и побуждают их к дополнительному повторению и систематизации знаний. Такие задания учащиеся выполняют с удовольствием, используя свой талант, фантазию и знания. Лучшие работы можно зачитать в классе. При оценке отмечается объём использованного теоретического материала в работе и оригинальность сюжета. Лучшие кроссворды можно использовать для проверки знаний учащихся на уроке или как разминку при повторении пройденного материала. Такие формы работы повышают уровень мотивации и интерес к математике, помогают осуществлять индивидуальный подход к учащимся, включать каждого в осознанную учебную деятельность, мотивировать её, успешно решать учебные и коррекционно-развивающие задачи.

Одной из основных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы сформировать у учащихся потребность в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

Китайская мудрость гласит: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, учителю необходимо организовывать и контролировать эти поиски, развивая у учащихся их познавательную деятельность. С этой целью ученикам предлагается исследовательская работа. Это своего рода логическое завершение темы, задание, требующее владения всем материалом темы. Сильным ученикам эти задания можно давать как индивидуальные, а остальным, например – в качестве комплексного домашнего задания и желательно после предварительного обсуждения в классе.

Воспитание у учащихся творчества, инициативы развивает у них мотивацию поисковой деятельности и учения в целом.

### Литература:

1. Ames C. Classrooms, goal structures and student motivation // Journal of Educational Psychology. - 1992. - 84(3). - P.261-271.
2. Аренс В. Математические игры и развлечения. - СПб., 1911, с.127.
3. Ausubel D. și Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
4. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции // Психологический журнал. - 1998. - Т.19. - №4.

5. Chiriac V. și Chiriac M. Probleme de algebră. - București: Editura Tehnică, 1977.
6. Глейзер Г. И. История математики в школе. - Москва: Просвещение, 1983 (Gleizer G.I. Istorizmul în predarea matematicii, vol. 1-3. - Chișinău: Lumina, 1966).
7. Галицкий А.М. Гольдман, Л.И. Звавич. Сборник задач по алгебре для 8-9 классов: Учебное пособие для учащихся школ и классов с углубленным изучением математики. - Москва: Просвещение, 1994. - 271 с
8. Golu M. Fundamentele Psihologiei. - București: România de mâine, 2000.
9. Гусев В.А., Орлов А.И., Розенталь А.Л. Внеклассная работа по математике в 6-8 классах. - Москва: Просвещение, 1984.
10. Keller J. V. Motivational design of instructional // C.M. Reigelruth (ed.). Instructional design theories an current status. - 1983, p.383-434.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - Москва, 1982. - 656 с.
12. Лук А.Н. Эмоции и чувства. - Москва, 1972.
13. Lupu I. Metodica predării matematicii. - Chișinău: LICEUM, 1996. - 308 p.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - Москва, 1990.
15. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - Москва: Педагогика, 1975. - 348 с.
16. Родионов М.А. Мотивация учения математике и пути ее формирования. - Москва, 1990.
17. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. - Москва: Изд-во АН СССР, 1958. - 412 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х тт. Т.2. - Москва: Педагогика, 1989. - 458 с.
19. Sălăvăștru D. Psihologia Educației. - Iași: Polirom, 2004.
20. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. - Москва: Педагогика, 1971.
21. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. - Москва: Деловая книга, 2002.
22. Viau R. La motivation en contexte scolaire. - Paris: Bruxelles. De Boeck et Larcier S.A., 1997.
23. Чобан-Пилецкая А. Применение мотивации при обучении математике. - Concepte și strategii în pregătirea cadrelor didactice. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 12-13 octombrie 2007. - Chișinău: UST, 2007, p.94-104.
24. Чобан-Пилецкая А. Роль мотивационных принципов в организации обучения математике: общие проблемы. - В данном издании.

*Prezentat la 09.10.2007*

## MODELUL DE CERCETARE A FACTORILOR CE INFLUENȚEAZĂ RANDAMENTUL ELEVILOR LA MATEMATICĂ

*Eugeniu CABAC*

*Universitatea de Stat din Tiraspol „T.Șevcenko”*

The article touches upon the problem of synthesizing information referring to the factors of learning. The notions of ‘explanation’ and ‘causal explanation’ are analyzed. The author suggests a model of classification of factors which influence learning.

### Introducere

Randamentul elevului la o anumită disciplină școlară depinde de un șir de cauze. Numărul și varietatea acestor cauze este foarte mare și nu toate dintre ele sunt cunoscute. În literatura de specialitate, cauzele care influențează randamentul elevului la o disciplină sunt denumite factori. Termenul factor (din lat. *factor* – producător, făcător) este utilizat ca alternativă, cu încărcătură de înțeles proprie, la denumirea de variabilă independentă într-un experiment pedagogic. Realizarea unui experiment presupune alegerea unei probleme de studiu și elaborarea unor ipoteze al căror adevăr sau falsitate vor fi confirmate sau infirmate în cursul cercetării. Cel mai frecvent se pune problema de a determina legăturile ce unesc două variabile: variabila independentă (cauza) și variabila dependentă (efectul).

În cadrul cercetărilor internaționale TIMSS concepute și organizate de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Asociația Internațională de evaluare a randamentului școlar) sunt studiate două aspecte ale calității învățământului matematic:

a) elucidarea tendințelor de dezvoltare a învățământului matematic în diferite țări în baza analizei situației în fiecare țară participantă, analizei programei (curriculumului și manualelor de matematică, a literaturii metodico-științifice);

b) aprecierea comparativă a nivelului de cunoștințe a elevilor la matematică în țările participante și evidențierea randamentului elevilor la matematică.

Cel de-al doilea aspect presupune elucidarea factorilor care influențează randamentul elevilor la matematică. În acest articol vom studia posibilitățile de construire a unui model al factorilor care influențează învățarea elevilor, în general, și învățarea matematicii, în particular.

Importanța cunoașterii factorilor este determinată de faptul că informația respectivă ar permite luarea unor decizii clare în politica și practica învățământului.

### Tipurile de explicație în științele educației

Teoria pedagogică, ca și orice altă teorie științifică, îndeplinește un șir de funcții. Cea mai veche funcție a teoriei este de a descrie și a explica. Orientarea pragmatică a teoriilor științifice la începutul sec.XX a adăugat un șir de alte funcții: a comunica (în interiorul comunității științifice), a rezolva probleme, a critica (alte teorii științifice), a înțelege. Pentru necesitățile cercetării noastre o să ne limităm la funcția de explicare. A explica înseamnă a cunoaște cauzele, a stabili conexiuni între date particulare și legi generale.

Cezar Bârzea [1] identifică cinci tipuri de explicație în științele educației:

- explicația genetică;
- explicația cauzală;
- explicația teleologică;
- explicația prognostică;
- explicația statistică.

Explicația *genetică* interpretează un fenomen ca fiind rezultatul unui proces de dezvoltare și, în consecință, îl explică prin analiza etapelor de evoluție care au precedat acest fenomen.

În explicația *cauzală* se pleacă de la faptele de explicat cărora li se caută cele mai plauzibile premise: legi, ipoteze, condiții antecedente.

Explicația *teleologică* se referă la raporturile scop–mijloace sau rol–funcții. Majoritatea teoriilor pedagogice sunt explicații teleologice pentru că ele deduc mijloacele cele mai adecvate unor scopuri.

Explicația *prognostică* este o explicație antefactum, fiind simetrică explicației cauzale: teoriile ne comunică anumite scenarii sau ipoteze, urmând ca faptele ulterioare să le confirme.

Explicația *statistică* folosește ca premise legi statistice, adică generalizări extrase din eșantioane aleatoare și restrânse la un număr limitat de variabile. Ea folosește ca argumente frecvența, proporția, repetabilitatea sau constanța relativă a faptelor, exprimate prin enunțuri statistice.

