

## STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CONCEPTUALIZAREA OPTIMIZĂRII/DEZVOLTĂRII  
CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL

Vladimir GUȚU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind optimizarea/dezvoltarea curriculumului educațional și sunt formulate următoarele prevederi conceptuale:

- Optimizarea/dezvoltarea curriculumului face parte dintr-un demers mai larg – proiectarea și implementarea curriculumului educațional, realizând anumite funcții specifice acestora.
- Optimizarea/dezvoltarea curriculumului poate fi privită ca teorie, ca principiu și ca modalitate de asigurare a calității documentelor curriculare, dar și a procesului educațional.
- Optimizarea/dezvoltarea curriculumului reprezintă o condiție determinantă în asigurarea calității curriculumului educațional. În același timp, eficiența procesului de optimizare/dezvoltare este determinată, la rândul său, de condiții psihosociale, educaționale, logistice.
- Optimizarea/dezvoltarea curriculumului educațional este un proces continuu determinat de nevoi și tendințele evoluției învățământului pe plan internațional și cel național.

**Cuvinte-cheie:** pedagogie, științe ale educației, activitate educațională, curriculum, optimizare, dezvoltare, proiectare, conceptualizare.

## CONCEPTUALIZING OPTIMIZATION/DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL CURRICULUM

These articles put into discussion the issue of educational curriculum optimizing/developing and also there are presented the following conceptual stipulations:

- Optimization/development of curriculum is part of a larger approach that comprises designing and implementing educational curriculum, realizing specific functions.
- Optimization/development of curriculum can be regarded as a theory, as a principle and as a way of quality assurance of curriculum documents and educational process.
- Optimization/curriculum development is a determining factor in ensuring quality of educational curriculum. At the same time, the efficiency of optimization/development process is determined by psychosocial, educational and logistics conditions.
- Optimization/development of educational curriculum is a continuous process determined by the needs and trends of education progress at international and national level.

**Keywords:** pedagogy, educational sciences, educational activity, curriculum, optimization, design/projection, conceptualization.

Termenul „optimal” (din lat. *optimus* – cel mai bun) poate fi definit ca „cel mai adecvat variant/ model” de activitate privind realizarea condițiilor și obiectivelor prevăzute în contextul unor criterii/indicatori concreți.

Criteriul/indicatorul de optimizare este un parametru în baza căruia se realizează evaluarea comparativă a posibilităților deciziei și a rezultatelor activității respective.

Problema *optimizării* în educație, inclusiv a curriculumului, nu este nouă. Pe parcursul său istoric „optimizarea” a fost tratată ca principiu, ca metodă/metodologie, ca strategie de obținere a unor rezultate mai bune.

În ultimele decenii „optimizarea” este tratată ca o abordare/o teorie axată pe legitățile și principiile educaționale, pe alegerea conștientă și științifică a deciziilor și modelelor de activitate în cadrul educațional.

O cunoscută abordare a optimizării procesului educațional aparține lui Iu.K. Babanski: „Optimizarea nu este o metodă sau un procedeu specific, ci o teorie asupra construirii procesului de învățare, în cadrul căruia se tratează în sistem de principii didactice, conținutul învățământului, formele și metodele de instruire, posibilitățile reale ale elevilor și în baza unei analize complexe se iau decizii conștiente și științific fundamentate” [4, p.18].

În acest context, Iu.K. Babanski fundamentează:

- 1) *principiul optimizării* – procesului educațional, ca parte a teoriei respective, axându-se pe un ansamblu de legități:
  - ✓ independența obiectivelor, conținuturilor de posibilitățile de învățare ale elevilor;
  - ✓ interdependența și legătura dintre timpul și eficiența învățării;
  - ✓ eficiența învățării este determinată de motivația față de actul educațional;
  - ✓ eficiența învățării este determinată de combinarea optimă a metodelor didactice și a formelor de organizare a instruirii;
- 2) *criteriile și modalitățile de realizare a optimizării*:
  - ✓ criteriul de performanță atins de fiecare elev în contextul dat și perioada dată în raport cu nivelul real de cunoștințe a acestora;
  - ✓ criteriul realizării normelor de timp stabilite pentru profesori și elevi cu referire la atingerea obiectivelor de învățare;
  - ✓ criteriul aplicării adecvate a eforturilor pentru realizarea eficientă a procesului de instruire.

De fapt, optimizarea instruirii prevede unitatea optimizării predării (activitatea profesorului) și optimizării învățării (activitatea elevului), având la bază următoarele *modalități*:

- proiectarea sistemică și contextuală a activităților de învățare;
- modernizarea permanentă a conținuturilor și a sarcinilor de învățare, identificând aspectele principale;
- stabilirea metodelor raționale și a mijloacelor de instruire privind atingerea obiectivelor proiectate;
- abordarea diferențială și individualizată a procesului de instruire;
- crearea condițiilor respective privind asigurarea învățării eficiente;
- identificarea unor activități cu privire la economia timpului și stabilirea optimă a timpului de predare-învățare;
- analiza rezultatelor instruirii în raport cu criteriile de optimizare a instruirii.

Așadar, Iu.K. Babanski propune o abordare unitară (complexă) a optimizării procesului de instruire, care presupune:

- în procedura de optimizare se includ toate componentele procesului de instruire;
- axare pe tot ansamblul de principii didactice;
- consecutivitatea realizării obiectivelor, cunoașterea posibilităților elevilor, a potențialului activităților de învățare, a specificului conținuturilor și formelor de învățare în procesul de stabilire/identificare a metodelor didactice diversificarea mijloacelor de instruire etc.

O abordare modernă a optimizării curriculumului educațional găsim în lucrarea lui I. Negreț-Dobridor *Teoria generală a curriculumului educațional* [3]. În ea autorul încearcă să dezvolte ideile a lui S.Dewey referindu-se la noțiunile „*curriculum development*” (dezvoltarea curriculumului) și „*curriculum improvement*” (optimizarea curriculumului), care, în viziunea lui, sunt aproape sinonime, însă totuși sunt fenomene „relativ distincte”.

*Dezvoltarea curriculumului* se referă, în primul rând, la conceperea unui curriculum absolut nou.

Cazul Republicii Moldova: în anii '80, după obținerea independenței, a apărut necesitatea de schimbare a paradigmei curriculare, respectiv nevoia de elaborare a noilor curricula.

*Optimizarea curriculumului* se referă, în primul rând, la îmbunătățirea a ceea ce merge deja bine. De fapt, ideea optimizării curriculumului se ridică la rang de principiu pedagogic (J.A. Comenius, Iu.K. Babanski).

Trebuie de menționat că expresia „dezvoltarea curriculumului” poate avea și alte sensuri:

- apariția noilor abordări în cadrul teoriei curriculumului;
- apariția noilor elemente/competențe în structura curriculumului;
- apariția noilor produse curriculare;
- apariția noilor strategii educaționale etc.

De regulă, în practica educațională termenii „optimizarea curriculumului”, „modernizarea curriculumului”, „dezvoltarea curriculumului”, „îmbunătățirea curriculumului” se folosesc ca sinonime.

Același lucru face și I.Negreț-Dobridor în lucrarea sa [3], fundamentând modelul penta-fazic al optimizării curriculumului modern: noțiunile „dezvoltarea curriculumului” și „optimizarea curriculumului” sunt considerate ca sinonime din perspectiva managementului schimbării.

Așadar, în viziunea sa convergentă asupra optimizării curriculumului modern, autorul distinge două aspecte fundamentale independente:

- aspectul deontologic;
- aspectul tehnic.

*Primul* se referă la efectele scontate și nescontate în urma realizării unor demersuri teoretice și aplicative în cadrul optimizării curriculumului educațional.

*Al doilea* comportă o tehnologie specifică axată pe abordarea sistemică, praxiologică, metodologică și norme de design educațional.

I. Negreț-Dobridor propune un model penta-fazic al optimizării/dezvoltării curriculumului modern:

1. *Cercetarea curriculară*: diagnoza stării actuale, analiza de curriculum, prognoza tendințelor dezvoltării.
2. *Proiectarea curriculară*: concepte de referință – componenta obligatorie a curriculumului, principiile și instrumentele de proiectare curriculară.
3. *Evaluarea proiectului curricular* prin expertizare și analize critice, precum și în mod experimental.
4. *Validarea curriculumului* de autorități oficiale (de exemplu, de Ministerul Educației).
5. *Implementarea curriculumului* realizată de specialiști în cadrul managementului curriculumului/schimbării [2].

O abordare mai generală cu referire la dezvoltarea curriculumului aparține lui Sorin Cristea, care analizează modele de reconceptualizare (dezvoltare) a curriculumului prin construcție, reconstrucție și deconstrucție. Autorul corelează aceste trei modele cu paradigmele educaționale: premodernă, modernă și postmodernă. De fapt, din perspectiva postmodernității accentul se pune pe reconstrucție curriculară continuă în raport cu schimbările care au loc permanent în societate.

Dacă abordarea educației prin deconstrucție a generat apariția unor ramuri/domenii noi în științe ale educației și, în primul rând, a teoriei generale a curriculumului, atunci abordarea educației prin reconstrucție are în vedere reconstituirea permanentă a întregului: educația, instruirea și proiectarea curriculară a educației și instruirii [1, p.137].

Paradigma curriculumului din perspectiva reconstrucției are în vedere realizarea optimă a rapoartelor dintre aspectul psihocentrist și sociocentrist; educator și educat; obiective-conținuturi-metodologie-evaluare; predare-învățare-evaluare.

Așadar:

- „Fenomenul” de optimizare în educație este abordat la nivel de teorie (în viziunea lui Iu.K. Babanski).
- „Fenomenul” de optimizare este privit ca un principiu pedagogic (I.Negreț-Dobridor, Iu.K. Babanski).
- Termenul „optimizare” nu este sinonimul termenului „dezvoltare”, însă în practica educațională ele foarte des se folosesc cu același sens.
- În viziunea unor autori, „dezvoltarea curriculumului” presupune elaborarea/proiectarea noilor curricula, iar „optimizarea” presupune îmbunătățirea continuă a curricula existente.

Fundamentarea complexă a optimizării/dezvoltării curriculumului educațional se axează pe:

1. *Teoria generală a curriculumului* care are ca obiect de studiu specific proiectarea curriculară a educației și instruirii în context pedagogic deschis la nivel de sistem de educație/învățământ, sistem și proces de învățământ, proces și situații de instruire.
2. *Teoria generală a educației* care are ca obiect de studiu: educația în sens larg social și educația în sens îngust pedagogic, funcțiile educației, finalitățile generale ale educației, structura de bază a educației, laturile educației. Teoria generală a educației este privită în contextul paradigmei curriculumului.
3. *Teoria generală a instruirii* care are ca obiect de studiu activitatea de instruire ca subsistem al activității educaționale. Categoriile de bază ale teoriei generale a instruirii sunt: curriculum, principii didactice, forme de optimizare a instruirii, obiective/finalități, conținuturi, metodologie/tehnologie/strategie/metode, evaluare; predare-învățare-evaluare, mijloace de învățământ, comunicarea didactică.

4. *Teoria generală a cercetării pedagogice* cu referire la cercetarea curriculară. Valorificarea metodologiei de cercetare va asigura baza interpretativă și explicativă necesară pentru înțelegerea perspectivelor dezvoltării/optimizării curriculumului, dar și pentru conceperea noilor modele conceptuale ale curriculumului educațional.
5. *Teoria generală a personalității*: structura personalității, legitățile de formare și dezvoltare a personalității, particularitățile individuale și de vârstă, particularitățile interne și externe ale dezvoltării personalității.

În contextul acestor teorii se identifică cel puțin cinci direcții de optimizare/dezvoltare a curriculumului:

1. Proiectarea unui curriculum educațional optimal din punctul de vedere al formării/dezvoltării personalității elevului/studentului.
2. Proiectarea optimă a finalităților educației și reflectarea acestora în cadrul curricular și realizarea mai eficientă a actului educațional în contexte concrete.
3. Organizarea și realizarea optimă a procesului de instruire în raport cu finalitățile proiectate.
4. Realizarea optimizării instruirii în raport cu particularitățile individuale ale elevilor, cu nivelul lor de dezvoltare, performanțele, motivele, interesele etc.
5. Cercetarea problemelor din cadrul curricular în vederea:
  - a) reproiectării curriculumului educațional din perspectiva dezvoltării/optimizării;
  - b) eficientizării procesului de instruire/de predare-învățare-evaluare.

În viziunea noastră, conceptele de „optimizare” și „dezvoltare” fac parte din ansamblul factorilor care asigură calitatea curriculumului la nivel de produs și la nivel de proces, și anume: cercetare, proiectare, implementare, monitorizare, management. Fiecare din acești factori/dimensiuni îndeplinesc funcțiile specifice în contexte concrete.

*Proiectarea curriculumului* prezintă o activitate complexă care are metodologia și strategia sa specifică și care are drept scop asigurarea interdependenței și interconexiunii dintre: concepție curriculară – obiective/competențe – conținuturi – metodologie – evaluare. Proiectarea curriculară presupune:

- elaborarea concepției generale a curriculumului;
- proiectarea produselor curriculare: planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice, proiecte didactice de lungă durată;
- proiectarea procesului de instruire (axat pe unități de învățământ).

De regulă, activitatea de proiectare este necesară atunci când se concepe un curriculum absolut nou. În cazul Republicii Moldova, conceperea unui curriculum absolut nou ține de reforma curriculumului național, începută în anii 1995, finanțată de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova. Necesitatea unui nou curriculum era motivată de schimbarea paradigmei educaționale. Necesitatea proiectării noului curriculum apare și în alte contexte/condiții:

- introducerea noilor discipline în planul de învățământ;
- integrarea a două sau mai multe discipline școlare;
- apariția noilor discipline la decizia școlii;
- schimbarea concepției predării-învățării a unei discipline (schimbarea paradigmei curriculare).

În alte cazuri, putem vorbi despre reproiectarea curriculumului.

*Dezvoltarea curriculumului educațional* este un concept și o activitate care presupune:

- dezvoltarea teoriei curriculare prin noi abordări, concepte etc.;
- dezvoltarea cadrului conținutal și structural prin introducerea noilor elemente/componente curriculare;
- crearea noilor produse/documente curriculare;
- elaborarea de noi tehnologii educaționale etc.

Dezvoltarea curriculumului este un proces continuu și are drept scop raportarea curriculumului la schimbările permanente și la tendințele dezvoltării curriculumului la nivel național și internațional. Dezvoltarea curriculumului se axează pe:

- rezultatele cercetărilor științifice respective;
- experiențe de implementare a curricula școlare;
- transfer tehnologic etc.

*Optimizarea curriculumului educațional* este un principiu și o activitate care presupune „îmbunătățirea”, „corectarea a ceva care nu mai merge bine sau nu mai este bun sau a face mai bine ceea ce merge deja bine” [3, p.190-191].

De fapt, optimizarea înseamnă a face ceva mai bine, cu efort și instrumente minime, într-un timp mai scurt, a obține calitatea, eficiența cu mijloace optime. Cu referire la curriculum, *principiul optimizării* se aplică în următoarele contexte:

- În cazul *proiectării/reproiectării curriculumului educațional* având ca scop: obținerea unor produse curriculare optime din punctul de vedere al organizării/realizării procesul educațional. În acest caz, curriculumul poate fi conceput sau reproiectat în raport cu abordarea inițială, însă stabilite mai bine conexiunile între componentele curriculare, formulate mai adecvat finalitățile instruirii etc. Optimizarea în acest caz nu presupune obligatoriu și dezvoltarea acestuia. Trebuie de menționat și fenomenul invers: dezvoltarea curriculumului nu întotdeauna asigură și optimizarea acestuia. De exemplu, dezvoltarea curriculumului din perspectiva axării pe competențe nu asigură automat că acest curriculum este și un document optimal din punctul de vedere al calității. Însă, de regulă, optimizarea curriculumului, în acest context, se sincronizează și cu dezvoltarea acestuia.
- În cazul *procesului de instruire* prin: redefinirea finalităților, reorganizarea conținuturilor, alegerea strategiilor și metodelor didactice, individualizarea și diferențierea instruirii; monitorizarea timpului, crearea condițiilor, diversificarea formelor de organizare a instruirii etc.

Realizarea eficientă a principiului de optimizare la nivel de proces ține de următoarele:

- ✓ calitatea manualelor și a ghidurilor metodologice;
- ✓ măiestria/profesionalismul cadrului didactic;
- ✓ nivelul de motivare și dezvoltare a elevilor;
- ✓ calitatea condițiilor în cadrul cărora se realizează procesul educațional etc.

În calitate de exemplu aducem o modalitate de alegere optimală a unei lecții. Această modalitate presupune un șir de acțiuni interconexe ale cadrului didactic:

- *proiectarea operațională și holistică a unei lecții* corelată cu proiectarea axată pe unitate de învățare, proiectarea de lungă durată, curriculumul pe discipline, dar și în raport cu posibilitățile manualului școlar;
- *concretizarea obiectivelor și a sarcinilor/activităților didactice* în raport cu posibilitățile reale ale elevilor și cu condițiile clasei;
- *identificarea principalului în organizarea conținuturilor*;
- *alegerea logicii optimale* în studierea subiectului;
- *alegerea structurii optimale a lecției*;
- *alegerea strategiilor optimale de învățare* în raport cu obiectivele lecției, potențialul clasei, măiestria pedagogică proprie etc.;
- *alegerea rațională a formelor de organizare a instruirii*;
- *alegerea rațională a tempoului și timpului* pentru realizarea activităților de învățare;
- *crearea condițiilor optime pentru învățare*;
- *realizarea comunicării eficiente*;
- *identificarea corespunderii rezultatelor reale ale învățării* cu posibilitățile elevilor și cu obiectivele prevăzute, precum și cu timpul care a fost alocat pentru activitățile respective.

În teoria și practica educațională putem întâlni și așa noțiuni ca „raționalizare”, „modernizare”, „perfecționare” a curriculumului, care nu trebuie confundate cu noțiunile „dezvoltare”, „optimizare”.

*Raționalizarea*, de regulă, se referă la îmbunătățirea structurii sau a unui element al structurii, la îmbunătățirea organizării unei activități. Cu referire la curriculum acest termen este mai puțin aplicabil.

*Modernizarea* – reproiectare a curriculumului în conformitate cu cerințele actuale. Deși, modernizarea se referă mai mult la îmbunătățirea procesului de învățământ prin implementarea noilor metode, tehnologiilor informaționale etc. În Republica Moldova acest termen a fost pe larg utilizat în cadrul renovării curriculumului de a treia generație. Curriculumul actual pe discipline deseori este numit curriculum modernizat.

*Perfecționarea* curriculumului include în sine elemente de raționalizare și modernizare și, de regulă, presupune îmbunătățirea unor părți ale întregului. Practic acest termen nu se aplică cu referire la curriculum; mai mult decât atât, manifestarea acestuia nu are indicatori clari de măsurare.

*Reactualizarea* curriculumului se referă la ajustarea acestuia la cerințele actuale. Reactualizarea curriculumului este o noțiune mai puțin reușită, deoarece din start apreciază curriculumul existent ca unul neactual, ceea ce vine în contradicție cu valoarea reală a acestuia; vorba poate fi numai despre unele elemente/aspecte mai puțin funcționale.

Așadar, conceptul de „optimizare” a curriculumului face parte dintr-o abordare mai largă de asigurare a calității învățământului. Acest concept poate fi prezentat grafic astfel (Fig.1).

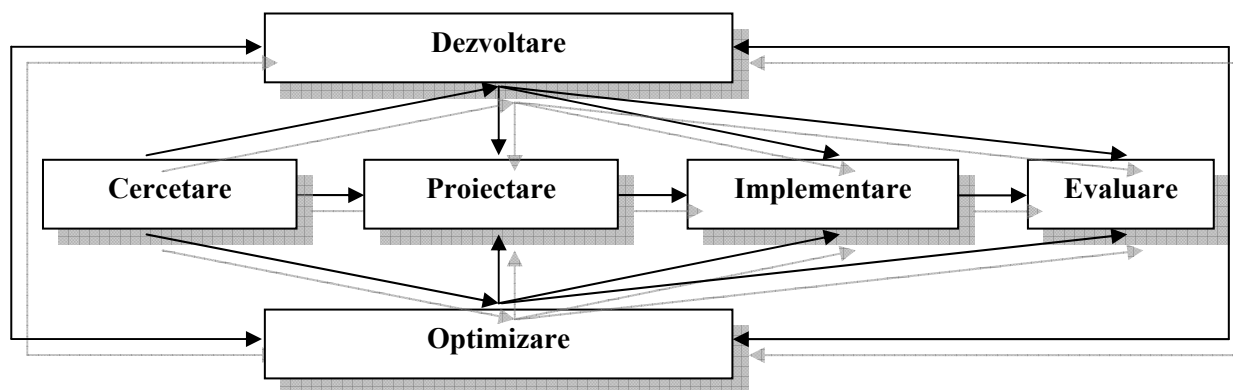


Fig.1. Dezvoltarea/optimizarea în contextul curricular.

Așadar, curriculumul optimal la nivel de produse este determinat de către:

- experți în curriculum în raport cu criteriile existente/stabilite;
- cadrele didactice în procesul de implementare;
- rezultatele elevilor raportate la finalitățile curriculare.

Curriculumul optimal la nivel de proces este determinat de către:

- inspectori/monitori în domeniu;
- cadrele didactice (prin autoevaluare);
- rezultatele elevilor raportate la finalitățile curriculare.

Care curriculum la nivel de *produs* poate fi numit optimal?

- Acel care asigură organizarea eficientă a procesului educațional la nivel de sistem și la nivel de proces.
- Acel care este apreciat pozitiv de către experți, cadrele didactice în raport cu criteriile de calitate.
- Acel care asigură formarea/dezvoltarea personalității elevului în raport cu potențialul lui propriu.

Care curriculum la nivel de *proces* poate fi numit optimal?

- Acel care prin structura, logica și conținutul său asigură atingerea finalităților curriculare.
- Acel care prin strategii didactice active/interactive asigură realizarea finalităților curriculare.
- Acel în cadrul căruia obiectivele sunt realizate în contextul timpului prevăzut.

Curriculumul optimal în plan procesual nu înseamnă, în genere, cel mai bun, dar cel mai bun/eficient:

- a) pentru contextul și condițiile concrete și posibilitățile cadrelor didactice;
- b) la etapa concretă și în corespundere cu nivelul de pregătire a elevilor etc.

De aici reiese că rezultatele învățării unui elev (grup de elevi) pot fi optimale, iar ale altui elev (grup de elevi) să nu fie optimale. Cu alte cuvinte, pentru fiecare elev trebuie stabilit rezultatul optimal propriu.

Așadar, sistemul modalităților de realizare a optimizării/dezvoltării curriculumului decurge/se deduce din teoriile, principiile și legitățile de proiectare curriculară și realizare a procesului educațional.

Trebuie de menționat că nu există o variantă unică de optimizare/dezvoltare, ci o diversitate mare de variante. Problema constă în alegerea celei mai adecvate variante pentru contextul dat. Fundamentul teoretic cu privire la elaborarea metodologiei de alegere optimală a variantelor o constituie abordarea sistemică.

*Condiții optimale – curriculum „optimal”.* Fără crearea condițiilor optimale este imposibil a concepe și a dezvolta curriculumul educațional.

Proiectarea/reproiectarea optimală a curriculumului scris (a produselor curriculare) presupune respectarea următoarelor condiții:

1. Existența politicilor curriculare clare.
2. Existența structurilor de realizare a managementului curriculumului la nivel național și raional.
3. Existența grupurilor de conceptori de curricula și formarea continuă a acestora.
4. Motivarea conectorilor de curricula prin diverse forme.
5. Existența/fundamentarea unei metodologii și strategii clare de proiectare/reproiectare, de optimizare și dezvoltare a curriculumului educațional.

Realizarea principiului optimizării curriculumului la nivel de proces se axează pe respectarea următoarelor condiții:

1. Condiții materiale și de asigurare didactică: existența cabinetelor, laboratoarelor, mijloacelor tehnice, materialelor didactice etc.
2. Condiții de asigurare a sănătății elevilor: reflectarea normelor igienice, asigurarea medicală etc.
3. Condiții de asigurare a climatului moral-psihologic și estetic: comunicarea eficientă, tactul pedagogilor, acceptarea diferitelor opinii, stimularea și motivarea elevilor, promovarea valorilor și a orientărilor estetice etc.

O condiție aparte ține de profesionalismul, măiestria și atitudinea cadrelor didactice față de educația elevilor.

#### **Concluzii:**

1. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului face parte dintr-un demers mai larg – proiectarea și implementarea curriculumului educațional, realizând anumite funcții specifice acestora.
2. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului poate fi privită ca teorie, ca principiu și ca modalitate de asigurare a calității documentelor curriculare, dar și a procesului educațional.
3. Noțiunile „optimizare”, „dezvoltare”, „modernizare”, „proiectare/reproiectare”, „concepere” nu sunt sinonime; fiecare dintre ele au o semnificație proprie și funcții specifice respective.
4. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului reprezintă o condiție determinantă în asigurarea calității curriculumului educațional. În același timp, eficiența procesului de optimizare/dezvoltare, la rândul său, este determinată de condiții psihosociale, educaționale, logistice.
5. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului educațional este un proces continuu determinat de nevoi și tendințele evoluției învățământului pe plan internațional și cel național.

#### **Bibliografie:**

1. CRISTEA, S. *Curriculum pedagogic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2006.
2. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
4. БАБАНСКИЙ, Ю.К. *Оптимизация процесса обучения*. Москва: Педагогика, 1977.

*Prezentat la 23.05.2014*

## MULTICULTURALISM – “INTERCULTURAL EDUCATION” OR “CRITICAL EDUCATION”?!

*Mariana ȚÎBULAC*

*Institutul de Istorie al AȘM*

This article analyses the role of educational opportunity in a time of globalisation, a new economy and life in a multicultural society, and gives an epistemological and semantic account of the concept “intercultural education”, distinguishing it from multicultural and transcultural education. Starting with a historic overview of various conceptualisations of meetings/clashes among people with different linguistic, religious, cultural or ethnic features, distinctive theoretical elaborations are reviewed, above all in a European context and in the educational field. After outlining the development of intercultural education (main contents, methods and objectives, as well as limits), this article supports the thesis that education, in multiculturalism, and in an intercultural sense, is currently the most appropriate answer to globalisation and interdependence.

**Keywords:** *intercultural education, multiculturalism, trans-cultural education, development of intercultural education.*

### MULTICULTURALISMUL – „EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ” SAU „EDUCAȚIE CRITICĂ”?!

În articol este analizat rolul educației și oportunitățile ce i se impun în perioada globalizării. Într-o societate multiculturală, aceasta oferă un aspect epistemologic și semantic conceptelor de *multiculturalism* și de *educație interculturală*. Începând cu o prezentare istorică a conceptelor sub diverse aspecte – lingvistic, religios, cultural sau etnic – acestea sunt revizuite, întâi de toate, în contextul educației europene. După conturarea esenței termenilor de multiculturalism și educație interculturală (conținutul, metodele și obiectivele, precum și limitele), susținem teza că educația, într-un sens amplu, este răspunsul cel mai adecvat la globalizare și interdependență.

**Cuvinte-cheie:** *educație interculturală, multiculturalism, educație transculturală, dezvoltarea educației interculturale.*

The idea of multiculturalism presents important challenges to society and thus to schooling. However, despite considerable lip service by opportunists, it is often not taken seriously enough. Instead it has become a catch-all term for a variety of different bandwagons; an almost meaningless buzzword justifying and incorporating a host of sometimes dysfunctional or counterproductive, sometimes competing or conflicting, sometimes self-serving, even one-sided educational practices. Because arts are central to the commonsense idea of "culture," many educators have recklessly gone along with this momentum. However if schooling is to contribute to the needs of our society, then music teachers need to take a critical stance on the role and value of education in life and thus of its reasonable place in schooling.

In a complex society, as a result, the conflicting needs and interests of subgroups cannot be satisfied as long as other groups make their own competing claims, and curriculum must be approached on bases other than as menu of discrete "tastes" chosen for sampling according to arbitrary criteria. Habermas in particular has been critical of this colonization of the lifeworld into autonomous institutionalized spheres (e.g., Habermas, 1970; Habermas, 1994). He looks instead to the rational reintegration of society by socializing free, responsible and moral agents whose communicative competence results in a non-arbitrary *practical rationality* upon which agreement can be reached on interpretation of universal human needs and interests (Habermas, 1984, 1987). This would be, then, the task of any critical theory of education.

The empowering of teachers with regard to the social and pragmatic consequences of curriculum has been called "critical education" (Carr and Kemmis, 1986) or "critical educational science" (Carson 1992, 102). Sociologist Joel Spring summarizes the movement in these words: Critical theorists find fault with both liberal and neo-conservative positions on the economy and education. Critical theorists emphasize an education for democratic empowerment, which simply means giving students the knowledge and skills they need to struggle for a continued expansion of political, economic, and social rights. Of utmost importance is making students aware that they have the power to affect the course of history and that history is the struggle for human rights. The goal of this critical theory of education, Spring continues, is to help students develop "a critical awareness of the social and political forces in society." This critical agenda, he concludes, appeals to many people because it offers the hope that education can lead to action as opposed to passive acceptance of the status quo.

Traditional methods of education might result in equality of opportunity, but they do not necessarily result in people trying to end those things that block the opportunities of all people. For critical feminists, critical pedagogy is a method for heightening awareness of the causes of female oppression. For critical integrationists, critical pedagogy is considered a method for educating people to struggle to end all forms of racism.

To begin with, the culturalist perspective accounts for culture in terms of the symbols, artifacts, and intellectual products that embody the shared values and habits of a group. Each sociocultural entity is seen as creating a certain basic personality and mindset that is passed on to successive generations as traditional knowledge and praxis; as the "essence" of what it means to belong to that group.

Secondly, each such group is seen as a unified or holistic cultural entity, the corollary being that different societies therefore represent necessarily distinct cultural viewpoints. The third contention of culturalism sees the value system of a given culture as to some degree delineated and determined by the values of dominant groups in the society. These cultural values, themes, heritages, traditions, resources, biases and blinders are transmitted to subsequent generations and to other new and marginal groups (e.g., immigrants) as *received* knowledge and values.

However, the fourth tenet of multiculturalism recognizes that certain dissimilar values can coexist as coherent social structures within a society. These "patterns of culture," as Ruth Benedict called them, are complementary and thus interconnected in their influence over society. Finally, multiculturalism sees individual consciousness itself as relative to and determined by the culture. Reality is seen, therefore, through the lens, so to speak, of the culture, which being self-created, is thus symbolic in its meanings and values.

Multiculturalism echoes (or perhaps creates) the "common sense" perspective about culture and cultures. But it has certain weaknesses and problems, not the least of which is that its pervasiveness promotes a persuasiveness that, not unlike ideology, can induce a false consciousness by which social issues are interpreted in a one-sided manner.

Moreover, because teaching and schooling require sociocultural interpretation, the limitations of the culturalist paradigm are of direct relevance to teachers. In general, then, the entire edifice of multiculturalism needs to be critically analyzed and put into rational perspective by teachers.

Culturalism thus rationalizes as somehow natural and unavoidable that normative cultural values are passed on intact to new generations and other newcomers. This "transmission" theory, then, implicitly recognizes the inevitability and thus the determinism of social or cultural conditioning. Taken literally in the common sense view, then, the individual has few or only inconsequential choices for personal agency. For culturalism, significant variation from cultural norms is seen as deviance or heresy, and most cultures actively work against the possibility of either individual freedom, or of consequential change in its institutional paradigms. Thus, multiculturalism clearly has difficulty accounting for unmistakable examples of adaptive, ahistorical, asocial, transformative change where entirely new values arise and dictate a revolution of consciousness and practice. The value of such change should be apparent. It is of particular importance if schooling and teachers are to be seen as agents of social progress and individual empowerment rather than as 'establishmentarians' of the status quo controlled by a particular power elite, including those leading various minorities.

Multiculturalism supports the idea that students and their backgrounds and experiences should be the center of their education and that learning should occur in a familiar context that attends to multiple ways of thinking. If done correctly, students will develop a positive perception of themselves by demonstrating knowledge about the culture, history, and contributions of diverse groups. This way, multiculturalism is a tool for instilling students with pride and confidence in their unique and special backgrounds.

Kincheloe and Steinberg in *Changing Multiculturalism* (1997) described confusion in the use of the terms "multiculturalism" and "multicultural education". In an effort to clarify the conversation about the topic, they developed a taxonomy of the diverse ways the term was used. The authors warn their readers that they overtly advocate a critical multicultural position and that readers should take this into account as they consider their taxonomy.

James Banks, a lifetime leader in multicultural education and a former president of both the National Council for the Social Studies and the American Educational Research Association, describes the balancing forces in "Citizenship education must be transformed in the 21st. century" (4th. Edition, 2008) because of the deepening racial, ethnic, cultural, language and religious diversity in nation-states around the world. Citizens in a diverse democratic society should be able to maintain attachments to their cultural communities as well as participate effectively in the shared national culture.

Unity without diversity results in cultural repression and hegemony. Diversity without unity leads to Balkanization and the fracturing of the nation-state. Diversity and unity should coexist in a delicate balance in democratic multicultural nation-states." Planning curriculum for schools in a multicultural democracy involves making some value choices.

Schools are not neutral. The schools were established and funded to promote democracy and citizenship. A pro democracy position is not neutral; teachers should help schools promote diversity. The myth of school neutrality comes from a poor understanding of the philosophy of positivism. Rather than neutrality, schools should plan and teach cooperation, mutual respect, the dignity of individuals and related democratic values. Schools, particularly integrated schools, provide a rich site where students can meet one another, learn to work together, and be deliberative about decision making. In addition to democratic values, deliberative strategies and teaching decision making provide core procedures for multicultural education.

According to some views, if one wants to alienate and further fragment the communication and rapport between ethnic groups, implement multicultural education. As stated by Bennett (1995), "to dwell on cultural differences is to foster negative prejudices and stereotypes, and that is human nature to view those who are different as inferior" (p.29). Thus, multicultural education will enhance feelings of being atypical. Schools in Eropa may see multicultural education as a way to "color blind" their students to differences. Administrators may view the "color blind" approach as a gate keeper that assures equal treatment and justice for all students and as a way to facilitate compatibility and sameness of all cultures. A common statement from this line of thinking is, 'we are more alike than different'. We should focus on the similarities and not the differences to achieve greater equanimity among the races.

Ethnicity is breaking up many nations. If one looks at the former Soviet Union, India, Yugoslavia, and Ethiopia, all countries are in some type of crisis. Closer to home, one observes the divisiveness of the Rodney King and O.J. Simpson trials in our country, we can see how focusing on race and multiculturalism may lead to a further divisiveness between the races in America. Over time, multicultural education may have unplanned for and undesired consequences. For example, multicultural education rejects the historic American goals of assimilation and integration of ethnic cultures into the majority culture. Hence, the perception may result that America is a country of distinct ethnic groups, as opposed to a more traditional view of the country that involves individuals making decisions for the good of the order (Schlesinger, 1991).

Multicultural education may increase the resentment encountered by students who feel that changes in school traditions, curriculum, and academic standards are not necessary to get along and respect students from ethnic minorities. Since many institutions resist change of any kind, passive resistance on the part of the administration may simulate acceptance of the tenants of Multicultural education. Of course, excepting the tenants of multicultural education should be avoided with enthusiasm and optimism.

The writer submits that multicultural education must have, as its crux, the below defining characteristics to achieve its purposes for students, teachers, parents, and administrators of the school system:

- a) a learning environment that supports positive interracial contact;
- b) a multicultural curriculum;
- c) positive teacher expectations;
- d) administrative support; and,
- e) teacher training workshops (Bennett, 1995).

If one of the features is absent, frustration and heightened resentment may occur as backlash behaviors multiply.

The effects of a positive multicultural climate may manifest in a number of ways, such as:

- a) diminished pockets of segregation among student body;
- b) less racial tension in the schools;
- c) increased ethnic minority retention and classroom performance; and,
- d) inclusion of a multicultural curriculum.

In short, the multicultural educational environment should not be a microcosm of our present American society, with regard to issues of diversity and tolerance. Many factors determine a successful multicultural atmosphere, but the features as outlined above may be important indications of success.

A multicultural curriculum should be considered for several reasons:

- a) provides alternative points of view relative to information already taught in most educational systems;

- b) provides ethnic minorities with a sense of being inclusive in history, science etc.; and,
- c) decreases stereotypes, prejudice, bigotry, and racism in Europa, America and the world.

A significant demographic transformation is on the horizon for international schools. Educational institutions have been dictated too long by attitudes, values, beliefs, and value systems of one race and class of people. The future of our universe is demanding a positive change for all (Hilliard & Pine, 1990).

Administrative support for multicultural education is critical. How can a house stand if the foundation is fragile. Multicultural education will be as successful as commitment to it by school administrators. Regardless of the level of commitment (local, state, and/or national), programs initiated under the guise of multiculturalism must receive reinforcement from administrators who are accountable for the success of established multicultural initiatives. In conclusion, a key factor in any proposed multicultural initiative is curriculum development.

#### **Bibliography:**

1. BENNETT, C. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Massachusetts: Allen & Bacon. 1995.
2. BOUDON, R. and BOURRICAUD, F. Culturalism and culture. In: *A critical dictionary of sociology* / Trans. P.Hamilton. University of Chicago Press, 2010.
3. CAMPBELL, D. *Choosing Democracy: a Practical Guide to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon, 2010, p.340-341. ISBN 978-0-13-503481-1
4. KINCHELOE, J. and SHIRLEY, S. *Changing Multiculturalism*. London: Open University Press, 1997.
5. NADANER, D. The art teacher as cultural mediator. In: *Journal of multi-cultural and cross-cultural research in art education*, 1999, vol.3, no.1, p.51.

*Prezentat la 17.09.2014*

## VALORILE ÎN CONTEXTUL FILOSOFIEI ȘCOLII DE LA BADEN

Irina GÎNCU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este studiată evoluția și configurarea ideii de valoare din perspectiva filosofiei Școlii de la Baden. Reprezentantii acestei școli, W.Windelband și H.Rickert, sunt considerați fondatorii teoriei valorilor, care și-au adus aportul prin conceptualizarea și clarificarea mai multor dimensiuni ale teoriei valorilor. Autorul cercetează această problemă, analizând diverse aspecte ale filosofiei sec. al XX-lea, definitivând contribuția acestora pentru evoluția teoriei despre valori.

**Cuvinte-cheie:** valoare, obiect, subiect, axiologie, obiectivism, autonomism, neokantian.

## VALUES IN THE CONTEXT OF THE BADEN SCHOOL PHILOSOPHY

The article investigates the evolution and the development of the concept of value from the perspective of Baden School philosophy. The representatives of this philosophical trend are W.Windelband and H.Rickert, who are considered to be the founders of theory of values, axiology. The philosophers contributed a lot by conceptualizing different aspects of the theory of values. The author does some research and analyses different perspectives of the 20<sup>th</sup> century philosophy, explaining the philosophers' contribution to the development of values theories.