### Explicația cauzală

Cauzalitatea ca atare nu poate fi observată empiric. Ea reprezintă ceva indus de către cercetător, o interpretare. În pedagogie nu se poate dovedi că un fenomen cauzează un alt fenomen. Datele empirice pot doar contrazice existența unei presupuse relații cauzale între două variabile.

Pentru a fi o relație de tip cauzal, relația dintre două variabile X și Y trebuie să satisfacă următoarele criterii:

1. *Asocierea sau corelația*. Dacă X este cauza lui Y, atunci valorile lui Y trebuie să se modifice corespunzător modificării valorilor lui X. Altfel-spus, X și Y trebuie să co-varieze.

2. *Ordinea temporală*. Cauza trebuie să fie anterioară efectului.

3. *Eliminarea unor explicații alternative*. Chiar dacă ordinea temporală este respectată, asocierea observată între X și Y ar putea să fie rezultatul unui alt fenomen, al unei a treia variabile Z.

4. Existența unei interpretări plauzibile în termeni de *mecanism cauzal* între fenomenele studiate, informația despre interpretare conținându-se în variabile.

Dacă cel puțin unul dintre criteriile enumerate nu este satisfăcut, atunci ipoteză că X este cauza lui Y trebuie respinsă.

### Lumea ca laborator educațional

Identificarea factorilor sau a combinațiilor de factori care pot influența învățarea școlară nu este un exercițiu simplu datorită complexității procesului de învățare. Însă nu numai complexitatea procesului face dificilă evidențierea factorilor. Să presupunem că o variabilă/factor oarecare X influențează randamentul școlar (factorul Y). În acest caz, conform primului criteriu al relației de tip cauzal, modificarea valorilor lui X trebuie să conducă la modificarea valorilor lui Y. Dacă ne mărginim cu sistemul educațional dintr-o singură țară, de exemplu Republica Moldova, atunci numărul de factor, care pot fi studiați, cât și variabilitatea fiecărui factor este mic. Un studiu comparativ al sistemelor educaționale din mai multe țări, de genul TIMSS, ne oferă posibilitatea a majora numărul de factori studiați și a urmări în ce măsură variația factorului X (de exemplu, numărul mediu de elevi în clasă care în diferite țări este diferit) influențează randamentul școlar. Concomitent, conform criteriului trei al relației de tip cauzal, trebuie eliminate explicațiile alternative (asocierea observată între factorul X și randamentul școlar poate fi explicată prin existența unei a treia variabile Z). În consecință, lumea poate fi privită drept un uriaș laborator educațional. Ideea respectivă a fost lansată de către A.Tiana, președintele IEA.

### Sinteza Babanschi–Podlasâi

Analiza literaturii pedagogice demonstrează că majoritatea autorilor nu cercetează în mod special cauzele reușitei elevilor la o anumită disciplină. Există un șir de lucrări în care sunt analizate cauzele reușitei generale a elevilor. De exemplu, Iu.Babanschi [2] a evidențiat așa-numitele „posibilități reale de învățare” ale elevilor. Printre aceste posibilități sunt numite: (a) gradul de dezvoltare a proceselor psihice și de gândire; (b) prezența capacității de învățare; (c) atitudinea față de învățare; (d) influența familiei ș.a.

O analiză complexă a cauzelor care influențează procesul și rezultatele învățării a fost realizată de către I.Podlasâi [3]. Cercetătorul rus a evidențiat patru factori generali care influențează învățarea la orice disciplină școlară: conținuturile, interacțiunea profesor–elev, nivelul de instruire al elevului (capacitatea elevului de a învăța și posibilitatea de a atinge obiectivele preconizate în termenul stabilit) și timpul. Ambii cercetători menționați indică un factor ce ține de caracteristica elevului. În plus, I.Podlasâi a reliefat doi factori importanți: conținuturile și interacțiunea profesor–elev.

Cercetările efectuate într-un șir de țări (de altfel, puține la număr) au evidențiat un șir de alți factori. V.Semireajco [4] enumeră următorii factori care influențează învățarea: conținutul disciplinei, dispoziția de învățare (factor de motivare), comunicarea profesor–elev, utilizarea tehnologiilor informaționale. V.Chinapah [5] ajunge la concluzia că factorii determinanți ai randamentului școlar sunt: conținutul învățării/curriculumul,

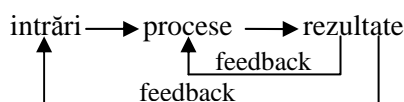
mediul de învățare (școlar), mediul social. A.G.Tuleghenova [6] evidențiază patru clase de factori ai învățării: (1) cei determinați de calitățile personale ale elevilor; (2) cei determinați de calitățile personale ale profesorilor; (3) cei ce țin de interacțiunile profesor–elev; (4) cei ce se referă la mediul în care are loc învățarea.

### Modelul IPR

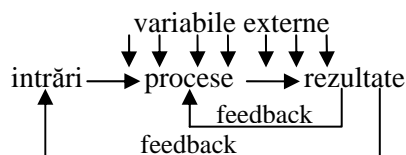
Majoritatea modelelor factorilor ce influențează învățarea se sprijină pe un model de bază în care *rezultatele* (de exemplu, randamentul elevilor) sunt determinate de *intrări* (de exemplu, resursele și infrastructura) și de *proces* (activitatea profesorului și a elevilor). În forma cea mai simplă, modelul IPR (Intrări, Procese, Rezultate) se prezintă în felul următor [7]:

intrări → procese → rezultate

Din punct de vedere teoretic, modelul IPR este unidirecțional și causal în sensul că intrările influențează procesele care, la rândul lor, influențează rezultatele. Modelul IPR poate fi privit ca un sistem dinamic și interactiv: informația căpătată la ieșire poate fi utilizată pentru a modifica intrările și procesele:



Într-o variantă mai generalizată, modelul IPR poate fi considerat deschis în sensul că procesele și rezultatele sunt influențate de variabilele externe:



Principalul inconvenient al modelului IPR constă în faptul că el reprezintă un schelet care nu conține nici un fel de indicații referitoare la relațiile ce trebuie examinate sau la variabilele ce trebuie măsurate. Din această cauză, a apărut necesitatea de a elabora alte modele, mai utile decât modelul IPR.

### Primul model al IEA

Prima cercetare internațională, organizată de Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului școlar (IEA) în anii 1959-1961, s-a sprijinit pe un model care concretiza modelul IPR. Experții IEA au pornit de la ideea că elevii învață ceea ce este predat de profesor și, prin urmare, cea mai mare influență asupra învățării o au programele școlare (curriculumul). În consecință, programele proiectate pot fi privite drept intrări, activitățile de predare conform programelor pot fi interpretate drept procese, iar programele realizate (ceea ce au însușit real elevii) pot fi considerate drept rezultate:

programul proiectat → programul predat → programul realizat  
 intrări → procese → rezultate

În cadrul cercetării amintite, informația despre programul proiectat era culeasă prin analiza documentelor reglatoare și informaționale: planul de învățământ, manualele, literatura metodică. Informațiile care confirmau predarea programului se refereau la notele puse de profesori, conținutul lucrărilor de control și a testelor utilizate. În sfârșit, rezultatele elevilor la testul propus de IEA constituiau informația despre programul realizat.

De acum la etapa de analiză a rezultatelor primei cercetări au fost sesizate limitările modelului de mai sus: lipsa informațiilor despre unitatea școlară și despre conducerea ei, lipsa informațiilor despre profesori, lipsa informațiilor despre elev.