**Keywords:** value, object, subject, axiology, objectivism, autonomism, Neo-Kantian

Evoluția și progresul societății sunt strâns legate de geneza și funcționalitatea valorilor. Configurarea ideii de valoare s-a făcut treptat odată cu sporirea experienței practice și spirituale a omenirii, judecata de valoare reprezentând dintotdeauna o constantă a spiritului uman. Ideea de valoare este implicată în primele cunoștințe pe care omul le-a căpătat despre mediul înconjurător și despre sine. Este de subliniat faptul că filosofia, din perioada sa de început, a cuprins în reflecțiile sale judecăți de valoare cu privire la existență, creație, adevăr, bine și frumos. Teza obiectivistă a valorilor a apărut ca un răspuns teoriilor subiectiviste ale valorii, teorii care explicau geneza valorilor raportându-le la sfera emotivă a persoanei.

În viziunea axiologiei obiectiviste, valorile nu sunt dependente de subiectul care valorizează, ci aparțin în mod intrinsec lucrurilor. Obiectele sau persoanele au o anumită valoare utilitară, vitală, estetică sau morală, așa cum ele au volum, densitate, masă sau culoare. Deoarece valoarea aparține obiectului, sesizarea de către subiect a valorii este un act de cunoaștere.

Obiectivismul împarte oamenii în două categorii: pe de o parte, unii recunosc și prețuiesc valorile adevărate; pe de altă parte, sunt cei care cred în valori false. „Cei din prima categorie sunt specialiști sau „experți”, iar ceilalți au doar o alegere de făcut: să renunțe la propria judecată și să asculte întru totul de sfaturile celor pricepuți” [7 p.8].

Valoarea nu poate fi redusă la actul psihologic al dorinței, deoarece nu tot ce este dorit este valoros. Astfel, opțiunile axiologice implică nu ceea ce se dorește, ci premisele și criteriile obiective. Punerea în lumină a aspectului obiectiv este comentată de reprezentanții obiectivismului axiologic, care contrazic formula subiectivistă, conform căreia obiectele sunt valori pentru că subiectul le valorizează prin propria formulă: subiectul valorizează obiectele pentru că ele sunt valori. În acest context, W.Petty remarcă existența unei valori intrinseci lucrurilor. Locke definește valoarea prin capacitatea unui lucru de a satisface trebuințe sau plăceri omenești. Höffding concepe valoarea prin capacitatea unui obiect fie de a procura o satisfacție imediată, fie de a servi ca mijloc pentru procurare. A.Smith privește valorile în raport cu satisfacerea trebuințelor și a dorințelor umane.

Poziția și argumentele obiectivismului axiologic au avut o abordare din perspectiva aprioristă, reprezentată de adepții neokantieni de la Baden. Neokantienii Școlii de la Baden au legitimat teoria generală a valorilor de pe poziția autonomismului, susținând primatul absolut al valorii și opoziția existență-valoare. Această opoziție a avut coloratura sa, reprezentând opoziția dintre judecata de existență și judecata de valoare. Pentru neokantieni, valorile constituie principii eterne și absolute, independente atât de lumea reală, cât și de subiectivitatea umană, alcătuind un univers *a priori*. Spre deosebire de Școala de la Marburg, care a elaborat un punct de vedere normativist, neokantienii au adus contribuții importante în elaborarea filosofiei valorilor și a culturii.

Creatorul de bază al școlii neokantiene de la Baden este Wilhelm Windelband, fondatorul „filosofiei valorilor”, care va avea o amplă răspândire la începutul secolului al XX-lea. W.Windelband preconizează, întâi

de toate, o „întoarcere la Kant”. Meritul lui I.Kant, consideră W.Windelband, este indicarea spre faptul că criteriul unei cunoașteri nu este corespondența sa cu o oarecare realitate externă, ci conformitatea cu o regulă *a priori*. Filosofia nu are ca obiect existențe particulare, ci normele la care gândirea, acțiunile și sentimentul trebuie adecvate, dacă vor să fie valide. Filosoful, afirmă W.Windelband, trebuie să devină o știință critică a valorilor general valabile, o știință a ceea ce este necondiționat, valabil în orice timp și având ca subiect: logicul, eticul, esteticul, sacrul.

W.Windelband consideră că valorile sunt valori numai pentru o conștiință normativă, fără raportarea la conștiința empirică. Dânsul a înțeles și a prețuit expresia conceptuală a unui fenomen pe care pozitivismul și neopozitivismul l-au ignorat: spiritul care nu se epuizează în cunoașterea naturii sau în cunoașterea cunoașterii. Nucleul rațional al tezei lui W.Windelband despre conștiința valorică se sprijină pe ideea că aceasta pleacă de la conștiința empirică.

Meritul lui W.Windelband este în a diferenția conceptul axiologic de cel gnoseologic. În pofida dominației teoriei cunoașterii la sfârșitul veacului trecut, W.Windelband susține că valoarea sau existența ideală este ceva dat nu prin experiență și gândire, iar cunoașterea se mărginește la ceea ce este real. Deci, ceea ce trebuie să fie apare nu în știință, dar în conștiință. Totodată, se ilustrează principiul deosebirii dintre valoare și existență și se afirmă că valoarea s-ar pierde, dacă norma ar coincide cu realitatea, adică existența și-ar pierde valoarea ei proprie.

Amplificarea filosofiei cu o nouă disciplină a axiologiei s-a datorat sensibilității valorice. W.Windelband a înțeles că era nevoie de un câmp teoretic nou; alături de ceea ce este real și existent, trebuia de descoperit non-existentul și nonrealul. Avest tărâm al ideilor platonice a fost denumit „tărâm al valabilității” iar „valoarea valorază” a devenit motoul axiologic pentru despărțirea, din punct de vedere metodologic, a valorii de realitate.

W.Windelband a avut curajul să opună concepțiilor intelectualiste, după care intelectul posedă „premise certe”, afirmarea precum că aceste premise sunt „pre-judecăți”, adică judecăți care *premerg* de fapt ca fundament al întregii reflecții. Mai târziu, filosoful le numește „axiome”.

Neokantianul este cu adevărat preocupat de valoarea teoretică sau norma adevărului. Pentru W.Windelband, valoarea teoretică este pur formală, dar sublinia „necesitatea și valabilitatea universală” a adevărului, care era definită drept „o parte a teoriei valorilor sau a imperativului”.

Ca și ceilalți neokantieni, W.Windelband rupe orice legătură cu psihologismul și nici nu încearcă să polemizeze. El conturează caracterul de valabilitate al adevărului, iar valabilitatea nu se raportează la conștiință. Filosoful german era convins despre existența „conștiinței în sine”, generic, ceea ce înseamnă că neokantienii valorști erau încă dominați de concepția care leagă adevărul de natură și de gândirea matematică.

Totuși, atât W.Windelband, cât și H.Rickert subliniază deosebirea dintre istorie și natură: în filosofia istoriei în prim plan sunt plasate valorile umane, iar omul este obiectul cercetării istorice.

Introducerea omului în filosofie nu înseamnă pentru W.Windelband reluarea subiectivismului. La fel ca și Hegel, W.Windelband definește omul prin prisma valorilor: „Omul desfășoară în sine valori suprapersonale pe care le exteriorizează” [apud 6, p.30].

E.Cassier a reproșat filosofilor neokantieni, precum că teza kantiană despre raportul dintre raport și rațiune este valabilă. Subaprecierea legăturii cu experiența a îngustat punctul de vedere gnoseologic al orizontului kantian.

În lucrările sale asupra istoriei filosofiei W.Windelband a remarcat o concepție nouă despre importanța valorilor. O trăsătură originală a poziției filosofului este asumarea istorismului fără teamă de relativism. El crede în valoarea istorismului și, ca și discipolul lui I.Kant, împarte istoria filosofiei în două părți: cea dinaintea și cea după I.Kant. W.Windelband a preluat multe din ideile lui Fichte și Hegel, mai ales își însușește principiul hegelian al sintezei dialectice dintre logic și istoric.

Pentru H.Rickert, teoria cunoașterii este înțeleasă ca parte integrantă a teoriei generale a valorilor. H.Rickert se opune psihologismului și abordărilor metafizice. Sub influența lui Windelband, a propus o concepție despre filosofie ca „teorie a valorilor” și a deosebit „imperiul valorilor”, al cărui caracter fundamental nu este acela de a exista, ci de „a valora”, de lumea realității, obiect al științei.

H.Rickert renunță la logica corelativă și la constructivismul teoriilor lui I.Kant. Prin concepția sa, H.Rickert promovează o critică împotriva dialecticii. De asemenea, H.Rickert a apreciat teoria valabilității, punând în evidență o concepție nouă despre transcendență și formulează o teorie în care poziția principală îi revine valorii. Valorile alcătuiesc un univers în sine, transcendent oricărui subiect sau obiect și constituie fundamentul realității obiective. Valorile nu există, ci au valabilitate. Pentru H.Rickert, valorile explică și fondează

totul. Sfera valorilor este o lume a realului immanent, care constituie obiectul cunoașterii. H.Rickert a studiat distincțiile dintre valoare și existență, sens și valoare, valori și bunuri, formulând premise fundamentale ale analizei și problematicei axiologice. După H.Rickert, deosebirea dintre existență și valoare rezidă în aceea că se poate admite o negare a existenței, nu și o „existență negativă”, care s-ar opune „existenței pozitive”. În timp ce valoarea poate fi în general negată, se admite neantul, nonvaloarea sau valoarea negativă.

Fiind considerată obiect al cunoașterii, valoarea devine un pretext de reconstrucție a teoriei cunoașterii. H.Rickert elaborează concepte care lămuresc raporturile dintre lucruri și bunuri, bunuri și valori, valoare și apreciere, valabilitate și valorizare. H.Rickert consideră că valoarea nu este „reală”, pentru ca să nu se confunde cu obiectele reale. „Bunurile și aprecierile nu sunt valori, ci uniri de valori cu realități. De aceea, valorile însele nu se află nici în domeniul obiectelor reale, nici în cel al subiectelor reale, ci alcătuiesc un domeniu în sine, dincolo de obiect și subiect” [apud 5, p.174].

Metodologismul axiologic rickertian explică istoria și cultura prin prisma valorilor. Se impune primatul valorilor asupra oricărui concept real sau logic. Viziunea lui H.Rickert este dualistă: realități și valori, iar problemele filosofiei rezultă din acest cuplu. După C.I. Gulian, filosofia lui Rickert duce lipsă de verificări concrete psihologice sau istorice. „H.Rickert rămâne pe planul abstracțiilor metodologice și se mulțumește să-și afirme punctul de vedere analitic, metodologic” [6, p.35]. Abordarea rickertiană heterologică izolează momentele realității și se declară împotriva oricăror antinomii dialectice, afirmând că doar heterologia și nu autonomia este soluția omului teoretic. În concepția lui H.Rickert, constituția și logica gândirii hotărăsc natura existenței reale.

Această abordare a fost criticată de Nicolai Hartmann, pe care o denumesc *finalism*. Finaliștii nu percep decât scopuri, țeluri și valori, dar nu înțeleg raportul dintre acestea. Ei ignoră tot ce se opune valorilor, diferite fenomene care nu sunt valori, dar care condiționează valori: momentele biologice, psihice, economice și sociale.

H.Rickert neagă faptul că axiologia ar putea lua ceva din istorie sau psihologie. La fel este categoric împotriva recunoașterii actului de valorizare ca fenomen psihic. H.Rickert ignoră psihologia și reduce fenomenele complexe ale psihologiei la intelect și nici nu încearcă să comenteze diverse fenomene psihice. Pentru el, actul valorizării nu înseamnă nimic misterios, iar noțiunea „trăire” este eliminată, fiind considerată intuiționistă.

Fiind contemporan cu F.Nietzsche și Z.Freud, care au cercetat nivelurile conștiinței, H.Rickert le consideră „erori”.

Școala de la Baden, prin reprezentanții cei mai de vază, a contribuit la despărțirea hotărâtă a științelor istorice și ale culturii de științele naturii. W.Windelband și H.Rickert au pus sub semnul întrebării caracterul generalizator și științific al istoriei. Împărțind științele în *generalizatoare* și *individualizatoare*, H.Rickert afirmă totuși că istoria trebuie raportată la valori și că principiul sintezei trebuie să fie „o raportare valorică”, iar omul se află în centrul cercetării istorice.

Neokantianismul rămâne o experiență filosofică idealistă, care pune probleme și propune soluții demne pentru procesul complex al reconstrucției filosofice din secolul al XX-lea. După A.Boboc, realizarea principală a neokantienilor este înțelegerea filosofiei ca domeniu al culturii; ca metodologie generală a științelor; ca fundament al teoriei valorilor și culturii și ca fundament al progresului moral și uman.

Astfel, normativismul Școlii de la Baden se manifestă ca o reacție față de psihologismul și pozitivismul care dominau în acea epocă. A.Boboc apreciază valoarea incontestabilă a filosofiei neokantiene, care se manifestă prin delimitarea minuțioasă conceptuală filosofică ca bază a științelor și a filosofiei însăși. Neokantienii au elaborat o viziune unitară despre cunoaștere, creație și cultură. Elaborarea dată a fost orientată spre valori, umanism și libertatea personalității. Aceste abordări rămân subordonate ideilor liberalismului și modelului clasic al omului.

Teoriile obiectiviste ale valorilor prezintă valoarea ca ceva immanent lucrurilor, ca esențe absolute, supratemporale, transcendente și independente de subiecții valorizanți. În viziunea teoriilor obiectiviste, valoarea reprezintă niște arhetipuri atemporale, situate deasupra istoriei și oamenilor. Aceste teorii ignoră determinarea social-istorică a valorilor, fundamentând valorile pe apriorism și transcendență. Petre Andrei numește astfel de teorii „materialiste”. Filosoful român afirmă că valoarea nu există în afara aprecierii umane, a sensibilității axiologice și este obiectiv determinată. În acest sens, obiectivitatea axiologică se deosebește de obiectivitatea ontologică a existenței sau de obiectivitatea sociologică a legilor dezvoltării sociale. Distinctivitatea obiectivității axiologice reiese din specificul relației subiect-obiect, din subiectul valorizator și obiectul valorizat. În același timp, obiectivitatea axiologică nu se poate separa de alte forme de obiectivitate, întrucât valorile sunt produse, expresii și relații care satisfac necesitățile și aspirațiile umane.

**Bibliografie:**

1. AIFTINCĂ, M. *Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor*. București: Editura Academiei Române, 1994.
2. ALBUȚ, C. *Elemente de antropologie, etică și axiologie*. Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiu Botez”, 2005.
3. ANDREI, P. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997.
4. ANDREI, P. *Sociologie generală*. Iași: Polirom, 1997.
5. BOBOC, A. *Filosofia contemporană. Orientări și tendințe în filosofia nemarxistă din sec.XX*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
6. GULIAN, C.I. *Axiologie și istorie în gândirea contemporană*. București: Editura Academiei Române, 1991.
7. MORAR, V. *Etica*. București: Editura Universității București, 2006.

*Prezentat la 23.06.2014*

## MORALITATEA – DIMENSIUNE A PERSONALITĂȚII

Viorelia LUNGU

Universitatea de Stat din Tiraspol

Astăzi moralitatea este în decădere din cauza unui șir de factori (politici, sociali, economici). De aceea, comportamentul moral nu este echilibrat prin coduri și norme, prin practici etice, juridice și politico-administrative care să micșoreze decalajele dintre ceea ce trebuie să fie și ceea ce este omul. Astfel, una din condițiile importanate pe care trebuie să le realizeze o generație, un popor pentru a fi apt să asimileze noile valori morale este dobândirea unei autentice autonomii spirituale și materiale. Totodată, manifestarea comportamentului moral se realizează atinci când subiectul moral este angajat, simultan, spre sine și spre lumea din care face parte.

**Cuvinte-cheie:** moralitate, normă, conștiință, apreciere morală.

## MORALITY - DIMENSION OF PERSONALITY

Morality is in decline today due to a number of factors (political, social, and economic). Therefore, moral behaviour is not balanced by codes and standards, ethical, legal, political and administrative practice which are directed to reduce the gaps between what should be and what is person. Thus, one of the important conditions that must be achieved by a generation, by a nation to be able to assimilate new moral values, obtaining of authentic spiritual and material autonomy. However, the manifestation of moral behaviour is achieved when moral subject is engaged, simultaneously, to himself and to the world to which it belongs.

**Keywords:** morality, conscience, moral judgment.

Contradicțiile moralității s-au acutizat mereu, prin amplificarea fenomenelor imorale și amurale, atât la nivelul comportamentelor umane individuale, cât și colective, în complexul proces de așezare a unor valori morale ca *drepturile omului, sinceritatea, generozitatea, respectul proprietății și a vieții celui alt, compasiunea*. Acestea trebuie cunoscute și totodată practicate. Însă, educația, familia au fost bulversate de privatizarea asociată adesea de multă minciună, calomnie, transformate apoi și în crimă organizată sau violență deliberată (terorism). Astfel, morala a devenit tot mai imorală și amorală, deoarece idealismul ei caracteristic nu este echilibrat prin coduri și norme, prin practici etice, juridice și politico-administrative care să micșoreze decalajele dintre ceea ce trebuie să fie și ceea ce este omul.

Actualmente, moralitatea este în decădere și din cauza escaladării sărăciei, șomajului cronic, revenirii bolilor fizice și psihice grave, în mare parte în societatea din fostele țări socialiste. Noile mutații politice sau amenințarea Federației Ruse i-au mulțumit pe unii, dar i-au întărit pe alții să revină la practici violente, rasiste, xenofobe, antisemite etc.

Valorile și virtuțile morale, normele și principiile moralității suferă mutații importante astăzi și sub influența mondializării modelelor de viață de tip occidental, a noilor sisteme tehnologice de comunicare globală, a dominației pieței financiare mondiale, a intensificării proceselor de migrație a populațiilor din zonele subdezvoltate ale lumii spre zonele cu mare potențial de absorbție a forței de muncă și standarde ridicate de viață social-culturală [3].

Moralitatea trece prin procese complexe: pe de o parte, în a doua jumătate a secolului XX valorile și virtuțile, principiile și normele morale au fost validate în cadrul unor reforme reușite ale vieții sociale; pe de altă parte, în aceeași perioadă de timp a crescut sărăcia și subdezvoltarea, înapoierea spirituală și morală la pozele care nu au reușit să copieze modelul de stat democrat occidental, fiind constrânse să rezolve prin agresiuni și violențe diferendele comunitare.

Populațiile fostelor țări socialiste, printre care și Republica Moldova, înmulțesc rândurile emigranților în căutare de lucru, măresc numărul hoților și al delincvenților de tot felul, al traficantilor de droguri și carne vie etc. cu scopuri destabilizatoare. Valorile democrației moderne nu se sincronizează cu valorile sociale bazate pe economia de piață, iar noile valori pe care le secretă societatea post-modernă întâmpină rezistențe puternice din partea valorilor tradiționale de tip comunitar. De aici și necesitatea axării pe această dimensiune a personalității – moralitatea.

Moralitatea este definită ca și comportament, conduită, în conformitate cu principiile morale. Însușirea a ceea ce este moral presupune dinamism, acțiune umană mai mult sau mai puțin conștientă, liberă și responsa-

bilă totodată. Însă, acțiunile umane conștiente au și contrarele lor (inconștientă, constrângerea): moralitatea se opune *imoralității*, adică voinței de a face rău, egoismului, injustiției, fărâdelegilor comise intenționat. De asemenea, moralitatea diferă și de termenul *amoral*, adică de cel care crede că omul ar putea trăi și fără ca să-și reglementeze și să-și ordoneze viața potrivit unor scopuri și norme viabile. Astfel, discuțiile privind moralitatea se direcționează pe o axă a raporturilor vieții normale și echilibrate a omului cu stările anormale.

*Normal-anormalul* sunt derivați ai conceptului de normă, care exprimă instrumentul sau regula pe baza căreia se conturează o anumită trăsătură sau acțiune. Nu putem vorbi despre normal, societate normală, fără ca să nu acceptăm că sunt posibile și abateri de la o serie de principii și reguli. Ideea de normă implică ideea de conștiință redată prin voința și disciplina care ghidează conduita unui om în viață, în general. Aceeași idee de normă, regulă trimite însă și la convențional și arbitrar, la ceva de natură subiectivă care ar justifica posibilitatea din partea subiectului de a se sustrage de la respectarea regulilor.

*Moralitatea* este o dimensiune firească a naturii umane, pentru că acesta este ființă rațională și pentru că raționalitatea implică mereu afectivitatea, raporturile atât cu sine, cu semenii săi, cât și cu tot ceea ce există sau poate să existe în lume. Toate acestea trimit la cunoaștere și la conștiință.

*Conștiința* este și ea problematizată, prin mai multe explicații. Unele explicații susțin că ea nu poate exista independentă de corpul uman, biologic, precum și de corpurile sociale (grupuri umane diverse). Alte explicații, dimpotrivă, consideră conștiința fie ca o însoțitoare temporară a existenței umane individuale și sociale, fie ca o existență în sine. În consecință, moralitatea este pusă pe seama mai multor factori, și anume:

- ✓ *pe nevoi și trebuințe organice sau fiziologice la nivelul organismului* unui animal superior sau al fiecărui om (de la nevoia de hrană și adăpost la nevoia de protecție și securitate față de diferiți agresori); pe „glasul sângelui” sau pe factori etnici specifici, în cazul când se invocă grupul ca suport al moralității. La acestea se adaugă și anumite criterii discriminatorii, pe baza cărora oamenii se împart în „superiori” și „inferiori”;
- ✓ *moralitatea concepută ca epifenomen*, adică un simplu fenomen însoțitor al proceselor neurofiziologice, tot atât de puțin capabil de a reacționa asupra acestora ca și „umbra drumețului asupra pașilor lui”;
- ✓ *moralitatea ca rezultat al unei puteri divine*, care a creat de la început ființele în general și oamenii în particular, potrivit unei scări ierarhice de a putea face binele. Sistemele filosofice idealist-obiective înlocuiesc divinitatea cu alte forțe spirituale, cum sunt Ideea absolută și Spiritul universal (Hegel), Marele Anonim (Blaga) etc.

În general, psihologia explică valorile și normele morale invocând rolul determinant al unor procese psihice: voința, afectivitatea, gândirea și inteligența. Când se consideră că fiecare dintre aceste procese psihice reprezintă izvorul principal al moralității, se ajunge la trei forme de reducăționism psihologic:

- *voluntarismul*, care exagerează rolul voinței în manifestările morale,
- *impresionismul*, care exagerează rolul afectelor și sentimentelor și
- *intelectualismul*, care pune un accent deosebit pe rațiunea și inteligența umană ca factori care conduc la

viața morală.

Aceste variante ar putea fi depășite printr-o concepție mai largă, care arată că în moralitate psihicul uman acționează prin interacțiunea voinței cu afectivitatea și rațiunea. De asemenea, nu pot fi omise nici condițiile biologice, vitale ale moralității și nici cele de ordin social. Interes prezintă pentru noi cele două forme opuse ale moralității – *moralitatea* și *amoralitatea* – prezente mereu în viața oamenilor și a societăților, îndeplinind, în general, funcții opuse. Astfel, unii oameni devin din când în când imorali, prin egoism exagerat sau prin încălcări ale unor principii și norme morale acceptate de comunitatea din care fac parte. Alții sunt amoral social dacă sfidează prin ideile și acțiunile lor drepturile și libertățile considerate fundamentale în societatea în care trăiesc sau califică valorile umane drept lipsite de sens.

Una dintre condițiile importante pe care trebuie să le realizeze o generație, un popor pentru a fi apt să asimileze noile valori culturale și morale este dobândirea unei autentice autonomii spirituale și materiale.

În general, valorile și principiile morale sunt condiționate cultural și mai puțin natural. Sunt anumite deosebiri între cultura occidentală și cea orientală în ceea ce privește felul în care sunt înțelese virtuțile morale ca: *mila*, *curajul* și altele, dar nu se poate spune că, în timp ce femeile promovează o etică a milei, bărbații susțin una a curajului [3].

Ființa umană, în general, cea morală, în special, are o structură contradictorie în relațiile sale cu corpul omenesc și cu sufletul, cu natura și cu societatea. Omul nu se naște dintr-o dată conștient de sine și de mediu, ci prin capacități fizice și psihice proprii, atât sub influența adulților, cât și a colegilor, pentru a îndeplini scopuri, proiecte și idealuri preluate de la adulți și instituții, pe calea limbajelor pe care le învață și cu care comunică.

Omul devine conștient în cel puțin două sensuri:

- 1) el nu-și sesizează dintr-o dată sinele, ci treptat, în cadrul creșterii și maturizării sale fizice, psihice și social-morale;
- 2) el se poate sesiza și ca pe un altul al său.

Cele două sensuri ale conștiinței sunt redată astăzi cu ajutorul psihanalizei, al teoriei inconștientului. Dar inconștientul nu este total diferit de conștient. El presupune întotdeauna un grad oarecare de conștiință, redat, de obicei, printr-un limbaj al altuia. Ideile de rău și de bine sunt fundamentale în relația conștiinței cu inconștiența.

Așa cum discuția despre autonomia morală, despre factorii interni care generează moralitatea a trebuit să invoce factorii externi, tot așa va trebui să procedăm și în explicarea faptului că cel ce manifestă autonomie mai este numit și subiect raportat la un obiect.

Conceptul de subiect are rezonanță gnoseologică, pe când cel de autor sau de agent trimite la perspectiva praxiologică. Filosofii care au subliniat valoarea subiectului au scopul de a aprofunda activitatea de gândire, exprimată prin actul de voință umană.

Sunt două asemenea viziuni: *obiectivistă* și *subiectivistă*.

*Obiectivismul* consideră că ar exista o ordine morală obiectivă, independentă de conștiință, adică de ideile și sentimentele fiecăruia dintre noi.

*Subiectivismul* este tendința de a reduce la aprecierea individuală întreaga lume a valorilor morale ale omului. El este foarte aproape, dacă nu identic cu relativismul, formulat în deviza sofistului Protagoras: omul este măsura tuturor lucrurilor. Dacă lucrurile ar fi, într-adevăr, astfel, atunci ceea ce este bun pentru cineva, pentru altcineva ar putea să fie rău, iar atunci când am vrea să-i facem cuiva binele, am constata că, de fapt, îi facem un rău. Prin urmare, se poate lesne înțelege că subiectivismul reduce întreaga existență la existența subiectului, că el reduce lumea exterioară la conștiința pe care subiectul o are despre ea, ceea ce contravine atât realismului natural, care pleacă de la premisa că ceva există independent de subiect, cât și obiectivismului, care invocă existența unor factori externi, independenți de voința și dorința subiectului.

*Subiectul moral* este nodul solid al conștiinței morale individuale și comunitare. De la el pleacă și spre el se îndreaptă toți vectorii acțiunii morale: „Subiectul moral este agentul manifestării, aflat în relație cu normele, manifestare evaluată după criteriile bine-rău. Agentul nu este o entitate, ci un <punct nodal> în rețeaua de relații morale și inframurale” [8].

Reprezentarea aceasta rămâne abstractă dacă nu vom avea în vedere că omul, ca ființă morală conștientă, realizează cel puțin două acțiuni:

- constată că sunt anumite reguli de conduită în relațiile sale cu sine, cu semenii și cu societatea;
- apreciază, adică evaluează potrivit capacității sale de înțelegere aceste norme și se comportă așa cum crede el că s-ar cuveni să se comporte cu oamenii. În actele de apreciere intră, pe de o parte, înțelegerea a ceea ce i se recomandă ca fiind „demon”, adică „bun de a fi urmat”, precum și aprobarea, acceptarea, asumarea, pe de altă parte, ca judecată de valoare și ca linie de conduită a ceea ce a înțeles. Parcurșul de la înțelegere la asumare nu este rectiliniu. Pot interveni corecții, răzgândiri, abateri care sunt, la rândul lor, sancționate de parteneri, refuzate de instituții și de funcționarii acestora, care se apără diabolic, substituind legile morale cu legile și regulamentele juridice, de administrație birocratică.

Pentru înțelegerea corectă a subiectului moral trebuie să depășim tentațiile individualismului și colectivismului.

*Individualismul* susține că subiectul moral ar fi o entitate, un individ abstract sau o aparență față de esența umană distinctă de animal. Se argumentează astfel: subiectul individual se vede, pe când subiectul colectiv nu. După cum arată psihologia actuală, privirea implică relația dintre cel ce privește și cel ce este privit. Subiectul individual are un „centru”, pe când subiectul colectiv nu. Centrul subiectului individual a fost considerat Eu-l. Iar Eu-l are o structură dinamică neliniară, probabilistă și problematică, marcată de biografia și istoricitatea sa [2]. Psihologia socială actuală consideră că grupurile umane pot avea și ele un centru: liderul de grup, care poate fi un individ din cadrul grupului sau poate fi liderul comunitar (sindicatul etc.).

Subiectul individual are o conștiință de sine, pe când cel colectiv nu are. Pe de o parte, conștiința de sine presupune conștiința care nu exclude anumite elemente de zooconștiință, respectiv, inconștientul sau subconștientul spiritual. De asemenea, grupurile au o conștiință proprie, mai aproape de „trait”, numită climatul de grup, sau mai abstractă, numită ideologie.

Subiectul moral riscă să fie înțeles ca o monadă dacă nu este abordat ca personalitate, adică o individualitate conștientă și liberă. Astfel, cele trei elemente care definesc personalitatea sunt:

- *unicitatea* ei, exprimată sub forma individualității;
- *interioritatea* ei redată de conștiință și
- *autonomia* care se manifestă prin libertate.

Cele trei elemente ale personalității pot fi redată și prin cele trei verbe prezente în comunicare: a fi, a avea și a face.

Aprecierea morală este o caracteristică a subiectului moral individual și comunitar. Ea constă în evaluarea (care poate merge până la măsurare calitativ-cantitativă) a însușirilor morale pe care subiectul moral le manifestă, iar opinia publică le validează într-un fel oarecare, printr-o judecată morală, pe care logica deontică a căutat să o precizeze.

Judecata care indică proprietatea valorică nu ar exista dacă nu s-ar manifesta aprecierea (evaluarea prin aprobare-dezaprobar) a unui subiect oarecare, pe când judecata este rezultatul cunoașterii prin descriere determinată, care se dovedește că nu este atât de neutră pe cât s-ar dori, deoarece se invocă așa-numita cunoaștere nemijlocită, evidentă, ceea ce este clar și distinct [6].

Aprecierea morală a oamenilor și a acțiunilor lor, a personalităților se manifestă, de cele mai multe ori, prin *critică* și *autocritică*. Critica este o apreciere îndreptată către cineva sau cu referire la o situație, o stare, pe când autocritica privește propria persoană. Dacă le privim din perspectiva comunicării umane, atunci vom constata că:

- 1) ele însoțesc devenirea istorică și social-culturală a omenirii;
- 2) sunt diverse și evoluează odată cu semnele și limbajele folosite: a corpului, a culorilor etc.;
- 3) suportul generic al tuturor tipurilor de limbaj este limbajul natural, oral și scris.

Din punct de vedere logico-lingvistic, critica și autocritica folosesc termeni și propoziții cu semnificații negative pentru caracterizarea unor exagerări sau lipsuri din intențiile și faptele morale ale oamenilor. Criticismul, care constă în exagerarea judecăților morale negative la adresa autorilor, a operelor, instituțiilor, acțiunilor etc.; în extrapolarea părții negative asupra întregului; în absența preocupărilor de a propune soluții de remediere și îmbunătățire conduce, adesea, la nihilism dizolvant. Criticismul se asociază cu o nemulțumire generalizată față de lume și mai puțin față de cel ce realizează actul critic. El ignoră intenționat datele și faptele, pe motiv că ar fi descriptive, adică lipsite de valoare.

*Autocritica* poate fi marcată de maladii asemănătoare cu cele ale criticii: formalism, indiferență sau exagerări. *Autocritica excesivă* se aliază cu masochismul, cu sinuciderea, deoarece subiectul moral își asumă răspunderi exagerate. În schimb, *autocritica formală* urmărește să obțină de la ceilalți recunoașterea faptului că acceptă în imaginea persoanei sale și unele umbre, dar fără o importanță prea mare.

Ambele forme de autocritică aparțin oamenilor lipsiți de spirit de răspundere, implicit, oameni cu grade reduse de libertate. Căci, aprecierea realizată de subiectul moral prin critică și autocritică este indisolubil legată de nivelul de conștiință, adică de situațiile sale existențiale, de stările de libertate și responsabilitate, mereu fluente pe parcursul vieții.

Pentru ca aprecierile morale sub forma criticii și autocriticii să micșoreze cât mai mult riscurile nașterii unor anomalii comportamentale, se recomandă ca în critică și autocritica să existe un conținut informațional cât mai pertinent și mai obiectiv. Prin pertinentă se are în vedere ca observațiile făcute să se refere cât mai exact la problema sau faptul în discuție. De asemenea, aceste observații trebuie să fie relevante pentru cei cărora li se adresează: ele dezvăluie niște aspecte necunoscute sau peste care s-a trecut prea ușor. Trebuie să se aibă în vedere și felul în care se semnalează lipsurile și deficiențele (tonul vocii și gesturile care să nu jignească; mesajele elaborate cu atenție), altfel există riscurile care înveninează relațiile dintre oameni.

Cu alte cuvinte, critica și autocritica trebuie să respecte cât mai mult cu putință adevărul ori să sporească căile care conduc la adevăr.

O altă sugestie: critica și autocritica să corespundă valorilor sociale și umane și să reducă posibilitățile de manifestare a nonvalorilor și antivalorilor. Recomandarea tot mai des repetată în ultimul timp pentru adoptarea unei gândiri și vorbiri „pozitive” este potrivită pentru cerința axiologică a criticii și autocriticii. Chiar de la declanșarea lor, critica și autocritica trebuie să stabilească valoarea morală a lucrului sau faptei analizate, altfel ele nu se justifică, ci sunt fără scop și, deci, inutile. Dacă valoarea morală reprezintă însuși temeiul criticii și autocriticii, atunci trebuie conștientizat cât de motivați și de interesați sunt participanții la critică–autocritică cu respectiva valoare și cu corelatele ei.

O altă sugestie: critica și autocritica trebuie să conducă și la conturarea de soluții sau la dreptul la replică. În caz contrar ele nu doar că sunt ineficiente, dar îngreuiază și mai mult viața, accentuează nemulțumirile și

insatisfacțiile oamenilor. Plecând de la considerentul că și etica spiritului critic și autocritic privește lucrurile atât în perspectivă științifică, cât și în perspectivă filosofică, soluțiile vor avea și ele două înfățișări: științifică și filosofică.

Dimensiunile științifice cele mai răspândite pentru găsirea soluțiilor la problemele morale ale oamenilor din societatea contemporană sunt psihologia socială (psihosociologia) și deontologia.

Având ca obiect de studiu principal fenomenele de conștiință, psihologia socială oferă concept și tehnici viabile și pentru etica spiritului critic și autocritic. Deontologia avansează soluții atât din perspectiva eticilor profesionale, cât și a normelor juridice care reglementează activitatea din sectorul respectiv. În ceea ce privește perspectiva filosofică, cea mai adecvată pare a fi aceea care asigură atât clarificarea valorilor, cât și a obligațiilor morale implicate în etica spiritului critic-autocritic. Ea garantează de la bun început că orice soluție are un caracter deschis, ca și problematica morală, de altfel.

O altă sugestie: critica și autocritica morală nu sunt înnăscute în conștiința oamenilor, ci se învață și se educă pe tot parcursul vieții. Ele nu sunt numai modalități importante ale aprecierii morale, ci sunt, totodată, principalele căi de purificare și maturizare morală a subiectului moral.

În societatea noastră deseori se confundă utilizarea sau sensul conceptelor de morală și critică [4, p.71]. Astfel, conceptul de morală este definit ca ansamblul normelor, regulilor, principiilor care ajută la relaționarea între oameni, fiind și o formă a conștiinței morale, pe când conceptul de critică implică în sine reguli care atenționează încălcarea normelor morale. Este greșită expresia „a face morală”, deoarece morala reprezintă reguli, norme, fiind corectă expresia „a face critică”. Important de clarificat că există critică constructivă și critică distructivă. Ceea ce noi percepem prin a face morală are sensul de critică distructivă. Ceea ce prezintă interes pentru noi este că, dacă maturii – părinți, pedagogi etc. vor fi învățați să realizeze critica constructivă, vor rezolva problema, dar nu vor ataca persoana [4, p.70].

Critica constructivă se concretizează în respectarea câtorva reguli:

- 1) Critica începe cu o vorbă bună sau cu un compliment. Acest lucru va dovedi faptul că dvs. nu sunteți supărat pe cineva sau aveți vreo problemă personală și vă descărcați pe persoana care o criticați. Vorba bună, sau complimentul, va descărca atmosfera și va face comunicarea mai eficientă.
- 2) „Atacarea” problemei și nu a persoanei. Problema noastră este că atunci când o persoană întârzie sau nu este pregătită etc., noi atacăm persoana prin expresia „tu”.
- 3) Explicarea descriptivă, și nu evaluativă, reflectă faptul că cel care critică trebuie să descrie comportamentul realizat și nu să evalueze, de aceea în loc de „tu ești un lenos” se acceptă „mă deranjează faptul că ai întârziat ieri – ai venit la ora 8.20”.
- 4) Referire la specific, concret și nu la global, general. Tendința de generalizare: „tu întotdeauna întârzi” sau „tu nu doar întârzi, ci nici nu înveți”, provoacă un conflict intern și unul extern, deoarece cel criticat nu percepe ce se dorește de la el, ba i se vorbește de o problemă, ba de alta și doar atunci când ne axăm pe o problemă, ea poate fi soluționată. Însă, când ne axăm pe mai multe probleme odată, nu soluționăm niciuna. De aceea, se cere ca cel care critică să fie concret, clar și concis: „Mă deranjează faptul că ai întârziat pe data de 16 cu 35 de minute, ieri cu 15 și azi cu 20 de minute”.
- 5) Explicarea consecințelor atât pentru grup, cât și pentru sine. Copilul poate să nu conștientizeze consecințele întârzierii, de aceea este important a expune care pot fi consecințele: „Întârzierea ta poate fi preluată de 30 de elevi, poate fi preluată și de alți colegi ai tăi care sunt, ca și tine; iar când vei crește și vei deveni profesionist, te vei angaja la o organizație unde vei aplica același comportament – întârzierea. Rezultă, că școala noastră educă elevi – viitorul nostru, care să întârzie, deci imaginea școlii are de suferit”. Dacă vor fi spuse cele relatate de mai sus, elevul își va modifica comportamentul.
- 6) Aflarea cauzei comportamentului sau a problemei. De obicei, există tendința de a întreba la început care este cauza. Dar cine nu a întârziat niciodată? Atunci când întârziem, pentru cazul dacă vom fi întrebați pregătim o scuză. De aceea, la început prezentăm consecințele comportamentului, apoi ne interesăm de cauză, pentru a vedea în ce constă problema și cum putem s-o soluționăm pentru a nu se repeta.
- 7) Validarea interlocutorului – recunoașterea importanței lui ca persoană, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori. Tendința de a propune soluții o are fiecare, mai ales dacă se prezintă a fi expert. Însă, interlocutorul care cunoaște problema poate cunoaște mai bine și soluția. De aceea, ar fi ideal să întrebăm interlocutorul nostru ce părere are despre problema respectivă și cum crede că e mai bine a o soluționa.