### Sinteza Wang–Haertel–Walberg

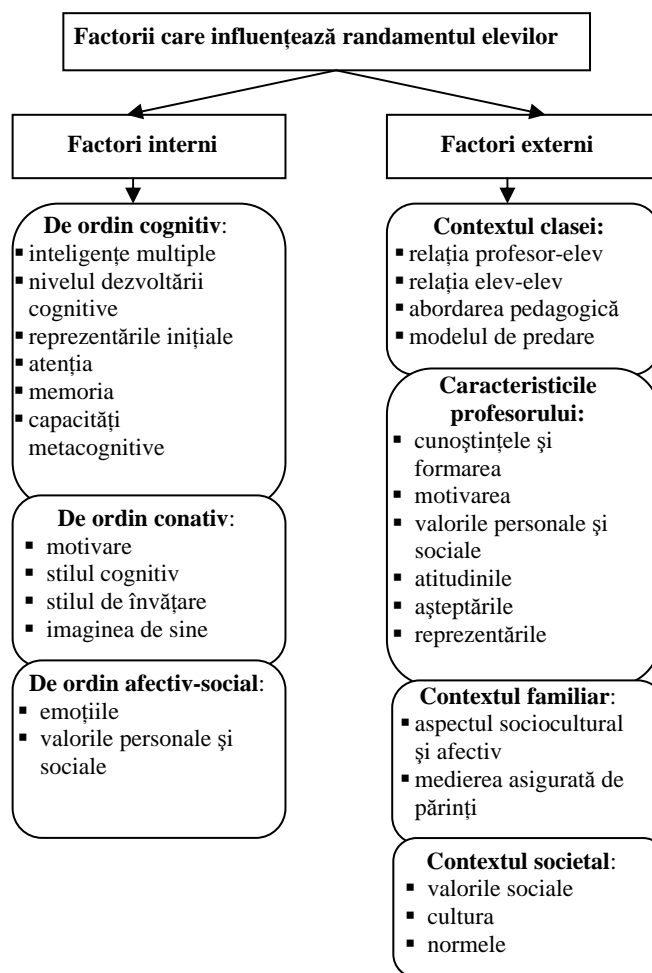
Pe parcursul anilor '80 ai secolului trecut un grup de cercetători din SUA, condus de Margaret Wang, a întreprins o cercetare amplă pentru a sintetiza informațiile referitoare la factorii care influențează randamentul elevilor. Au fost evidențiate 228 de variabile care au efect asupra învățării [8]. Aceste variabile au

fost împărțite în șase categorii mari, iar în interiorul fiecărei categorii variabilele au fost aranjate în ordinea descreșterii gradului de influență asupra învățării. Cele șase categorii sunt enumerate mai jos, de asemenea, în ordinea descreșterii ponderii lor:

- 1) concepția programei;
- 2) variabilele contextuale din afara școlii (de exemplu, cadrul familial, utilizarea timpului liber);
- 3) conținuturile și climatul în sala de clasă (de exemplu, gestiunea clasei);
- 4) variabilele referitoare la elevi (de exemplu, motivația, atitudinea față de disciplina școlară respectivă);
- 5) variabilele referitoare la școală (de exemplu, politica de participare a părinților în gestiunea școlii);
- 6) variabilele referitoare la mediul în care se află școala (de exemplu, politica comunității locale vis-à-vis de educație).

Cercetările ulterioare au permis a evidenția factorii care au cel mai mare impact asupra învățării: (a) gestiunea clasei; (b) procesele metacognitive; (c) procesele cognitive; (d) cadrul familial și sprijinul părinților; (e) interacțiunile sociale dintre elevi și personalul didactic.

Gestiunea clasei este una dintre competențele profesorului; procesele cognitive și metacognitive denotă anumite calități ale elevului; cadrul familial și sprijinul părinților se referă la mediul extrașcolar; ultimul factor se referă la interacțiunea profesor-elev.



**Fig.1.** Clasificarea factorilor care influențează randamentul

### Clasificarea factorilor

Se poate afirma cu certitudine că, la moment, nu există o teorie științifică coerentă care ar permite o analiză obiectivă a influenței tuturor factorilor învățării. Elaborarea unei asemenea teorii necesită crearea unei bănci de date (fapte) științifice, căpătate în urma evidențierii și studierii fiecărui factor care poate influența învățarea.

Următorul pas în elaborarea teoriei constă în clasificarea factorilor evidențiați. Clasificarea poate fi realizată după mai multe criterii. Totodată, alegerea reușită a criteriului clasificării ar permite evidențierea unor factori noi, care nu au nimerit în vizorul cercetătorilor (să ne amintim clasificarea elementelor chimice propusă de D.Mendeleev).

Un alt criteriu de clasificare a factorilor ține de apartenența lor la un element al unui sistem pedagogic. D.Tolpa [9] propune o clasificare a factorilor în conformitate cu teoria sistemelor pedagogice elaborate de N.Kuzmina [10]. Conform acestei teorii, un sistem pedagogic conține următoarele componente: scopurile, conținuturile, mijloacele de comunicare pedagogică, elevii, profesorii, rezultatele (achizițiile elevilor). Din această perspectivă, factorii care influențează învățarea pot fi clasificați în șase grupe: care se referă la scopuri, care se referă la conținuturi etc.

O variantă de clasificare constă în evidențierea factorilor care reprezintă anumite calități ale elevului (factori interni) și a factorilor care formează mediul (factori externi). Prin sintetizarea punctelor de vedere a mai multor specialiști, a fost căpătată clasificarea din figura 1.

#### Referințe:

1. Bârzea C. Arta și știința educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1995.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. - Москва: Педагогика, 1989.
3. Подласый И.П. Педагогика. - Москва: Просвещение, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996.
4. Семиряжко В. А. Факторы, влияющие на развитие учебно-познавательных потребностей старшеклассников // Материалы седьмой регион. науч.-практ. конф. по проблемам естественно-математического образования. – Липецк: ЛОИРО, 2005.
5. Chinapah V. Monitoring Learning Achievement (MLA). Project in Africa. Sursă electronică. Calea de acces: [http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/2Ac\\_MLA\\_ENG\\_final.pdf](http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/2Ac_MLA_ENG_final.pdf)
6. Тулегенова А. Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса // Ученые записки Таврического национального университета, №3 (42), 2001.
7. Schulz H., Clark G., Crocker R. Résultats d'apprentissage. Sursă electronică. Calea de acces: <http://www.cmec.ca/stats/pcera/compare/98-25fr.pdf>
8. Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J. What influences learning? A content analysis of review literature // Journal of Educational Research, nr 84 (1), 1990.
9. Толпа Д. В. К вопросу о классификации факторов успешности учебного процесса // Парадигма. - 1998. - №2.
10. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980.
11. Ковалёва Г.С. Состояние российского образования (по результатам международных исследований). Sursă electronică. Calea de acces: [http://center.oko.ru/sost\\_ro.htm](http://center.oko.ru/sost_ro.htm)
12. <http://www.nap.edu/html/howpeople1/> Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: National Academy Press. [Online]

Prezentat la 17.10.2007

## DEZVOLTAREA GÂNDIRII SPAȚIALE LA STUDENȚII ÎN CADRUL REZOLVĂRII PROBLEMELOR LA CURSUL *GEOMETRIE DESCRIPTIVĂ*

*Angela POPESCU*

*Universitatea Agrară de Stat din Moldova*

The work has the purpose to reveal significant aspects concerning the integration and development of the spatial imagination creativity at the lessons of a descriptive geometry.

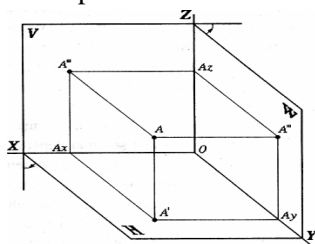
In it there is presented the solving of some problems of logical thinking, a spatial imagination proposed to the students at the practical courses and individual activities. The problem of creative development of students of engineer faculties is reflected as a principal objective of the study of descriptive geometry course.

Dezvoltarea progresului tehnico-științific, trecerea la economia de piață înaintează cerințe înalte privind dezvoltarea personalității, îndeosebi în direcția ingineriei. Acestor cerințe fac față persoanele multilaterale dezvoltate care posedă capacități creative. Formarea personalității creatoare este factorul principal al progresului uman. De nivelul dezvoltării creative a personalității este determinată și accelerarea schimbărilor în societate. Alături de ceilalți factori educaționali, școala superioară formează un complex capabil să-și armonizeze aspirațiile personale cu cele generale, să se adapteze progresului pe care, de fapt, îl produce în toate componentele sale. Dezvoltarea gândirii creative pentru un viitor inginer este un factor primordial. Anume la formarea capacităților creative contribuie educarea aptitudinii și atitudinii care fac posibilă creația ca proces și produs.

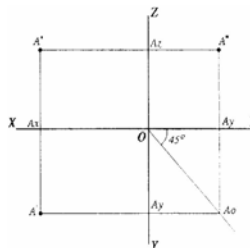
Multe dintre încercările de a defini creativitatea o pun în legătură cu însușirea omului de a fi creator. Încă din anii 1937 G.W. Gordon Allport (68) considera creativitatea ca fiind o sumă și ca o modalitate interactivă a personalității umane care exprimă ansamblul de calități ce conduc la generarea noului și la originalitate. Mac Kimon definea creativitatea ca fiind procesul care se desfășoară în timp și care se caracterizează prin originalitate, spirit de adaptare și grijă pentru realizarea concretă.

Pentru a putea fi un bun specialist, pe lângă a cunoaște și a aplica tehnica, este necesar a ști să crezi tehnică. De aceea trebuie să se lucreze cu personalitatea, să fie antrenat în direcția sesizării noului în dezvoltarea și performarea tehnico-economică. Cercetările au demonstrat că la tinerii foarte inteligenți, cât și la cei de inteligență medie, se pot întâlni atât niveluri înalte, cât și niveluri scăzute de creativitate. Este de la sine înțeles că nu putem planifica creativitatea, dar putem să o stimulăm. Considerăm în acest caz că un rol important îl joacă instruirea în cadrul facultății de inginerie. Accentul se pune pe obiectele: *geometrie descriptivă* și *bazele grafice ale proiectării* care se predau viitorilor ingineri. Aceste obiecte au menirea de a crea și a dezvolta capacitatea de intuire a formelor obiectelor, de reprezentare a acestora în planul desenului. Ele stau la baza principiilor și regulilor de reprezentare a obiectelor. Stimularea gândirii creative la studenți în cadrul lecțiilor de geometrie descriptivă este scopul principal care stă în fața profesorului. O dificultate pentru studenți este rezolvarea problemelor grafice, și anume, a acelor persoane care au imaginația mai puțin dezvoltată. De aceea rezolvarea problemelor grafice trebuie să fie însoțită de machete, unde este realizată prezentarea lor spațială. Utilizând această metodă, studenții asimilează cunoștințele mai efectiv, deoarece trecerea de la o problemă ilustrată în spațiu la una prezentată în mod grafic este mai lentă.

În continuare vom prezenta câteva exemple de probleme ce contribuie la dezvoltarea gândirii creative, imaginației spațiale a studenților la lecțiile de geometrie descriptivă. Materialul se referă la tema: „Reprezentarea punctului, drepte și planului pe desen”.



**Fig.1**



**Fig.2**

**Problema №1.** Să se construiască desenul punctului și imaginea intuitivă (Fig.1 și 2).



Astfel de probleme li se distribuie fiecărui student pe fișe cu variante individuale. Studentul trebuie să rezolve problema 1 în care este reprezentat un punct  $A$  în spațiu și proiecțiile lui pe trei plane de proiecție: orizontal, frontal și de profil. El analizează și determină sarcina care stă în fața lui și construiește în epură (în mod grafic) desenul acestui punct. În alt caz studentul rezolvă problema inversă, când este prezentat desenul punctului și e necesar a determina poziția lui în spațiu. Obținând rezultatul final, studentul are posibilitatea să analizeze problema examinând poziția punctului în spațiu și în epură (pe desen).

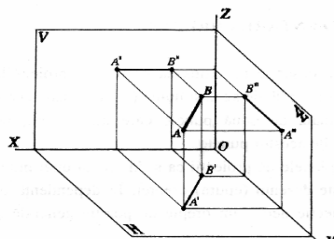


Fig.3

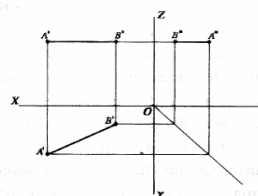


Fig.4

**Problema №2.** Să se construiască desenul (epura) drepte și imaginea intuitivă.

În exemplul dat este prezentat un segment de dreaptă  $AB$  care este proiectat pe trei plane de proiecție (Fig.3, 4). Studentul, din aceste două exemple, rezolvă problema care lipsește, comentând problema integral.

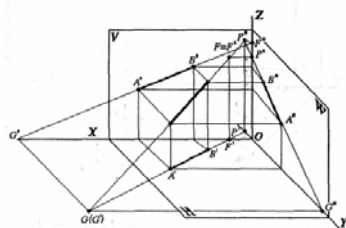


Fig.5

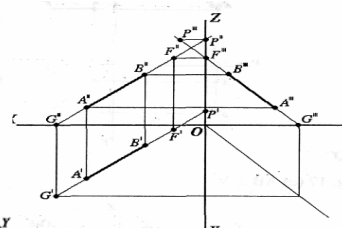


Fig.6

**Problema №3.** Să se construiască pe desen (epură) urmele drepte și reprezentarea lor spațială (Fig.5, 6).

În exemplu este redat un segment de dreaptă de poziție generală și urmele lui. În figura 5 este prezentată dreapta în spațiu și proiecțiile ei pe cele trei plane de proiecție. În figura 6 este prezentată epura (desenul) acestei drepte și urmele ei (G,F,P).

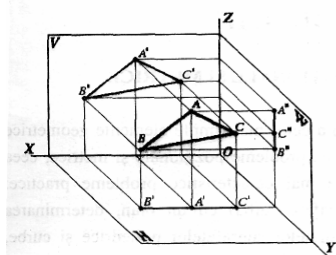


Fig.7

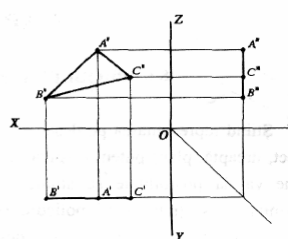


Fig.8

**Problema №4.** Să se reprezinte desenul (epura) planului dat și imaginea lui intuitivă.

Rezolvând problema, studentul aplică cunoștințe din mai multe teme studiate anterior cum ar fi: *epura punctului, epura drepte, construirea urmelor drepte și planul*, teme care au legătură reciprocă, bazate pe gândirea logică ce contribuie la dezvoltarea imaginației spațiale.

Prin problemele prezentate anterior se intenționează stimularea studenților și dezvoltarea creativității, imaginației și gândirii spațiale în aprofundarea noțiunilor de geometrie descriptivă, disciplină fundamentală pentru orice specialist din domeniul tehnic.

Unul dintre obiectivele principale ale geometriei descriptive este de a cultiva la nivelul fiecărei persoane potențialul creativ în cadrul lecțiilor teoretice și practice. Percepția vizuală a materialului grafic din geometria descriptivă include: viziunea proprie a problemei, gândirea analitică spațială. De aceea credem că ar fi eficientă dezvoltarea spiritului de observație, a imaginației spațiale în cadrul lecțiilor de laborator, unde studenții au o gândire și exprimare liberă.