- 8) *Congruența* în comportamentele de comunicare. Cererea părerii interlocutorului despre problema respectivă va prezenta atât atitudine și respect față de sine, cât și sentiment de echipă.
- 9) *Asigurarea continuității* în procesul de comunicare. După propunerea soluțiilor din ambele părți, este bine a-l asigura pe interlocutor că este un angajat apreciat pentru funcția pe care o exercită și că se mizează pe colaborare în continuare.
- 10) *Asumarea răspunderii pentru afirmațiile făcute*, pentru păreri, ideile comunicate. Atunci când interlocutorul propune soluția pentru a nu mai întârzia, de exemplu: „*Nu pot veni la prima oră pentru că nu are cine să-mi ducă copilul la grădiniță, de aceea schimbăți-mi orarul, astfel încât să nu am întâia pereche*”, în cazul elevului, propunem părinților să se implice mai mult în soluționarea problemelor copiilor pentru a diminua problema. În acest caz, este importantă asumarea răspunderii pentru cele afirmate.
- 11) *Ascultare suportivă*. Cât de mare ar fi problema, este important să ascultăm interlocutorul până la capăt și să-l susținem atunci când are probleme, astfel el se va simți ca parte componentă a echipei în care activează și va manifesta o atitudine responsabilă atât față de echipă, cât și față de activitatea profesională [4, p.71-74].

Cele unsprezece reguli expuse conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, dorința de a-i satisface nevoile psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înțelegere, de apartenență, de prietenie, de protejare a propriei imagini.

Cea de-a unsprezecea regulă, ascultarea suportivă, trebuie tratată în mod special, ea reprezentând o tehnică esențială atât în interacțiunile din cadrul populației în general, cât și în procesul de lucru în special. Managerii, pedagogii întâmpină dificultăți în ascultare, în acceptarea punctului de vedere al interlocutorului, precum și în susținerea opiniei personale.

Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte și crede interlocutorul este important, că-i sunt respectate sentimentele, emoțiile și gândurile, chiar și în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, manifestând convingerea că acesta este important și valid pentru colegi și elevi, atestând rolul lui în intercomunicare.

Aceeași atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată și prin abilitățile de ascultare activă care se materializează în patru principii:

- 1) oferirea unui răspuns concret;
- 2) înțelegerea sentimentelor celorlalți;
- 3) manifestarea înțelegerii și acceptării mesajului receptat;
- 4) încurajarea conversației.

Astfel, comportamentul social al omului se manifestă prin abilități de comunicare, de empatie, asertivitate, care, corelând cu imaginea de sine, cu sprijinul și rezolvarea problemelor, pledează pentru condiția interumană. Necesitatea utilizării comunicării asertive contribuie la o exprimare completă, clară ce demonstrează că astăzi comunicarea este considerată ca reprezentând „sistemul nervos al societății” [4, p.71-74].

Manifestarea comportamentului moral se realizează atunci când subiectul moral este angajat, simultan, spre sine și spre lumea din care face parte. Acest activism al ființei sale implică nu doar procesele subiectiv-obiective de descriere și de apreciere morală prin critică și autocritică, dar și prin tot felul de manifestări, adică obiectivări ale actelor sale sub forma atitudinilor, comportamentelor și activităților care, la rândul lor, sunt apreciate din punct de vedere moral de cei din jur, potrivit obiceiurilor și tradițiilor, exigențelor momentane pe care le stabilește opinia publică.

Persoana cu un comportament moral este caracterizată nu doar de intenții, scopuri, idealuri, valori și principii morale, dar și de gesturi, inițiative și fapte concrete mai mult sau mai puțin consonante cu conștiința morală a fiecăruia, care nu este statică și definitivă, ci dinamică și contradictorie, ca și existența însăși. De aceea, și manifestările capătă diferite forme: spontane și de moment sau elaborate metodic; orientate spre lume sau orientate către sine; critice și negative sau îngăduitoare și pozitive; normale și firești sau anormale și grotești etc. Manifestările morale sunt corelative cu acțiunile umane, care mai întâi sunt imaginate, realizate în plan ideal, simbolic și virtual. Concretizarea lor diferă, de cele mai multe ori, datorită diferențelor care există între ideal și real, între procesele subiectiv-umane și cele obiective, care nu se reduc doar la fenomene și procese naturale, ci includ și istoria societății și a omului, marcată și de nenumăratele eșecuri, de acțiuni rămase în fază de proiecte, sau numai începute și nefinalizate din cauze obiective sau din motive de ordin subiectiv. Abținerea de a acționa, de a interveni cu vorba și cu fapta în diferite situații de viață personală și colec-

tivă nu este o virtute, ci, mai curând, un viciu. În drept, pasivitatea cuiva față de o încălcare a normelor juridice este considerată „culpă prin omisiune”. Însuși procesul de judecare a cauzelor se face nu doar în litera legii, dar și în spiritul ei, care implică etica și filosofia morală.

Manifestările morale depind de principiile propuse de doctrinele morale preocupate să elaboreze sisteme morale, pe care au căutat să le justifice rațional și să le întemeieze prin exemple, practici educaționale, de sancționarea abaterilor și încălcărilor, practici cultice legate de momentele fundamentale din viața omului (nașterea, căsătoria, moartea), obiceiuri comunitare, sărbătorirea momentelor cruciale din viața poporului, a eroilor săi.

Tolerarea, indiferența și alte conduite morale capătă sensuri mai exacte în cadrul unor modele logice elaborate astăzi, care trebuie cât de cât însușite și folosite pentru mai buna formulare a problemelor. Un rol important în realizarea acestui deziderat revine învățământului, structurilor sale fundamentale.

#### Bibliografie:

1. CĂTINEANU T. *Elemente de etică*. Vol.1. București, 1982. ISBN 973-98058-7-9
2. EY, H. *Conștiința* / Traducere din franceză de D.Grama. București: Editura Științifică, 1983. ISBN: 973-44-0235-8
3. GRAYLING, A.C. *Viitorul valorilor morale*. București: Editura Științifică, 2000. ISBN: 973-44-0293-5
4. LUNGU, V. *Etica profesională: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011. ISBN: 978-9975-71-103-6
5. MUREȘAN, V. *Valorile și criteriile eficienței*. București: Editura Politică, 1986. ISBN: 978-973-737-412-7
6. RUSSELL, B. *Problemele filosofiei* / Traducere din engleză de M.Ganea. Studiu introductiv: M.Flonta. București: All, 1995. ISBN: 973-571-007-2
7. STEWARD, H. Realismul moral. În: *Filosofia morală britanică*. București: Alternative, 1998, p.99-128.
8. WILLIAMS, B. *Moralitatea. O introducere în etică* / Traducere de V.Mureșan. București: Punct, 2002.

Prezentat la 15.09.2014

## ROLUL STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN ACTIVITATEA EDUCATIVĂ

Aliona AFANAS

Institutul de Științe ale Educației

În articol este abordată problema privind stilurile de învățare în activitatea educativă, dezvoltate prin diverse strategii de învățare, tehnici eficiente de învățare, prin relațiile stabilite cu profesorii și colegii de clasă. Stilul de învățare prezintă un mod de abordare a sarcinii de învățare, identificând elevii cu orientare instrumentală sau pragmatică, orientare profundă, orientare spre achiziții, toate acestea fiind elemente-cheie în activitatea educativă a unui diriginte de clasă.

**Cuvinte-cheie:** stil de învățare, activitate educativă, profesor-diriginte, elev, clasă, învățare, strategie, proces educațional.

### THE ROLE OF THE LEARNING STYLES IN EDUCATIVE ACTIVITIES

The article presents the problem of learning styles in educational activity, developed through various learning strategies, effective learning techniques, how to establish relationships with teachers and classmates. Learning style is a way of dealing with the task of identifying students with learning, instrumental or pragmatic guidance; thorough orientation; orientation towards acquisitions, all of which are key elements in the educational work of a head teacher.

**Keywords:** learning style, educative activity, tutor teacher, student, classroom, learning, strategy, educational process.

Orice proces educațional are drept scop explorarea și exploatarea optimă a resurselor de învățare ale elevilor. Una dintre cele mai importante astfel de resurse este **stilul de învățare**, de care depinde modul în care este orientată și însușită cunoașterea și modul în care elevul stabilește relații cu profesorii și colegii. Problema diferențelor de stil este o problemă a diferențierii capacităților prin care oamenii caută în mod activ, organizează și interpretează, imaginează și ulterior refolosec informația. În efortul lor de cunoaștere elevii angajează în moduri diferite și în proporții diferite aceste potențialități [1].

În opinia lui A.Kolb, *stilul de învățare* desemnează căile concrete prin care individul ajunge la schimbări în comportament prin intermediul experienței trăite, al reflecției, experimentului și conceptualizării [1, p.208].

*Stilul de învățare* este o componentă activă și stabilă a personalității. I.Al. Dumitru arată că stilurile de învățare cuprind nu doar elemente cognitive, ci și elemente afective și psihomotorii, structurate într-un mod specific la nivelul subiectului, inclusiv anumite caracteristici ale instruirii și seturi de prescripții instructionale care însoțesc realizarea efectivă a învățării [3]. Învățarea are drept notă distinctă diferențele individuale, **stilurile individuale** în care elevii abordează o *situație de învățare*. Fiecare persoană are o manieră personală de a se angaja în rezolvarea unei sarcini, fiecare are o modalitate proprie de a se raporta la anumite subiecte. Astfel, orice copil pe parcursul evoluției sale școlare își formează ritmul propriu de învățare. *Stilul de învățare* este expresia unei învățări strategice, specifice în activitatea de învățare. Spre deosebire de stilul cognitiv, care se referă la organizarea și controlul proceselor cognitive, stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și la achiziția de cunoștințe.

N.Entwistle vorbește despre **modalitatea de abordare a învățării** (approach to learning), prin care înțelege și *stilul de învățare* și descrie o *orientare spre semnificație* (care conferă o abordare profundă a învățării), o *orientare spre reproducere* (care conferă o abordare de suprafață a învățării) și o *orientare spre achiziție* (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes) [4]. El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul și contextul învățării.

Studii mai recente [7] au identificat **trei categorii ale stilului de învățare**: *stil centrat pe semnificație* (meaning), specific elevului predisus să se implice în sarcinile de învățare în baza unei motivații intrinseci (curiozitate, plăcere); *stil centrat pe reproducere* (reproducing), care descrie elevul predisus să se implice în sarcinile de învățare și să facă eforturi deosebite din teamă de insucces (motivație extrinsecă); *stil centrat pe achiziții* (achieving), care implică tot motivare extrinsecă, dar legată de speranța în succes (acest elev va face eforturi deosebite de a achiziționa noi și noi cunoștințe în speranța satisfacțiilor pe care i le aduce succesul).

Alți autori preferă sintagma „*mod de abordare*” a sarcinii de învățare, identificând elevii cu: *orientare instrumentală sau pragmatică* (utilising), care învață din nevoi strict pragmatice, ceea ce uneori îi predispune

la o abordare specială a sarcinii; *orientare profundă* (internalising), ce presupune din partea elevilor o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive în ce privește efortul depus pentru învățare; *orientare spre achiziții* (achieving), ce presupune că elevii vor să-și afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari [7, p.148]. Cercetările realizate asupra stilului de învățare și-au propus să identifice nu doar variabilele care definesc stilul de învățare, ci și influența lor asupra învățării, precum și acele variabile care pot fi controlate, optimizate prin instruire. Astfel, inventarul Canfield (Canfield's Learning Styles Inventory) vizează ca prin analiza preferințelor individuale în ce privește condițiile de învățare, materialul de învățat, modalitatea de învățare să obțină un indice general al expectanței performanței în învățare (exprimat în procente). Inventarul lui A.Kolb analizează preferințele elevilor pentru:  $\frac{3}{4}$  experiență concretă (învățare prin implicare directă);  $\frac{3}{4}$  conceptualizare abstractă (învățare prin construire de concepte și teorii pentru descrierea, explicarea și înțelegerea propriilor observații);  $\frac{3}{4}$  observație reflexivă (învățare prin observarea celorlalți sau prin reflecția asupra experiențelor proprii sau ale altora);  $\frac{3}{4}$  experimentare activă (învățare prin utilizarea teoriilor și conceptelor disponibile în vederea rezolvării de probleme și a luării deciziilor) [5]. În ceea ce privește stilurile de învățare, autorul A.Dumitru recomandă chestionarul VAK.

Cea mai simplă și mai răspândită modalitate de a identifica diferite stiluri de învățare se bazează pe simțuri. Denumit în mod curent **modelul VAK**, acest model descrie stilurile celor care învață ca fiind vizual, auditiv sau kinestezic. Persoanele cu un stil de învățare vizual procesează cel mai eficient informații în formă vizuală; cei cu stil de învățare auditiv înțeleg cel mai bine ascultând și cei cu un stil kinestezic/tactil învață mai bine prin atingere și mișcare [2, p.41-42]. Cei care învață mai ușor prin *stiluri de învățare auditive* își amintesc foarte ușor comenzile verbale, memorează mai ușor atunci când se discută despre subiectul respectiv și, în general, înțeleg și memorează mai bine atunci când informațiile sunt transmise pe cale verbală. Copiii care adoptă acest stil învață, de regulă, tot ceea ce este necesar din clasă, însă petrec foarte mult timp studiind independent. Un ajutor pentru memorare este citirea informațiilor cu voce tare. În cazul *stilului de învățare vizual*, își pot aminti cu ușurință informațiile citite sau scrise și găsesc de mare folos diagramele, hărțile, pozele, desenele etc. Atunci când învață independent este mai ușor dacă încearcă să construiască câte o schiță (diagramă, desen) pentru fiecare idee principală. Aceste persoane au o așa-numită memorie fotografică. Stilul de învățare vizual este cel mai răspândit. *Stilul de învățare tactil-kinestezic* este axat pe partea aplicată a informațiilor. În acest caz, au probleme în memorarea pur teoretică, în schimb asimilează și rețin foarte ușor informațiile atunci când fac activități care să implice aplicarea lor, când se implică activ etc. În studiul independent pot obține o memorare excelentă dacă leagă informațiile noi de experiențe trecute. Modulele teoretice ar trebui să aibă și o parte aplicată cu care să poată crea raționamente logice. Apreciază folosirea instrumentelor și dețin o bună coordonare motorie. Acest stil de învățare este mult mai rar decât precedentele; statistic, aproximativ 5-10% din populație pot adopta un astfel de stil și obțin rezultate performante. Beneficiile descoperirii și aplicării unui astfel de stil de învățare sunt destul de evidente. Elevul își dezvoltă autocunoașterea, atinge punctul optim de învățare, obține rezultate școlare mai bune, scade stresul etc. [8].

Pentru a identifica preferințele de învățare ale elevilor potrivit modelului VAK, aplicăm **Chestionarul VAK** (vizual, auditiv sau kinestezic, a se vedea *Anexa*).

În continuare prezentăm stilurile de învățare, caracteristicile și strategiile de învățare ale acestora sintetizate în Tabelul ce urmează. În dependență de stilurile de învățare, dirigintele poate organiza diferite tipuri de activități educative, repartizând elevii în diferite grupuri.

Tabel

Stiluri de învățare în funcție de modalitatea senzorială [apud 6, p.131]

Modalitate senzorială/ stil de învățare	Caracteristici	Tehnici eficiente de învățare
<b>Stil vizual</b> Elevul utilizează mai mult imagini, diagrame, grafice; folosește expresii de genul „văd” cu sensul de „am înțeles”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vorbește repede;</li> <li>- este bun organizator;</li> <li>- observă în special detaliile mediului;</li> <li>- își poate reprezenta cuvintele în minte, reține mai repede ceea ce a văzut decât ceea ce a auzit;</li> <li>- memorează prin asocieri vizuale;</li> <li>- nu-l distrage zgomotul;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, a formulelor matematice cu diferite culori;</li> <li>- oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, a tabelelor și a imaginilor;</li> <li>- crearea unor scenarii în minte pentru informația citită;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uită instrucțiunile verbale;</li> <li>- este cititor bun și rapid;</li> <li>- preferă să citească, nu să i se citească;</li> <li>- uneori nu poate găsi cuvintele potrivite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, axa timpului, grafice;</li> <li>- transcrierea informației;</li> <li>- vizualizarea informației scrise.</li> </ul>
<b>Stil auditiv</b> Elevul utilizează exprimările „am auzit”, „sună bine această idee”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- învață ascultând conversații sau prezentări;</li> <li>- vorbește ritmat;</li> <li>- vorbește cu sine;</li> <li>- este ușor distras de zgomot;</li> <li>- își mișcă buzele și spune cuvintele când citește;</li> <li>- îi place să învețe cu voce tare;</li> <li>- este mai bun povestitor decât scriitor;</li> <li>- este vorbăreț, îi plac discuțiile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explicarea noilor informații;</li> <li>- exprimarea verbală a ideilor;</li> <li>- citirea cu voce tare;</li> <li>- învățarea cu tutori sau într-un grup în care poate să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale.</li> </ul>
<b>Stil kinestezic</b> Elevul învață implicându-se în activități și lucrând în grup, construiește modele sau manipulează obiecte, pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- învață prin manipulare;</li> <li>- vrea să încerce obiectele și mecanismele;</li> <li>- vorbește rar;</li> <li>- stă aproape de persoana cu care vorbește;</li> <li>- este atent la gesturi și gesticulează;</li> <li>- memorează mergând;</li> <li>- nu reține locații geografice decât dacă a fost acolo;</li> <li>- utilizează verbe de acțiune;</li> <li>- utilizează acțiuni ale corpului pentru a demonstra ceea ce a învățat;</li> <li>- are un scris urât;</li> <li>- îi place să se implice în jocuri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mânuirea obiectelor și a uneltelor care trebuie învățate;</li> <li>- aranjarea tabelelor și a diagrame-lor într-o ordine corectă;</li> <li>- utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomimă sau jocuri de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată;</li> <li>- vorbitul și plimbatul în timpul repetării cunoștințelor;</li> <li>- învățarea prin aplicare în practică a cunoștințelor învățate.</li> </ul>

### Aplicație

Proiectați o situație de învățare pe o temă educativă, la alegere, în care să valorificați cele trei stiluri de învățare.

De exemplu: Tema educativă: **Activitățile preferate**

- Prezentați o expoziție de fotografii cu elevii din clasă în cadrul diferitelor activități educative.
- Redactați un eseu la tema propusă.
- Elaborați un proiect în grup la tema propusă.

Prezentați varianta care ați selectat-o și argumentați-vă alegerea.

### Care sunt beneficiile identificării și dezvoltării stilurilor de învățare?

#### Pentru elev:

- autocunoaștere;
- relevarea punctelor tari și a punctelor slabe ale învățării;
- eliminarea/reducerea obstacolelor învățării;
- îmbunătățirea stimei de sine;
- evidențierea abilităților de învățare;
- optimizarea învățării prin adoptarea unui stil personal;
- obținerea de rezultate școlare mai bune;
- dezvoltarea unor relații pozitive cu cei din jur;
- prevenirea/corectarea unor probleme de comportament.

**Aplicație**

Completați lista beneficiilor identificării și dezvoltării stilurilor de învățare pentru elev:

**Pentru părinți:**

- înțelegerea nevoilor individuale de învățare ale copiilor;
- identificarea motivelor care generează eșecul școlar;
- reconsiderarea barierelor în învățare și abordarea optimistă a întregului potențial al copilului etc.

**Aplicație**

Completați lista beneficiilor identificării și dezvoltării stilurilor de învățare pentru părinți:

**Pentru profesori-diriginți:**

- îmbunătățirea comunicării cu elevii;
- îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor;
- valorificarea diferențelor individuale în învățare;
- îmbunătățirea managementului timpului;
- dezvoltarea lucrului în echipă;
- conștientizarea cauzelor eșecului în învățare.

**Aplicație**

Completați lista beneficiilor identificării și dezvoltării stilurilor de învățare pentru profesorii-diriginți:

Stilul de învățare, ca rezultat al dobândirii autonomiei în învățarea academică, se formează în timp, după interiorizarea unei bogate experiențe în activitatea de învățare, dar este congruent cu anumite trăsături și dimensiuni ale personalității elevului, de aceea este necesar ca dirigințele de clasă să organizeze diverse activități, unde să valorifice toate stilurile de învățare.

**În concluzie:**

- ✓ eficacitatea procesului educațional constă în corelarea stilurilor de învățare cu stilurile de predare, exemplificate prin aplicații și reflecții în cadrul orelor de dirigenție;
- ✓ stilurile de învățare reprezintă o componentă esențială în activitatea educativă, vizând proiectarea și realizarea acesteia în corespundere cu interesele, nevoile și particularitățile de vârstă ale elevilor;
- ✓ determinarea corectă a stilurilor de învățare asigură reușita activității educative, pe de o parte, și, pe de altă parte, asigură reușita unei clase de elevi, unde rolul decisiv aparține dirigințelui de clasă.

*Anexă*

**CHESTIONAR VAK (vizual, auditiv sau kinestezic)**

Acordă un punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare dintre afirmațiile de mai jos, unde:

1 = afirmația nu se aplică aproape deloc, 2 = afirmația se aplică foarte rar, 3 = afirmația se aplică rar, 4 = afirmația se aplică deseori, 5 = afirmația se aplică aproape întotdeauna.

Raspunde sincer, nu te gânde prea mult la răspuns. După acordarea punctajului, notează sumele în spațiile alocate.

1. Nu-mi place să-mi iau prea multe notițe, dar cu toate acestea îmi amintesc ce se discută. Luarea notițelor îmi distrage atenția de la ceea ce spune profesorul.
2. Când citesc, îmi mișc buzele.
3. Îmi fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.
4. Când am timp liber, prefer să fac exerciții.
5. Când sunt la o petrecere, îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.
6. Când citesc o carte, acord atenție pasajelor care implică dialog.
7. Când citesc o carte, acord o mare atenție acelor pasaje care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări.
8. Obişnuiesc să-mi fac liste și notițe, deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai ușor dacă mi le notez.
9. Privesc în ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menține atenția fixată asupra subiectului discuției.
10. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu-mi răspunde verbal.

11. Când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sunt atent(ă) la cum este îmbrăcată și la aspectul fizic.
12. Nu mă pricep la a citi sau asculta instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de soluționarea sarcinii respective.
13. Când sunt la o petrecere, una dintre plăcerile mele este să stau într-un loc mai retras și să mă uit la ceilalți.
14. Când recapitulez diferite informații, îmi vin în minte tot felul de idei și îmi amintesc situațiile în care am mai auzit aceste informații.
15. Îmi iau notițe, însă rareori le folosesc când învăț.
16. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.
17. Când am timp liber, prefer să privesc TV sau să citesc o carte.
18. Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele.
19. Când nu-mi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și-mi mișc brațele să accentuez ideile prezentate.
20. Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sunt atent(ă) la acesta.
21. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu despre aceasta.
22. Îmi amintesc lecțiile mult mai ușor dacă le repet de mai multe ori.
23. Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer să-mi lase un mesaj sau să mi-l trimită pe e-mail.
24. Sunt dispus(ă) să obțin informațiile de la radio decât dintr-o revistă.
25. Biroul meu arată dezordonat.
26. Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva.
27. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual în timpul conversației.
28. Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer să-mi spună la telefon.
29. Lucrurile pe care le prefer când sunt la o petrecere sunt dansurile, jocurile și acțiunea.
30. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează niciun fel de emoție.
31. Prefer mișcările și mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întâlnire sau la școală.
32. Când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care descriu elemente de vestimentație, peisaje etc.
33. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt cum funcționează.
34. Obişnuiesc să notez instrucțiunile pentru a mi le aminti ulterior.
35. Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer să-mi spună față în față.
36. Atunci când am timp liber, prefer să ascult muzică.

**PUNCTAJ**

<i>Vizual</i>		<i>Auditiv</i>		<i>Kinestezic</i>	
Afirmația	Punctaj	Afirmația	Punctaj	Afirmația	Punctaj
3		1		2	
8		5		4	
9		6		7	
11		10		12	
13		16		15	
14		18		19	
17		20		25	
21		22		29	
23		24		30	
27		26		31	
32		28		33	
34		36		35	
Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)	
Interpretare chestionar: Compară rezultatele pentru fiecare dintre cele 3 stiluri de învățare. Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare.					

**Bibliografie:**

1. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008. 395 p.
2. DUMITRU, A. (coord.). *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban: stiluri de predare – stiluri de învățare*, 2. București: 2011. 103 p.
3. DUMITRU, I.A. *Consiliere psihopedagogică: baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom, 2008. 334 p.
4. ENTWISTLE, N. *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lectures*. London: David Fulton Publishers. 1988.
5. KOLB, A. *Learnings Styles Delineator*. McBer & Company, 1985.
6. LEMENI G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 260 p.
7. NEGOVAN, V. *Psihologia învățării – forme, strategii și stil*. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Universitară, 2013.
8. <http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/styles/vak.html> (accesat la 3.05.2014).

Prezentat la 05.09.2014

## ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ КУРРИКУЛУМА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ирина СТОЯНОВА

Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ

**Процессуальность** как интегративный компонент теории Куррикулума конкретизируется в аспекте формирования **исследовательского поведения**. Рассматривается один из подходов к освоению базового универсального образования. Предложена типология уровневых учебных заданий. Задача видится в том, чтобы показать системность и педагогическую оправданность формирования исследовательского поведения в достижении метапредметной цели обучения, что может представлять интерес для преподавателей не только иностранного языка, но и других гуманитарных дисциплин.

**Ключевые слова:** процессуальность, целостность, языковое образование, исследовательское поведение, рассуждающее мышление, многоаспектность задания.

### PROCESSUALITY OF THE CURRICULUM IN THE ASPECT OF FORMATION OF EXPLORATORY BEHAVIOR

**Processuality** is an integrative component of the theory of the Curriculum is specified in the aspect of formation of **exploratory behavior**. Considered one of the approaches to development of basic universal education. Is proposed a typology of learning tasks of different levels. The challenge is to show a systematic and pedagogical justification for the formation of exploratory behavior in the achievement of a meta - learning objectives, which may be interesting for teachers not only a foreign language, but also the other Humanities.

**Keywords:** processuality, integrity, study linguistic education, exploratory behavior, reasoned thinking, multidimensional nature of the task.

**Полицентристская концепция современного образования, сосредоточенная на ученике и компетенциях**, ставит задачей формирование человека новой информационной культуры, что связано с «освоением базового универсального образования – *educații de bază universal valabile*», а также с «интенсификацией изучения иностранных языков» [1, с.6-7]. В условиях обновлённого гуманитарного образования требуются способности «различать значимое и незначимое, способности «слышать» многообразие мира» [10, с.24], самостоятельно осваивать и перестраивать новые способы деятельности, «адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни» [5, с.10] – это «означает намного больше, чем просто изучение лингвистической (языковой) системы» [3]. Усиливаются тенденции к *междисциплинарности*, экологизации, *межкультурной коммуникации*, *интеграции* в мировое информационное пространство, что сопряжено с формированием общих исследовательских компетенций как метапредметной цели обучения.

В поисках подходов достижения образовательной цели рассматривается необходимость «выявления системообразующего *центра как стимулятора интеграции*, которым служат идеи, явления, понятия, учебные предметы» [8, с.45-46]. *Процессуальность* как специфичный компонент теории Куррикулума (наряду с *ценностно-целевым* и *содержательным компонентами*) и *системообразующее* свойство, охватывая все учебные предметы, обеспечивают *целостность* процесса обучения. Объяснением данного индикатора является теоретическое положение о том, что «изучение каждого отрезка учебного курса входит в качестве *зависимого* элемента в *органическую связь* с другими элементами» [6, с.131]. Кроме того, утверждается, что в контексте образования внутренней связи «процесс формирования действия целиком определяется извне и является строго регламентированным. Когда стержнем этого действия является методика «поэтапной отработки» (термин П.Я.Гальперина) соответствующих действий при формировании понятий, – ребёнок не может ни пропустить какой-нибудь существенный признак понятия, ни привнести в него что-нибудь несущественное» [6, с.150].

Одним из характерных проявлений процессуального характера методики определена *эволюция учебных заданий*. Механизм развития заключается в том, что «ступени, по которым строится их последовательность, соответствуют, с одной стороны, логике развёртывания учебного материала, с

другой – движению психической деятельности школьника, осознанию им отношений и зависимостей, представляющих содержание предлагаемых заданий» [10, с.23]. Поэтому при *отборе и структурировании содержания* создаются условия для *исследования* учениками взаимозависимости явлений, их внутренних существенных связей. Таким образом создаётся реальная ситуация мотивирования самостоятельной деятельности, в ходе которой активизируются личностные качества, проявляется характер, формируется рефлексия, включается общение, обсуждение, *рассуждающее мышление*, поиск недостающей информации и многое другое, что приводит к решению проблемы и является результатом формирования поведения поискового характера – исследовательского. Объясняется это тем, что «непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создаёт благоприятные условия для всё более глубокого осмысления добываемых сведений, поскольку они включаются в широко разветвлённую систему» [6, с.230]. Такое видение процесса формирования *исследовательского поведения* позволяет осмыслить его интерпретацию и рассматривать не только как средство формирования исследовательских умений, а, прежде всего, как предпосылки освоения комплексных *универсальных* учебных действий – как метапредметную цель.

В контексте рассмотренного, *процессуальность* становится универсальным «центром» интеграции, а значит, реальным механизмом системной организации поисковой самостоятельной деятельности учащихся, сохранения и поддержания индивидуальности, реализации метапредметного содержания и межпредметных связей, организации качественного контроля результативности обучения и решения других образовательных задач, что «делает методику преподавания технологичной, то есть передаваемой» [10, с.24].

Типические характеристики учебного процесса в контексте дидактической стратегии – «*организованность, управляемость; согласованность* всех компонентов между собой» [5, с.24], указывают на необходимость создания условий для достижения целевых установок с учётом существующих факторов (внутренних и внешних), имеющихся ресурсов, установленных ценностных отношений. Представленное видение создаёт предпосылки для раскрытия *процессуальности* в аспектах *дидактического содержания и методики обучения*. Так как метапредметный уровень (как высокий уровень обобщённости) утверждается результатом формирования интеллектуальной компетентности ученика, что становится возможным с опорой на направленность учебных заданий, выполняющих одновременно функцию и средства контроля, и средства развития комплексных универсальных учебных действий, поэтому так важно тщательно доработать именно передаваемую часть методики обучения – *технологию*. Направленность этой работы определяется также внешним фактором – динамично развивающимся обществом.

В контексте характеристик стандартов эффективности изучения иностранного языка (комплексность, применение различных уровней сообразительности и др.), *процессуальность Куррикулума* «выражается в реализации 4-х методологических этапов – *представление, развитие, применение, интегрирование*; каждый из них включает различные виды учебной деятельности» [5, с.20-21]. Установленный индикатор языковой компетенции ученика «сформированный уровень знания и понимания, применения и интегрирования» влечёт за собой необходимость процесса его формирования в учебных действиях, что позволяет сделать вывод: этапы представляют собой не просто изменения, а ряд взаимосвязанных стадий – *процесс*, который характеризуется направленностью обучения на развёртывание сущности познания учебного предмета.

При таком подходе предпочтение отдаётся использованию в процессе обучения эффективных методов, выражающихся в «слиянии мысли и действия: в самостоятельном исследовании, открытии и трансформировании знания; в развитии памяти и творческого мышления, способности к сотрудничеству и др.» [5, с.35]. *Учебное исследование*, целью которого является формирование способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры, формируя, таким образом, *исследовательское поведение*, рефлектирует содержание компетентностного подхода.

С точки зрения образовательной практики *учебное исследование* (наряду с *проектированием*, выделено мною – И.С.) имеет высокую ценность для современного образования, во-первых, «как вид познавательной деятельности, так как развивает творческие способности с опорой на *альтернативное мышление и интуицию*» [4, с.13]. Во-вторых, как инструмент развития интеллекта и креативности

ребёнка в обучении характеризуется *«объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью»* [10, с.23], что представляется важным для выбора процессуальной модели и осмысления вопроса подготовки учебных заданий. С позиции Куррикулума, *«современный подход; мотивация; отбор материала, который был бы в состоянии пробудить интерес к учёбе; изначальная задача, которая должна содержать новую ситуацию, быть достаточно сложной, но отражающей мир интересов учеников; <...> поисковая деятельность; объяснение целей; обращение к уже приобретенным знаниям (как осознанность обучения, отмечено мною – И.С.); перенос знаний и умений; развитие ситуации интегрирования»* [5, с.20-24] и другие особенности содержания методологических этапов создают условия для «практики, которая приводит к желаемым изменениям в поведении учеников» [5, с.30]. Реализовать такую модель можно с опорой, в частности, на интегрированные учебные курсы, что в наибольшей степени соответствует особенностям современного информационного потока, не членившегося на отдельные области знания, и возрастным особенностям младших школьников (синкретизм мышления, интериоризация схем действий, операции и др.). Иностранный язык может стать одной из «модельных площадок» практики интегрирования и предложить «новые возможности стратегий и стилистики мышления, дающие нетрадиционные подходы ко многим проблемам» [8, с.45-46], прежде всего – в достижении «коммуникативной цели, подчиняющей все остальные лингвистические и метаязыковые аспекты деятельности» [7, с.3].

Специфика коммуникативного модуля иностранного языка рассматривается как «интегративный феномен качества образования, который невозможно конкретизировать, но возможно рассматривать как результат и как процесс» [9, с.27]. Интегративный подход, как проявление свойств целостности и интегрированности, представлен с первой ступени обучения и выражается во внутренней взаимосвязи разного уровня (метапредметного, межпредметного и внутрипредметного). Так, обучение языковым средствам происходит не раздельно, а взаимосвязанно; овладение звуками, словами, интонацией, грамматическими формами происходит при выполнении речевых действий с языковым материалом и в процессе решения разнообразных коммуникативных задач (интеграция рецептивных и продуктивных умений); все формы и виды общения взаимодействуют друг с другом, обучение им также осуществляется взаимосвязанно: учащиеся читают то, что усвоено в устной речи, рассказывают о том, о чём они прочли. Кроме того, расширяется сфера применения иностранного языка за счёт включения иноязычной речевой деятельности в другие виды учебной деятельности, характерные для начальной школы: двигательную, изобразительную, трудовую, музыкальную. «Информационная культура; Языки общения и культуры: модели, символы, знаки в культурном пространстве – времени; Культурное многообразие» [9, с.101], составляющие коммуникативный модуль иностранного языка, меняют представление о самих показателях образовательной культуры ученика.

Благодаря достижениям психолого-педагогической науки установлено, что «успешность ученика в любой деятельности определяется не только уровнем его общего развития, а также умением быть адекватным в информационном поле» [10, с.27]. Кроме того, уточнена интерпретация учебного исследования, которое рассматривается «как синтетический вид деятельности, невозможный без мотивации школьника, без его желания» [10, с.25]. Названные индикаторы указывают на внутренний результат, который проявляется через личностный опыт ученика в виде осмысленного и рефлексивного поведения, что выражается в «накоплении смыслов, оценок, отношений, поведенческих диспозиций» [11, с.29-31]. При этом акцентируется внимание на изменении функции педагога, выступающего в роли «медиатора между иностранным языком и культурой» – The role of the language teacher has been described as that of a «professional mediator between foreign languages and culture» [2].

Концептуальным выносятся положение о том, что «главным условием для формирования исследовательского поведения является системность и систематичность исследовательской деятельности учащихся, единые принципы которой распространяются на все учебные предметы» [10, с.28]. Поэтому так «важно учитывать, чтобы создаваемая система (иностранный язык, как пример) не ущемляла прав каждого из компонентов на самостоятельное существование и интерпретацию фактов, входящих в новое образование – более совершенное, способное к саморазвитию и саморегуляции за счёт специфических отношений внутри системы и наличия связей с внешней средой» [8, с.45-46].

В результате аспектного анализа исследования предлагается несколько **предметных «линий»** развития Куррикулума:

- **контент-линия**, предполагающая обеспечение богатства **содержания** учебно-методических пособий для проведения учебного исследования:

- в виде *конкретных заданий*;

- в виде *развития предпосылок* для того или иного вида деятельности (как пример, развитие информационных умений);

- **процессуальная линия** учебной дисциплины, предполагающая обеспечение методикой проведения исследовательской деятельности *во внеурочное время*.

Проиллюстрируем сказанное на конкретных примерах. Признавая информационную культуру показателем культуры образования личности, «овладение *информационными умениями*: - пользоваться знаковыми системами (прежде всего алфавитом); - видеть проблемы, задавать вопросы; - находить несколько вариантов решения проблемы; - различать существенное и несущественное; - формулировать правила, давать определения понятиям; - классифицировать, делать выводы и умозаключения; - проводить наблюдения наглядных объектов и эксперименты; - воспринимать и анализировать сообщения (тексты); - определять недостающую информацию, находить её и работать с ней; - пользоваться учебными моделями, знаково-символическими средствами, общими схемами решения; - структурировать материал, создавать текст; - владеть адекватной самооценкой, определять границы собственного знания и «незнания»; - доказывать и защищать свои идеи, воспринимать идеи других, владеть навыками сотрудничества» [10, с.21], как синтез видов деятельности, относится к **регулятивным универсальным и предметным действиям**, владение которыми необходимо в решении любой педагогической проблемы, независимо от предметной области.

В контексте целостности и системности, подчинённых идее универсального базового образования, и в целях формирования у учащихся познавательных учебных действий, направленных на *развитие* операционально-исполнительских умений (*сравнение, классификация и т.д.*), предлагается **Типология учебных заданий** (на основе ведущих когнитивных операций): - по одному заданному признаку (например, *выпиши только гласные*); - по нескольким заданным признакам (*подчеркни дифтонги и трифтонги в словах*, как пример); - по одному заданному признаку, с самостоятельной актуализацией других, незаданных признаков (как пример: *сгруппируй существительные односложные*. Примечание: для выполнения задания ученику необходимо уметь дифференцировать незаданные признаки, такие как *ед. и мн. число, слог открытый – закрытый* и т.д.); - по самостоятельно найденному признаку с одним количественным указанием (как пример: *раздели на две группы или на равные группы*); - по самостоятельно найденному признаку с количественными указателями (*раздели данные слова на две равные группы: a bat, to bit, a bell, to buy, bread, meat, to meet*); - по нескольким признакам, найденным самостоятельно без дополнительных указаний (*запиши маленькие, строчные печатные буквы большими – заглавными; определи четвёртый «лишний» звук и четвёртую «лишнюю» букву: b a s t*).

Представленная Типология предполагает разработку *многоаспектных заданий*, ориентированных на детей с разным типом познавательной деятельности. Предложенный методический подход (как *модельный*), основой которого «признаётся последовательная реализация при структурировании учебного материала существенных связей разного уровня обобщения, позволяет каждому ученику, и одарённому, и нуждающемуся в педагогической поддержке, с возможной глубиной понять путь решения любой задачи» [9, с.31-32]. Благодаря такому подходу в процессе анализа многоаспектных заданий *учащиеся активизируют разные типы мышления; разные типы восприятия и переработки информации; овладевают умениями переключать внимание с одного аспекта содержания на другой*, что исключает многократное повторение и создаёт предпосылки для постоянного возвращения к изученному ранее, для включения этого материала в новые связи.