**Bibliografie:**

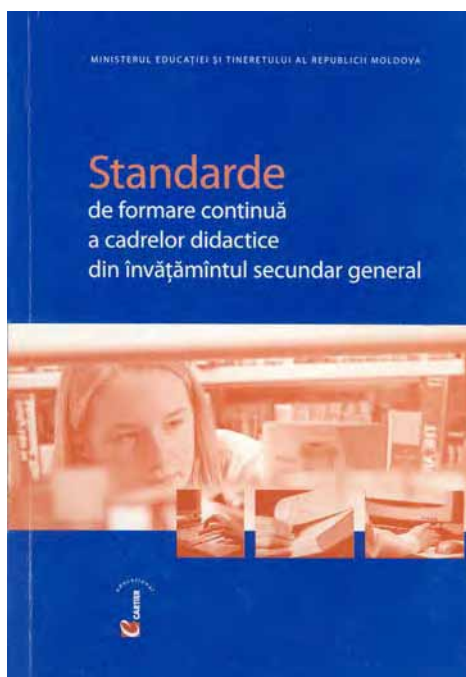
1. Landau E. Psihologia creativității (trad.). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
2. Rafailă E. Educarea creativității la vârsta preșcolară. - București: Aramis, 2002. - 112 p.
3. Vatavu A. Geometria descriptivă în probleme și exerciții. - Chișinău, 1997. - 120 p.
4. Guțu V. Cadrul de referință al Curriculumului Național. - Chișinău, 2007. - 99 p.
5. Frolov S. Sbornik zadaci po naceratelinoi gheometrii. - Moskva: Mașinostroenie, 1986. - 236 s.
6. Bizadea S., Voia I., Popa M., Nicoara P. Curs de geometrie descriptivă. - Timișoara: Universitatea „Politehnică”, 1996. - 190 p.
7. Neculau A., Cozma T. Psihopedagogie. - Iași: Spiru Haret, 1995. - 317 p.
8. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996. - 230 p.
9. Cosmovici A. Psihologie generală. - Iași: Polirom, 2005. - 249 p.

*Prezentat la 03.12.2007*

## RECENZII

### *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*

(Coordonator: A.Cara; autori: A.Cara, Vl.Guțu, A.Gremalschi, R.Solovei, S.Baciu, Chișinău, 2007)



Autorii lucrării recenzate sunt cunoscuți cercetători și profesori din țara noastră.

Lucrarea are următoarea structură:

- Cadru de referință;
- Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general;
- Categoriile de programe de formare continuă, tipuri de programe, credite profesionale;
- Bibliografie;
- Anexă.

În cadrul de referință autorii fac o motivare a elaborării standardelor de formare continuă; dezvăluie factorii ce contribuie la elaborarea lor; menționează că formarea profesională continuă se integrează în educația permanentă sau a educației pe parcursul întregii vieți; enumeră dezideratele formării profesionale drept componentă a sistemului educațional din Republica Moldova; dezvăluie obiectivele generale ale formării profesionale continue.

Printre principiile de politică educațională a formării profesionale autorii menționează: principiul descentralizării și cel al flexibilizării, principiul eficienței, principiul compatibilizării. Altă categorie de principii a formării profesionale sunt principiile curriculare:

principiul selecției și al ierarhizării culturale, principiul funcționalității, principiul coerenței, principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat, principiul axării pe nevoile cadrelor didactice.

Autorii atrag atenția cititorilor asupra instituțiilor și formelor ce se preocupă de formarea continuă (instituții de formare profesională continuă specializată, universități, alte tipuri de instituții de învățământ de stat și private acreditate). Formarea profesională continuă se desfășoară în baza programelor speciale. De asemenea, sunt dezvăluite coordonatele și opțiunile formării profesionale și continue.

Spațiul cel mai mare în lucrarea recenzată este rezervat, propriu-zis, standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general.

Structura standardelor propusă de autori este următoarea:

- sistemul competențelor profesionale;
- competențele de bază;
- domeniile de competență;
- competențele specifice;
- competența psihopedagogică;
- competența psihosocială;
- competența tehnică și tehnologică;
- competența managerială și de management al carierei;
- funcțiile standardelor de formare continuă;
- obiectul standartizării.

În viziunea autorilor, domeniile generale de formare continuă sunt:

1. Psihopedagogia.
2. Didactica disciplinei și specialitatea.
3. Tehnologiile informaționale și comunicaționale.

În paginile 18-72 sunt descrise standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general la cele trei domenii menționate cu subdomeniile respective:

**I. Domeniul Psihopedagogie** are următoarele subdomenii:

**A.1.** Politici educaționale; legislația învățământului și actele conexe; teoria și metodologia instruirii; teoria și metologia educației; curriculum și dezvoltarea curriculară; evaluarea rezultatelor școlare; management educațional/managementul schimbării; comunicarea didactică.

**B.1.** Psihologia dezvoltării

**B.2.** Psihologia instruirii

**B.3.** Psihologia dezvoltării conflictelor

**B.4.** Psihologia educațională

**II. Domeniul Didactica disciplinei și specialitatea** și subdomeniile sale sunt:

1. Valorificarea fundamentelor teoretice ale specialității și didacticii disciplinei
2. Proiectarea și dezvoltarea curriculară
3. Organizarea și realizarea procesului educațional
4. Proiectarea și realizarea evaluării rezultatelor școlare
5. Proiectarea și realizarea subiectelor de cercetare profesională
6. Managementul clasei și coordonarea cross-curriculară
7. Gestionarea propriei formări continue

**III. Domeniul Tehnologii informaționale și comunicaționale**

*Subdomeniile:*

1. Conceptele de bază ale tehnologiei informației
2. Sisteme de operare
3. Procesare de text
4. Calcul tabelar
5. Baze de date
6. Prezentări
7. Internet și poșta electronică
8. Societatea informațională și guvernarea electronică
9. Instruirea asistată de calculator

Și nu numai atât. Autorii propun și un registru de competențe ce trebuie formate pentru candidații la gradul didactic: doi, unu, superior, la fiecare dintre domeniile menționate.

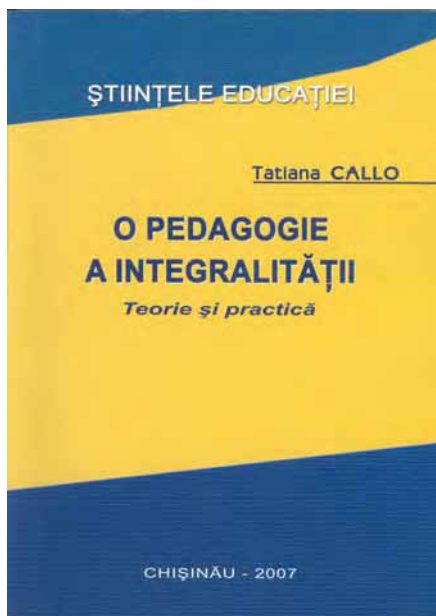
Sunt propuse și categoriile de programe de formare continuă, tipuri de programe, credite profesionale (p.73-79).

În fine, cititorii vor face cunoștință cu o bibliografie bogată în problema abordată.

Apariția lucrării recenzate este motivată de vacuumul existent în problema standardelor educaționale. Lucrarea va fi de folos unor categorii largi de cetățeni: manageri ai învățământului, cadrului didactic din învățământul secundar și din învățământul universitar, studenților.

*Recenzent*  
**Tatiana REPIDA, dr., conf. univ.**

## TATIANA CALLO, O PEDAGOGIE A INTEGRALITĂȚII. Teorie și practică CONFIGURAȚII ALE EDUCAȚIEI TOTALE



Seria “Științele educației” de la Universitatea de Stat din Moldova s-a completat recent cu două lucrări antologice semnate de Tatiana CALLO, profesor universitar la Institutul de Științe ale Educației, nume de referință în științele educației, în special în domeniul educației comunicării, educației lingvistice, integralității ca fenomen pedagogic etc. Autoarea a mai publicat numeroase studii și articole în culegeri colective și reviste de specialitate. În 2006 i se conferă gradul științific de doctor habilitat, fapt care consemnează o experiență valoroasă în domeniul formării continue a cadrelor didactice din învățământul universitar.

Referindu-se la spațiul pedagogic al dezvoltării profesionale, în vederea unei *educații lingvistice de calitate*, dna Callo insistă a răspunde unor necesități pedagogice nemijlocite, fiind motivată de o anumită experiență în domeniu și de prețuirea împărtășită față de cadrele didactice respective.

Cartea este organizată în două părți: prima conține o informație teoretică care explică conceptele-cheie – *integralitatea, integralitatea contextuală, formarea continuă, dezvoltarea profesională, educația lingvistică, comunicarea*. În partea a doua se propun un șir de exemplificări ale aplicațiilor practice care realizează educația lingvistică din perspectiva integralității contextuale. Din abordările teoretice ale integralității – teoria sistemelor, teoria mulțimilor, teoria gestaltistă, teoria formei, concepția holistică (globalistă), se desprinde ideea integralității ca totalitate, iar dintre formele de integralitate (teoretică, factorii comuni, eclecticismul) cea mai concludentă, susține autoarea, este abordarea factorilor comuni, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni de formare mai eficiente, pornind de la punctele comune ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și educației lingvistice a elevilor și combinând asemănările fundamentale. Caracteristicile fundamentale ale integralității (completarea, reconstituirea, elasticitatea, reglementarea etc.) îi asigură funcționalitatea (p.20).

Clarificarea conceptului de formare continuă (capitolul 2) se prezintă prin definițiile lui G.Vaysse ca o învățare pe parcursul vieții într-un secol al cunoașterii; G.Gonfroy, ca un răspuns posibil la „enorma poftă” de cunoaștere; M.Peron, ca o profesionalizare; S.Cristea ca o perfecționare la nivel funcțional, structural, operațional; A.Neculau,

ca transformare internă. Este analizat și conceptul de învățare permanentă în viziunea Memorandumului de Învățare Permanentă (Lifelong Learning) și a Comisiei Europene care a elaborat principiile educației permanente în renumita strategie. Merită atenția specialiștilor și referințele cu privire la educația adulților, inclusiv în viziunea lui A.Neculau, D.Noye și J.Murphy. În mod special se pune în valoare orientarea formării continue spre actualizarea / dezvoltarea / completarea / perfecționarea / îmbunătățirea / redimensionarea / formarea competențelor profesionale (p.51). Motivele formării continue sunt diverse, susține autoarea și enumeră: „formarea unui răspuns prompt la schimbare, a unui răspuns evoluțiilor din sistemul educațional, asigurarea

calității și eficienței activităților educaționale etc.” (p.51). Noua viziune dinamizatoare asupra formării / dezvoltării se constituie din *necesitatea de producere a schimbării în sistemul actual de formare continuă* (schimbarea de mentalități profesionale, schimbarea caracterului unui program de formare); *orientarea spre crearea unui nou sistem național de formare continuă* (stimularea motivației complexe pentru formare / dezvoltare profesională) și orientarea spre crearea unui sistem integrat de formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice (unificarea cadrului de formare profesională).

Concluziile esențiale, inclusiv din capitolul trei, se axează pe „educația lingvistică prin obiectivele și finalitățile (punerea în valoare a ființei elevului; dezvoltarea personalității elevului prin vorbire; transformarea trăirilor și gândului elevului în idei pentru a putea fi comunicate; conferirea unui statut de *ethos, pathos, logos* elevului etc.), formulate la nivel de funcționalitate formativă, marchează procesul unei realizări eficiente și calitative a ei” (p.99). Principiile pragmatice: al cooperării, al politeții, al exprimabilității și al pertinentei fundamentează relația de comunicare prin limbajul verbal, iar prin obiectul ei de studiu, care este comunicarea eficientă, pragmatica, conchide dna Callo, are o reală valoare educațională. Sistemul de referință al dezvoltării profesionale a profesorului de educație lingvistică în baza integralității contextuale (SRIC - p.120) include o paradigmă științifică originală a fenomenului pedagogic dat.

Aderăm totalmente la aserțiunea autoarei că „pentru a răspunde direcției de formare continuă a cadrelor didactice, propusă de Consiliul Europei, prin modelarea *Profesorului Europaeus*, care trebuie să aibă o imagine integrală referitor la rolul său în educarea elevului, atât prin disciplina predată, cât și printr-o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului, profesionalizarea profesorilor presupune o activitate de formare și aplicare a unor noi competențe profesionale prin devenirea pedagogului integral în baza integralității contextuale” (p.124).

Formarea *ideologemului profesional* ca ansamblu de idei, privind esența și sensul activității pedagogice, reprezintă o soluție logică pentru demersul de dezvoltare a *mentalității de integralitate*, care are relevanță pedagogică, iar profesorul, care stăpânește mecanismele și tehnica integralității prin competențele profesionale respective, are șansa reală de a fi eficient în relația educațională cu elevii (p.171).

Lucrarea „Configurații ale educației totale” este o colecție a articolelor publicate pe parcursul anilor 2000-2006, în vederea clarificării unor probleme ce vizează educația, „fără a avea pretenția unei lucrări sistematice, ci, mai degrabă, fiind o lucrare de sinteză a unei activități de cercetare, consacrată diverselor fenomene pedagogice”. Cele trei capitole – Teoria educației; Formarea continuă a cadrelor didactice; Educația lingvistică și educația comunicării – prezintă *un ideologem auctorial, în devenire*, provoacă cititorul avizat la descoperire, dându-i dreptul de a deveni și el prin cercetarea unor subiecte de interes comun, care contează în educația de azi și în cea de mâine, în Educația Totală.

În încheierea prezentării, care mi-a onorat și mie dezvoltarea personală și profesională, felicit distinsa Doamnă a Pedagogiei Românești și, în numele unei echipe numeroase de colegi și discipoli, îi urez curaj și insistență în promovarea educației totale / integrale într-un context puțin favorabil, dar alimentat masiv de flacăra entuziasmului și a optimismului personalităților dedicate.

Filozoful Noica îl numea pe M.Eminescu „omul total al culturii românești”, exprimând sintetic rolul filozofiei și poeziei sale în palmaresul cultural românesc și universal. În Sfânta Scriptură este spus foarte clar că suntem limitați ca ființe omenești, că vedem în parte și credem în parte, *Divinitatea fiind integrală*, raportată la spiritele comune, însă chiar dacă respectăm acel *longo intervalo*, totalitatea, integralitatea denotă aspirații mărețe, cu unele nuanțe utopice vizibile, impunând o „introducere a unui sistem tezaurizativ (acumulativ) de profesionalizare; oferirea libertății totale; modelarea permanentă a unor microuniversuri formative, care să conducă spre performanțe profesionale, promovarea ideii de autodeterminare în profesie” etc., etc., etc.

Consemnează  
**dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ,**  
conf. interimar, Catedra Științe ale Educației,  
USM

## ANIVERSĂRI

### DISTINSĂ DOAMNĂ PRORECTOR *ELENA MURARU*

Rectoratul Universității de Stat din Moldova, adresându-vă cele mai sincere felicitări și urări de bine cu prilejul frumoasei aniversări, Vă exprimă înalta sa prețuire și cele mai alese sentimente de considerațiune.