Рассмотренные модели проектирования и структурирования учебного материала вносят уточнения в *уровневое развитие* Куррикулума с опорой на понимание *природы личности ребёнка*. Так как процесс их разработки ведётся с учётом «мотивационно-ценностного (как **личностный результат**), целевого (как **система действий**, в процессе которых усваивается содержание), операционального (как **система способов действий**) и **ресурсного** планов анализа целенаправленной деятельности,

порождающей образ мира» [4, с.15-16], в таком контексте осознание потенциала многоаспектных заданий расширяет представление не только об учебном исследовании, но и о *качественном образовании как многомерном понятии*.

Аспектный анализ *куррикулумного компонента* позволяет выделить такие ключевые слова *специфики* процессуальности, как *органичность* (один этап вытекает из другого), *углублённость* (как пример, взаимосвязи между учебным материалом); *непрерывность* (умственные операции, как пример); *гибкость и единство сознания – деятельности* (как *рассуждающее мышление*, выделено мною – И.С.). Совершенно очевидно, что такая интерпретация *процессуальности* *раскрывает представление о ресурсах иностранного языка* как одного из «системообразующих центров» формирования «культуры коммуникаций участников образовательного процесса» [9, с.32], одним из индикаторов которой может рассматриваться формирование исследовательского поведения.

#### Библиография:

1. *Sistemul de învățământ național* (The national education system) Национальная система образования / Min. Educației și Tineretului al Rep.Moldova. Ch.: Cartea Moldovei, 2008 (F.E.-P.Tipogr.Centrală). 204 p. (ISBN 978-9975-60-147-4)
2. BYRAM, M. and RISAGER, K. *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999, p.58.
3. CATES, K. 2004. Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom. In: *The Language Teacher*, 28 (7): 31-35.
4. АСМОЛОВ, А.Г. Единство разнообразия на пути к вариативному развивающему образованию. В: *Система Л.В.Занкова: опережая время. Материалы междунар. научно-практич. конференции (Москва, 7-8 ноября 2012 г.)*. Самара: Изд-во «Учебная литература» : Издательский дом «Фёдоров», 2013. 544 с. (ISBN 978-5-9507-1769-7 Издательство «Учебная литература»); (ISBN 978-5-393-00983-0 Издательский дом «Фёдоров»), с.10-18.
5. ГУЦУ, В. *Развитие и внедрение куррикулума в гимназическое образование: Концептуальные положения*. Chisinau: Grupul editorial Litera, 2000, 80 p. (ISBN 9975-74-264-5)
6. ЗАНКОВ, Л.В. *Избранные педагогические труды*. 3-е изд., дополн. Москва: Дом педагогики, 1999. 608 с. (ISBN 5-89382-070-3)
7. *Куррикулум по иностранному языку для начального и гимназического образования* (II – IX классы). Кишинэу, 2006.
8. ЛУГОВАЯ, О.М. Межпредметная интеграция: современные подходы к её реализации в процессе обучения // *Материалы науч.-прак.конф.* Иркутск, 1996, с.45-46.
9. МОЛЧАНОВА, Т.К., ВИНОГРАДОВА, Н.К. *Реализация качественного образования* (в негосударственных школах). Москва: УЦ «Перспектива», 2007. 168 с. (ISBN 5-98594-068-3)
10. НЕЧАЕВА, Н.В. Формирование исследовательского поведения младших школьников как метапредметная цель обучения. В: *Система Л.В.Занкова: опережая время. Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 7-8 ноября 2012 г.)*. Самара: Издательство «Учебная литература» : Издательский дом «Фёдоров», 2013. 544 с. (ISBN 978-5-9507-1769-7 Издательство «Учебная литература»); (ISBN 978-5-393-00983-0 Издательский дом «Фёдоров»), с.19-28.
11. СЕРГЕЕВ, И.С. *Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие*. 6-е изд., испр. и доп. Москва: АРКТИ, 2008. 80 с.

Prezentat la 15.09.2014

## ANGAJAREA ÎN CÂMPUL MUNCII A ABSOLVENȚILOR UNIVERSITARI VERSUS CERINȚELE ANGAJATORILOR<sup>1</sup>

Mihai PAIU, Tatiana REPIDA

Universitatea de Stat din Moldova

Amintim că în anul de studii 2012/2013 Centrul de Cercetare „Științe educaționale și socioumanistice” a realizat sondajul cu privire la inserția pe piața muncii a studenților și masteranzilor din anii terminali. Au fost chestionate 448 de persoane.

Articolul de față este o continuare a articolului cu aceeași denumire publicat în *Studia Universitatis Moldaviae* nr.5(75) din 2014, în care analizăm cantitativ și calitativ răspunsurile studenților și masteranzilor (profilul socioumanist) privind importanța unor factori la angajarea în câmpul muncii a absolvenților universitari. Propunem și o analiză a răspunsurilor respondenților (profilul real – 174 de studenți și masteranzi) la aceleași întrebări, și anume: *Cât de important credeți că a fost/ar fi pentru angajator următorul aspect pentru a-l determina să vă ofere un loc de muncă imediat după absolvire?*

**Cuvinte-cheie:** *absolvent, angajator, personalitate, piața muncii.*

### THE EMPLOYMENT A UNIVERSITY GRADUATES VERSUS THE EMPLOYERS' REQUIREMENTS

Recall that in the academic year 2012-2013 the Research Center "Science education and socio-humanistic" conducted the survey on the labor market insertion and master students in their final years. 448 people were surveyed.

This paper is a continuation of the article with the same name published in *Studia Universitatis Moldaviae* no.5(75) of 2014 in which quantitative and qualitative responses university students and masters (socio-humanist profile) on the importance of factors in their employment of university graduates. In this article we propose an analysis of the responses of respondents (real profile – 174 students and graduate) the same questions, namely - *How important do you think was / would be for the employer to determine the next point to give you a job immediately after graduation.*

**Keywords:** *graduate, employer, personality, labor market.*

Întrebarea *Cât de important credeți că a fost/ar fi pentru angajator următorul aspect pentru a-l determina să vă ofere un loc de muncă imediat după absolvire?* a presupus selectarea din următoarea listă:

1. Domeniul de studii;
2. Specializarea/ Programul de studii;
3. Tema lucrării de licență/master;
4. Notele obținute pe perioada studiilor;
5. Reputația universității;
6. Reputația facultății;
7. Experiența de muncă acumulată anterior;
8. Personalitatea mea;
9. Experiența de muncă în țară;
10. Experiența de muncă peste hotare;
11. Studii în străinătate.

Analiza răspunsurilor studenților și masteranzilor se va face în ordinea valorică de la cele mai importante spre cele mai puțin importante aspecte.

Pe primul loc studenții și masteranzii facultăților cu profil real au plasat *Personalitatea mea*. 82,2% din respondenți consideră că anume *personalitatea* joacă rolul decisiv pentru angajarea în câmpul muncii care se constituie din cei care au apreciat ca *foarte important* (43,3%) și *important*, respectiv, 37,9%. Ca puțin *importantă* și *deloc importantă*, *personalitatea proprie* e apreciată doar de 1,1% respondenți.

După cum s-a menționat deja, explicația acestui fenomen poate fi una simplă. Absolventul universitar dorește de a căpăta un loc de muncă apare în fața angajatorului singur. Se descurcă cum poate și, dacă l-a convins pe angajator că locul propus la concurs îi aparține doar lui și nu altui concurent, va fi angajat.

Se întâmplă și invers, când personalitatea angajatului nu face față cerințelor, nu l-a convins pe angajator că anume el este candidatura potrivită.

<sup>1</sup> Prima parte a acestui demers științific a se vedea în: *Studia Universitatis, Seria „Științe ale educației”*, 2014, nr.5(75), p.48-55.

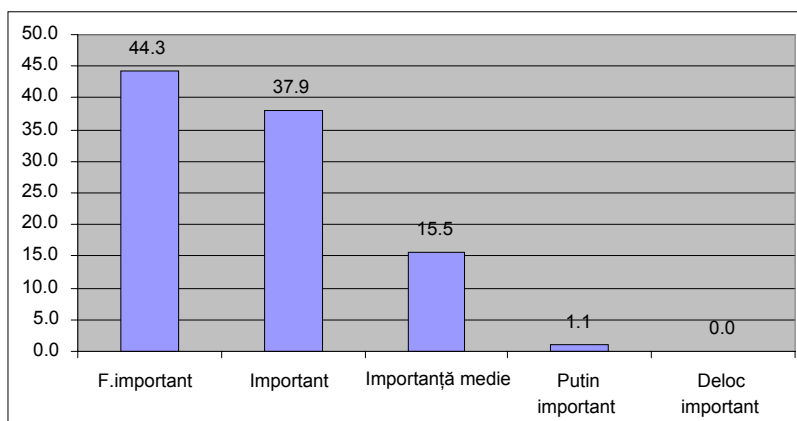


Fig.1. Personalitatea mea.

Studentii de azi se percep ca personalități distincte care înglobează astfel de calități:

- să perceapă activ realitatea și să posede abilități de a se orienta în ea;
- să se perceapă adecvat pe sine și pe alții;
- să dispună de capacități creatoare, să creeze bunuri pentru prosperitatea oamenilor;
- să se includă activ în muncă, să elaboreze noi căi de dezvoltare;
- să se bazeze în luarea deciziilor pe rațiunea și experiența proprie;
- să utilizeze creativ și critic opiniile elaborate de alții;
- să fie responsabil de acțiunile sale.

Atunci când absolventul plasează pe primul loc *personalitatea* sa, el știe cine este, își cunoaște potențialul, chiar dacă unii din ei se supraapreciază. Vom sublinia încă odată că la formarea studentului ca personalitate a contribuit atât procesul educațional universitar, cât și activitatea de autoformare.

Locul secund în angajarea absolvenților în câmpul muncii imediat după absolvire îi revine, în opinia respondenților, *domeniului de studii*. Opiniile celor chestionați privind această ipostază s-au divizat astfel: 27,6% din ei consideră că *domeniul de studii* este *foarte important* pentru a fi angajat în câmpul muncii, iar 54% – *important*. Cota celor care apreciază acest aspect ca fiind *foarte important și important* este de 81,6%, fiind unul destul de semnificativ. Anume domeniul de studii este calea spre profesie, consideră absolvenții profilului real. Nu în zadar absolvenții acestor facultăți se angajează întâi de toate în activități de muncă legate de domeniul de studii.

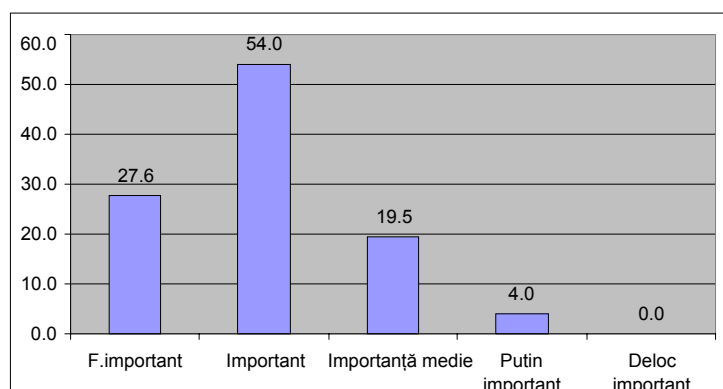


Fig.2. Domeniul de studii.

Formând specialiști pentru diverse domenii și analizând realitatea (schimbările permanente), școala superioară prin cadrele didactice trebuie să pună un accent deosebit în activitatea educațională pe realizarea interdisciplinarității și schimbarea atitudinii cadrelor didactice față de pregătirea specialiștilor, luând în considerare schimbările, transformările în diverse domenii și în corespundere cu cerințele angajatorilor.

*Experiența de muncă acumulată anterior* este un alt aspect de care țin cont angajatorii atunci când angajează absolvenți în câmpul muncii. Astfel, 46% din cei chestionați apreciază acest aspect ca *foarte important*, iar

28,7% – ca *important*. În total, 74,7% din studenți și masteranzi consideră că experiența de muncă acumulată anterior joacă un rol *important* și *foarte important* în oferirea de către angajator a unui loc de muncă imediat după absolvire. Totodată, 7,4% din respondenți apreciază acest aspect ca *puțin important* și ca *deloc important*.

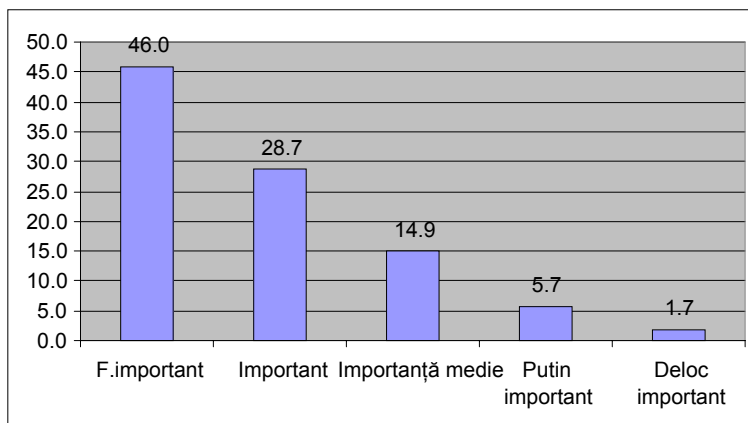


Fig.3. Experiența de muncă acumulată anterior.

Astăzi majoritatea angajatorilor oferă un loc de muncă întâi de toate acelor tineri care posedă o anumită experiență de muncă. Fiecare absolvent conștientizează importanța experienței de muncă pentru angajare, fapt pentru care își caută un loc de muncă încă în timpul studiilor. Cel mai des, studenții profilului real pot acumula experiența de muncă în timpul realizării practicilor de producție la întreprinderi și instituții, precum și în cadrul activităților de laborator.

*Specializarea/programul de studii* ca ipostază ce determină angajatorul să ofere un loc de muncă absolvenților universitari este apreciată de respondenți astfel: 20,7% au evaluat acest aspect ca *foarte important*, iar 50,6% – ca *important*. Totodată, 2,9% îl consideră *puțin important*, iar ca *deloc important* – 1,1%.

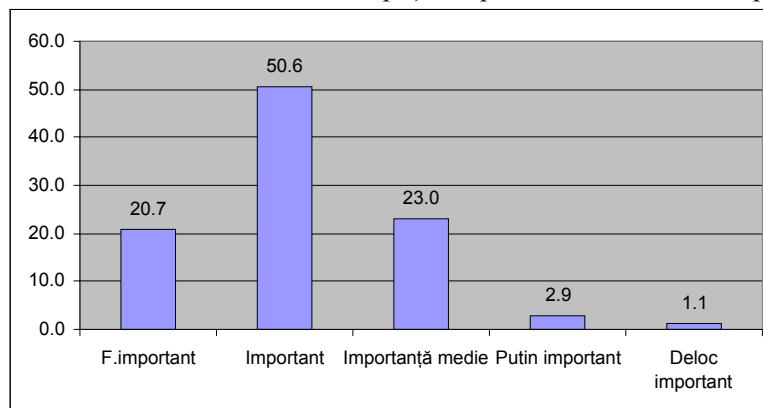


Fig.4. Specializarea/programul de studii.

Considerăm că specializarea/ programul de studii joacă un rol hotărâtor în pregătirea specialiștilor. Aname programul de studii este documentul ce orientează cadrele didactice spre formarea de competențe generale și specifice studenților – viitori specialiști în diverse domenii. Iată de ce reactualizarea finalităților în conformitate cu cerințele pieței muncii devine o oportunitate relevantă.

*Experiența de muncă în țară* de care țin (ar trebui să țină) cont angajatorii a fost apreciată de respondenți astfel: de 30,5% – ca *foarte importantă*, iar de 36,2% – ca *importantă*. Astfel, această ipostază ce-i determină pe angajatori să ofere un loc de muncă este apreciată ca *foarte importantă* și *importantă* de 66,7% din respondenți. Doar 9,7% din respondenți consideră că experiența de muncă în țară nu este *deloc importantă* (1,7%) sau *puțin importantă* (8%) pentru a obține un loc de muncă. Această cotă este nesemnificativă în raport cu prima categorie de respondenți, care au apreciat-o ca *foarte importantă* și ca *importantă*. Partea celor care au apreciat această ipostază ca *medie* este de 20,7%. Experiența de muncă în țară este importantă, deoarece ea presupune luarea în considerare a specificului economiei țării noastre, a comportamentului celor angajați.

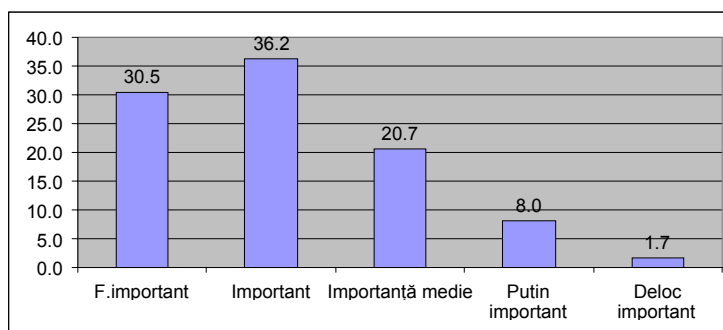


Fig.5. Experiența de muncă în țară.

Următorul aspect – *studii în străinătate* – a fost apreciat de către respondenți în felul următor: 27,6% din ei l-au evaluat ca *foarte importante*, iar 36,8% – ca *importante*. În același timp, 4,6% apreciază studiile în străinătate ca *deloc importante*, iar 10,3% – ca *puțin importante*.

Observăm că procentajul respondenților care susțin că studiile în străinătate sunt luate în calcul de către angajator la oferirea unui loc de muncă este de 64,4%, comparativ cu 14,9% care acceptă calificativul *puțin importante* și *deloc importante*. Angajatorii își dau bine seama că această categorie de tineri au o pregătire practică solidă, deoarece se cunoaște atenția acordată pregătirii practice a viitorilor specialiști în universitățile din Europa de Vest, SUA și Asia. Adică, e vorba de formarea abilităților necesare pentru a obține rezultate bune în muncă.

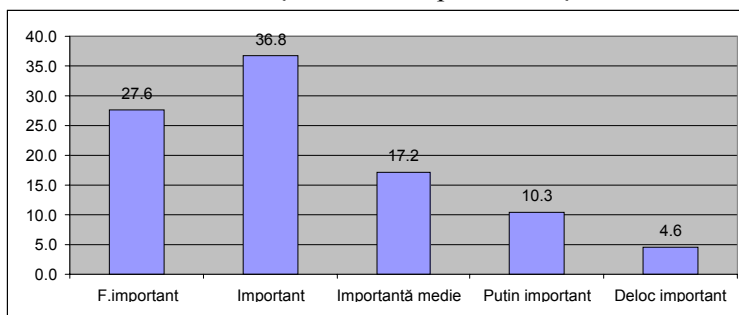


Fig.6. Studii în străinătate.

În ceea ce privește *reputația universității*, situația se prezintă astfel: 58,6% o consideră ca *foarte importantă* și *importantă* (respectiv, 14,9% și 43,7%) la angajarea absolvenților în câmpul muncii. Or, universitatea cu o reputație proastă poate afecta serviciul pe viitor al absolvenților săi. Pentru angajatori contează nu doar experiența acumulată, dar și universitatea pe care au absolvit-o.

În condițiile actuale, când în Republica Moldova specialiști de același profil se formează în diferite instituții de învățământ (de stat și private), când competiția dintre ele sporește, reputația ei va influența și mai mult angajatorii. Iată de ce universitățile trebuie să lucreze mult în direcția sporirii prestigiului lor, îndeosebi prin: programe de studii atractive și utile oferite tinerilor; relațiile dintre studenți și personalul universității; publicațiile de specialitate; asigurarea vizibilității universității la nivel național și internațional.

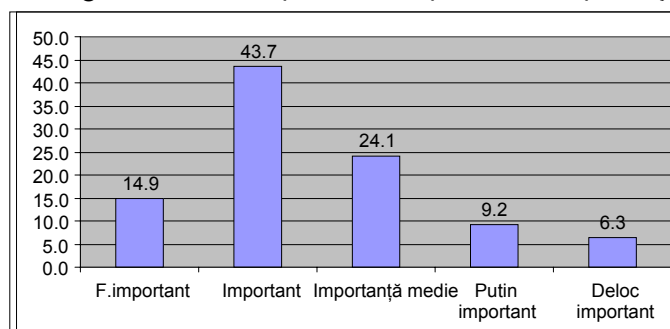


Fig.7. Reputația universității.

Reputația facultății a fost apreciată de respondenți astfel: 55,7% din studenți și masteranzi o consideră *foarte importantă* (17,8%) și *importantă* (37,9%). Totodată, 5,7% o apreciază ca *deloc importantă*, iar 9,8% – ca *puțin importantă*. E cunoscut faptul că facultăți cu același profil funcționează în mai multe instituții de învățământ și fiecare din ele are tradițiile proprii, cunoscute și de studenți (organizarea concursurilor, conferințelor științifice, activităților extracurriculare, extrauniversitare, relația cu piața muncii). Astfel, viitorul student va alege facultatea din acea universitate care corespunde mai mult intereselor profesionale și individuale ale acestuia.

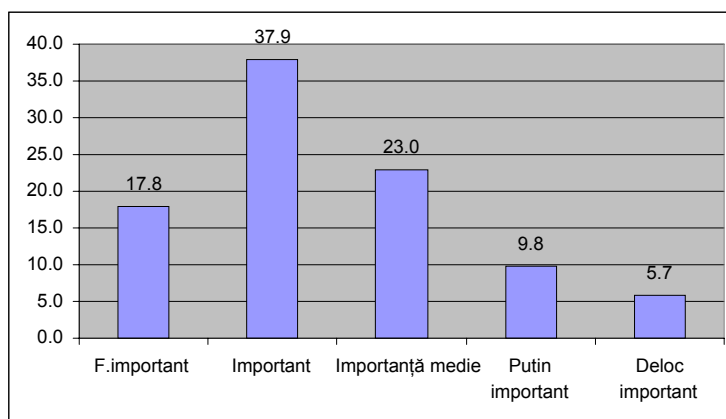


Fig.8. Reputația facultății.

Experiența de muncă peste hotare e apreciată ca *foarte importantă* de către 17,8% din respondenți și ca *importantă* de 29,3%. Astfel, aproape jumătate (47,1%) din cei chestionați apreciază experiența de muncă peste hotare ca *foarte importantă* și *importantă*, fapt pozitiv, deoarece astăzi în toată lumea are loc schimb de experiențe în diverse domenii. Deși 23,6% din respondenți consideră experiența de muncă peste hotare ca *deloc importantă* și *puțin importantă* (9,2% și, respectiv, 14,4%), totuși procentul celor care o consideră ca *foarte importantă*, *importantă* și *de importanță medie* prevalează – 73,5%. A nu prelua experiența pozitivă de organizare a muncii în alte medii economice înseamnă a rata șansele oferite de progresul științific și tehnologic care constituie forța motrice a dezvoltării.

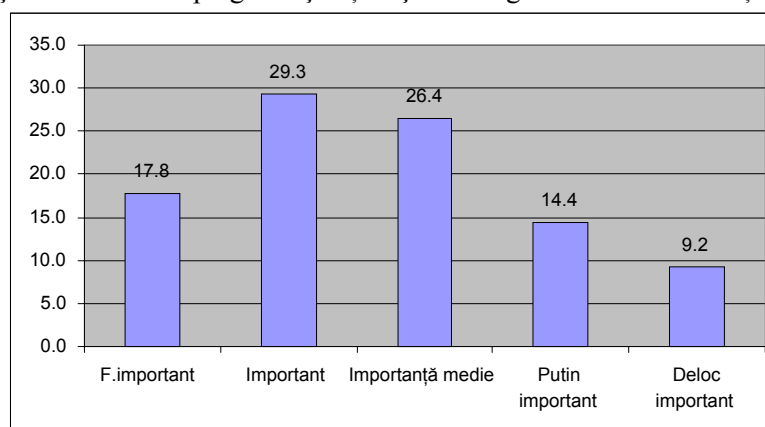


Fig.9. Experiența de muncă peste hotare.

Referitor la tema *lucrării de licență/masterat*, cei chestionați au plasat-o pe locul zece. Numai 9,8% din respondenți au apreciat ca *foarte important* acest aspect în oferirea unui loc de muncă absolvenților, iar 25,9% – ca *important*. Astfel, doar 35,7% din respondenți au apreciat temele lucrărilor de licență/masterat ca *foarte importante* și *importante*. Cu calificativul de *importanță medie* această ipostază a fost apreciată la nivel de 28,2%. *Deloc importantă* și *puțin importantă* o consideră 34,5% (11,5% și, respectiv, 23%) din cei chestionați.

O astfel de situație poate fi explicată prin lipsa de colaborare eficientă între mediul academic și cel economic. Elaborând tematica tezelor de licență/master, cadrele didactice trebuie să țină cont de cerințele pieței muncii.

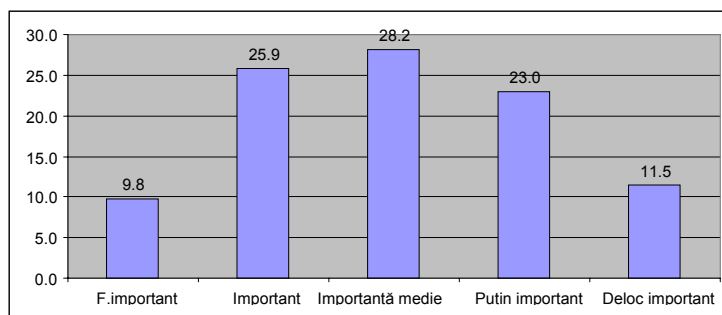


Fig.10. Tema lucrării de licență/masterat.

Pe ultimul loc (11) studenții și masteranzii facultăților cu profil real au plasat *notele obținute pe perioada studiilor*. Numai 6,3% din respondenți consideră că notele joacă un rol *foarte important* în angajarea în câmpul muncii, iar 23% – *important*. În schimb, 6,3% din respondenți apreciază această ipostază ca *deloc importantă*, iar 22,4% – ca *puțin importantă*. Observăm aici o paritate oarecare: 29,3% – *foarte importantă* și *importantă*, iar 28,7% *deloc importantă* și *puțin importantă*. Cu calificativul *de importanță medie* notele obținute pe perioada studiilor este apreciată de 40,2% din respondenți. Spre regret, în condițiile actuale, nota și-a pierdut valoarea reală din mai multe considerente: deseori, nota nu este echivalentul valid al cunoștințelor acumulate, al abilităților formate; lipsesc instrumente moderne și de calitate care ar face posibile evaluări obiective.

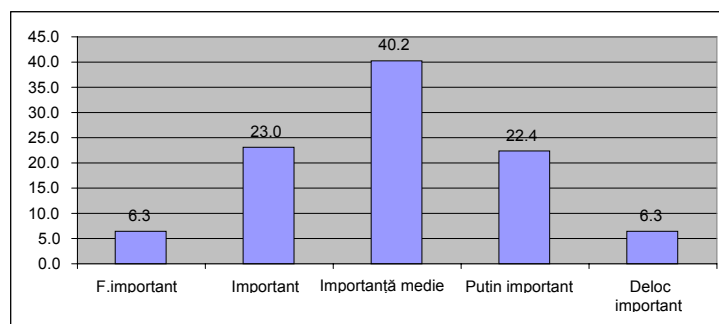


Fig.11. Notele obținute pe perioada studiilor.

În concluzie, ținem să menționăm unele asemănări și deosebiri în percepția respondenților de la profilul socioumanist și de la cel real cu referire la ierarhizarea pozițiilor determinantilor ce contribuie la oferirea unui loc de muncă imediat după absolvire. Astfel, se constată că *personalitatea mea (locul 1)* și *experiența de muncă peste hotare (locul 9)* coincid ca ierarhizare. Ceilalți determinanți sunt plasați cu 1-2 poziții în sus sau în jos, după cum poate fi observat din figurile 12 și 13.

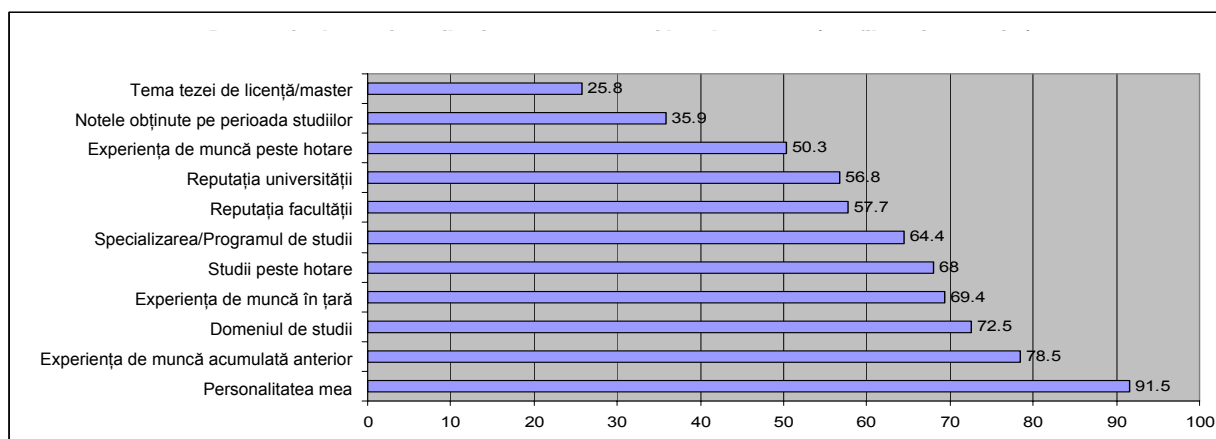
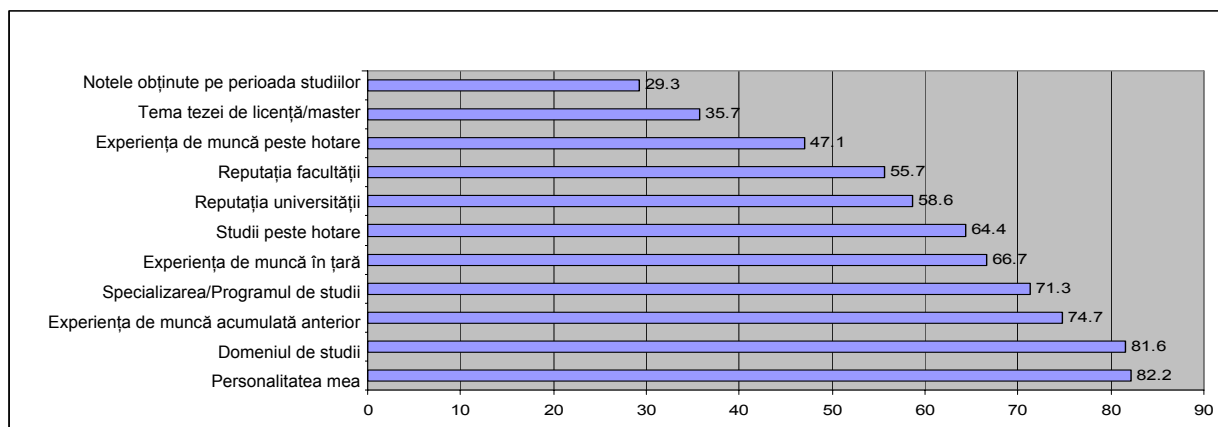


Fig.12. Percepția determinantilor în ocuparea unui loc de muncă (profil socioumanist).



**Fig.13.** Percepția determinantilor în ocuparea unui loc de muncă (profil real).

Analizând răspunsurile studenților și masteranzilor referitor la unele aspecte legate de angajarea absolvenților în câmpul muncii, menționăm că, pe de o parte, angajatorii își stabilesc din timp criteriile de selecție a lucrătorilor pentru locurile de muncă, unii din ei apreciază înalt experiența de muncă, pe care majoritatea absolvenților nu o posedă; pentru alții contează mult capacitățile și aptitudinile formate. O categorie, în creștere, de angajatori acordă o atenție mare și calităților morale. Citim pe panourile de publicitate „*Compania angajează ... Cerințe: responsabilitate, punctualitate, onestitate*”. Pe de altă parte, cadrele didactice universitare ar fi bine să cunoască exigențele autentice ale pieței muncii și să pregătească prin Curricula lor nu doar buni specialiști, dar și personalități. Or, scopul învățământului universitar dintotdeauna a fost consolidarea calităților morale ale studenților și pregătirea lor pentru viață ca cetățeni activi și informați: „*Nu doar specialiști buni, dar și oameni buni*”.

Prezentat la 05.09.2014

## MARKETINGUL EDUCATIONAL – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A MANAGEMENTULUI STRATEGIC UNIVERSITAR ÎN CONDIȚIILE NOILOR PROVOCĂRI

*Mihai PAIU, Tatiana REPIDA*

*Universitatea de Stat din Moldova*

În articol sunt abordate avantajele și beneficiile implementării marketingului educațional în universități ca parte componentă și absolut necesară a managementului strategic în contextul reformei sistemului de învățământ din ultimele decenii. Este prezentat un model al analizei SWOT privind activitatea universității în funcție de mediul extern ce prezintă un ansamblu de factori și forțe aflate în exteriorul organizației, care va conduce la adoptarea diferitelor tipuri de strategii.

**Cuvinte-cheie:** *marketing educațional, produs, preț, distribuție, promovare, management strategic.*

### THE EDUCATIONAL MARKETING – THE INDISPENSABLE COMPONENT OF THE UNIVERSITY STRATEGIC MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF THE NEW CHALLENGES

The article addresses the advantages and benefits of implementing the educational marketing in universities and absolutely necessary as part of the strategic management in the context of educational reform in decades. It presented a SWOT analysis on the business model of the university by the external environment that presents a variety of factors and forces outside the organization that will lead to the adoption of different types of strategies.

**Keywords:** *educational marketing, product, price, distribution, promotion, strategic management.*

În prezent, unul dintre domeniile cele mai ignorate și mai greșit înțelese de către personalul academic al universităților direct implicat în procesul de educație este, spre regret, marketingul educațional. Imaginea subapreciată a marketingului este condiționată de fluxul mare de reclame și campanii de promovare fără un scop în sine. Însă, a identifica marketingul cu doar unul dintre cele patru componente (produsul, prețul, distribuția și promovarea), și anume – cu *promovarea*, înseamnă a nu înțelege forța deplină și avantajele specifice oferite de marketingul educațional.

*Marketing* este termenul folosit pentru acele activități care apar la interferența dintre organizație și clienții săi. Provine din conceptul inițial de piață (*market*), unde cumpărătorii și vânzătorii se întâlnesc pentru a face tranzacții (sau schimburi) reciproc avantajoase. Scopul activității de *marketing* este să determine *clienții* să prefere schimburile cu organizația specialistului în marketing, și nu cu cele ale unor comercianți de pe piață. Pentru a face efectiv acest lucru, specialiștii în marketing trebuie să ofere clienților ceea ce vor să cumpere, la *prețuri* care să reflecte valoarea banilor cheltuiți.

Marketingul reprezintă o concepție modernă în orientarea permanentă a instituției spre piață, un ansamblu de activități practice, cu ajutorul cărora aceasta reușește să se adapteze la exigențele pieței, un grup de metode și tehnici științifice de acțiune pentru atingerea obiectivelor sale, o tânără știință în câmpul științelor manageriale.

Apariția, dezvoltarea și implementarea marketingului a condus la modificări substanțiale în lumea afacerilor în perioada postbelică, îndeosebi în ultimele două-trei decenii. Implementarea marketingului în cadrul organizației presupune crearea și adoptarea unui sistem de marketing ce reflectă particularitățile acesteia și care vizează: **concepția, filosofia** ce călăuzește activitatea organizației, concretizată în orientarea ei către client, punând accent pe satisfacerea dorințelor acestuia; **strategia, tactica** și **managementul** practicat de specialiști în scopul atingerii celor patru obiective, și anume: maximizarea consumului, a satisfacției consumatorului, a posibilităților de alegere a consumatorului și a calității vieții.

Orientarea spre marketing include analiza poziției curente și a oportunităților, analiza de piață, segmentarea pieței, strategia de marketing, acumularea informațiilor referitoare la piață (analiza cantitativă, analiza calitativă, testarea consumatorilor), determinarea consumatorilor de a cumpăra (produs, preț, distribuție, comunicare și promovare).

Marketingul educațional este componentă a marketingului social, pentru care Philip Kotler și Eduardo Roberto identifică următoarele domenii de acțiune:

- *reforme în domeniul sănătății:* combaterea fumatului; eradicarea consumului de droguri; alimentația rațională; gimnastică de întreținere;

- *reforme în domeniul protejării mediului înconjurător*: diminuarea gradului de poluare a apei și aerului; întreținerea parcurilor naturale și a pădurilor;
- *reforme în domeniul educației*: creșterea gradului de alfabetizare; îmbunătățirea școlilor publice; creșterea performanțelor în însușirea matematicii sau a științelor naturii; îmbunătățirea condițiilor de muncă, văzută ca stimulent pentru cadrele didactice;
- *reforme economice*: revigorarea vechilor orașe industriale; ofensive în direcția creșterii gradului de calificare a forței de muncă; acordarea de stimulente pentru investitorii străini.

Analiza procesului de învățământ din prisma relației **predare-învățare-evaluare**, cu focalizare pe schimbările înregistrate la nivelul personalității studentului și al pieței muncii – clientul universității, atrage după sine modificarea perspectivei relației **formator-beneficiar** al serviciilor educaționale, determinând orientarea către satisfacerea nevoilor „clientului” și utilizarea strategiilor de marketing la nivelul instituțiilor educaționale. Concentrarea instituției pe cunoașterea și satisfacerea nevoilor beneficiarilor săi nu înseamnă că instituția își va neglija misiunea și competențele sale distincte pentru a oferi doar programe educaționale care sunt la modă la un moment dat, ci, mai degrabă, instituțiile vor căuta consumatori de educație care să fie interesați de oferta actuală și apoi vor adapta această ofertă pentru a o face cât mai atractivă.

Marketingul universitar prezintă anumite particularități și este diferit – atunci când sunt achiziționate bunuri, clienții au la dispoziție o serie de elemente *tangibile* care le permit evaluarea calității. În cazul serviciilor educaționale, elementele *tangibile* se rezumă la clădiri, instrumente (echipamente) și personal. Serviciile educaționale, cu toate funcțiile sale, se caracterizează prin *intangibilitate* foarte ridicată, posibilitate mare de adaptare, caracter abstract, cost ridicat, un impact deosebit de puternic asupra viitorului celui care consumă aceste servicii.

**Funcția de învățare** – nu trebuie privită restrictiv la transferul de cunoștințe. Ea include componenta de formare, de modelare a personalității fiecărui student. Pentru realizarea ei în condiții de eficiență, instituția de învățământ superior trebuie să dispună de profesori dedicați meseriei lor, de oameni cu mult talent pedagogic. La aceasta este bine să adăugăm dotările tehnologice ale instituției, mai ales cele moderne, cu sisteme de computere racordate la Internet și la sistemele de comunicație prin satelit.

**Funcția de cercetare științifică** – poate fi definită ca o căutare de noi cunoștințe, ca o investigare sistematică la frontierele dintre cunoaștere și necunoaștere. Scopul ei este de a genera, de a interpreta și, respectiv, de a aplica noi cunoștințe în scopul progresului cultural, științific și tehnologic.

**Funcția de serviciu public** – interes public, local și național. Universitatea care se prefigurează pentru această perioadă (prin Procesul Bologna – Declarația de la Bologna/19 iunie 1999) va fi, cu certitudine, un *centru inovator*, de creativitate și de gândire critică. În motivarea acestui document se apreciază faptul că a devenit o realitate construirea unei Europe a cunoștințelor, un factor determinant pentru dezvoltarea socială a personalității umane și a îmbogățirii statutului de cetățean al Europei, capabil să conștientizeze apartenența la un spațiu social și cultural comun. Esența educației universitare constă în formarea unui orizont profesional bine conturat, având drept obiectiv crearea premiselor necesare integrării în piața muncii și inserției sociale a tânărului specialist. Misiunea formării inițiale vizează definirea patrimoniului cultural general ce constituie substratul necesar culturii profesionale, nu doar prin suma de cunoștințe utile pe care ea o presupune, ci, mai ales, prin calitățile spiritului pe care le dezvoltă și care se află peste tot unde este folosită. Aceasta interdependență vine, în principal, în întâmpinarea mobilității profesionale.

Beneficiile marketingului pentru instituțiile de învățământ superior constau în următoarele:

- **un succes mai mare în îndeplinirea misiunii instituției** – pe baza instrumentelor oferite de marketing se poate realiza o comparație între ceea ce instituția face realmente și direcțiile de acțiune precizate de **misiunea și obiectivele instituției**. Marketingul contribuie la identificarea problemelor și la planificarea răspunsurilor care să sprijine instituția în îndeplinirea misiunii sale;
- **crește satisfacția publicului și piața de servicii** – modalitatea în care instituția satisface beneficiarii direcți prin programele oferite se reflectă în mod nemijlocit asupra atragerii ulterioare a noilor studenți/masteranzi/doctoranzi și asupra atragerii de resurse financiare;
- **îmbunătățește atragerea resurselor de pe piață** – nivelul de atragere a resurselor este direct proporțional cu satisfacția oferită în schimb;
- **creșterea eficienței acțiunii pe piață** – în situația în care universitatea ia decizii fără a lua în calcul legăturile cu piața, ar putea rezulta costuri mai mari pentru același rezultat sau s-ar putea ajunge la o îndepărtare a multora care trebuie atrași (eficacitatea instituțiilor de învățământ superior).

**Mediul extern de marketing al universităților** reprezintă un ansamblu de factori și forțe aflate în exteriorul organizației capabile să influențeze declanșarea, menținerea, dezvoltarea sau blocarea schimburilor produse/servicii pe piețele pe care activează.

**Macromediul de marketing al instituțiilor de învățământ superior** cuprinde: climatul economic, schimbările tehnologice, dezvoltările demografice, schimbările în sfera culturii, în politicile educaționale și în legislație.

**Micromediul de marketing** este alcătuit din grupurile cu care instituția de învățământ superior intră direct în relație și de la care are nevoie de sprijin material sau non-material pentru a-și îndeplini rolul său educațional: studenți/ masteranzi/ doctoranzi, alte persoane care pot influența, organizații de control, instituții responsabile de educația viitoare, comunitatea de afaceri, furnizori direcți și indirecti, publicul general (administrația publică – centrală și locală, organizații și organisme deconcentrate, societatea civilă, media, concurența).

Pentru combinarea elementelor de mediu intern și de mediu extern și de generare a unor variante strategice pentru instituția de învățământ superior, este necesară realizarea unei analize SWOT ce evidențiază **punctele forte și slabe** ale activității universității și/sau ale mediului în care acționează și se elaborează recomandări strategico-tactice, valorificabile în fundamentarea strategiilor și politicilor sale.

	Factori interni	Factori externi
Factori pozitivi	<p><i>Puncte forte</i></p> <p>La ce suntem buni?</p> <p>Ce drepturi de proprietate intelectuală (invenții) deținem?</p> <p>Ce aptitudini specifice are forța de muncă?</p> <p>De ce resurse financiare dispunem?</p> <p>Ce legături și alianțe avem?</p> <p>Care este puterea noastră de negociere cu furnizorii și cu intermediarii</p>	<p><i>Oportunități</i></p> <p>Ce schimbări ale mediului extern putem exploata?</p> <p>Ce puncte slabe putem ataca la concurență?</p> <p>La ce tehnologie nouă am putea avea succes?</p> <p>Ce piețe noi ni s-ar putea deschide?</p>
Factori negativi	<p><i>Puncte slabe</i></p> <p>La ce suntem cei mai slabi?</p> <p>Patentele noastre sunt învechite?</p> <p>Ce fel de instruire le lipsește angajaților noștri?</p> <p>Care este poziția noastră financiară?</p> <p>Ce legături și alianțe ne-ar trebui, dar nu le avem?</p>	<p><i>Riscuri (amenințări)</i></p> <p>Ce ar putea face concurența în detrimentul nostru?</p> <p>Ce legislație nouă ne-ar putea lovi interesele?</p> <p>Ce schimbări sociale ar putea fi o amenințare pentru noi?</p> <p>Cum ne va afecta ciclul economic (avânt-declin)?</p>

**Sursa:** Blythe J. *Esențialul în marketing*. București: Rentrop & Straton, 2005, p.17.

Apare astfel o axă a mediului intern și o axă a mediului extern care generează un tabel cu patru variante strategice:

	Puncte forte	Puncte slabe
<b>Oportunități</b>	<p><b>Strategii agresive</b> (extindere-investiții)</p> <p>utilizează punctele forte ale universității în scopul fructificării oportunităților oferite de piață</p>	<p><b>Strategii de reorientare</b> (echilibrarea deficitelor investiții)</p> <p>utilizează oportunitățile oferite de mediul extern pentru depășirea propriilor puncte slabe</p>
<b>Amenințări</b>	<p><b>Strategii de diversificare</b> (prevenire – asigurare, minimizarea riscului)</p> <p>utilizează punctele forte ale universității în scopul depășirii amenințărilor pe care mediul extern le generează</p>	<p><b>Strategii defensive</b> (luarea de măsuri – sarcini cu risc crescut)</p> <p>au ca principal scop evitarea amenințărilor mediului extern în condițiile în care universitatea deține numeroase puncte slabe</p>

**Sursa:** Băcanu B. *Management strategic*. București: Teora, 1997, p.76-77.

Analizele efectuate în acest sens sunt atât **interne**, analiza având ca obiect viabilitatea educațională, științifică, economico-financiară și managerială a universității (analiza planurilor de învățământ, curricula, proiectelor de cercetare, calității și performanțelor absolute, veniturilor și cheltuielilor, a eficienței utilizării bazei materiale și a componentelor manageriale – metodologică, decizională, informațională, organizatorică – realizată cu ajutorul unor metodologii specifice), cât și **externe** – referindu-se la cererea și oferta educațională, științifică, precum și la evoluția anumitor factori ai mediului ambiant, național și internațional (economici, tehnici și tehnologici, manageriali, demografici, socioculturali, politici, juridici etc.).

Din strategia universității derivă și strategia de marketing educațional. Elaborarea și implementarea strategiei de marketing este necesar să întrunească mai multe caracteristici:

- coerență – dată de calitatea reprezentării de a surprinde legături compatibile între diferite componente și etape ale procesului reprezentat;
- corectitudine – reflectată în capacitatea de a nu deforma caracterul real al relațiilor prezentate;
- consistență și completitudine – apreciate prin măsura în care sunt reprezentate elementele componente ale procesului modelat și relațiile dintre ele;
- eficiență și fiabilitate – date de calitatea succesiunii etapelor alese pentru a rezolva problemele la un cost acceptabil în raport cu efortul de instruire și utilizare, precum și cu efectele obținute.

În condițiile în care nu pot fi evidențiate strategii care să fie valabile în toate cazurile, profesorul german Heribert Meffert, unul dintre cei mai reputați profesori de marketing din această țară, propune o serie de criterii care ar putea fi avute în vedere, de la caz la caz, pentru a stabili **orientarea strategică de marketing social a organizației**. Practic, aceste criterii pot fi considerate „probleme de rezolvat”, în ordinea menționată de Meffert, de către o organizație socială – **instituția de învățământ superior**.

Aceste criterii sunt următoarele:

1. *Stabilirea piețelor vizate*. Se are în vedere identificarea *grupurilor-țintă* existente în zona de interes a universității, precum și a *problemelor* cu care acestea se confruntă și a *posibilităților de a le rezolva*.
2. *Stabilirea formei de acțiune asupra grupurilor-țintă*. Formele de acțiune propuse de Meffert sunt *strategia nediferențiată*, *strategia diferențiată* sau *strategia concentrată*.
3. *Stabilirea atitudinii față de concurenți*. Instituția publică, *universitatea*, își poate propune să îndeplinească sarcinile pe care și le-a asumat *făcând abstracție* de existența universităților similare (aceleași facultăți/ programe de studii), sau intrând în *relații de concurență* ori de *colaborare* cu acestea.
4. *Stabilirea atitudinii față de „distribuitori”*. În desfășurarea activității sale, instituția de învățământ superior – universitatea, ca organizație socială, poate să intre în relații cu alte instituții sau organizații, care joacă un rol similar distribuitorilor din marketingul clasic, ajutând la propagarea ideilor, prestarea serviciilor sau la distribuirea bunurilor/serviciilor organizației sociale. Aceasta trebuie să decidă dacă va adopta o *atitudine de colaborare* față de aceste organizații (apelând la serviciile lor) sau va adopta o *atitudine de independență* față de acestea (ocupându-se singură de distribuția produselor sale). Un exemplu concret – colaborarea cu direcțiile de învățământ, care în principiu fac legătură cu „piața-țintă” – clasele XI și XII din licee.
5. *Stabilirea centrului de greutate în utilizarea instrumentelor de marketing*. În fapt, Meffert are în vedere *alcătuirea mixului de marketing* al organizației sociale/ universitate, cu precizarea greutății specifice a fiecăreia dintre cele patru politici componente.

În viziunea profesorilor americani W.M. Pride și O.C. Ferrell, o strategie de marketing a unei universități, ca organizație socială, trebuie să aibă în vedere definirea și analizarea unei piețe-țintă, precum și crearea și menținerea unui mix de marketing adresat acesteia. O universitate poate să-și gândească strategia de marketing pornind de la nevoile, percepțiile sau preferințele grupului-țintă vizat. Este foarte ușor (și, adesea, greșit) pentru o universitate să presupună că știe ce vrea sau de ce are nevoie grupul-țintă vizat. În realitate, identificarea nevoilor și dorințelor acestora trebuie să se facă prin **cercetări directe**.

Există o relație puternică între strategia instituției de învățământ superior și strategia de marketing. Întrebările-cheie adresate în stadiul de formulare a strategiei universității sunt următoarele:

- *Unde ne aflăm în prezent?*
- *Încotro dorim să ne îndreptăm?*
- *Cum vrem să ajungem acolo?*
- *Care este scala temporală implicată?*

Instituția de învățământ superior, ca organizație socială, trebuie să aibă în vedere faptul că strategia de marketing limitează alternativele și direcționează activitățile de marketing spre îndeplinirea misiunii și obiectivelor strategice. Strategia trebuie să evidențieze sau să dezvolte un tipar pentru luarea deciziilor privind cele patru componente ale mixului de marketing (produs, preț, plasament și promovare). Punctul de pornire al implementării este un concept de marketing dezvoltat din punct de vedere normativ, strategic și operațional, care este folosit de managementul organizației. Însă, pentru ca ceea ce ne dorim să poată avea și efect, este necesară o organizare de marketing, parte inseparabilă a structurii organizaționale.

Căutarea celei mai bune forme de organizare orientate spre piață și client conduce la transpunerea concepției de marketing:

**Managementul produsului** – succesul universității pe piața educațională se vede cu precădere în numărul de domenii de specializare, dar și în numărul de programe de studii de licență, masterat și doctorat. Conducerea fiecărei facultăți din cadrul universității este răspunzătoare atât de programele de studii, cât și de calitatea educației.

**Managementul categoriilor** – succesul universității pe piață este văzut în implementarea categoriilor de programe de studii, pe domenii și specializări, precum și în satisfacerea unor categorii de nevoi și așteptări din partea stakeholderilor (studenți, absolvenți, potențiali studenți, angajatori, investitori, autoritățile locale și centrale ale administrației publice etc.).

**Managementul clienților și al mărcii** (brandului) – succesul universităților pe piață este văzut în multitudinea activităților de marketing legate de clienți/studenți. O formă specială o reprezintă managementul clienților-cheie (studenților).

**Managementul de proces.** O strategie de succes necesită o delimitare atentă a grupurilor-țintă și a nevoilor acestora, prin cercetare de marketing, ea trebuind să fie succedată de conceperea și implementarea unui mix de marketing complet și eficient. Implementarea reușește numai dacă principiile orientării către clienți și angajați pot să se armonizeze, iar conceptul de marketing face apel la structurile proceselor orientate spre echipă.

#### Bibliografie:

1. ANGHEL, L.D. *Marketing*. București: Editura ASE, 2000.
2. FLORESCU, C. (coord.). *Marketing*. București: Marketer, 1992.
3. HILL, E., O'SULLIVAN, T. *Marketing*, București: Antet, 1997.
4. KOTLER, Ph. *Managementul marketingului*. București: Teora, 1997
5. LAMBIN J.J. *Le marketing strategique*. Paris: Ediscience International, 1994.
6. NICOLESCU, O. (coord.) *Strategia universității. Metodologie și studii de caz*. București: Tribuna Economică, 2007.
7. RISTEA A.L., (coord.) IOAN-FRANC, V., TANASESCU, D., TOMA, A., TOPIȚA, M. *Marketing. Premise și provocări ale economiei înalt competitive*. București: Expert, 2002.
8. STANCIU, S. *Introducere în marketingul organizațiilor non-profit*. București: Editura Universității din București, 1999.
9. ZAHARIA, R. *Marketing: Suport de curs*. București: Editura ASE, 2000.

Prezentat la 10.09.2014

## MANAGEMENTUL PERFORMANTELOR PROFESIONALE – FACTOR DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE

Stela GALEMBA

*Institutul de Științe ale Educației*

În articol este abordată problema privind managementul performanțelor cadrelor didactice ca și condiție a eficacității strategiei de motivare a cadrelor didactice. Se precizează că managementul performanței este procesul prin care instituția creează contextul în care fiecare persoană performează, folosind la maximum calitățile, abilitățile și competențele sale specifice.

Se conturează ideea că planificarea, îndrumarea, evaluarea și dezvoltarea continuă a performanțelor constituie un proces ciclic ce integrează două mari procese specifice managementului performanței: evaluarea performanțelor profesionale și dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. Sunt precizate unele sugestii pentru fiecare din aceste etape ale managementului performanțelor cadrelor didactice ca factor de motivare a acestora.

**Cuvintele-cheie:** *managementul performanței, planificarea performanțelor, monitorizarea performanțelor, evaluarea performanțelor, dezvoltarea continuă a performanțelor, coaching, feedback.*

### PERFORMANCE MANAGEMENT OF THE MOTIVATOR TEACHERS

The article is tackling the issue of teaching staff performance management as a condition of the teaching staff's motivating strategy effectiveness. It is noted that **the** performance management is the process by which the institution creates the context in which every person is performing, using qualities, abilities and specific skills as much as possible.

The idea for the planning, guidance, evaluation and further development of performance is a cyclical process that incorporates two major specific performance management processes: the professional performance evaluation and the personal and professional development of teachers. The article states some suggestions for each of these teaching staff performance management stages.

**Keywords:** *performance management, performance planning, performance monitoring, performance evaluation, continuing professional development.*

Una dintre cele mai importante variabile ale succesului unei instituții este **performanța organizațională**. Îmbunătățirea continuă a performanțelor organizaționale trebuie să reprezinte obiectivul major al oricărei instituții, deoarece numai așa instituțiile de învățământ se pot dezvolta.

Pentru dezvoltarea performanțelor organizaționale este oportun de a întreprinde un șir de acțiuni pe toate dimensiunile instituției și de a promova strategii specifice în acest sens. Este recunoscut faptul că în învățământ performanța organizațională este determinată în mare parte de performanța profesională a cadrelor didactice și manageriale. Toate celelalte categorii de resurse devin active, operaționale și interacționează numai datorită resurselor interne ale cadrelor didactice și manageriale. Astfel, pentru dezvoltarea performanțelor organizaționale este oportun a gestiona *performanțele profesionale ale cadrelor didactice*.

Prin raportare la sistemul de învățământ este necesar a explica sensul noțiunii de *performanță*, aceasta implicând obligații reciproce de alt tip: performanța individuală presupune participarea activă la evoluția instituției, iar performanța organizațională presupune atât satisfacția salariaților, cât și rolul social al instituției în dezvoltarea societății.

Conform cercetărilor, **managementul performanței** este procesul prin care instituția creează contextul în care fiecare persoană performează, folosind la maximum calitățile, abilitățile și competențele sale specifice [2,4,8]. Este semnificativ că managementul performanței susține atât dezvoltarea profesională, cât și cea personală, astfel încât succesul angajaților se transformă în succesul instituției.

Această nouă abordare vizează îmbunătățirea performanțelor profesionale, pornind de la premisa că aceasta se gestionează în mod diferențiat. Evident, odată cu îmbogățirea experienței profesionale, cadrele didactice devin tot mai competente în realizarea activității educaționale conform standardelor calității. Respectiv, odată cu aceasta cresc și șansele de a trăi sentimente de satisfacție profesională în raport cu activitatea calitativă prestată și rezultatele ei. Astfel, *performanța determină motivația internă a cadrului didactic*. Cea mai importantă sarcină este de a identifica acele *competențe-cheie* care duc la obținerea performanței didactice.

După J.S. Armstrong [2], managementul performanței poate fi definit ca o abordare strategică a succesului unei organizații, prin *îmbunătățirea performanței* oamenilor care activează în aceste organizații și a *moti-*

vației acestora, prin dezvoltarea capabilităților și coeziunii echipelor. În viziunea autorului, managementul performanței este strategic, în sensul că are în vizor probleme mai generale cu care se confruntă o organizație pentru a putea funcționa cu eficacitate în mediul în care se află. Este oportună, în viziunea autorului, *corelarea sau alinierea obiectivelor organizaționale cu/la cele individuale și integrarea necesităților individuale cu cele ale organizației, la cel mai înalt nivel posibil*.

Managementul performanțelor presupune o abordare sistemică, realizată succesiv prin acțiuni de *planificare, îndrumare* (coaching), *evaluare a performanțelor și dezvoltarea lor continuă*, acesta fiind un proces ciclic ce integrează două mari procese specifice managementului performanței: *evaluarea performanțelor profesionale și dezvoltarea personală și profesională a angajaților* [3,8,9].

Cu referire la instituția de învățământ, *planificarea performanțelor* reprezintă un proces prin care instituția identifică mijloacele și activitățile prin care fiecare cadru didactic se poate dezvolta. Pentru aceasta se evaluează competențele cadrului didactic prin raportare la standarde, se identifică punctele tari și punctele slabe ale acestuia și se ia o decizie referitoare la avansarea în cariera profesională a acestuia. Această decizie preliminară se bazează pe nevoile individuale, aspirațiile și abilitățile, nevoile instituției și constituie temei pentru planificarea programelor de formare în funcție de nevoile concrete ale fiecărui cadru didactic.

Vom preciza că *avansarea în carieră* reprezintă, în primul rând, o responsabilitate a fiecărui cadru didactic. Cadrele didactice trebuie orientate spre construirea propriului traseu de dezvoltare profesională și reflectarea acestuia în *Planul individual de dezvoltare profesională*, în care vor fi precizate obiectivele și modalitățile de realizare a acestora. De reținut că dezvoltarea carierei presupune o interacțiune între aptitudinile și aspirațiile cadrului didactic legate de autorealizare și oportunitățile oferite de instituție, astfel oferind condiții pentru satisfacerea atât a nevoilor individuale, cât și a nevoilor actuale și viitoare ale instituției.

Obiectivele de dezvoltare profesională ale cadrului didactic trebuie să fie astfel formulate încât să fie mobilizatoare, realizabile și acceptabile. De aceea, accentul în *planul individual de performanță* se pune pe rezultatele ce trebuie obținute, nu pe sarcinile care trebuie executate. Obiectivele de performanță trebuie să satisfacă criteriul SMART, adică să fie: *specifice*, respectiv să fie formulate astfel încât să poată influența și comportamentul; *măsurabile*, adică să fie astfel formulate încât să poată măsura obiectivul; posibil de *atins*, în sensul de a fi suficient de provocatoare pentru a-i mobiliza la maximum pe angajați; orientate spre *rezultate*, adică trebuie să fie realizabile și acceptabile; legate de  *timp*, respectiv să fie determinate temporal, astfel încât realizarea lor să poată fi urmărită în timp.

Evidențiem precizarea lui L.Klatt [8], potrivit căreia elementele dezvoltării carierei sunt: stabilirea scopurilor dezvoltării carierei; identificarea sarcinilor critice ale postului; pregătirea și dobândirea altor experiențe; evaluarea periodică. În viziunea autorului, rolul organizației în dezvoltarea carierei vizează integrarea, loialitatea angajaților, implementarea unor programe de formare adecvate și acordarea asistenței în identificarea oportunităților de dezvoltare.

O altă etapă/funcție a managementului performanțelor reprezintă *evaluarea*, aceasta având un rol semnificativ din perspectiva îmbunătățirii performanțelor școlii. Evaluarea performanțelor reprezintă o condiție necesară pentru asigurarea progresului unei instituții/unui angajat, dar nu suficientă. Se spune că un progres care nu este măsurat și evaluat nu există. În același timp, măsurarea și evaluarea nu este un scop în sine; ea depășește simpla constatare, căci are ca obiectiv *luarea unor decizii care permit ameliorarea condițiilor performanței*.

După Ph.Perrenoud, nu se poate în niciun caz ca măsurarea performanței să se limiteze la cunoașterea unui rezultat; *evaluarea performanțelor își justifică valoarea în măsura în care este considerată parte integrantă a procesului de dezvoltare continuă a competențelor specifice cerințelor postului* [7].

Astfel că dacă se dorește evaluarea performanțelor, trebuie să se decidă ce anume va fi evaluat și prin ce metodă se va realiza evaluarea. În cadrul întâlnirilor de evaluare, managerul apreciază performanța cadrelor didactice, exprimându-și opiniile referitoare la rezultatele convenite și la competențe, completând formularul de evaluare. Scalele de evaluare derivă din definirea competențelor postului și sunt folosite ca instrumente de evaluare, pe baza cărora se realizează măsurarea performanței profesionale.

Ph.Perrenoud mai afirmă că evaluarea performanțelor profesionale presupune *cooperarea activă* a celor interesați. Stabilirea conformității profesorilor cu procedurile prescrise presupune observarea lor la ore, consultarea catalogului clasei, caietelor elevilor, făcând inventarul mijloacelor de predare-învățare disponibile, consultând orarul și prezența elevilor, evaluând respectarea curriculumului, informându-se despre temele pentru acasă, asistând la câteva lecții etc.

Dintre obiectivele generale ale evaluării performanțelor cadrelor didactice enumerăm pe cele mai evidente:

- să identifice nivelul actual al performanței cadrului didactic în activitatea desfășurată;
- să ajute cadrul didactic să-și îmbunătățească performanța;
- să ofere teme pentru recompensarea cadrelor didactice conform contribuției lor la atingerea scopurilor instituției;
- să identifice performanța potențială a cadrelor didactice în scopul promovării avansării în grad didactic;
- să asigure informația necesară pentru planificarea succesivă a activităților instituției.

În ultimii ani sistemele de evaluare a performanțelor au început să ia forme noi. Acest lucru se datorează sentimentelor de frustrare apărute ca urmare a eșecului metodelor tradiționale de evaluare de a da rezultatele așteptate, precum și schimbărilor survenite în natura organizațiilor ca atare. Astăzi se recunoaște din ce în ce mai des că sistemele convenționale de evaluare nu motivează cadrele didactice, iar nevoia de a obține rezultate cât mai bune cu un număr tot mai redus de angajați *transferă accentul de pe evaluare pe dezvoltare*.

Un rol semnificativ în managementul performanțelor revine *monitorizării performanței*. Periodic, prin sistemul de monitorizare a performanțelor cadrelor didactice li se explică unde anume există probleme și cum pot fi corectate, oferindu-le soluții și accentuând impactul acestei probleme asupra calității procesului educațional. Profesorii vor fi încurajați să-și aprecieze singuri performanța pentru a găsi apoi împreună principalele modalități de a o îmbunătăți. Analizând împreună ceea ce s-a realizat comparativ cu ceea ce s-a propus, discuția se conduce astfel încât profesorului să-i fie clare reușitele. Deci, un rol semnificativ în monitorizarea performanțelor cadrelor didactice revine *comunicării*. Momentele alese pentru a comunica cu profesorul sunt: *înainte*, pentru a preîntâmpina absența performanței; *în fiecare moment*, adică permanent pentru a urmări realizarea performanței; *după*, pentru a analiza împreună ceea ce s-a realizat, comparativ cu ceea ce s-a propus și pentru a aduce la cunoștință recompensele și sancțiunile stabilite. Prin discuții individuale, fișe de stabilire a standardelor de performanță se realizează informarea cadrelor didactice cu privire la standardele de performanță stabilite și împreună se hotărăsc recompensele.

Se recomandă desfășurarea sesiunilor de *coaching*. Scopul coaching-ului este de ajuta cadrul didactic să depășească o problemă profesională sau să-și redirecționeze comportamentul, deci, să contribuie la creșterea calității actului didactic, oferind cadrului didactic direcții de dezvoltare a abilităților, noi sarcini stimulative și influențând pozitiv motivația acestuia. Coaching-ul poate ajuta cadrul didactic să se dezvolte în domeniile profesionale în care performanța lui este sub așteptări sau să acționeze în spații în care performanțele lui sunt deja satisfăcătoare. Însă, aceste acțiuni trebuie să aibă loc atunci când: au fost stabilite de comun acord standardele performanței și persoana a primit cel puțin odată feedback despre faptul că activitatea sa necesită îmbunătățire. Până când nu sunt realizate aceste activități, coaching-ul este inoportun ca acțiune managerială. Coaching-ul este centrat, în general, pe modele comportamentale, nu pe evenimente singulare. Datorită timpului necesar unei discuții efective, coaching-ul necesită, de obicei, întâlniri programate. De două sau trei ori pe an, managerul (directorul adjunct instruire) va avea întâlniri cu cadrul didactic pentru a verifica progresul înregistrat, obiectivele inițial stabilite fiind evaluate, testate și, eventual, modificate.

Obiectivele, regulile, metodele și frecvența îndrumării trebuie să fie clar precizate pentru toate părțile implicate. În cadrul ședinței sunt menționate următoarele puncte: *Ce merge bine, ce poate fi făcut mai bine, cum se poate face mai bine? Ce obstacole au fost întâlnite, ce factori situaționali au influențat realizarea sarcinilor? Ce instruire trebuie oferită și cum anume? La finalul întâlnirii se stabilesc termenele până la următoarea întâlnire de îndrumare sau de evaluare (cine, ce face și când).*

Susținem ideea ca fiecare instituție școlară trebuie să dispună de un *Sistem propriu de evaluare a performanțelor*, corelat cu misiunea instituției, structura, valorile, strategia de formare internă, sistemul promovărilor și retrogradărilor etc. Acest *sistem* constituie un element important pentru îmbunătățirea performanțelor, astfel asigurându-se calitatea procesului de învățământ. Este evident faptul că sistemul de evaluare a performanțelor trebuie să asigure realizarea principalelor funcții ale evaluării: *îmbunătățirea activității curente*; asigurarea *feedback-ului pentru toate grupele de interes*; *revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale* la nivelul unității școlare. *Sistemul de evaluare a performanțelor* presupune că evaluarea performanțelor se va realiza continuu, se va documenta în scris la anumite intervale; se va desfășura pe baza standardelor stabilite; presupune valorificarea rezultatelor feedback-ului și construirea traseului de dezvoltare continuă a performanțelor, dar și recompensarea/remunerarea în baza dovezilor de performanță.

Oferirea *feedback-ului* și *îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale* constituie următoarele faze ale managementului performanțelor cadrelor didactice. Se consideră că procesul de evaluare a performanțelor nu este complet dacă acele concluzii la care se ajunge nu se întorc la cel care, într-un fel sau în altul, le-a generat, adică la cadrul didactic. În acest sens este necesară:

- ✓ *Pregătirea feedback-ului*: este esențial ca ambele părți să se pregătească/documenteze pentru discutarea performanței și stabilirea obiectivelor pentru următoarea perioadă.
- ✓ *Măsurarea obiectivă a performanței*: măsurarea performanței este cheia unei evaluări eficiente. În acest caz evaluatorul este deschis pentru a oferi argumente cu privire la rezultatele care, în cele din urmă, vor conduce la formularea obiectivelor pe anul curent.
- ✓ *Ascultarea activă*: preocupare pentru punctele de vedere ale celorlalte părți, manifestarea dispoziției de ascultare și formularea întrebărilor relevante.
- ✓ *Concentrarea asupra performanțelor mai degrabă decât asupra personalității*: aceasta va asigura o evaluare obiectivă și va elimina judecățile subiective făcute pe baza a ceea ce-i place sau displace conducerii.
- ✓ *Specificarea succeselor și a eșecurilor*, deoarece onestitatea în evaluarea performanței este esențială [1,8,9].

Pentru ca acțiunea de evaluare să determine schimbări pozitive și atingerea performanței de către angajați, feedback-ul trebuie: să se bazeze pe încrederea dintre evaluator și evaluat (dacă această încredere nu există, angajatul poate considera că evaluarea nu este corectă); să fie concret, să conțină exemple recente, să se indice concret unde s-a greșit; să fie oferit la timp; să fie verificat (managerul va solicita reformularea sau reproducerea feedback-ului pentru a vedea cum a fost înțeles); să evidențieze acele performanțe pe care angajatul este capabil să le obțină [5]. Este important ca persoanei în cauză să i se prezinte rezultatele evaluării pentru ca să poată reflecta asupra rezultatelor obținute, să analizeze problemele care au apărut etc. În acest context se recomandă:

- Încurajarea atitudinii autocritice. Oamenii sunt mult mai dornici să accepte critica atunci când își recunosc punctele tari și pe cele slabe. Este bine de a încuraja autoevaluarea, susținerea punctului propriu de vedere, exprimarea opiniei cu privire la rezultatele la care s-a ajuns.
- Oferirea feedback-ului de tip descriptiv mai mult decât a celui evaluativ; evidențierea aspectelor pozitive. Prin oferirea unui feedback constructiv se caută mai degrabă ce trebuie de făcut decât ce nu s-a făcut corect și se încearcă a se găsi modalități de îmbunătățire. Se recomandă ca accentul să se plaseze pe probleme, nu pe sentimente și emoții.

*Îmbunătățirea performanțelor cadrelor didactice* are menirea de a dezvolta punctele slabe, de a le consolida pe cele tari și de a implementa alte schimbări necesare identificate în procesul de evaluare. Deci, planul de îmbunătățire trebuie să specifice acțiunile și țintele pentru îmbunătățirea respectivelor domenii, împreună cu responsabilitățile atribuite pentru realizarea acțiunilor necesare până la termenele agreeate. Trebuie să se creeze condițiile pentru monitorizarea și implementarea acțiunilor convenite, pentru măsurarea eficienței procesului de planificare a evaluării și îmbunătățirii.

Împărtășim ideea că planurile de îmbunătățire trebuie să stabilească priorități, concentrându-se pe acele zone de îmbunătățire care: au un impact direct asupra experienței de învățare a elevilor, au o semnificație pentru învățare și pentru rezultatele elevilor, consolidează punctele tari și remediază prompt punctele slabe, reflectă prioritățile instituției. Pentru acesta se va specifica: acțiunile pentru realizarea îmbunătățirilor; responsabilitățile necesare realizării acțiunilor propuse, clar definite; responsabilitățile de monitorizare a planului și de evaluare a rezultatelor; termenele concrete pentru finalizarea fiecărei activități sau sarcini și standarde de referință pentru evaluarea progreselor în scopul de a menține planul pe direcția stabilită.

Evident, la evaluarea rezultatelor inițiativelor de îmbunătățire trebuie să se țină seama de: rezultatele obținute; în ce măsură rezultatele corespund țăntelor stabilite; efectele neintenționate (pozitive și negative); evidența anuală a îmbunătățirilor performanței; strategiile de recompensare a îmbunătățirilor performanței; posibilitățile de împărtășire a concluziilor, experiențelor și a bunelor practici.

Odată ce *succesul și competitivitatea instituțiilor de învățământ depind, în mare măsură, de performanța profesională a cadrelor didactice*, în condițiile pieței educaționale de tip concurențial managementul performanțelor trebuie să devină o preocupare stringentă și permanentă a echipei manageriale.

**Bibliografie:**

1. ARMSTRONG, M. *Managementul resurselor umane*. București: Codecs, 2003. 234 p.
2. ARMSTRONG, J.S. Predicting Job Performance: The Moneyball Factor. În: *Foresight: The International Journal of Applied Forecasting*, 2012, no.25, p.31-34.
3. BARON, J.N., KREPS, D.M. *Strategic Human Resources: Frameworks for General Managers*, 2012. 146 p.
4. BARON, J.N., BEER, M., CANNON, M.D. et al. Promise and peril in implementing pay-for performance. In: *Human Resource Management*, 2004, p.121-129.
5. PÂNIȘOARĂ, G., PÂNIȘOARĂ, I.O. *Motivarea eficientă: Ghid practic*. Iași: Polirom, 2005. 213 p.
6. PERRY, J.L. Antecedents of Public Service Motivation. În: *Journal of Public Administration: Research and Theory*, 1997, no.2, vol.7, p.181-208.
7. PERRENOUD, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001. 87 p.
8. KLATT, L.A. *Human Resources Management: A Behavioral Systems Approach*. The Irwin series in management and the behavioral sciences. 2006, 89 p.
9. КУДРЯВЦЕВА, Е. Менеджмент компетенций в системе государственной гражданской службы. В: *Управленческое консультирование*, 2013, №6 (54), с.13-19.

*Prezentat la 16.07.2014*

## MODELAREA CA TEHNOLOGIE DIDACTICĂ DE FORMARE A PREMISELOR CITIRII ȘI SCRIERII ÎN PREȘCOLARITATE

*Stela CEMORTAN*

*Institutul de Științe ale Educației*

Autoarea susține că unul dintre cele mai importante obiective ale socializării copiilor de vârstă timpurie este pregătirea lor pentru școală. Acest obiectiv poate fi realizat cu succes prin utilizarea de către cadrele didactice a metodei modelării. Această metodă contribuie la stabilirea unei linii de continuitate între activitatea de joc și cea de învățare. Utilizarea corectă a acestei metode contribuie direct la formarea maturității școlare, la dezvoltarea atenției, percepției, a proceselor de analiză și sinteză și a gândirii logice.

**Cuvinte-cheie:** *vârsta timpurie, maturitate școlară, metoda modelării.*

### MODELING AS DIDACTIC TECHNOLOGY TRAINING OF THE READING AND WRITING PREMISES IN PRESCHOOL

The author argues that one of the most important objectives of the socialization of children of early age is their preparation for school. This objective can be achieved successfully by teachers using the modeling method. This method helps to establish a line of continuity between the game and learning activities. The proper use of this method directly contributes to the formation of school maturity, to the development of attention, perception, analysis and synthesis processes and logical thinking.

**Keywords:** *early age, school maturity, modeling method.*

Învățarea citit-scrisului este un obiectiv didactic complicat atât pentru cadrul didactic, cât și pentru copilul venit la școală. Or, formarea competențelor de citire și scriere este un proces de durată care trebuie început în vârsta timpurie, atunci când începe socializarea copilului, când la copil se dezvoltă senzațiile, când el învață a asculta și a privi atent. Foarte important pentru învățarea cititului și scrierii este și dezvoltarea auzului fonetic (fonetic), când copilul învață să deosebească sunetele din vorbire (îndeosebi cele care se aseamănă prin felul cum sună) și își formează competența de „înscrisoare” a lor prin semne (litere).

Importantă în acest sens este priceperea cadrului didactic de a utiliza una dintre cele mai potrivite metode activ-participative de învățare, și anume – *metoda modelării*. Este necesar ca copiii să însușească această metodă în scopul de a-și forma capacitatea de analiză și sinteză a elementelor vorbirii.

Scopul utilizării metodei modelării este de a-i face pe copii să înțeleagă că:

- cuvintele au menirea nu doar de a denumi obiectele, acțiunile și calitățile obiectelor, ele au „structura lor proprie” și sună diferit;
- cuvintele au elemente (componente) care sunt compuse (alcătuite) din sunete, care sună;
- cuvântul se împarte în părți (silabe);
- fiecare cuvânt are sensul, înțelesul său;
- datorită sensului propriu, cuvintele servesc pentru a comunica zilnic cu alți oameni;
- cuvintele exprimă gândul omului prin propoziții, care pot fi scurte sau mai lungi.

*Utilizarea metodei modelării* presupune îndeplinirea, în cadrul procesului didactic, a unor condiții generale foarte stricte, care, aplicate corect, duc la rezultate deosebite, și anume la:

- pregătirea copiilor pentru a ști cum să învețe;
- îmbinarea efortului propriu cu îndrumarea educatorului;
- antrenarea integrală a dimensiunilor personalității copilului (cognitivă, afectivă, etică, estetică etc.);
- dezvoltarea curiozității și a spiritului creativ.

Avantajul învățării prin aplicarea metodei modelării constă în faptul că în procesul didactic copiii însușesc o metodă specială de rezolvare a problemelor.

Practica avansată și corelarea ei cu psihologia învățării în vârsta timpurie a demonstrat că modelarea (în special, cea dirijată) constituie o cale importantă de formare a capacităților intelectuale. Folosirea ei în forme variate și relativ simple este posibilă la toate activitățile din grădiniță, dar, mai cu seamă, la activitățile de pregătire pentru citire și scriere, deoarece chiar „materia de învățământ solicită asemenea modalități de învățare” (S.Cristea).

„Modelarea la activitățile de formare a premiselor citirii și scrierii își găsește o largă utilizare vis à vis de metoda problematizării, care, în procesul de învățare, solicită copilul, în același timp, la o acțiune permanentă, la căutare și găsire de soluții și la învățare prin participare activă, conștientă și independentă” (S.Cemortan)

Aceasta este „o metodă didactică de socializare cu efecte pedagogice deosebite, care urmărește realizarea obiectivelor propuse la nivelul activității de predare-învățare-evaluare prin lansarea și rezolvarea unor situații-problemă și prin activitatea de joc. Ea intră ușor în combinație cu alte metode (expunerea, descrierea, lucrările practice etc.), de aceea este folosită în practica actuală a instituțiilor preșcolare ca având o importanță deosebită. Aplicarea ei este posibilă, pe scară mai largă, la preșcolari și elevii mici, înregistrând succese atunci când situațiile-problemă sunt selectate din apropierea imediată, familiară a copiilor. Puși în situație, copiii trebuie să analizeze, să compare, să cerceteze, să caute, să găsească singuri soluția de rezolvare. Deseori, pe calea probelor și a greșelilor, ei găsesc în mod independent mijloacele de rezolvare a problemei”.