Aniversarea pe care o consemnați ne oferă deosebita ocazie să constatăm că activitatea Dumneavoastră este un adevărat exemplu de dăruire deplină cauzei Universității de Stat din Moldova și spiritualității neamului nostru. În acest context, apreciem efortul Dumneavoastră în reformarea învățământului superior. Sunteți cu adevărat un prorector al inovației în instruire, un promotor perseverent al practicilor educaționale avansate, un pasionat manager universitar.



Onorată Doamnă, destinul Dumneavoastră este un destin exemplar, configurat cu perseverență de-a lungul anilor pe potruva vocației Dumneavoastră. Muncind cu asiduitate și dragoste, ați reușit să Vă valorificați efectiv aptitudinile și să trageți o brazdă adâncă pe ogorul educației universitare căreia i-ați consacrat energia, aspirațiile și realizările. Un loc aparte îi aparține activității Dumneavoastră în calitate de conferențiar universitar la Facultatea Istorie și Psihologie unde contribuiți cu dărnicie și iscusință la pregătirea cadrelor de performanță pentru societatea Republicii Moldova.

Stimată Doamnă Prorector, constatăm cu satisfacție că meritele Dumneavoastră profesionale întru proapșirea instruirii universitare sunt recunoscute și apreciate atât de comunitatea academică, cât și de forurile diriguitoare. Acest fapt este probat de titlul onorific *Eminent al Învățământului Public*, Ordinul *Gloria Muncii* și alte mențiuni de care v-ați învrednicit pe parcursul anilor.

Om al erudiției și al nobleței sufletești – așa Vă cunoaștem și vom fi bucuroși să Vă știm încă mulți, mulți ani. Vă dorim, Doamnă Prorector, multă sănătate, energie inepuizabilă, realizarea tuturor proiectelor de creație universitară. Să Vă bucurați mereu de ceea ce faceți și cum o faceți, să fiți înconjurată întotdeauna doar de prieteni și adepți de idei creatoare și inovatoare. Bindecuvântarea Domnului să Vă lumineze sufletul și viața!

În numele Familiei Universitare subsemnează

***Gheorghe Rusnac  
Gheorghe Ciocanu  
Petru Gaugaș  
Petru Chetruș  
Vladimir Perederco  
Mihail Postolachi***

**Redactor-șef**

Gheorghe RUSNAC, profesor universitar, academician

**Redactor-șef adjunct**

Petru CHETRUȘ, profesor universitar, doctor

**Colegiul de redacție**

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Svetlana SEMIONOV, secretar-responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, conferențiar universitar, doctor

Maia ȘEVCIUC, conferențiar universitar, doctor

Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor

Alexandru CRIȘAN, conferențiar universitar, doctor (România)

Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor

Valentin BLÂNDUL, doctor (România)

Natalia COJOCARU, doctor

Crețu CARMEN, profesor universitar, doctor (România)

**Responsabil de ediție**

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor

**Coordonatori**

Raisa CREȚU

Lilia CEBAN

**Redactori literari**

Eugenia BALAN (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Veronica PĂCURARU, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

**Asistență computerizată**

Ludmila REȘETNIC

Alina LĂSĂI

Viorel MORARU

Rodica ȘOITU



## CUPRINS

### Coordonate ale reformei educaționale

*Petru TODOS, Elena MURARU, Petru CHETRUȘ*

COERENȚA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE: ȘCOLI DOCTORALE ..... 5

*Ion ACHIRI*

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA ..... 12

*Vitalie MINCIUNĂ*

O POSIBILĂ STRATEGIE DE INTEGRARE A ȘTIINȚEI CU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ..... 16

*Антонина КОМЕРЗАИ*

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА ..... 21

*Victoria COJOCARU*

O NOUĂ ABORDARE A PROGRAMELOR DE STUDII DOCTORALE DIN PERSPECTIVA  
PROCESULUI BOLOGNA ..... 26

### Studii și cercetări: Științe ale Educației

*Vladimir GUȚU, Angela CARA*

CADRUL DE REFERINȚĂ ÎN ELABORAREA STANDARDELOR DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR  
DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA ..... 30

*Otilia DANDARA, Mariana BOTEZATU, Ana DABIJA, Tatiana PUȘCĂ*

MODALITĂȚI DE STABILIRE A PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL CU ANGAJATORUL ..... 34

*Victoria COJOCARU*

INOVAREA – O FORMĂ A CREATIVITĂȚII UMANE ..... 38

*Viorica GORAȘ-POSTICĂ*

INTERACTIVITATEA - UN INDICATOR IMPORTANT DE CALITATE ÎN DIDACTICA UNIVERSITARĂ.  
REFLECȚII ACADEMICE PE MARGINEA DEZBATERILOR CU STUDENȚII FILOLOGI ..... 41

*Svetlana FOCȘA-SEMIONOV*

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI ..... 45

*Valentina CHICU*

PERCEPEREA ȘI REALIZAREA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE ..... 51

*Nina BÎRNAZ*

CRITERII FAȚĂ DE ELABORAREA/EVALUAREA COMPONENTEI INFORMAȚIONALE A  
MANUALULUI ȘCOLAR ..... 54

*Tatiana REPIDA*

OPINIILE STUDENȚILOR PRIVIND FUNCȚIA CONDUCĂTOR (COORDONATOR) DE GRUP ..... 59

*Petru CANGEA*

PROCESELE INOVAȚIONALE – OBIECT AL MANAGEMENTULUI STRATEGIC ..... 63

*Petru CANGEA*

STRUCTURA PROCESELOR INOVAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT  
DIN PERSPECTIVA MANAGEMENTULUI STRATEGIC ..... 68

*Argentina CHIRIAC, Vladimir GUȚU*

CURRICULUMUL INTERCULTURAL: ORIENTĂRI, PRINCIPII, RESURSE ..... 75

*Rodica PRODAN*

DECIZIA EFICIENTĂ. DE LA TEORIE LA PRACTICĂ ..... 78

<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	
RELAȚIA PROFESOR–ELEV, RELAȚIE DE SIMPATIE ȘI EMPATIE .....	81
<i>Maia COJOCARU</i>	
LIMBAJ, COMUNICARE ȘI INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ A STUDENȚILOR: CORESPONDENȚE CONCEPTUALE ȘI PRECIZĂRI TERMINOLOGICE .....	85
<i>Valentina BODRUG-LUNGU</i>	
ASPECTE DE GEN ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE .....	89
<i>Rodica PRODAN</i>	
METODE DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A DECIZIILOR MANAGERIALE .....	93
<i>Ionuț BULGARU</i>	
STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL PEDAGOGIEI .....	96
<i>Elena RAILEAN</i>	
EVALUAREA INFORMATIZATĂ: ABORDARE PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI METODOLOGICĂ .....	99
<i>Ilie VALI</i>	
PROFESORUL – O ANALIZĂ MULTIREFERENȚIALĂ .....	109
<i>Elena DĂNESCU</i>	
CONSIDERAȚII GENERALE ASUPRA CONȚINUTULUI PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA STIMULĂRII CREATIVITĂȚII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ .....	113
<i>Tatiana MUTU</i>	
ROLUL COMPETENȚELOR PARENTALE PRIVIND EFICIENȚA EDUCAȚIEI DE GEN ÎN CADRUL FAMILIEI .....	117
<i>Corina CACE, Camelia STĂICULESCU</i>	
EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – DIMENSIUNE A EDUCAȚIEI CONTEMPORANE .....	122
<i>Юлия ВЛАД, Аглаида БОЛБОЧЕАНУ</i>	
СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА .....	130
<i>Ludmila FRANȚUZAN</i>	
DIMENSIUNI CONCEPTUALE ALE CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL .....	135
<i>Mihaela NEAGU</i>	
ANALIZA ȘI EVALUAREA COERENȚEI SISTEMULUI DE OBIECTIVE DIN CADRUL CURRICULUMULUI ȘCOLAR PROIECTAT PRIN METODA <i>HĂRȚII DE DEZVOLTARE OPERAȚIONALĂ A CONCEPTELOR</i> ...	139
<i>Olga DUHLICHER</i>	
COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – COMPONENTĂ DE BAZĂ (FUNDAMENTALĂ) A COMPETENȚEI DIDACTICE .....	145
<i>Mariana ȚÎBULAC</i>	
EDUCAȚIA PENTRU CETĂȚENIE ÎN ȘCOLILE DIN ROMÂNIA. UNELE ASPECTE ALE CURRICULUMULUI FORMAL, NONFORMAL ȘI INFORMAL .....	149
<i>Viorelia LUNGU</i>	
CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A ABILITĂȚII DE COMUNICARE ASERTIVĂ LA PEDAGOGI .....	151
<i>Sergiu TOMA</i>	
CONCEPTUL DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ DIDACTICĂ .....	156
<i>Daliana TASCOVICI</i>	
PROBLEME MAJORE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA .....	158