În acest context educatoarei îi revine rolul de a crea condiții pentru participarea activă în vederea căutării și descoperirii soluțiilor, acordându-i-se posibilitatea de a oferi copiilor sugestii pentru aceste căutări (C.Parfeni).

Procesul de socializare a copiilor preșcolari include trei tipuri de problematizare, care pot fi utilizate și în procesul modelării:

a) *problema-sarcină didactică* care se rezolvă prin aplicarea unor cunoștințe deja dobândite;

b) *întrebarea-problemă* care produce o stare conflictuală relativ strânsă ca dificultate și complexitate, abordând o singură chestiune;

c) *situația-problemă* ce desemnează o situație contradictorie, conflictuală care rezultă din trăirea simultană a două realități incompatibile între ele: ceea ce copilul știa și ceea ce i se cere într-un context nou. (I.Cerghit)

Modelarea ca metodă poate fi folosită la toate etapele socializării, învățării citit-scrisului. Prin intermediul metodei modelării se realizează analiza, descifrarea structurii și funcționării unor modele. „Modelul folosit în procesul de instruire este nu altceva decât „o materializare a activității mintale sau a unor laturi ale acesteia” (P.Chircev).

Este dovedit că modelele pot îndeplini funcții diferite: unele reproduc relațiile externe pe care copilul nu le poate observa, altele reproduc relațiile interne care nu pot fi percepute de dânsul. Deci, ceea ce nu este accesibil cunoașterii într-o formă materială, reală, devine accesibil prin intermediul modelului. Necesitatea utilizării acestei metode sporește în cazurile în care obiectul cunoașterii „se află dincolo de limitele cunoașterii senzoriale”. Astfel, în formarea deprinderilor de citire conștientă la elevi, această metodă se dovedește deosebit de eficace. (V.Molan)

Aplicarea modelării în formarea deprinderilor de citire conștientă corespunde atât conținuturilor acestor activități, cât și particularităților de dezvoltare a proceselor cognitive și activității de învățare la vârsta preșcolară și școlară mică.

Observațiile efectuate asupra activității practice, în procesul socializării copiilor de vârstă timpurie, sub raportul utilizării metodei modelării, conduc la mai multe idei cu funcție de orientare metodologică la general:

– modelarea constituie o modalitate adecvată activităților de învățare și este folosită în orice etapă de desfășurare a acestora, fiind în concordanță cu particularitățile activității de joc, tipică vârstei preșcolare;

– modelele utilizate în activitatea de pregătire pentru citire și scriere stimulează copiii la eforturi de căutare, de „descoperire”, de independență în achiziționarea noilor cunoștințe mai profunde și de aplicare a acestora în situații noi;

– antrenarea copiilor în practicarea modelelor stimulează trecerea de la percepție la gândire, de la analiză la sinteză, ceea ce conduce spre obținerea unor cunoștințe mai profunde;

– îmbinarea modelării cu alte metode și procedee de instruire influențează rezultatele activității de învățare. „De exemplu, modelarea îmbinată cu exercițiul și cuvântul, folosită la consolidarea cunoștințelor, oferă un cadru propice pentru activitatea de învățare a copiilor. Ei sunt puși în situația să deseneze pe foaie de desen un fragment din text ori să înscrie prin jetoane (semne convenționale) sunetele dintr-un cuvânt „dictat” de pedagog. În felul acesta, înscrierea capătă un caracter atractiv, interesant. Copiii învață activ, punându-și în funcție imaginația, manifestându-și dorința de a acționa, de a face comparații, de a lucra independent, fără de a fi constrânși să facă aceasta” (S.Cemortan).

Am constatat că folosirea creativă a metodei modelării, pe lângă faptul că realizează o temeinică însușire a cunoștințelor, contribuie la reducerea considerabilă a duratei timpului de formare a premiselor citirii și scrierii.

În același timp, se cere remarcat faptul că eficacitatea acestei metode este sensibil redusă în situațiile în care modelele nu corespund cerințelor didactice și estetice, fiind executate cu stângăcie, astfel încât dăunează

uneori înțelegerii corecte a obiectului studiat, sau atunci când copiilor le sunt propuse modele nereușite gata pregătite și când ei înșiși sunt rar solicitați să le construiască. În acest scop am elaborat lucrarea *Eu mă joc* ce include 20 de jocuri de masă și alte materiale didactice necesare aplicării metodei modelării (S.Cemortan).

Modelarea este o metodă care se aplică în paralel cu jocul didactic și include în sine activitatea de joc. Or *jocul didactic* este metoda care constă în a plasa copiii „într-o situație ludică cu caracter de instruire”. Învățarea, care implică jocul, devine plăcută și atrăgătoare atunci când se face într-o atmosferă de bună dispoziție și destindere. (I.Șerdean)

Valoarea principală a jocului rezidă în faptul că îi face pe copii să se joace ca participanți nemijlociți, direct cointeresați, la propria lor formare, deoarece toate metodele active de instruire a elevilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător, astfel încât jucându-se, modelând ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare înțelegerii copilului. „Strategia jocului este în esență o strategie euristică”. (I.Cerghit)

Pentru preșcolari și elevii de vârstă școlară mică, jocul didactic poate fi folosit pentru formarea și consolidarea deprinderilor de citire și scriere. Deosebit de importantă este ca prin modelare să se realizeze o corelare cât mai strânsă între conținutul lecției predate și sarcina didactică a jocului.

Jocul didactic, care include modelarea, trebuie să îndeplinească următoarele cerințe:

- să aibă precizate obiectivele pedagogice;
- să fie rațional integrat în sistemul muncii educative;
- să dozeze gradul de dificultate implicat (în funcție de particularitățile de vârstă și intelectuale ale copiilor);
- acțiunile copiilor să fie dozate din punct de vedere calitativ;
- să coreleze cu metoda modelării.

Avantajele metodelor activ-participative, inclusiv ale metodei modelării:

- asigură o mai mare stabilitate a produselor rezultate din învățarea acțională;
- oferă largi posibilități de transfer și restructurări progresive în sistemul cunoștințelor asimilate;
- elimină multe din elementele întâmplătoare ce intervin deseori în procesul predării-învățării, prin faptul că pedagogul urmărește pe etape formarea unor competențe;
- consolidează și dirijează procesele prin înseși mecanismele lor.

Succesele aplicării metodei modelării sunt explicabile: „ele pun mai mult accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, pe manipulare, în plan manual și mintal, a obiectelor, acțiunilor”, ceea ce este în deplină concordanță cu particularitățile de vârstă ale copiilor și cu specificul învățării la această vârstă. Însă, efectele benefice ale acestei metode sunt dependente nu doar de însușirile lor, de virtuțile lor intrinseci, ci „în însemnată măsură și de nivelul de angajare și participare individuală și colectivă a copiilor în procesul de învățământ”, precum și de priceperea pedagogului de a le folosi judicios, de înțelegerea lor la această treaptă de învățământ, de modul în care sunt conjugate cu alte tehnici de lucru și cu materialul didactic folosit”. (I.Cerghit)

Socializarea și pregătirea copiilor pentru procesul de citire și scriere începe încă în grădinița de copii, când în baza unei programe speciale se *formează premisele citirii și ale scrierii*. Conform acestui program, copiii sunt familiarizați cu componentele vorbirii (cuvânt, propoziție, text), cu structura cuvântului. Ei află și înțeleg că fiecare cuvânt sună în felul său, cuvântul își are structura sa, este alcătuit din părți (silabe) etc. Prin diferite jocuri didactice (verbale) și alte activități speciale organizate în baza lucrării *Eu mă joc* propuse de noi copiii învață să observe fenomenele lingvistice elementare.

Curriculumul grădiniței, urmărind scopul de a forma la copii premisele citirii și scrisului prin modelare, pentru început prevede pregătirea lor pentru activitatea de modelare (o modalitate de dezvoltare a gândirii logice în baza celei intuitiv-plastice). Copiilor li se explică că:

- textul poate fi împărțit în propoziții,
- propozițiile se împart în cuvinte,
- cuvintele se împart în silabe (părți),
- silabele sunt alcătuite din sunete,
- sunetele pot fi „înscrise” prin litere.

Pentru a forma aceste competențe la copii, educatoarele recurg la diverse metode, inclusiv utilizează metoda *modelării*. Copiilor li se propune:

- să „înscrie” prin fișe (sau linii) propoziția;
- să alcătuiască schema (modelul) cuvântului (astfel copilul „vede” în model mai ușor cuvântul);

- el poate număra jetoanele și astfel poate spune câte sunete sunt în cuvânt;
- copilul „vede” și „aude” care este ordinea sunetelor;
- el poate spune unde este plasat (unde se aude sunetul) și care este locul fiecărui sunet în cuvânt;
- care este legătura dintre cuvintele din propoziție,
- care este legătura dintre propozițiile din text etc.

În procesul acestor jocuri de modelare activitatea sistematică a cadrelor didactice cu copiii contribuie la trezirea și susținerea curiozității și a interesului lor față de fenomenele lingvistice, față de sunetele vorbirii, a cuvintelor și a propozițiilor.

Cu ajutorul tehnicii modelării munca educativ-instructivă se transformă într-o muncă mai conștientă, capătă un caracter concret. Cu ajutorul semnelor convenționale pe care le propune adultului: obiecte sau fișe colorate de diferite lungimi, scheme cu pătrățele etc. copilul nu doar aude cele spuse de către adultul care i s-a adresat, dar „vede” și elementele propoziției sau ale cuvântului dictat pe care el l-a înscris cu ajutorul diferitelor simboluri (semne convenționale).

Metoda modelării, pe care noi o propunem pentru a o utiliza treptat pe parcursul preșcolarității, este o tehnologie necesară procesului de pregătire a copilului pentru învățarea citit-scrisului, deoarece ea pregătește copilul pentru încadrarea mai largă în procesul de instruire atunci când va fi utilizată pe deplin în clasa I, la învățarea citirii, ca metodă fonetico-analitico-sintetică.

Educatoarea trebuie să știe că modelarea, ca metodă activ-participativă, în procesul pregătirii copiilor pentru citi-scris cere utilizarea schemelor, fișelor de diverse lungimi și culori, folosirea jetoanelor (roșii și albastre). Utilizând în procesul jocurilor aceste materiale, copilul participă înconștient în două tipuri de activitate: în cea de joc și în cea de învățare. Schimbându-și treptat activitatea – jocul cu fișele, schemele, jetoanele, ascultarea și îndeplinirea propunerilor educatoarei, el aplică în practică indicațiile verbale și percepe vizual rezultatele muncii sale, își formează treptat competența de învățare.

Astfel copilul își activează atât atenția auditivă, îmbinând-o cu cea vizuală, percepe elementele vorbirii pe care le înregistrează cu anumite simboluri. Deci, însușind în vârstă timpurie această modalitate de acțiune, formându-și capacitățile necesare, el își pune (își formează) treptat bazele competenței de citire. Or, această competență paralel influențează și procesul învățării scrierii. Prin intermediul metodei modelării, copilul va fi deprins să asculte atent propoziția, cuvântul, „să înscrie” toate sunetele din cuvânt, să nu le omită, să nu facă permutări de silabe, sunete etc.

Pentru o orientare generală în utilizarea acestei metode propunem cadrelor didactice să utilizeze următorul model al structurării activității de formare a premiselor citit-scrisului în preșcolaritate:

Activitatea pedagogului	Activitatea copilului	Activitatea de modelare
1. Propune copilului să asculte și să înscrie o propoziție. Diktează propoziția „Fetița stropește florile”.	Copilul ascultă și repetă propoziția. „Înscrie” propoziția prin semne convenționale.	Se folosește o fișă verde lungă (de 15 cm).
2. Zice copilului să asculte atent și să spună câte cuvinte are această propoziție.	Preșcolarul pronunță fiecare cuvânt lovind concomitent în palme. Numără cuvintele.	Lovituri în palme. Numără cuvintele.
3. Propune copilului să înscrie fiecare cuvânt printr-un semn convențional.	Folosind fișe scurte (de aceeași culoare) copilul „înscrie fiecare cuvânt”?	Înscrierea cuvintelor prin fișe scurte de 4x5 cm (tot de culoare verde).
4. Cere de la copil să spună din câte silabe este alcătuit fiecare cuvânt.	Copilul prin lovituri în palme determină și arată câte silabe sunt în cuvântul respectiv.	Lovituri în palme. Determinarea numărului de silabe în cuvânt.
5. Propune copiilor să „înscrie” sub fiecare cuvânt prin fișe mărunte silabele respective.	Se plasează în schemă, sub fiecare cuvânt, atâtea fișe mărunte câte silabe conține cuvântul. Ascultă și „înscrie” silabele.	„Scrie” în schemă mai jos de cuvânt silabele respective prin fișe (mai mărunte, de altă culoare, 2x3 cm).
6. Urmărește ca fiecare sunet să fie înscris printr-un semn aparte (printr-un pătrățel).	Ascultă atent și analizează fiecare silabă. Înseamnă „înscrie” fiecare sunet printr-un semn convențional – pătrățel.	Sunetele „se înscriu” prin fișe în formă de pătrățel (de altă culoare). Evidențierea numărului de sunete.
7. Cere de la copil să privească schema și să „citească” cele scrise.	Copilul privește schema și citește propozițiile, cuvintele, silabele, sunetele modelate.	Contemplează schema. Lectura propoziției, a cuvintelor, silabelor, sunetelor.

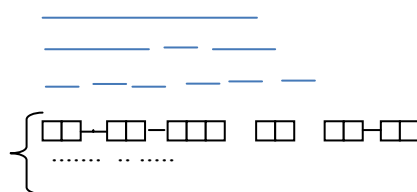
Activitatea de pregătire a copiilor pentru citire și scriere prin metoda modelării poate fi structurată astfel:

1. Înscrierea propoziției printr-o fișă lungă sau printr-o linie lungă: „Copilul stropește florile”

2. Înscrierea cuvintelor prin fișe scurte

3. Înscrierea silabelor

4. Înscrierea sunetelor prin pătrățele



Metoda modelării, aplicată în cazul dat, permite copilului să vadă schema propoziției, să vadă și fiecare element, component al ei. În cazul dat vorbirea a fost materializată pentru copil. Ea a devenit nu doar auzită, dar și văzută.

Important este ca după etapa analizei să urmeze și cea de sintetizare. Dar mai întâi este necesar să se facă consolidarea. Consolidarea poate fi efectuată prin intermediul jocurilor de masă „Spune ce vezi”, „Arată unde este”, „Spune ce loc ocupă cuvântul în propoziție”, „Unde se află sunetele din cuvânt” etc.

Cu ajutorul jocurilor de tipul *Arată primul sau ultimul cuvânt din propoziție*, adultul îl deprinde pe copil nu doar să se orienteze în schema propoziției sau a cuvântului, silabei, ci și să se orienteze, să se descurce în aceste scheme, să simtă și să înțeleagă modelul. Analizând, copilul vede ordinea și reține, memorează componentele propoziției, cuvântului, silabei. El face exerciții de analiză și sinteză, de „materializare a vorbirii”.

Efectuând astfel operațiile de analiză și sinteză, în baza unui material concret, pe care îl vede, copilul compară elementele verbale. El vede că cuvântul este o parte a propoziției, iar silabele și sunetele sunt părți componente ale cuvintelor și silabelor. Concomitent, exersându-se în acest mod, copilul își formează reprezentări, cunoștințe despre „un întreg” și „părțile lui”. Manipulând cu fișe, bețișoare, jetoane și alte materiale, el acționează în mod practic. Or, aceste acțiuni sunt nu doar interesante, dar și utile pentru dânsul.

#### Familiarizarea cu literele

Programul de structurare a schemelor de antrenare în analiza propozițiilor, cuvintelor și silabelor nu e altceva decât prima etapă a familiarizării cu literele, a învățării citit-scrisului. Atunci când copilul modelează, el se orientează cu ușurință în schema cuvântului. Când el poate evidenția printr-un pătrățel aparte fiecare sunet din cuvânt, educatoarea poate trece la următoarea etapă de învățare, pregătire pentru citire, și anume – la învățarea literelor. Aici ca suport pot servi jocurile de masă (de tipul rebus, crosword, integramă) care se practică pentru a-i deprinde pe copii să înlocuiască sunetul numit de pedagog sau de unul dintre colegi cu litera necesară.

De exemplu: educatoarea arată un pix și le propune copiilor să spună cum se numește acest obiect. Apoi zice: „Hai să înscriem în schemă acest cuvânt”. „Câte sunete auziți în acest cuvânt?” „Înscrieți cuvântul cu ajutorul jetoanelor roșii și albastre”. Sunetele care se pronunță mai ușor și pot fi cântate le vom înscrie (însemna) printr-un jeton roșu, iar cele care se pronunță mai greu le vom înscrie prin cerculețe albastre. Însușind „această regulă”, copiii vor acumula și primele cunoștințe despre sunete, litere, vocale și consoane. Mai apoi educatoarea poate să propună copiilor să pronunțe pe lung (sau să cânte) sunetul, să găsească în „căsuța literelor” litera respectivă – „i” și s-o înlocuiască cu jetonul roșu, adică sunetul [i] din schemă. În acest mod, educatoarea va preda copiilor prima lecție de familiarizare cu alfabetul matern. În cazul dat, preșcolarii, spre deosebire de elevii din clasa I, vor lucra cu literele mari de tipar (și nu cu cele mici). Cu această ocazie pot fi utilizate și jocurile cu „Alfabetul viu”, la dispoziția copiilor fiind puse diferite tipuri de alfabet: alfabetul magnetic sau alfabetul de masă plastică, alfabetul pe cubușoare, alfabetul decupat, căsuța alfabetului etc. Prin aceste jocuri copiii exersează, învață literele și își consolidează competențele deja formate de analiză fonetică (sonoră).

#### Formarea premiselor scrierii

În procesul de formare a premiselor citirii prin intermediul modelării schemelor vizuale ale jocului „Noi scriem” poate fi inclusă și „scrierea” ca tehnică incipientă de formare a premiselor scrierii. În acest caz, pe lângă fișele lungi, mai scurte și diferite jetoane, vor fi utilizate foi de hârtie, creioane, pixuri ori carioce. Mai întâi educatoarea va arăta la tablă cum poate fi înscrisă printr-o linie lungă propoziția. Apoi, explicând că propoziția este alcătuită din câteva cuvinte, ea dictează și „înscrie” cuvintele prin câteva linii mai scurte sub cea lungă. Ea va trasa atâtea liniuțe câte cuvinte sunt în propoziție. De exemplu, în cazul nostru propoziția „Copilul are mingea” va fi înscrisă după cum urmează:



Apoi sub fiecare „liniuță-cuvânt” se vor „înscrie” silabele. De exemplu:

Copilul stropește florile.



Mai jos pedagogul, cu ajutorul copiilor, va „înscrie” (pe tablă) prin puncte sau pătrățele sunetele din fiecare cuvânt:



ori așa „Copilul are minge”.



Atunci când copiii vor învăța să efectueze cu ușurință aceste exerciții la tablă, lor li se va propune să lucreze concomitent cu educatoarea pe foi, apoi li se vor propune sarcini individuale de acest tip (pe foi sau în caiete).

Exercițiile-jocuri de modelare și de scriere independentă se vor propune copiilor numai atunci când ei vor posedea competențe de structurare practică a schemelor din elemente concrete: bețișoare, fișe de carton sau hârtie, jetoane, cubușoare ori alte materiale distributive. Este necesar ca educatoarea să-i învețe pe copii să comenteze propriile acțiuni. Copilul trebuie să știe a povesti ce face, ce acțiune a îndeplinit. Numai așa el va înțelege, va conștientiza și va putea explica ce face și în ce ordine a efectuat acțiunile. Atunci când vorbirea copiilor însoțește acțiunile, ea contribuie direct la conștientizarea acțiunilor de modelare. (De exemplu, el va spune: „În propoziția *Copilul are minge* sunt trei cuvinte: primul cuvânt este „Copilul”, al doilea este „are” și al treilea „minge””.

Metodologia pregătirii preșcolarilor pentru citire și scriere recunoaște mai multe metode de formare a premiselor incipiente de formare a premiselor citit-scrisului, printre care modelarea, jocurile de masă, scrierea cu litere de tipar etc. Aceste jocuri pot fi incluse în activitatea copiilor prin intermediul lucrării „Abecedarul preșcolarului” și ale materialelor didactice propuse în cartea „Eu mă joc” (S.Cemortan).

În baza jocurilor-exerciții, propuse de autoare, copiii își vor forma competența de a „modela și a citi schemele”. Modelând și lecturând schemele, ei citesc cuvintele plasate sub imagini. Mai apoi, la propunerea educatoarei, ei înlocuiesc unele jetoane-simboluri cu literele cerute.

Folosirea literelor din „Alfabetul decupat” este pentru copil o acțiune mai ușoară decât scrierea lor propriu-zisă.

Acest joc poate fi propus în diverse moduri:

- 1) educatoarea propune copiilor să privească imaginea, s-o numească, să „citească” cuvântul din schema obiectului, apoi, în mod independent, să restabilească prin jetoane cuvântul;
- 2) în schema structurată prin jetoane să includă unele litere;
- 3) să înscrie cu litere o silabă oarecare din cuvânt (prima sau ultima).

Jocul poate fi complicat prin includerea unor scheme în care sunt înscrise cuvinte care la înlocuirea unor litere își schimbă sensul, înțelesul etc. (de exemplu: înlocuind în schema cuvântului „mac” consoana „m” cu litera „r” ori „s” etc. Sau dacă la cuvântul „mac” mai adăugăm literele „ara”, obținem cuvântul „macara” etc.

Cartea „Abecedarul – Plaiul meu natal” are câteva anexe, o broșură, în care sunt propuse douăzeci de jocuri-exerciții ce pot fi utilizate în scopul formării premiselor citirii și pregătirii copiilor pentru scriere. Prin dezvoltarea capacităților de modelare, de analiză și sinteză, se obține formarea competențelor de descriere, de comparare, de dezvoltare a memoriei auditive și vizuale etc. Imaginile incluse în carte trebuie utilizate și în scopurile formării competențelor de comunicare, de compunere a ghicitorilor.

Efective sunt și jocurile prin intermediul cărora vizavi de FPSC cadrul didactic sau adultul care lucrează cu copilul rezolvă și diverse obiective generale ce țin de socializarea și formarea personalității copilului:

- dezvoltarea psihomotricității;
- formarea priceperii de a-și controla și dirija propria activitate;

- deprinderea de a structura scheme, a completa, a schimba și a lectura „cuvintele înscrise” în scheme;
- capacitatea de a înscrie cuvântul prin jetoane;
- competența de a înlocui jetonul cu litera respectivă etc.;
- priceperea de a compune o poveste în baza imaginii;
- „darul” de a simți și a spune prin ce se aseamănă sau se deosebesc unele imagini etc.

Toate aceste capacități, ce se dezvoltă în perioada FPCS la preșcolari, constituie, de fapt, un fundament serios pentru învățarea citirii și scrierii de către viitorii elevi.

Perioada FPCS, care se realizează prin activitatea de joc în vârsta timpurie, contribuie și la dezvoltarea competențelor de observare, atenție, percepere, analiză, comparare, sinteză, generalizare. Or, fără aceste competențe este imposibilă însușirea citit-scrisului.

#### **Bibliografie:**

1. CEMORTAN, S. *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*. Chișinău: Lyceum, 1997.
2. CEMORTAN, S. *Teoria și metodologia EVA a copiilor*. Chișinău: UPI „Creangă”, 2001.
3. CEMORTAN, S., GANTEA, I. *Limba română în clasa I*. Chișinău: Lumina, 1991.
4. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: E.D.P., 1980.
5. CHIRCEV, I. *Psihologia pedagogică, dezvoltarea copilului până la vârsta școlară*. București: E.D.P., 1967.
6. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2002.
7. HAREA, M. *Coordonatele învățării cititului și scrierii în clasa I*. Chișinău: Prut Internațional, 1997.
8. PENEȘ, M., MOLAN, V. *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*. București: Aramis, 1997.
9. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii române*. București: Teora, 1998.

*Prezentat la 07.02.2014*

## ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Галина ДЫМОВСКАЯ

Молдавский государственный университет

## JOCUL CA METODĂ DE SOCIALIZARE A ADOLESCENȚILOR

În articol sunt reflectate întrebări actuale ce vizează formarea activismului social la elevi. Atenția este concentrată asupra organizării jocului de rol ca mijloc de formare a activismului social. Sunt descrise funcțiile și schema organizării jocului economic.

**Cuvinte-cheie:** competențe sociale, activism social, condiții, factor de dezvoltare, joc de rol.

## A GAME AS A MEAN OF FORMING PUPILS' SOCIAL ACTIVITY

This article examines the actual questions of forming pupils' social activity. The main attention is based on the organization of business game as a way of forming pupils' social activity. Also the article describes the functions of the game. It shows the scheme of economic game.

**Keywords:** business game, social competence, social activity, conditions, development factors.

«Полное одобрение тому, кто  
присоединил приятное с полезным»

Гораций

Наверное, трудно оспаривать выражение «игра старше любой науки, старше любого искусства». Некоторые из авторов утверждают, что игре столько лет, сколько лет человечеству. Еще на заре человечества окружающий мир навязывал человеку ситуации, которые, по словам ученых, являлись игровыми, и ставкой в них была сама жизнь. Совершаемые человеком поступки основаны на игровом рефлексе предвидения последствий, заложенном в наших генах. Суть человеческой игры заключается в способности, отражая мир, его преобразовывать. Эта самая человеческая способность, впервые появляясь в игре, в игре же и формируется [1]. В игре впервые формируется и проявляется потребность человека воздействовать на мир, и в этом основное и самое общее значение игры.

Философы, историки, психологи, педагоги изучают игру, ее место и роль в жизни человека, возможности её эффективного использования для решения воспитательных и развивающих задач.

Всемирно известный педагог А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр: «Игра имеет большое значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...»

По определению Н.Смирновой, игра – это наиболее эффективная форма социализации ребёнка, в которой закладываются основы будущей личности. Детство без игры и вне игры ненормально. Лишение ребенка игровой практики – это лишение его главного источника развития: импульсов творчества, признаков и примет социальной практики, богатства и микроклимата коллективных отношений, активизации процесса познания мира.

«В игре ребенок – творец и субъект собственной деятельности. Именно в игре формируются ум и чувства, способность к творчеству в предметной сфере и общении. Игра является универсальным средством формирования взаимоотношений взрослых с ребенком и детей между собой», – с этим утверждением Хейзинги нельзя не согласиться.

Американский психолог Д.Мид увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «самостью» человека, – собирания своего «Я». Игра – мощнейшая сфера «самости»: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации, самоосуществления. Благодаря играм дети учатся доверять самим себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что отвергнуть в окружающем мире. Уже поэтому изменение детства в играх есть великое завоевание цивилизации.

Именно в игре есть возможность, говоря словами известного польского писателя, педагога и психолога Я.Корчака, «отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной».

Из раскрытия понятия игры философами, историками, педагогами и психологами различных научных школ можно вычленить ориентировочно ряд общих положений, отражающих сущность феномена игры.

- 1) Игра – многогранное понятие. Она означает занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, утеху, соревнование, упражнение, тренинг, в процессе которых воспитательные требования взрослых к детям становятся их требованиями к самим себе, а значит, является активным средством воспитания и самовоспитания. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов, принципом и способом их жизнедеятельности, методом познания ребенка и методом организации его жизни и неигровой деятельности.
- 2) Игры детей есть самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир.
- 3) Игра, обладая синтетическим свойством, вбирает в себя многие стороны иных видов деятельности, выступает в жизни ребенка многогранным явлением.
- 4) Игра – первая ступень деятельности ребенка-дошкольника, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность младших школьников, подростков и юношества, меняющая свои цели по мере взросления учащихся.
- 5) Игра есть потребность растущего ребенка: его психики, интеллекта, биологического фонда.
- 6) Игра – специфический, сугубо детский мир жизни ребенка. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют.
- 7) Игры – путь поиска ребенком себя в коллективах сотоварищей, в целом в обществе, человечестве, во Вселенной, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию.
- 8) Игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт игры – наслаждение ее процессом, конечный результат – развитие реализуемых в ней способностей.
- 9) Игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы, товарищества. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей.
- 10) Игра **социальна** по своей природе и непосредственному насыщению, являясь отраженной моделью поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем и «вольной» практикой творческих решений, предпочтений, выборов свободного поведения ребенка, сферой неповторимой человеческой активности [3].

К вышесказанному уместно привести еще несколько высказываний об игре:

«Игра – это жизненная лаборатория» (С.Т. Шацкий) [4].

«Игра – первая школа ребенка, «арифметика» союзных отношений» (Л.С. Выготский) [2].

Игра в детстве увлекает и радует, заполняет все свободное время, является для детей и подростков делом чрезвычайно важным. Возможно, и самой жизнью? Впрочем, почему только детей и подростков?

ПЕРЕФРАЗИРУЯ известное выражение, можно сказать: игре все возрасты покорны. **Всех** захватывает великая и могущественная, волшебная и неповторимая, пронизанная притягательной романтикой – Игра. Миллионы людей проходили в игре школу жизни, познавали окружающий мир, учились человеческим отношениям. И это доказывает, **что игра – прекрасное средство развития**. Она не только дает дополнительные знания, но и развивает целый спектр разнообразных способностей, является полигоном общественного самовыражения каждого. Но у каждого поколения свои игры. И это действительно так. Меняется время, меняется культура, меняется игра. Игра сейчас становится в строй самых насущных потребностей человека. Без нее невозможно нормальное развитие мозга и тела. И поскольку игра – явление универсальное и дети в играх копируют окружающую жизнь, ее функции разнообразны. В приводимой таблице 1 характеризуются функции игры.

Таблица 1

## Функции игры

Функции	Направленность функции
<i>Обучающая</i>	на решение конкретных задач воспитания и обучения, направленных на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать участники игры
<i>Развлекательная</i>	на повышение положительного и эмоционального тонуса, развитие двигательной активности; питает ум ребенка неожиданными и яркими впечатлениями, создает благоприятную почву для установления эмоционального контакта между взрослым и ребенком
<i>Коммуникативная</i>	на развитие потребности обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность
<i>Воспитательная</i>	на выявление индивидуальных особенностей детей; позволяет устранять нежелательные проявления в характере воспитанников
<i>Развивающая</i>	на развитие ребенка, на коррекцию того, что в нем заложено и проявлено
<i>Релаксационная</i>	на восстановление физических и духовных сил ребенка
<i>Психологическая</i>	на развитие творческих способностей детей

Подводя итог вышесказанному, можно смело утверждать, что игра – это вид деятельности, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется управление собственным поведением. А это, в свою очередь, приводит к выводу, что одним из основных средств социализации школьников является игровая деятельность. Не напрасно С.Шацкий говорил, что «игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства».

Основываясь на сформулированном выводе, нами разработана схема запуска и реализации экономической игры в школе (см. рисунок).

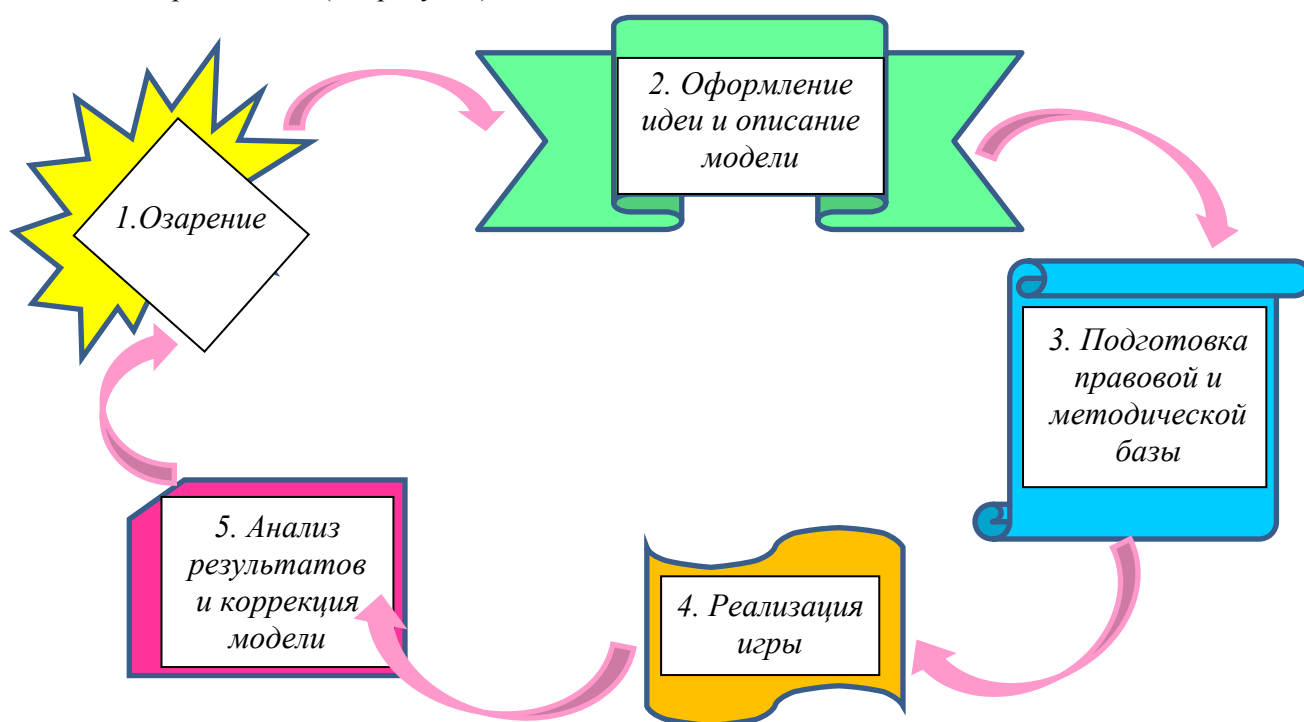


Рисунок. Схема запуска и реализации экономической игры.

Приведем некоторые пояснения к разработанной нами схеме.

Таблица 2

**Реализация этапов экономической игры и решение основных задач**

Этапы	Решаемые задачи	Методы
1. Озарение	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Анализ результатов деятельности лица</li> <li>✓ Поиск путей развития контингента учебного заведения (УЗ)</li> <li>✓ Поиск способов совершенствования воспитательной системы УЗ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Анализ деятельности лица за 5 лет</li> <li>✓ Анализ результатов деятельности УЗ муниципия, республики</li> <li>✓ Анализ педагогической литературы по разработке воспитательной системы УЗ</li> </ul>
2. Оформление идеи и описание модели	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Формирование инициативной группы педагогов</li> <li>✓ Совершенствование воспитательной системы УЗ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ознакомление с технологиями реализации деловых игр</li> <li>✓ Взаимодействие с администрацией лица и других УЗ</li> <li>✓ Налаживание сотрудничества с НПО, реализующими экономическое образование (Junior Achievement Moldova)</li> <li>✓ Изучение воспитательных и образовательных аспектов модели применительно к конкретному лицу</li> <li>✓ Разработка модели и выработка подходов к ее реализации</li> <li>✓ Разработка рекомендаций к запуску игры</li> <li>✓ Подбор педагогов и учащихся в состав «штаба» игры</li> <li>✓ Подбор педагогов для назначения консультантами по направлениям игры</li> <li>✓ Подготовка вопроса о реализации игры и вынесение его на заседание педагогического совета УЗ</li> </ul>
3. Подготовка правовой и методической базы	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Методическая подготовка педагогического коллектива и методическое обеспечение игры</li> <li>✓ Получение соответствующих приказов и распоряжений по деятельности профильных классов</li> <li>✓ Адаптация игры к воспитательной системе лица</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Разработка учебных планов для классов экономического профиля и их утверждение в вышестоящих организациях (ГУО, МП)</li> <li>✓ Утверждение модели игры и подходов к ней на педагогическом совете лица</li> <li>✓ Подготовка организационного плана и графика проведения мероприятий игры</li> <li>✓ Принятие Правил игры в школе в виде Положения</li> <li>✓ Утверждение Положения о лицейской деловой игре</li> <li>✓ Информирование учащихся, педагогов и родителей о правилах игры, этапах ее проведения</li> <li>✓ Обучение педагогов и старшеклассников на специализированных курсах (Junior Achievement Moldova)</li> <li>✓ Проведение тренингов для педагогов</li> <li>✓ Проведение тренингов для учащихся</li> <li>✓ Разработка и печать внутрилицейской «валюты» – «1 лицик» (см. <i>фото</i>)</li> </ul>

4. Реализация игры	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Апробирование модели игры и подходов к ней, Правил игры, утвержденных в виде Положения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Формирование групп консультантов</li> <li>✓ Распределение «ролей» и ответственности в игре</li> <li>✓ Проведение тренингов для учащихся</li> <li>✓ Внутреннее оформление деятельности игры</li> <li>✓ Активная экономическая деятельность (эмиссия собственной валюты, открытие банков, регистрация фирм и т.д.)</li> <li>✓ Промежуточные итоги работы всех участников игры</li> <li>✓ Коррекция планов (в случае необходимости)</li> </ul>
5. Анализ результатов и коррекция модели	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Анализ результативности мероприятий, отчет всех участников</li> <li>✓ Рассмотрение вопроса о продолжении (с изменениями) данной игры или ее прекращении (с указанием причин).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Проведение специального заседания школьного актива и инициативной группы педагогов с рассмотрением вопроса о ходе и итогах проведенной игры</li> <li>✓ Рассмотрение вопроса о продолжении (с изменениями) данной игры или ее прекращении (с определением причин).</li> <li>✓ Освещение результатов игры на педагогическом совете</li> <li>✓ Организация и проведение лицейского методического семинара «Партнерство в реализации воспитательных задач»</li> <li>✓ Организация и проведение межлицейской методической конференции «Формирование социальных компетенций школьников как средство успешной интеграции учащихся в общество»</li> <li>✓ Внесение поправок к игре и разработка плана деятельности УЗ на предстоящий учебный год</li> </ul>

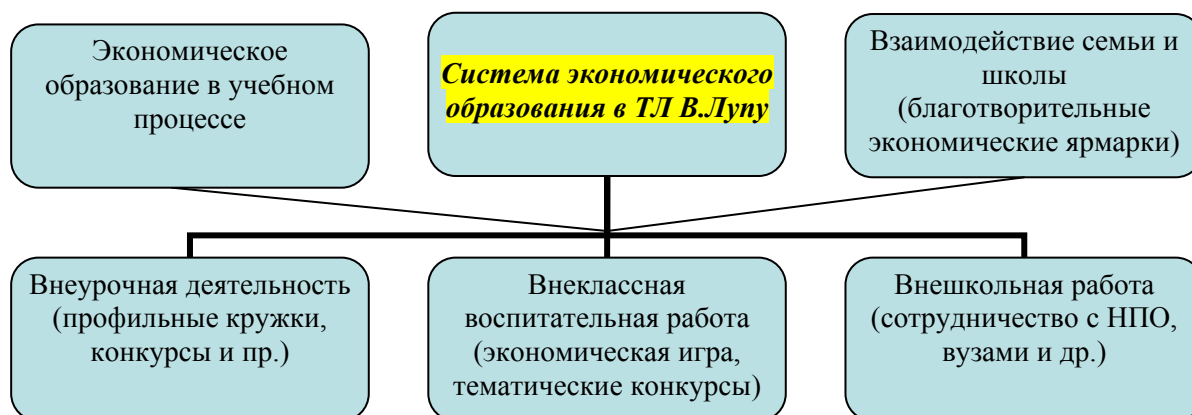
Реализация деловой экономической игры позволила нашему учебному заведению решить следующие задачи:

- ✓ организовать и реализовать профильное экономическое образование и воспитание учащихся;
- ✓ формировать и развивать социальные компетенции учащихся и педагогов;
- ✓ реализовать, правда, частично, самоуправление в лицее;
- ✓ развивать профессиональные компетенции педагогов по организации учащихся, классных ученических и родительских коллективов;
- ✓ совершенствовать воспитательную систему лицея;
- ✓ повысить престиж нашего лицея, что проявилось в увеличении числа учащихся, поступающих в лицейское звено на экономический профиль;
- ✓ повысить конкурентоспособность выпускников лицея;
- ✓ решить вопросы профессионального самоопределения учащихся;
- ✓ формировать внутреннюю культуру УЗ;
- ✓ повысить интерес учащихся к процессу образования;
- ✓ упрочить связи педагогического коллектива с семьями учащихся;
- ✓ решить проблему свободного времени учащихся.

Реализуемая в УЗ игра объединила практически все классные коллективы лицея – от начальной школы до выпускных лицейских классов, а также способствовала сплочению педагогического и родительского коллективов. Организация и проведение экономической игры в течение 2-х учебных лет позволила нашему коллективу разработать систему экономического образования учащихся (таблица 3), охватывающую многие аспекты деятельности УЗ.

Таблица 3

## Система экономического образования в лицее



Следует отметить, что экономическое образование в структуре учебного процесса в лицее представляет собой непрерывную систему, складывающуюся из последовательных циклов, в каждом из которых решается определенная задача, достигается промежуточная или конечная цель обучения.

**Первый цикл** – начально-ознакомительный, предназначен для учащихся начальной школы:

- 4 класс – изучение курса «Азбука экономики». Его задача – ознакомить детей с экономической азбукой, посредством игр решать простейшие задачи, проводить практикумы, экскурсии в мир экономики.

**Второй цикл:**

- 5 класс – изучение курса «Основы экономики: наш мир».
- 6 класс – изучение курса «Я и экономика».
- 9 класс – изучение курса «Предпринимательство», разработанного сотрудниками Junior Achievement Moldova и утвержденного МП. Данные курсы направлены на формирование у учащихся основ экономического мышления, целостного представления об экономике, понимания сути экономических явлений.

**Третий цикл** – системное изучение основ экономической теории, рассчитанных на учащихся лицейских классов.

Данная система циклового непрерывного обучения экономике воплощена в форме учебных программ по каждому курсу, связанных между собой и с программами смежных предметов, т.е. с отображением в них межпредметных связей. Таким образом, система экономического образования в лицее опирается на принцип непрерывности экономического обучения, охватывающего классы разных ступеней образования.

В основе непрерывного изучения экономики в лицее лежат Куррикулы по экономическим наукам для 1–12 классов, разработанные Junior Achievement и утвержденных МП.

Внедрение в лицее экономического направления привело к тому, что в образовательной сфере появилось прямое и опосредованное взаимодействие учащихся, педагогов и родителей. Экономические знания и умения, приобретенные в ходе деловых и ролевых игр, разработки бизнес-планов, оказываются неоценимыми и для учащихся, и для педагогов, и для родителей. Использование игр в обучении, в нашем случае – в обучении экономике, решает множество задач одновременно: игры способствуют становлению творческой личности ученика, формируют умение видеть проблемы, принимать решения, развивают познавательный интерес к предмету, оказывают сильное эмоциональное воздействие на учащихся, формируют характер.

Использование активных форм обучения, и особенно деловых игр, позволяет учащимся за короткий промежуток времени «прожить» экономическую ситуацию, пропустить ее через себя, сделать выводы и тем самым получить прочные знания. Прямо как в древней китайской мудрости: «Скажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, включи меня в действие, и я тогда сумею».

Игра позволяет также воплотить индивидуальный подход в обучении. Она учит мыслить, позволяет ученику стать субъектом обучения, проявить свои индивидуальные личностные качества, позволяет

одним усвоить материал на уровне предметных действий, другим – на уровне знаний, третьим – на уровне логических выводов.

В 2013/2014 учебном году в лицее проведено 4 мероприятия по деловой активности, а именно – ярмарки и обмен валюты. В I семестре проведены 2 деловые игры, в ходе которых учащиеся выставили свои поделки ручной работы, рекламировали товары, обменивали валюту, подсчитывали прибыль и следили за мобильностью рынка. Во II семестре также было проведено 2 деловых игр, в ходе которых учащиеся выявляли «фальшивую валюту», «издавали» оригинал лицейской валюты и следили за рынком.

Поставленная нами, взрослыми, цель игры отличается от целей ее участников – учащихся. Учебную цель мы ставим перед собой как организаторы и руководители игры. Участники же игры ставят перед собой цели в соответствии со своими игровыми должностями. Кроме того, как основная цель игры ученикам было предложено организовать благотворительную деятельность – сбор, а точнее «зарабатывание» финансовых средств:

- в I семестре – сбор средств для детей-сирот из детских домов;
- во II семестре – сбор средств в помощь ветеранам Второй мировой войны.

Подготовка и проведение игры включали ряд этапов:

- разработку рекламного проспекта;
- прогноз групповой динамики;
- разработку сценария;
- разработку программного обеспечения с контрольным примером по сценарию;
- составление методических материалов;
- экспериментальное проведение деловой игры;
- разбор деловой игры.

В проспект мы включили название деловой игры, девиз и ее общие учебные цели, исходную обстановку с указанием состава объектов управления в игре, суть ситуации и динамики ее изменения, основы составления общих и частных моделей игры, включающих перечень необходимых технических и финансово-экономических расчетов, выполняемых ее участниками, методику использования оргтехники участниками деловой игры и аппаратом руководства. Здесь же мы определили состав участников и их роли, последовательность и сроки разработки материалов игры.

В итоге, ученики охотно распределили между собой роли. Назначили ответственных лиц за «обмен валюты», за отчет, за рекламу мероприятия, за контроль реализации продукции. В I семестре все участники деловой игры охотно выполняли свои роли. По итогам всех 4 ярмарок только отдел «Обмен валюты» не вызывал никаких вопросов, поскольку этот участок работы уже был знаком учащимся, поэтому старшеклассники самостоятельно и ответственно руководили игрой. Отдел рекламы, отдел ревизии и контроля, а также отчетов по деловым играм пока только набираются опыта, предпринимая попытки деятельности. После проведения каждой деловой игры в лицее, с командой организаторов проводился анализ ситуаций и поиск оптимальных предложений для будущих ярмарок. Участники предлагали свои идеи по размещению отдела «Обмен валюты», эскизы по оформлению, рекламе и другие идеи. Все идеи выслушивались и обсуждались. По итогам деловой игры обсуждались минусы в подготовке и проведении игры. Всего за 4 ярмарки этого учебного года ученики научились производить товар своими руками, рассчитывать его стоимость, проводить элементарную рекламу своей продукции или услуг, продавать свою продукцию или услуги, обменивать валюту, проводить анализ деловой игры.

Несомненно, деловая игра, вовлекшая в себя практически весь коллектив учащихся лицея и большую часть педагогического коллектива, пользовалась большим успехом. Однако наряду с успехами были и трудности, и проблемы.

1. Как и в предыдущие учебные годы (в лицее игра проводится с 2010/2011 учебного года), среди недостатков осталось нежелание проводить более качественно рекламные акции, составлять и выполнять любые письменные отчеты.
2. Многих учащихся увлекла всего лишь игра! В такой игре педагоги стремились добиться реализации образовательных целей, а учащиеся не готовы анализировать собственную деятельность и особенно *оформлять* отчеты по ней!

Важность всех проводимых в лицее мероприятий в рамках деловой игры можно отметить еще и с позиции педагогики: при участии подростков в игре у них формируются и развиваются социальные компетенции, что, в свою очередь, провоцирует их социальную активность. Следует также отметить, что возросла и активность родителей – они присутствовали на всех ярмарках, практически во всех классах.

На все средства, заработанные во время ярмарок, учащиеся самостоятельно приобретали товары в соответствии с направлением трат: Детский дом или помощь ветеранам II мировой войны. Сначала самостоятельно, но под руководством взрослых, связываясь с администрацией, узнавали запросы, т.е. в чем нуждается та или иная группа, а затем приобретали товар, оформляя при этом товары в соответствии с Налоговым законодательством РМ.

Все вышеописанное красноречиво свидетельствует о совмещении приятного, т.е. игры, с полезным – учебной деятельностью.



**Фото.** Образец лицейской валюты, автор Сорокин А., выпускник лицея 2013/2014 учебного года

#### Библиография:

1. АСТАПОВИЧ, Л.В. *Через игру к социализации*. Минск: Красико-Принт, 2010. 128 с. (Деятельность классного руководителя).
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с., ил. (Библиотека всемирной психологии). ISBN 5-699-13728-9
3. <http://www.moi-detsad.ru/konsultac/konsultac2739.html>
4. ШАЦКИЙ, С. Т. *Педагогические сочинения*: В 4-х тт. / Под ред. И.А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Москва: Просвещение, 1962-1965.

*Prezentat la 09.10.2014*

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ/СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА

**Юрий КАЛОНТАРОВ**

*Молдавский государственный университет*

Mediul educațional la nivel instituțional reprezintă un spațiu de instruire care este determinat de politica educațională a statului, misiunea instituției de învățământ, particularitățile societății informaționale axate pe cunoaștere. În articol sunt analizați factorii ce influențează formarea mediului educațional, fiind determinate particularitățile, condițiile și elementele structurale ale acestuia. Se argumentează conceptul de corelație a nivelului de dezvoltare a mediului educațional cu eficiența procesului de instruire.

**Cuvinte-cheie:** mediu educațional, tehnologii informaționale, factori de influență, misiunea instituției de învățământ, sistem inovațional, mijloace informaționale.

### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A WAY OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Educational environment at institutional level represents a learning space which is determined by the educational policy of the state, the mission of the educational institution and the particularities of the informational society centred on knowledge. In this article there are analyzed the factors, the particularities and structural elements of the educational environment's organization. There is argued the concept of correlation between the level of educational environment's development and the efficiency of the teaching process.

**Keywords:** educational environment, information technologies, factors of influence, the mission of the educational institution, innovational system, informational resources.

Образовательная среда на институциональном уровне представляет собой определенное образовательное пространство, соотносящееся с образовательной политикой государства, миссией учреждения и особенностями информационного общества, основанного на знаниях.

В условиях становления информационного общества происходит процесс информационно-организационного единения или расслоения общества [3], оно становится все более «процессным», обретая свойства быстро изменяющихся структур, в которых «перемешиваются диссипация и концентрация, активности и сопротивления, переплетаются коммуникации» [9, с.117]. Стремительный обмен и распространение информации формирует информационную среду нового типа – нелинейную, неустойчивую [1, с.752]. Быстрое разрушение старых и формирование новых социально-информационных связей определяет новые характеристики образовательных учреждений, призванных обеспечить доступность, равные возможности, эффективное использование ресурсов, качество образования. ЮНЕСКО [6, с.14] определяет качество образования через характеристики:

- результатов обучения, которые демонстрируют учащиеся, их здоровья и мотивации к обучению;
- процессов, в которых компетентные учителя используют технологии активного обучения;
- содержания учебных планов и программ;
- систем управления и использования ресурсов.

В современном образовании имеет место, с одной стороны, ориентация администрации и управленцев образования на устаревшие регламенты, отсутствие механизмов взаимодействия, требуемых в информационном обществе, с другой – пассивность и разобщенность участников образовательного процесса и неподготовленность к взаимодействию и к изменениям [1, с.754].

В различных исследованиях выделены следующие изменения, которые происходят в условиях информатизации образования:

- изменение структуры информационного учебного взаимодействия между обучающим и обучаемым (обучающимся);
- изменение структуры представления учебного материала и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса;

- изменение учебной среды как условий взаимодействия между участниками образовательного процесса и как условий, способствующих осуществлению педагогических воздействий лонггующего характера на обучающегося.

Изменение характера образовательной деятельности в условиях рыночной экономики требует решения правовых, финансовых, организационных проблем информатизации образования в комплексе на основе анализа внешних и внутренних факторов. Внешние факторы – это политика государства в области информатизации образования; динамика изменений на рынке труда, а также требования и ожидания рынка информационного общества по отношению к качеству подготовки выпускников; экзаменационные требования, правила и нормы автоматизированной обработки и оформления учебной документации; характер, цели и результаты работы учебных заведений, из которых приходят ученики и учителя; динамика демографической ситуации в регионе колледжа. К внутренним факторам относятся традиции и прошлый опыт колледжа; взгляды, убеждения учителей и других работников колледжа к применению информационных и коммуникационных технологий; особенности организации учебно-воспитательного процесса в колледже и используемые учебно-методические комплексы; уровень развития информационной культуры колледжа; состав учеников колледжа (социальный паспорт колледжа), их компьютерная грамотность; способность колледжа изменяться [10, с.22]. Постоянные изменения во внешней и внутренней среде ведут к поиску новых ресурсов для информатизации колледжа, установлению новых партнерских связей, корректировке целей и задач, средств информационных и коммуникационных технологий, разработке проектов в учебно-воспитательном процессе с использованием информационных и коммуникационных технологий, к формированию образовательной среды, отвечающей потребностям информационного общества.

Основными факторами формирования образовательной среды являются:

- куррикулумные, состоящие из учебных и методических материалов, необходимых для организации и проведения образовательного процесса;
- психолого-педагогические, определяемые личностными качествами учащихся и педагогов, их межличностными взаимодействиями;
- программно-аппаратные, обеспечивающие использование электронных образовательных ресурсов, локальных сетей учебных заведений, внешних коммуникаций;
- физиолого-гигиенические, предусматривающие индивидуально-типологические и физиологические особенности учеников в работе со средствами информатизации, оптимизацию функционального состояния школьников в учебном процессе с использованием информационных и коммуникационных технологий;
- технико-технологические, включающие информационные и коммуникационные технологии и средства их реализации, создание и распространение информационных продуктов и услуг;
- педагогико-эргономические, гарантирующие безопасное и эффективное использование средств вычислительной техники, информатизации и коммуникации.

Сформированная согласно вышеизложенным аспектам среда включает: множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы и информационное взаимодействие [4, 7, 8].

Анализ опыта учреждений образования, в которых информационные и коммуникационные технологии применяются в учебно-воспитательном процессе, свидетельствует о многообразии вариантов организации образовательной среды школ. Модель ЮНЕСКО представляет собой типовые планы подготовки учащихся и педагогов в области информационных и коммуникационных технологий и выделяет четыре подхода к процессу информатизации школы: зарождение, внедрение, распространение, трансформация. Модель ВЕСТА, разработанная английскими педагогами, представляет собой матрицу из пяти категорий, в каждой из которых от четырех до восьми аспектов. Оценивание их педагогами позволяет планировать процесс информатизации школы. Модель, известная как оценочная таблица, содержит систему оценок (таблиц), фиксирующих изменения в жизни школы как результат освоения и применения средств информационных и коммуникационных технологий учебного назначения (компьютеризированные лаборатории, электронные микроскопы, мультимедиа-проекторы и т.п.).

Все средства поддерживают специфические модели использования компьютеров в школе, а их поставка сопровождается мероприятиями по подготовке учителей. Кластерная модель – модель многомерного описания процесса информатизации школы, в основе которой лежит представление о пространстве состояний информатизации образовательных учреждений с целью использования опыта других школ при формировании представления о желаемом будущем своей школы и поддержания процесса обмена опытом информатизации между отдельными образовательными учреждениями [2].

В состав комплекса информационных технологий колледжа входят информационно-аналитический центр, учебный компьютерный центр, центр сетевых технологий, информационное агентство, направлениями деятельности которых является создание информационной среды колледжа, информационная поддержка функционирования развития образовательного пространства колледжа, установка информационных связей колледжа с внешней средой [5, 12].

Модель комплексной автоматизированной среды школы (Шапиро К.В.) представляет собой комплекс средств, методов и алгоритмов создания и обработки информационных потоков образовательного учреждения как системы, а также оценки качества её функционирования. Эта среда состоит из следующих подсистем: банка электронных ресурсов образовательного назначения, автоматизированной системы комплексной оценки знаний учащихся, автоматизированной среды оценки деятельности учителя, среды управления системой, ресурсной среды, узла дистанционного сопровождения образования, портала проектной деятельности учащихся [13].

Концепция информатизации образовательного учреждения как единого целого может включать техническое переоснащение и умение преподавательского состава грамотно использовать это оснащение. Наличие в образовательном учреждении многофункциональной мультимедийной учебной аудитории, нескольких мобильных комплексов – мобильных мультимедийных компьютерных классов, развернутой на территории всего образовательного учреждения беспроводной локальной сети Wi-Fi для проведения уроков в разных учебных аудиториях предполагает повышение результативности обучения школьников, облегчение работы учителей в целях совершенствования учебного процесса [11].

Комплексный подход к построению информационного пространства колледжа позволит решать следующие задачи: воспитание информационной культуры учащихся, адекватной современному уровню развития информационных технологий; совершенствование технологии управления учреждением за счет автоматизации внутришкольного учета, оперативного контроля и анализа образовательной деятельности; формирование учебно-методической и дидактической базы за счет предоставления в распоряжение учреждений образования и органов управления уникального образовательного мультимедийного контента; дифференциация образования за счет создания условий для личностного развития учащихся; организация системы дистанционного обучения. В одном информационном образовательном продукте совмещены автоматизация процессов администрирования и преподавания в классах.

Выбор варианта формирования образовательной среды, несмотря на то, что формальная структура образовательного учреждения однотипна, а правовые основания деятельности одинаковы, зависит от особенности управления, от типа организационной культуры обучения и воспитания, поведения и взглядов педагогического коллектива, возможных последствий действий по внедрению информационных и коммуникационных технологий, использования ресурсов организации (время, материально-техническое оснащение, средства коммуникации, партнеры, технологии и методы работы команды, информационное обеспечение).

Исходя из анализа научно-педагогических работ (Гейн А.Г., Роберт И.В., Хеннер Е.К. и др.), описывающих современный этап информатизации образования, в исследовании выделены следующие *особенности формирования образовательной среды школы*:

- 1) совместное развитие учащихся и учителей;
- 2) согласование темпов и уровней развития всех участников образовательного процесса;
- 3) межпредметные модели общеобразовательных уроков с использованием средств информационных и коммуникационных технологий;
- 4) формирование компетенций использования средств информационных и коммуникационных технологий учащимися и преподавателями;
- 5) обеспечение выбора «образовательной траектории»;
- 6) организация внеклассной работы с информационными и коммуникационными технологиями;

- 7) единство управления и самоорганизации использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе колледжа;
- 8) усиление значимости информатики – основного учебного предмета в условиях информатизации образования.

Анализ тенденций информатизации образования позволил установить основные компоненты формирования образовательной среды колледжа, представленные на рисунке 1.

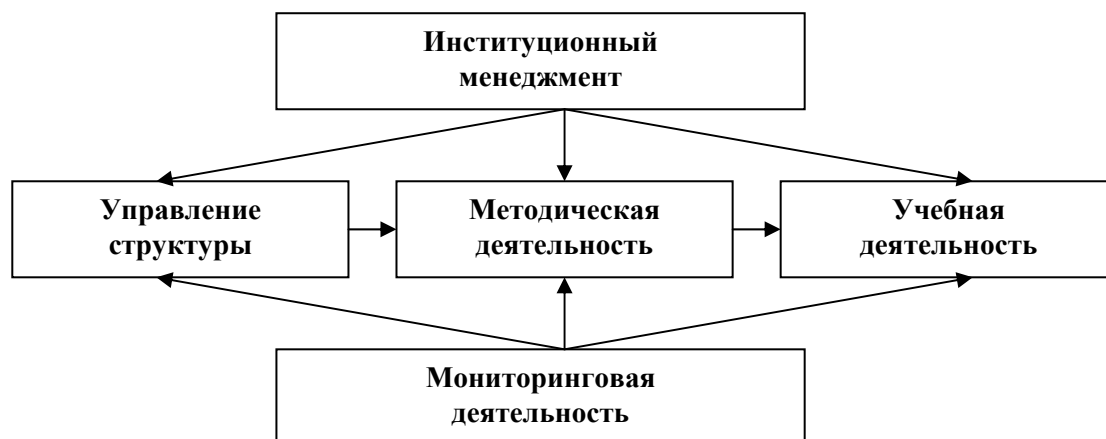


Рис.1. Формирование образовательной среды колледжа.

Все данные компоненты функционируют на базе информационных и коммуникационных технологий во взаимодействии и в соответствии со своей спецификой.

Кроме того, образовательная среда колледжа включает следующие аспекты: мотивацию использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; подготовку всех участников образовательного процесса по использованию информационных и коммуникационных технологий в своей деятельности; оценку своей деятельности в контексте информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, построение образовательной среды колледжа в контексте информационных и коммуникационных технологий основывается на информационной и аналитической открытости, системном подходе, синтезе наиболее эффективных средств управления и реализации учебно-воспитательного процесса, самоорганизации учащихся, преподавателей и менеджеров.

Формирование образовательной среды колледжа предопределяется внешними и внутренними факторами, представленными на рисунке 2.

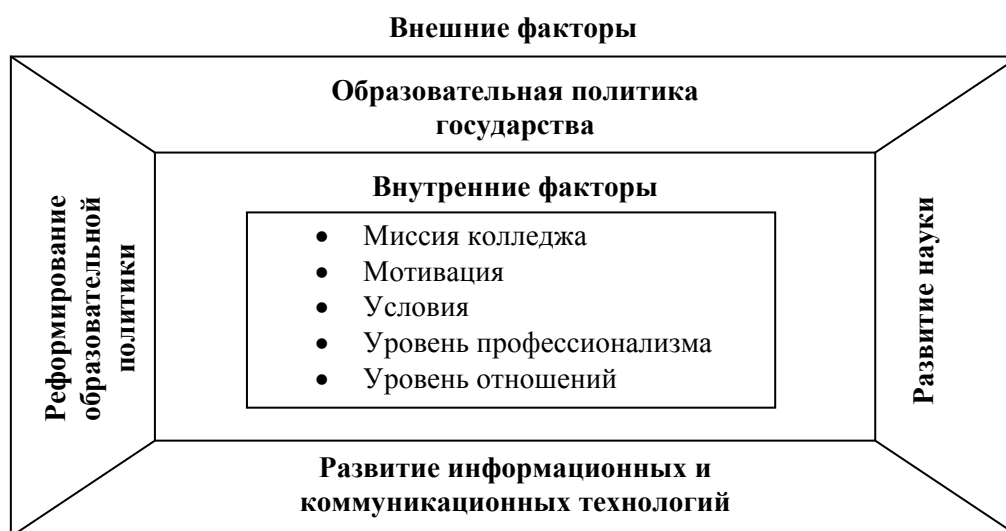


Рис.2. Факторы влияния на формирование образовательной среды колледжа.

Формирование образовательной среды как сложной самоорганизующейся системы создает необходимые условия, обеспечивающие дальнейшее развитие информатизации колледжа:

- научное и консультативное обеспечение информационных и коммуникационных технологий в колледже;
- возможность оценивать каждым субъектом себя, свою деятельность;
- создание новых педагогических технологий на базе информационных и коммуникационных технологий;
- продуктивное применение информационных и коммуникационных технологий преподавателями и учениками/студентами;
- использование средств информационных и коммуникационных технологий для эффективного менеджмента;
- создание системы взаимных согласованных действий в рамках образовательной среды.

Развитие образовательной среды колледжа на основе информационных и коммуникационных технологий обеспечивает совершенствование учебно-воспитательного процесса и создание инновационной системы обучения.

#### Библиография:

1. ВАСИЛЕНКО, Л.А. Государственно-гражданские отношения как предмет социологии информационной эпохи. В: *Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы*. Тез. докл. II Всерос. социологический конгресс. Москва: Альфа-М, 2003, т. 3, с.752-754.
2. ВОДОПЬЯН, Г.М., УВАРОВ, А.Ю. *Информатизация образования и модернизация школы*. [http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article\\_key=58](http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=58)
3. *Гражданское образование: формирование активной жизненной позиции гражданина*. Коллектив авторов. Москва: Веди-принт, 2001. 288 с.
4. КАСТОРНОВА, В.А., ПРОЗОРОВА, Ю.А. *Методические рекомендации по использованию информационных ресурсов портала «Педагогика общеобразовательной школы» в общем образовании*. Институт информатизации образования Российской академии образования [http://www.ioso.ru/distant/for%20teacher/teleconf\\_metodrecom.htm](http://www.ioso.ru/distant/for%20teacher/teleconf_metodrecom.htm)
5. МЕНЬШИКОВ, И.В., ХАРИТОНОВА, В.А. *Проектирование развития образовательных систем. Синергетический подход*: Учебное пособие. Ижевск. Изд-во Удмуртского университета, 2001. 28 с.
6. ПИСАРЕВА, С.А., ИВАНОВ, С.А., ПИСКУНОВА, Е.В. *Мониторинг, статистика, социология в деятельности образовательного учреждения*: Учебное пособие. Москва: НФГЖ, ООО «Миралл», 2005. 184 с.
7. ПРОЗОРОВА, Ю.А., КАСТОРНОВА, В.А. *Программная реализация среды информационного взаимодействия образовательного назначения в учебных телеконференциях Internet*. <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/fair/cat/obsh/konf/Tezis/razdl/22.htm>
8. РОБЕРТ, И.В., ПРОЗОРОВА, Ю.А., КАСТОРНОВА, В.А. Основные понятия Единого информационного образовательного пространства. Сборник // *Ученые записки ИИО РАО*. Выпуск 7, с.3-13.
9. РОМАНОВ, В.Л., САРКИСЯН, В.Ю. Социальный ресурс динамического развития России. В: *Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления*. Материалы Первой международной научно-практической конференции. Том I. / Под ред. В.Л. Романова. Москва: Изд-во «Проспект», 2004, с.113-122.
10. СВЕТЕНКО, Т.В. ГАЛКОВСКАЯ, И.В. ЯКОВЛЕВА, Е.Н. *Стратегический план развития школы в условиях изменений*: Учебное пособие. Москва: НФПК, ООО «Миралл», 2005, 144 с.
11. УСЕНКОВ, Д.Ю. *Планируем техническую базу ОУ*. [http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article\\_key=19](http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=19)
12. ХАРИТОНОВА, В.А., МЕНЬШИКОВ, И.В., САННИКОВА, О.В. *Синергетика и образование*: Хрестоматия. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2001. 480 с.
13. ШАПИРО, К.В. *Модель комплексной автоматизированной среды массовой школы* [http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article\\_key=18](http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=18)

Prezentat la 17.09.2014

## СИСТЕМНЫЙ И СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Юрий КАЛОНТАРОВ**

*Молдавский государственный университет*

În articol este argumentată necesitatea abordării sistemice și sinergetice a tehnologiilor informaționale și comunicaționale și aplicării lor în procesul educațional. Este analizat fenomenul „sinergie” și sunt identificate prevederi de aplicare a acestuia cu referire la tehnologiile informaționale. Conceptul-cheie constă în crearea condițiilor care asigură unitatea managementului și autoconducerii în aplicarea tehnologiilor informaționale și de comunicație.

**Cuvinte-cheie:** *abordare sinergetică, abordare sistemică, tehnologii informaționale, tehnologii comunicaționale, mediu educațional, management educațional, autoguvernare, modelare, pronosticare.*

### THE SYSTEMIC AND SYNERGISTIC APPROACH OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

In this article there is argued the systemic and synergistic approach of the information and communication technologies and their application in the educational process. There is analyzed the phenomenon of "synergy" and there are identified provisions of its application in reference to information technologies. The key-concept consists in creation of conditions which ensure the unity of management and self governance in the process of application of the information and communication technologies.

**Keywords:** *synergistic approach, system approach, information technologies, communication technologies, environmental education, education management, self government, modeling, forecasting.*

Традиционная модель образования неадекватна реальностям глобальных изменений мира, ориентирована на дисциплинарное разграничение знания в виде автономных, замкнутых систем хранения информации, «вложенной» в головы учащихся [1]. Вслед за переменами, происходящими в обществе, «формируется новая образовательная парадигма, берущая за основу принципы фундаментальности, человечности, целостности» [2].

Многие ученые рассматривают синергетику в контексте метода: синергетические подходы к образованию, синергетические способы организации процесса обучения и воспитания, и в контексте содержания образования посредством передачи и распространения синергетических знаний. К двум направлениям введения синергетики в образовательный процесс – синергетика для образования и синергетика в образовании, Буданов В.Г. добавляет синергетику образования – синергетику, применяемую непосредственно к процессу образования, становления личности и знания [5]. Это позволяет учитывать динамику и механизмы «самоорганизации субъектов образовательных пространств, управление образованием в условиях демократии и инициативы образовательных учреждений, единство содержания и воспитания, образование целостной креативной личности» [6, с.165].

Термин «синергетика» подчеркивает принципиальную роль коллективных взаимодействий в открытых системах процессов самоорганизации [28]. При взаимодействии множества нелинейных динамических систем наблюдаются процессы, приводящие к возникновению новых свойств системы взаимодействующих подсистем. Одно из таких свойств – *самоорганизация*, проявляющаяся в самоогласованности взаимодействия подсистем, возникновении упорядоченных структур или новой системы [4, с.508]. Появление новой системы связано с потерей устойчивости и переходом исходной системы в новое устойчивое состояние, называемое аттрактором [4, с.508]. В определенных условиях даже малое воздействие на открытую систему может привести к значительным непредсказуемым последствиям. В неустойчивом состоянии линия движения, эволюционная траектория динамической системы, разветвляется. Система оказывается в состоянии открытого будущего, в точке бифуркации: впереди множество путей эволюции, из которых осуществим лишь один. Процесс перехода носит

название бифуркация [4, с.508]. Когда система, эволюционируя, достигает точки бифуркации, флуктуация «вынуждает систему выбрать ту ветвь, по которой будет происходить дальнейшая эволюция системы» [18]. Процессы самоорганизации, приводящие к сложному поведению, имеют место только в нелинейных системах [31].

В системах происходит выделение небольшого числа переменных, называемых параметрами порядка, определяющих динамику всей системы. Параметры порядка «подчиняют» отдельные части, определяют поведение этих частей. Связь между параметрами порядка и отдельными частями системы называется принципом подчинения, введенным Хакеном Г., в том числе и применительно к социуму [32]. Позитивная динамика использования информационных и коммуникационных технологий становится основанием динамического и в то же время устойчивого развития системы образования, а в порядке обратной связи – и социально-педагогической отдачи. Принцип циклической причинности описывает отношение между параметрами порядка и частями (элементами) системы, поведение которых подчинено этим параметрам: отдельные элементы системы порождают параметры порядка, которые, в свою очередь, определяют поведение элементов [33]. В соответствии с синергетическим принципом циклической причинности обеспечивается и возрастает синергетический эффект педагогического и информационно-коммуникационного взаимодействия как базисный фактор ускоряющейся динамики развития образовательной среды колледжа.

Имеет место волновой ритм развития структур: от хаоса к самоорганизации, далее закономерное развитие, в конце которого – новая диссипация (возврат в хаос) и затем возникновение новой структуры [16]. Происходит создание самоорганизующимися процессами – через хаос – новых макроструктур [3, с.19]. Развитие образования также проходит определенный цикл: старая структура – неустойчивость – новая структура [30]. Объекты и процессы образования являются полисистемными, неоднородными. Им свойственны открытость (устойчивый обмен информацией как внутри системы, так и с окружающей средой), динамичность (постоянный процесс реструктурирования элементов), нелинейный способ развития, предполагающий возможность спонтанного возникновения структур, появления порядка из хаоса [7]. Нестабильность, непредсказуемость, нелинейность, многовариантность – основополагающие принципы синергетики. Реализация их в педагогической деятельности включает преобладание творческих подходов; отход от жестких программ и планов; стимулирование способности к рефлексии и т.д.

Развитие образования определяется объективными законами информационного общества. В ситуации усложнения социально-экономических процессов, в результате увеличения масштабов и темпов общественного производства, углубления разделения труда и его специализации, повышения степени самоуправления предприятий и регионов, неизбежно возникновение процессов самоорганизации. В образовании *самоорганизация* выражается в самопроизвольном возникновении устойчивых структур (коллективов) в педагогической и студенческой среде, в самовоспитании обучаемых в коллективе, а также педагогов в процессе преподавания за счет общения с обучаемыми, в самообразовании [24, с.248].

Превращение информации в основной стратегический ресурс общества, «интернетизация» учебных заведений, обучение студентов и преподавателей владению средствами информационных и коммуникационных технологий свидетельствуют о том, что образование развивается согласно законам информационного общества. При этом проявляются особенности развивающихся систем: нестабильность отдельных параметров; уникальность и непредсказуемость поведения системы; способность адаптироваться к изменяющимся условиям среды; способность вырабатывать варианты поведения и изменять свою структуру и др.

Для развивающихся систем характерны как устойчивость структуры, так и потеря устойчивости, разрушение и создание новой, причем, чем сложнее организована и более многофункциональна система, тем она более неустойчива [13]. Устойчивость образовательного пространства характеризуется флуктуациями, не разрушающими целостности всего пространства, в рамках которого происходит развитие и субъектов образования и самой системы образования, адекватной требованиям общества. Зеер Э.Ф. [9] выделяет следующие смыслообразующие основания образования: взаимосогласование и взаимодействие всех компонентов образовательного пространства, придающих ему устойчивость; самоорганизация; установление состояния динамического равновесия, эволюционного развития образовательного пространства; создание открытого образовательного пространства и критических

точек развития в результате дезинтеграции и неустойчивости компонентов системы. В состоянии неустойчивости воздействие информационных и коммуникационных технологий «в определенном пространственно-временном локусе» [25, с.23], в силу кооперативных эффектов процессов информатизации образования, порождает «новые структуры и уровни организации», активизирует процесс формирования образовательной среды школы.

С позиций синергетического подхода мы рассматриваем образование как сложную, эволюционирующую и открытую систему. Открытыми называются системы, которые обмениваются с внешним миром веществом, энергией и информацией. В условиях информационного общества колледж не в состоянии решать свои образовательные проблемы самостоятельно, поскольку потребителями его услуг являются государство, частные работодатели, родители и сами студенты. Все они оказывают влияние на учебный процесс. Система открытого образования [17] – это система, которая в реальном режиме времени обменивается ресурсами, знаниями и информацией с внешней средой (привлечение внебюджетных средств, организационные решения, информационно-коммуникационное обеспечение, взаимодействие с научными учреждениями и др. [27]). Осуществляется переход к современным, открытым формам организации учебного процесса, комплексным, многоуровневым образовательным программам, новым образовательным технологиям, обеспечивающим эффективную и качественную подготовку студентов и преподавателей, отвечающих современным требованиям.

В силу своей открытости система образования представляет собой нелинейную систему. При одинаковых приращениях воздействия на *нелинейную* систему она может давать различную реакцию, зависящую от исходного состояния системы, в то время как реакция линейной системы зависит только от величины приращения внешнего воздействия [23, с.507]. В условиях информационного общества единообразие и унификация, стандартизация и линейная система управления учебно-воспитательным процессом, линейные формы представления учебного материала и линейный принцип построения учебных предметов не достигают образовательного эффекта.

Анализ использования идей синергетики в педагогике как «методологической парадигмы» [10, с.9] позволяет рассматривать следующие составляющие:

- использование идей синергетики в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем;
- применение идей синергетики к управлению учебно-воспитательным процессом;
- куррикулярные аспекты адаптации идей синергетики.

Методы, разработанные в течение последних десятилетий для исследования сложных систем, позволяют не только анализировать современный культурный процесс, но и прогнозировать его развитие, использовать идеи синергетики в *моделировании и прогнозировании развития образовательных систем*. В отличие от традиционных областей науки, синергетика изучает общие закономерности эволюции систем любой природы, приводимых к общей модели. Обнаружение единства модели позволяет синергетике делать достояние одной области науки доступным пониманию представителей другой области науки и «переносить результаты одной науки в другую» [8].

Синергетические модели, в отличие от традиционных, предполагают многомерность, многокомпонентность, альтернативность и вариативность познаваемых процессов, признание большой роли случайности в их развитии [26]. В этом контексте образование на микроуровне является типичным нелинейным процессом, «небольшое изменение его параметров может в ряде случаев привести к многократному ухудшению его функционирования» [14]. В то же время существенность малых усилий в критических ситуациях может вывести систему на иную, благоприятную возможность из того спектра возможностей, которым она обладает [21].

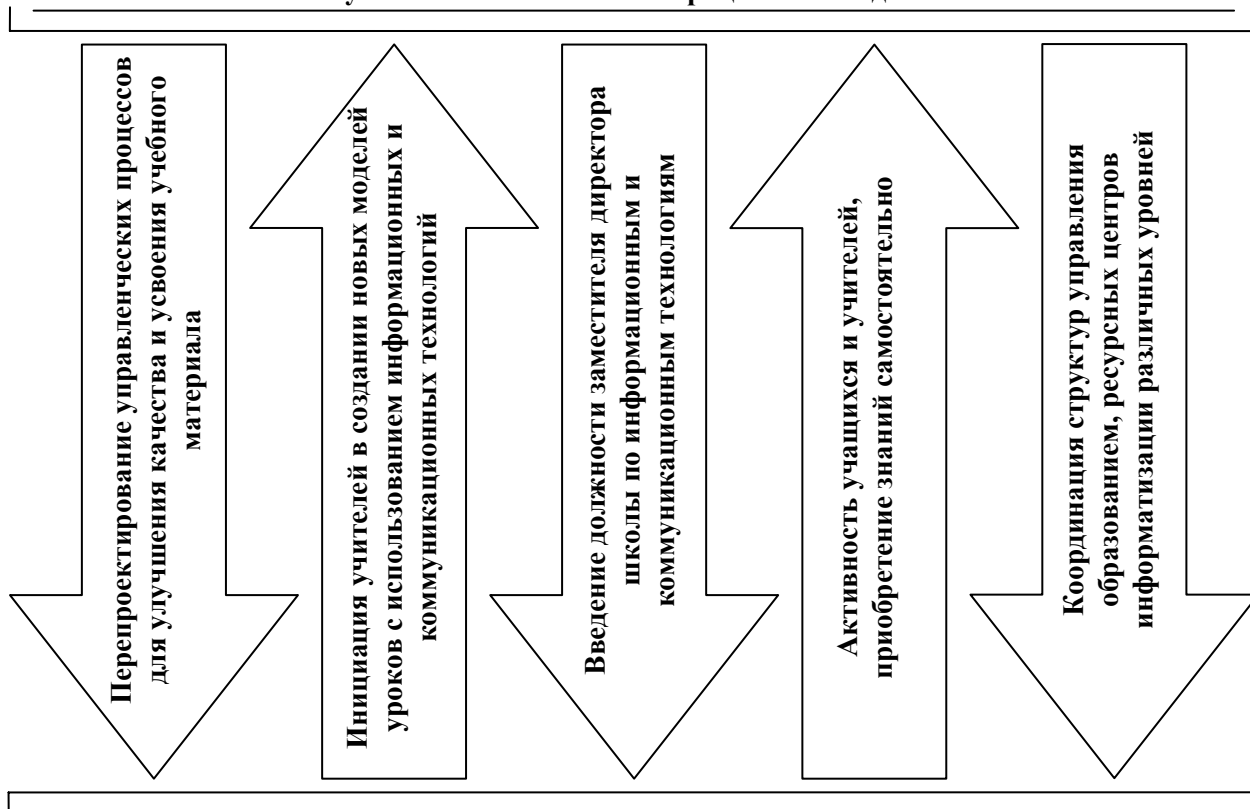
Синергетический подход в педагогике ориентирует участников учебно- воспитательного процесса на реализацию модели управления самоорганизующимися педагогическими системами, переход их в качественно новое состояние, вызванное информатизацией образования. Под *управлением* понимают целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств воздействий [19]. Поиск научных основ управления образованием [11, 12], перспективных подходов [3, 15, 20], анализ их применимости в сфере управления

образованием приводят к тому [22], что система управления колледжем рассматривается в исследовании с позиций синергетического подхода, основной качественной характеристикой которого является *самоорганизация*.