<i>Victor DONEA</i>	
ORGANIZAREA ȘI DESĂVÂRȘIREA INSTRUIRII ȘI EDUCAȚIEI ECOLOGICE A STUDENȚILOR DIN UNIVERSITĂȚILE REPUBLICII UNDE BIOLOGIA ESTE DISCIPLINĂ GENERALĂ (SFÂRȘITUL SEC.XX-ÎNCEPUTUL SEC.XXI) .....	161
<b>Istoria gândirii pedagogice</b>	
<i>Sorin CRISTEA</i>	
JAN AMOS COMENIUS (1592-1670) .....	168
<i>Alexandru MAZILU</i>	
JEAN JACQUES ROUSSEAU – ÎNTRE IDEOLOGIA POLITICĂ ȘI ORIGINEA PEDAGOGICĂ .....	176
<b>Studii și cercetări: Psihologie</b>	
<i>Carolina PLATON, Tatiana TURCHINĂ</i>	
NOI PERSPECTIVE ÎN MĂSURAREA STIMEI DE SINE ÎN RAPORT CU AGRESIVITATEA .....	178
<i>Aliona PALADI, Carolina PLATON</i>	
MANIFESTAREA HIPERACTIVITĂȚII CU DEFICIT DE ATENȚIE LA COPII .....	182
<i>Ana SÎRBU, Diana COROBCENCO</i>	
TULBURĂRI PSIHICE ALE VICTIMELOR CU LEZIUNI CORPORALE .....	185
<i>Angela POTĂNG, Anna SAENCO</i>	
PROFILUL DE PERSONALITATE AL ADOLESCENȚILOR AGRESIVI DE DIFERITE ETNII .....	190
<i>Ludmila ANȚIBOR, Svetlana TOLSTAIA</i>	
RELAȚIA DINTRE ATITUDINEA PĂRINȚI-COPII ȘI STILUL DE SOLUȚIONARE A CONFLICTULUI ...	195
<i>Viorica CHETRARI, Ana SÎRBU</i>	
DEZVOTAREA FUNCȚIILOR POTENȚIALE LA COPIII CU NEVOI SPECIALE ÎN RAPORT CU NIVELUL ACHIZIȚIILOR PSIHOFIZICE .....	202
<i>Veronica GORINCIOI</i>	
REPREZENTAREA SOCIALĂ – O FORMĂ DE CUNOAȘTERE SOCIALĂ .....	206
<i>Oxana PALADI</i>	
DELIMITĂRI CONCEPTUALE, SENSURI ȘI CLASIFICĂRI ALE NOȚIUNII DE VALOARE .....	210
<i>Zinaida BOLEA, Marina BERADZE</i>	
PROBLEME PSIHOSOCIALE LA ADOLESCENȚII DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE .....	214
<i>Ina CRASNOJON-LABA</i>	
INFLUENȚA STEREOTIPURILOR ÎN ALEGEREA PARTENERULUI CONJUGAL LA DIFERITE ETNII .....	217
<i>Mihai ȘLEAHTIȚCHI</i>	
DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE. ROLUL ELEMENTELOR NOI .....	221
<i>Mihai ȘLEAHTIȚCHI</i>	
MODELE ȘI MECANISME DE TRANSFORMARE A REPREZENTĂRII SOCIALE .....	227
<i>Светлана КОНСТАНТИНОВА</i>	
ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТА НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ .....	232
<i>Наталья НАСТАУШЕВА</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	242
<i>Sabina NEGRU</i>	
DEZVOLTAREA SFEREI PSIOMOTORII LA COPIII CU AUTISM .....	246

<i>Diana POSTU</i>	
PROFILUL PSIHOSOCIAL AL PERSOANELOR CE SE LIBEREAZĂ DIN LOCURILE DE DETENȚIE .....	250
<i>Lilia BOLOCAN</i>	
PSIHOTERAPIA NARATIVĂ - DE LA PROBLEMĂ LA SOLUȚIE .....	254
<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	
ASPECTE PSIHOLOGICE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE .....	258
<i>Elena PUZUR</i>	
DETERMINANTELE ADAPTĂRII PSIHO SOCIALE A ADOLESCENȚILOR LA SISTEMUL DE INSTRUIRE UNIVERSITAR .....	264
<b>Didactica adulților</b>	
<i>Liliana POȘȚAN</i>	
DIMENSIUNEA POLITICĂ A CONCEPTULUI ȘI STRATEGIILOR DE EDUCAȚIE PE PARCURSUL VIEȚII .....	269
<i>Диана ОВСЯНИК</i>	
БИЗНЕС-ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА .....	274
<b>Didactica științei</b>	
<i>Angela SOLCAN</i>	
DIMENSIUNEA PROBLEMATIZĂRII ÎN GLOTODIDACTICĂ .....	279
<i>Liuba CIOBANU-MOCANU</i>	
FRAZEOLOGISMELE – NOI DIMENSIUNI DE EVOLUȚIE A LIMBAJULUI COPIILOR .....	288
<i>Антонина ЧОБАН-ПИЛЕЦКАЯ</i>	
РОЛЬ МОТИВАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ .....	293
<i>Антонина ЧОБАН-ПИЛЕЦКАЯ</i>	
РОЛЬ МОТИВАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ .....	302
<i>Eugeniu SABAC</i>	
MODELUL DE CERCETARE A FACTORILOR CE INFLUENȚEAZĂ RANDAMENTUL ELEVILOR LA MATEMATICĂ .....	311
<i>Angela POPESCU</i>	
DEZVOLTAREA GÂNDIRII SPAȚIALE LA STUDENȚI ÎN CADRUL REZOLVĂRII PROBLEMELOR LA CURSUL <i>GEOMETRIE DESCRIPTIVĂ</i> .....	316
<b>Recenzii</b>	
STANDARDELE DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR GENERAL .....	319
TATIANA CALLO, O PEDAGOGIE A INTEGRALITĂȚII. Teorie și practică CONFIGURAȚII ALE EDUCAȚIEI TOTALE .....	321
<b>Aniversări</b>	
DISTINSĂ DOAMNĂ PRORECTOR <i>ELENA MURARU</i> .....	323

Formatul 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Coli de tipar 41,0. Coli editoriale 48,5.  
Comanda 458. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-poligrafic al USM  
str. Al.Mateevici, 60. Chişinău, MD 2009