Согласно синергетической теории, управление саморазвивающимися системами и контроль за ними в условиях функционирования образовательной среды не может осуществляться лишь увеличением силового давления на них. Силовое давление на социальную систему приводит не к желаемому результату, а к ее возврату к прежним структурам и состояниям. Определяющим фактором успеха в развитии и модернизации образования является наличие грамотно выстроенной образовательной стратегии, позволяющей формировать образовательную среду колледжа. При разработке эффективных стратегий информационной деятельности участников учебно-воспитательного процесса в условиях функционирования образовательной среды учтен тот факт, что в открытых системах возникают явления, базирующиеся не на силовых, а на информационных взаимодействиях. В результате проявления кооперативных эффектов развивающиеся системы порождают новые структуры без каких-либо внешних силовых воздействий [22], возникают процессы самоорганизации, наделяющие «системы способностями, которые в противном случае потребовали бы больших финансовых и управленческих затрат» [29, с.8]. Стратегия заключается не в выделении одной линии развития, а «в способствовании проявлению собственных тенденций сложно организованных систем (образовательных и воспитательных систем)», во взаимодействии управляющей и управляемой подсистем, в изменении характера управления в сторону соуправления [3, с.21].

В связи с тем, что управление социальными, в том числе образовательными системами, зависит от умения учитывать не столько различие, сколько взаимодействие между процессами самоорганизации и организации в них, в исследовании определены условия, обеспечивающие *единство управления и самоорганизации* использования средств информационных и коммуникационных технологий (см. схему).

#### Управление использованием средств информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе колледжа



#### Самоорганизация участников образовательного процесса

**Схема.** Единство управления и самоорганизации использования средств информационных и коммуникационных технологий.

Условия, обеспечивающие *единство управления и самоорганизации* использования средств информационных и коммуникационных технологий:

- 1) переосмысление и перепроектирование управленческих процессов для достижения существенных улучшений показателей современного образования: результативности, качества, уровня усвоения учебного материала;
- 2) введение в структуру школы менеджеров по информатизации образования, способных организовать и поддерживать процесс информатизации учебного заведения;
- 3) управление процессом информатизации в колледже путем скоординированных действий структур управления и методических структур, ресурсных центров информатизации;
- 4) прерогатива преподавателей в методическом руководстве, несущих ответственность за модернизацию куррикулумов, создание новых моделей обучения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий;
- 5) широкое использование возможности познавательной активности самих студентов и преподавателей, формирование у них умения учиться на основе реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий.

Ведущая роль отводится самоорганизации педагогического коллектива, интеграции с управленческо-педагогическим консультированием, предполагающим перевод системы в проектируемое состояние по достигнутым результатам на основе аналитической деятельности полученных конечных результатов колледжа.

Таким образом, а) реализация системного синергетического подхода к формированию образовательной среды колледжа, включающая прогнозирование и проектирование учебно-воспитательного процесса с использованием средств информационных и коммуникационных технологий; б) совершенствование куррикулумов в соответствии с потребностями личности, общества, рынка труда, основными тенденциями развития науки, культуры и технологии, обеспечивают развитие колледжа в логике модернизации и взаимодействия всех компонентов системного образования.

#### Библиография:

1. АРШИНОВ, В.И. *Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования?* <http://www.iph.ras.ru/~spts/ilobr.htm>.
2. БАРАНЦЕВ, Р.Г. Эмоциональная доминанта российского образования / Моск. Гор. Фонд поддержки школьного книгоиздания; Межрегион. изд. фонд «Евразия - Пресса» и др. Москва, 2004, №9 (58) («Школьные перспективы», №9/10), с.16-20.
3. БОГУСЛАВСКИЙ, М.В. Страсти по синергетике. В: *Мир образования*, 1997, №5, с.17-21.
4. *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2003, с.507-508.
5. БУДАНОВ, В.Г. *Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование*. Москва: Гнозис, 1997. 359 с.
6. БУДАНОВ, В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления. В: *Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления. Материалы Первой международной научно-практической конференции*. Том III. Часть 1-я: Международный симпозиум «Синергетика в решении проблем человечества XXI века: диалог школ» / Под ред. В.И. Романова, О.Н. Астафьевой. Москва: Изд-во «Проспект», 2004, с.162-178.
7. ВЕСНА, М.А. *Педагогическая синергетика: Монография*. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. 405 с.
8. ДАНИЛОВ, Ю.А. *Роль и место синергетики в современной науке* <http://spkurdyumov.narod.ru/DANILOV.htm>.
9. ЗЕЕР, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический анализ. В: *Образование и наука*. Изв. Уральск. отд-ния Рос. Акад. образования: журн.теорет. и прикладных исслед. Екатеринбург, 2003. № 5(23), с.79-90.
10. ИГНАТОВА, В.А. Идеи синергетики и педагогика. В: *Наука и школа*, 2001, №3, с.9-16.
11. КРАВЦОВ, С.С. Информатизация управления образованием: основные направления научно-практических исследований. В: *Ученые записки ИИО РАО*, 2003, вып. 9, с.193-197.
12. КРАВЦОВ, С.С. Управление общеобразовательным учреждением в условиях модернизации образования. В: *Ученые записки ИИО РАО*, 2003, вып. 9. с.198-202.
13. КУРДЮМОВ, С., КНЯЗЕВА, Е. *Будущее и его горизонты: синергетическая методология в прогнозировании* <http://spkurdyumov.narod.ru/SynergMetod.htm>.

14. МАЛИНЕЦКИЙ, Г.Г., КАЩЕНКО, С.А., АХРОМЕЕВА, Т.С., МИТИН, Н.А. и др. Математическое моделирование системы образования. В: *Синергетика и методы науки* / Под ред. М.А. Басина. СПб.: Наука, 1998, с.350.
15. МИХАЙЛОВ, Ю.Ф. О концепции информатизации управления методическим обеспечением процесса образования. В: *Ученые записки ИИО РАО*, 2003, вып. 10, №10, с.168-184.
16. МОСИОНЖИК, Л.А. *Синергетика для гуманитариев*: Учебное пособие для вузов. СПб.; Кишинев: Изд-во СПбИИРАН «Нестор-История»; Изд-во «Высшая Антропологическая школа», 2003. 155 с.
17. ПРЕОБРАЖЕНСКИЙ, Б.Г. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем / Б.Г. Преображенский, Т.О. Толстых. В: *Университетское управление: практика и анализ*, 2004, № 3(31), с.7-12.
18. ПРИГОЖИН, И., СТЕНГЕРС, И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 312 с.
19. *Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика* / Под редакцией П.И. Третьякова. Москва: Новая школа, 2001. 880 с.
20. РЕДЮХИН, В.И. *Синергетика – синяя птица образования* <http://www.iph.ras.ru/~spts/rdh2.htm>.
21. РИЗНИЧЕНКО, Г.Ю. *Лекции по математическим моделям в биологии*. Часть I. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2002. 232 с.
22. *Синергетика и проблемы теории управления*: Сборник научных трудов / Под ред. А.А. Колесникова. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2004. 504 с.
23. *Синергетика. Советский энциклопедический словарь* / Под ред. А.М. Прохорова. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 1207 с.
24. СОЛОДОВА, Е.А. Перспективные синергетические модели в педагогике. В: *Синергетика. Труды семинара*. Том 5. Материалы круглого стола «Сложные системы: идеи, проблемы, перспективы». Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003, с.248-257.
25. СТЕПИН, В.С. Проблема будущего цивилизации. В: *Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления. Материалы Первой международной научно-практической конференции*. Том III. Часть 1-я: Международный симпозиум «Синергетика в решении проблем человечества XXI века: диалог школ» / Под ред. Романова В.Д., Астафьевой О.Н. Москва: Проспект, 2004, с.12-26.
26. ФЕДОРОВА, О. Синергетическая модель образования. В: *Мир образования*, 1997, №5, с.14-16.
27. ФОМИНА, А.Б. *Современные подходы к организации управления УДОД* <http://www.vidod.edu.ru/science/management/479.php>.
28. ХАКЕН, Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам / Перевод с английского. Серия «Синергетика: от прошлого к будущему». Изд.2, 2004. 240 с.
29. ХАКЕН, Г. Самоорганизующееся общество / *Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления. Материалы Первой международной научно-практической конференции*. Том III. Часть 1-я: Международный симпозиум «Синергетика в решении проблем человечества XXI века: диалог школ». / Под ред. В.Д. Романова, О.Н. Астафьевой. Москва: Изд-во «Проспект», 2004, с.6-28.
30. ХАКЕН, Г. *Синергетика*. Москва: Мир, 1980. 404 с.
31. BAK P. How nature works: the science of self-organized criticality. - Springer-Verlag New York, Inc. 1996, p.205.
32. HAKEN H. Can Synergetics Be of Use as Management Theory? In: *Self- organization and Management of Social Systems. Insights, Doubts, and Questions*. Berlin: Springer, 1984, p.37.
33. HAKEN, H., KNYAZEVA, H. Arbitrariness in Nature: Synergetics and Evolutionary Laws of Prohibition. In: *Journal for General Philosophy of Sciences*, 2000, vol.31, no.1, p.57-73.

Prezentat la 17.09.2014

## UNELE ASPECTE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE DIN CICLUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN DOMENIUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE

Maria PAVEL

Universitatea de Stat din Tiraspol

În articol se propune modelul integrator al cursului *Tehnologii Informaționale*, destinat studenților specialităților „Pedagogia în învățământul primar”. Sunt analizate caracteristicile și metodele de implementare a modelului din perspectiva învățământului superior modern.

**Cuvinte-cheie:** tehnologii informaționale, competențe TIC, standarde de competență.

### ON THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE INFORMATION TECHNOLOGY

This paper proposes the integrative model of the course Information Technology for students of the specialties of “Pedagogy in primary education”. It examines the characteristics and methods of implementation of the model from the perspective of the modern higher education.

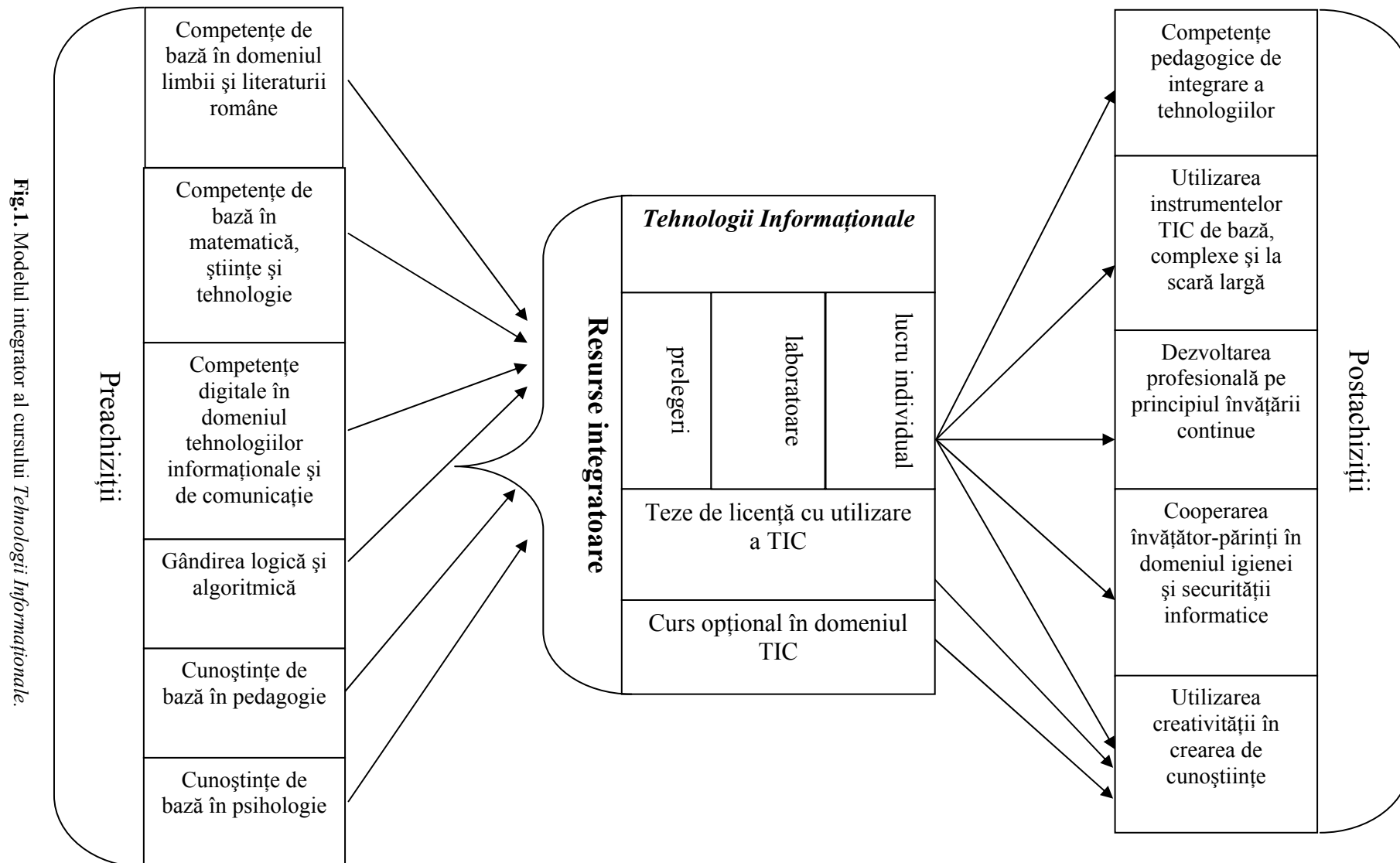
**Keywords:** information technology, ICT skills, standards of competence.

Societatea noilor Tehnologii Informaționale și de Comunicație (TIC) a impus transformări majore în toate sferile vieții, fără a exclude și sfera învățământului, care se află într-un proces de modernizare. Modernizarea procesului de învățământ, în general, și a celui superior, în particular, a dus la modificarea conceptului profesiei de pedagog, trecându-se de la paradigma predării la cea a învățării. Învățământul universitar are misiunea de a crea situații și medii de învățare motivatoare, de a îmbunătăți calitatea învățării. Un rol esențial în realizarea scopurilor propuse îl are TIC. Acesta vine în sprijinul unei învățări active, participative, centrate pe student. Studentul construiește cunoștințele prin studiu independent, în echipă sau în colaborare. Însă, rolul cadrului didactic nu s-a diminuat, deoarece proiectarea metodelor și mediilor de învățare, sprijinirea învățării studentului – achiziții noi ale celui ce predă – reprezintă activități foarte dificile.

Este clar că într-o epocă a informației învățarea și munca vor cere viitorilor absolvenți capacități de a obține și de a schimba informații și, mai presus de orice capacități: de a prelucra, de a produce și de a utiliza aceste informații, de a stăpâni mijloace adecvate de expresie și comunicare de informații – facultăți ce se cer a fi cultivate pe tot parcursul anilor de școală. Pentru aceasta și profesorul urmează să se transforme din simplu transmițător de informații în „producător” sau „educator constructor” de scheme sau metodologii eficace de prelucrare a informațiilor [1, p.168]. La nivelul învățământului primar, învățătorul este cel dintâi care urmează transformările menționate de Ioan Cerghit. Învățământul superior va contribui esențial la formarea inițială a unor astfel de cadre didactice. De aceea a fost inclus cursul obligatoriu la toate specialitățile „Tehnologii Informaționale”.

Indiferent de titulatură (Tehnologii Informaționale, Cultură Informațională, Tehnologii Informaționale și de Comunicare – TIC etc.), acest curs trebuie să formeze la viitorii specialiști competențe esențiale existenței în lumea tehnologiei, numite de cercetătorii în domeniu competențe informaționale sau TIC–competențe. Conform cercetării realizate de S.V. Svetlicinaia, aceste competențe se formează în trei niveluri. *Nivelul de bază* al competenței–TIC se atinge pe parcursul treptei preuniversitare de învățământ sub două aspecte: teoretic și practic [8]. Tot pentru acest nivel contribuie și formarea profesională inițială, sub aspect teoretico-metodic. Al doilea nivel mediu este *activ–profesional* și se bazează pe primul nivel, dezvoltându-se și evoluând odată cu acumularea experienței profesionale. Cel mai înalt nivel de dezvoltare a competenței–TIC se numește *profesional–creativ* și se manifestă prin crearea de produse inovaționale necesare activității didactice. Observăm că nivelul de bază de formare a competenței TIC este absolut indispensabil în pregătirea inițială a învățătorului. Dacă aptitudinile de bază din domeniul culturii informaționale se obțin în cursul preuniversitar, atunci la ascensiunea către nivelul imediat superior va contribui formarea din cadrul învățământului universitar.

Ținând cont de toate aceste aspecte ale învățământului modern, a fost proiectat cursul *Tehnologii Informaționale*, având scopul de a forma astfel de competențe în domeniul TIC, care ar pregăti un viitor învățător apt să atingă nivelurile de bază: *activ–profesional* și *creativ–profesional*, amintite mai sus. Se studiază acest curs în anul I, semestrul I, pe parcursul a 90 de ore total. Cursurile de pedagogie și psihologie generală, esențiale pentru un viitor pedagog, se studiază în paralel, astfel încât, studenții se familiarizează concomitent cu terminologia și noțiunile de bază specifice. Acestea vin în sprijinul lucrului practic și individual care se realizează pe baza matricei activităților de învățare pe standarde de competență la informatică și discipline (prezentată în [4]). Pentru realizarea obiectivelor propuse, am analizat competențele acumulate de viitorii studenți în cadrul ciclului liceal, pe baza cărora se vor construi conținuturile de învățare ale cursului *Tehnologii Informaționale*. Aceste competențe au fost numite *preachiziții* și sunt prezentate în Figura 1.



Pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, elevii/studentii vor avea nevoie de abilitatea de a selecta informațiile și de a înțelege corelația dintre ele, de a decide ce este/nu este important, de a plasa în diverse contexte idei și cunoștințe noi, de a descoperi esența lucrurilor întâlnite pentru prima oară, de a respinge datele irelevante/false, de a da sens critic, creativ și productiv acelei părți din universul informațional cu care se vor confrunta [5, p.7]. Iată de ce, ideea principală care a fost utilizată în construirea cursului dat este dezvoltarea *gândirii critice*, potrivit căreia învățarea este percepută ca o cale constituită din trei etape: *evocare, realizare a sensului și reflecție*. Viitorul este al celor care examinează critic informația și își construiesc propriile realități [5, p.6].

Conceptul învățării integrate este unul de actualitate în învățământul modern. Este indicat ca orice disciplină să dispună de resurse integratoare. Pași importanți în predarea integrată se fac în învățământul preșcolar și primar. Nu se neglijează faptul ca resurse integratoare să posedă și cursurile universitare.

Conform planului de studii, disciplinele propuse în cadrul învățământului superior sunt de tipul: de bază, de specialitate, opționale și facultative. Considerăm că disciplinele de bază (de exemplu, *Tehnologii Informaționale*) trebuie să fie integratoare în pregătirea generală a viitorului specialist, iar cursurile de specialitate – integratoare în pregătirea profesională. Cursurile opționale și facultative doar aprofundează cunoștințele într-un anumit domeniu. Disciplina *Tehnologii Informaționale* dispune de suficiente resurse integratoare; or, competențele formate prin intermediul ei sunt utilizate la toate celelalte discipline pentru crearea portofoliilor, referatelor, prezentărilor etc. Pe de altă parte, cursul a fost proiectat astfel încât materialele create să fie utilizate în cadrul disciplinelor școlare din învățământul primar: limba română, matematica, științe, educația tehnologică, educația muzicală etc.

Din lipsă suficientă de spațiu temporar pentru studierea diferitelor softuri educaționale specifice învățământului primar, venim cu ideea inițială de a crea eventual un curs opțional. Cursurile opționale reprezintă discipline independente care trebuie să răspundă în principal intereselor studenților, aptitudinilor acestora, dar și dorinței lor de a-și dezvolta deprinderi într-un anumit domeniu. Un curs opțional este, de fapt, o disciplină (în cazul nostru universitară) nouă, pentru care se elaborează programe, cu obiective și conținuturi diferite de cele existente în programele disciplinare obligatorii. Programa cursului opțional va trata tema soft-urilor educaționale și va ajuta viitorul învățător să facă o selecție în piața de desfacere a acestora. Din păcate, pe piață sunt prea puține produse locale, care ar acoperi cerințele curriculumului național. Iar studentul ar trebui să vie încurajat să creeze produse proprii cu ajutorul instrumentelor și tehnologiilor pe care le posedă (prezentări cu efecte de animație, tabla interactivă etc.). În sprijinul învățării pentru student la cursul opțional propus vor sta competențele de bază în domeniul pedagogiei și psihologiei, achiziționate în primele semestre de facultate. Contribuția pedagogiei la formarea competențelor necesare viitorului cadru didactic profesionist este substanțială.

În completarea celor spuse mai sus și în ideea unor resurse integratoare pe care le posedă TIC, propunem și teme pentru teze de licență, care ar ilustra utilizarea TIC în diverse activități didactice la clasă. Teza de licență, fiind prezentată publicului larg, va reține atenția colegilor asupra procedeelelor și metodelor propuse de integrare a TIC în clasele primare.

În cazul învățământului primar este mai ușor de utilizat tehnologiile informaționale datorită ponderii mai mici a subiectelor academice și preocupării mai mari cu privire la pedagogia concentrării copiilor pe activitățile de învățare, decât în cazul învățământului secundar. Aceasta se mai datorează specificului psihologiei copiilor de vârstă școlară mică, care, conform teoriei lui J.Piaget, se află la stadiul operațiilor concrete de dezvoltare a inteligenței, care este logică, dar depinde de referințe concrete.

Cele trei componente ale modului integrator propus (cursul de bază, cursul opțional, teze de licență) tind să educe la viitorii învățători capacitatea de a contribui la realizarea cerințelor mediului educațional modern și eficient, în care tehnologia le dă elevilor posibilitatea:

- ✓ să devină capabili să utilizeze tehnologiile informaționale și de comunicație;
- ✓ să caute, să analizeze și să evalueze informații;
- ✓ să rezolve probleme și să ia decizii;
- ✓ să utilizeze în mod creativ și eficient instrumente adecvate pentru o productivitate sporită;
- ✓ să comunice, să colaboreze, să editeze și să creeze;
- ✓ să devină cetățeni informați, responsabili și implicați.

Utilizarea constantă și eficientă a tehnologiilor în procesul de educație oferă elevilor posibilitatea de a dobândi abilități importante în domeniu. Cadrul didactic este cel care trebuie să-i ajute pe elevi să-și dezvolte aceste abilități. El este responsabil pentru crearea unui mediu adecvat și pentru pregătirea unor activități de

învățare care să faciliteze utilizarea tehnologiilor de către elevi cu scopul de a învăța și de a comunica. Este deci esențial ca toți profesorii să fie pregătiți să desfășoare astfel de activități cu elevii lor. Proiectul UNESCO privitor la Standardele de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice se bazează pe trei abordări ale reformelor educaționale care corespund unor modalități alternative, oarecum suprapuse, de a îmbunătăți capacitatea resurselor umane și de a stimula creșterea economică într-un stat:

- ✓ creșterea ratei de asimilare a tehnologiilor în rândul forțelor de muncă prin încorporarea în curriculum a competențelor în domeniul TIC – sau abordarea alfabetizării tehnologice;
- ✓ creșterea capacității resurselor umane de a utiliza cunoștințele pentru a adăuga valoare output-ului economic prin aplicarea acestora în rezolvarea problemelor reale complexe – sau abordarea aprofundării cunoștințelor;
- ✓ creșterea capacității resurselor umane de a inova și de a crea noi cunoștințe, precum și de a beneficia de aceste noi cunoștințe – sau abordarea creării cunoștințelor [7].

Metodele de învățare moderne vor servi drept catalizator pentru atingerea rezultatelor scontate. Unele din metodele utilizate sunt:

- ✓ **Problematicizarea** – o metodă motivațională de învățare în care cel instruit își construiește cunoștințele pe baza rezolvării problemelor reale ce apar ca obstacole în calea cunoașterii. Această metodă are un caracter pregnant euristic și stimulează spiritul de observație, curiozitatea, capacitatea de a corela și conexe, capacitatea de analiză critică și sinteză, perseverența, atenția, spiritul de responsabilitate [2].

#### De exemplu:

*Descriere:* În sala de clasă a fost instalată tabla interactivă, care utilizează aplicația Smart Notebook. Învățătoarea are la dispoziție o prezentare în PowerPoint, la tema *Șiruri de numere* și dorește să o utilizeze pentru Smart Notebook, cu efectele de animație corespunzătoare aplicației.

*Unitatea de învățare:* Softuri educaționale.

*Competențe specifice vizate:*

- Identificarea componentelor principale ale unei ferestre de aplicație.
- Accesarea meniurilor de bază și a instrumentelor unei aplicații.
- Utilizarea resurselor on-line pentru localizarea și extragerea informațiilor utile.

*Conținutul de învățare:* Aplicația Smart Notebook.

*Mijloace didactice:* rețeaua de calculatoare, tabla interactivă Smart, aplicația PowerPoint, Smart Notebook. Prezentarea dihotomică a problemei fie pe tablă, fie pe foaia de hârtie [6, p.168] va avea forma:

*Context:* Avem prezentarea PowerPoint cu efectele de animație specifice și tabla interactivă.

*Focar:* Putem oare să realizăm o prezentare Smart Notebook cu efectele de animație corespunzătoare...

### Cum?

#### Ce se cunoaște?

- adăugarea unui slide la prezentare PowerPoint;
- completarea slide-ului cu componente;
- umplerea fundalului cu șabloane sau imagini;
- adăugarea efectelor de tranziție a slide-urilor;
- adăugarea efectelor de animație;
- vizionarea prezentării.

#### Ce se caută?

- cum se adaugă o pagină nouă în Smart Notebook?
- ce fel de componente se pot adăuga pe pagină?
- se poate schimba fundalul paginii?
- ...
- cum se realizează efectele de animație în Smart Notebook?

- ✓ **Studiul de caz** – o metodă de învățare activă ce se axează pe analiza unor situații concrete, cu soluții cunoscute, care facilitează trecerea de la particular la general. În procesul învățării studenților li se propune o situație concretă, într-un context dat, pentru a fi analizată în determinarea unui algoritm optim de rezolvare [3].

**De exemplu:**

*Descriere:* Cum poate fi utilizată aplicația Microsoft Excel pentru crearea registrului electronic al unei clase din învățământul primar.

*Unitatea de învățare:* Software. Sisteme de operare.

*Competențe specifice vizate:*

- Identificarea componentelor principale ale unei ferestre de aplicație.
- Accesarea meniurilor de bază și a instrumentelor unei aplicații.
- Utilizarea resurselor on-line pentru localizarea și extragerea informațiilor utile.
- Citirea informației dintr-un tabel.

*Conținutul de învățare:* Aplicația de calcul tabelar Microsoft Excel.

*Mijloace didactice:* rețeaua de calculatoare, un videoproiector, ecran, aplicația Microsoft Excel.

- ✓ **Cooperarea** – o metodă de învățare prin interacțiune și colaborare a studenților organizați în grupuri mici, pentru a rezolva o problemă comună. Grupul eterogen, format din persoane cu diferite niveluri de competențe, creează un nivel mai ridicat al conflictului de opinii și o calitate mai mare a deciziilor.

Un exemplu de metodă de învățare prin cooperare este *metoda cubului* [5] ce presupune explorarea unui subiect din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme. Se recomandă, în general, parcurgerea următoarelor etape:

- Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ (se poate utiliza cubul virtual din SMART Notebook)
- Anunțarea subiectului pus în discuție.
- Împărțirea clasei în șase grupe, câte una pentru fiecare față a cubului.
- Există mai multe modalități de stabilire a celor șase grupe. Modul de distribuire se poate face aleatoriu (fiecare grupă rostogolește cubul și primește ca sarcină de lucru perspectiva înscrisă pe fața de sus) sau poate fi decis de profesor, în funcție de anumite criterii care vizează responsabilitatea individuală și de grup, specializarea pe sarcini a membrilor echipelor și oportunități de grup.
- Colaborarea și redactarea materialului la nivelul fiecărei grupe.
- Afișarea formei finale a materialelor, astfel încât toți elevii să poată vizualiza rezultatele.

**De exemplu:**

*Descriere:* Studiarea aplicației Microsoft Word. Grupa de studenți se va împărți în 6 subgrupe, conform metodei cubului, care vor realiza următoarele sarcini:

1. Descrierea ferestrei de aplicație.
2. Comparatia cu alte editoare de texte.
3. Analiza conținutului ce poate fi introdus într-un document Word.
4. Asocierea textului, tabelelor, desenelor Word.
5. Aplicarea softului în realizarea unui model de document propus.
6. Argumentarea eficienței aplicației Word.

*Unitatea de învățare:* Software. Sisteme de operare.

*Competențe specifice vizate:*

- Identificarea componentelor principale ale unei ferestre de aplicație.
- Accesarea meniurilor de bază și a instrumentelor unei aplicații.
- Utilizarea resurselor on-line pentru localizarea și extragerea informațiilor utile.
- Analiza, prelucrarea, redactarea și prezentarea informației.

*Conținutul de învățare:* Aplicația de procesare textuală Microsoft Word.

*Mijloace didactice:* rețeaua de calculatoare, un videoproiector, ecran, aplicația Microsoft Word, resurse Internet.

- ✓ **Proiectul** – atât o metodă interactivă de învățare, cât și un instrument de evaluare complementară. Acesta confruntă studenții cu o problemă complexă, autentică, aproape de realitate, care trebuie rezolvată prin analiză cauzală, cronologică și spațială și dirijată de un plan bine determinat.

**De exemplu:**

*Descriere:* Crearea paginii electronice a unei clase din învățământul primar. Proiectul va fi realizat pe parcursul a unui semestru. Lucrările executate individual la fiecare temă vor fi asamblate într-o pagină Google Sites.

*Unitatea de învățare:* Internet.

*Competențe specifice vizate:*

- Crearea și redactarea unui document de tip text.
- Crearea și redactarea unui document de tip calcul tabelar.
- Crearea și redactarea unui document de tip prezentare.
- Utilizarea resurselor on-line pentru localizarea și extragerea informațiilor utile.
- Utilizarea poștei electronice pentru colaborare.

*Conținutul de învățare:* utilizarea instrumentului colaborativ Google Sites.

*Mijloace didactice:* rețeaua de calculatoare, resurse Internet, aplicațiile Microsoft Excel, Microsoft Word, Microsoft PowerPoint.

Metodele tradiționale de predare-învățare nu se exclud, ci vin să completeze actul didactic.

Finalitățile ce se propun a fi atinse au fost numite *postachiziții* și sunt indicate în Figura 1.

Modelul cursului propus de noi posedă un șir de particularități care demonstrează viabilitatea lui. Acestea sunt:

- *complexitate* – pentru dezvoltarea unei postachiziții a modelului este necesară antrenarea diverselor prechiziții la diferite niveluri ale resurselor integratoare (cursul de bază, teze de licență, curs opțional), precum și interdependența dintre celelalte postachiziții;
- *mobilitate pe verticală* – numărul celulelor modelului atât pentru prechiziții, cât și pentru postachiziții poate fi extins prin completare de noi exigențe ale vremii față de învățătorul modern în domeniul tehnologiilor informaționale; aceste noi competențe ar putea fi conturate odată cu introducerea disciplinei *Informatica* în treapta primară de învățământ, moment pentru care optăm. Aceasta se datorează faptului că pentru micii școlari sunt stabilite standarde de competență în domeniul informaticii, a căror realizare nu este inclusă explicit în vreo arie curriculară; or, acest fapt duce la confuzii și neclarități pentru învățători.
- *diversitate* – fiecare celulă a modelului poate fi îndeplinită într-o mare varietate de forme care poate fi limitată doar de imaginația învățătorului;
- *continuitate* – tehnologiile sunt în continuă dezvoltare, iar piața softurilor educaționale este în permanență evoluție; prin urmare, același conținut sau activitate instructivă este deschisă pentru utilizarea lor.

#### Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: ARAMIS, 2002.
2. COJOCARIU, V.M. *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2008.
3. CORLAT, S., KARLSSON, G., BRAICOV, A., STAH, D., HELLSTROM, M. *Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior*. Chișinău, 2011.
4. Curriculum la disciplina „Tehnologii Informaționale” pentru specialitățile *Pedagogie în Învățământul Primar și Pedagogie Preșcolară*. Probleme actuale ale didacticii științelor reale, octombrie 4-6, Chișinău 2013.
5. *Didactica Pro. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău, 2003. Disponibil: [prodidactica.md/files/4.pdf](http://prodidactica.md/files/4.pdf)
6. MINDER, M. *Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003.
7. UNESCO. *Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice*. Disponibil: [http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO\\_TIC\\_RecomandariImplementare2008.pdf](http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_RecomandariImplementare2008.pdf).
8. СВЕТЛИЧНАЯ, С. *Методика проективно-рекурсивного обучения учителей начальных классов в области ИКТ в муниципальной системе повышения квалификации*. Красноярск, 2012.

Prezentat la 09.09.2014

## ROLUL PLATFORMEI MOODLE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE

**Ludmila NOVAC**

*Universitatea de Stat din Moldova*

Platformele de învățare sunt deosebit de utile, convenabile și adecvate condițiilor curente de instruire. Acestea completează foarte mult metodele tradiționale de învățare și ajută cadrele didactice în activitatea lor zilnică. Profesorii activează cel mai bine atunci când lucrează împreună pentru a rezolva problemele comune. Astfel, este foarte important să facă parte din comunitatea rețelei de învățare, formată din profesorii lideri de instruire, pentru a apela la ei în scopul de a obține resurse, instrumente și strategii, precum și acces la ajutorul acelor colegi, care doresc să împărtășească cunoștințele și experiența lor de a dezvolta soluții pentru problemele cu care ne confruntăm în școală și la universitate.

**Cuvinte-cheie:** *Comunitatea Moodle, Mediu Dinamic de Învățare Modular Orientat spre Obiect, metode tradiționale de învățare, metode moderne de învățare, platforme de învățare, rețea de învățare, resurse, instrumente, strategii, competențe didactice.*

### MOODLE ROLE FOR TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS

The learning platforms are very useful, convenient and appropriate to our days, they greatly supplement the traditional learning methods and they help the teachers in their daily activity. Teachers learn best when they work together to solve common problems. Thus, it is very important to join the learning network of teacher leaders and get resources, tools, strategies, and access to committed colleagues willing to share their expertise and experience to develop solutions to the issues we are facing in the school and university.

**Keywords:** *Moodle Community, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), traditional learning methods, modern learning methods, learning platforms, learning network, resources, tools, strategies, teaching skills.*

O societate bine dezvoltată poate fi construită prin intermediul instituțiilor de învățământ. Intelectualitatea unui stat are rolul cel mai important de a menține și a ridica în anumite proporții nivelul de dezvoltare a țării. Astfel, noile generații reprezintă acea pătură socială care are rolul și obligația de a continua și de a menține nivelul de dezvoltare intelectuală a țării.

La baza unei societăți intelectuale stă învățământul, iar învățământul, la rândul său, se bazează pe un șir de principii bine fundamentate, o mulțime de valori și rigori, care se pot menține doar cu ajutorul unor specialiști competenți și în baza unui sistem bine format și adecvat cerințelor de pe piața muncii.

Noua politică educațională prefigurată în finalitățile educației implică un management educațional care să asigure dezvoltarea organizațională prin promovarea unei strategii educaționale de sporire a performanței resurselor umane, centrate pe formarea și dezvoltarea personalității umane, capabile să ia decizii de sine stătătoare în vederea realizării propriului destin. O astfel de strategie educațională a determinat construirea unui curriculum centrat pe competențe, pentru instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, ce reprezintă organizarea acestora în raport cu solicitările unităților de pe piața muncii, pornind de la identificarea condițiilor în care vor fi dezvoltate diferite roluri sociale și profesionale ale viitorului absolvent.

Modernizarea procesului de învățământ conduce nemijlocit la introducerea unor noi forme de predare. Componenta mediului de învățare diferă de la o persoană la alta în funcție de interesele profesionale și personale, de scopuri, de stilul preferențial de învățare, de experiența de utilizare a tehnologiilor informaționale etc. Astfel, noile mijloace bazate pe tehnologiile informaționale reprezintă acel suport tehnologic care este utilizat pentru a completa formele de instruire atât în instituțiile preuniversitare, cât și în instituțiile de învățământ superior.

Platformele de instruire reprezintă un mijloc foarte util, convenabil și adecvat perioadei actuale, care în mare măsură suplimentează și completează metodele tradiționale de instruire. Una dintre cele mai utilizate platforme de instruire în multe țări ale lumii este platforma *Moodle*, care vine în ajutor cadrelor didactice, oferind suport tehnologic și mijloace atât de transmitere a informației, de evaluare a cunoștințelor, cât și mijloace și tehnici de învățare.

Platforma **Moodle** (abrevierea provine de la englezescul *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* [2]) este un software liber de învățare cu sursă deschisă, cunoscut de asemenea și ca un Sistem de Ma-

nagement al Cursurilor sau ca un Spațiu de Învățare Virtual. Din octombrie 2010 are o bază de peste 49953 utilizatori înregistrați și site-uri verificate și servește 37 milioane de utilizatori la 3,7 milioane de cursuri. Numărul de utilizatori și numărul de cursuri plasate anual pe platforma *Moodle* crește în continuare cu un ritm foarte rapid. *Moodle* este o platformă de învățare (e-learning) dezvoltată inițial de Martin Dougiamas pentru a ajuta profesorii să creeze cursuri online care să fie focusate pe interacțiune și construirea colaborativă a conținutului educațional, care este în continuă dezvoltare.

Faptul că platforma *Moodle* reprezintă o platformă de instruire cu sursă deschisă a condus nemijlocit la utilizarea ei în masă de către instituțiile de învățământ din multe țări ale lumii, iar în ultimii ani este utilizată de mai multe instituții de învățământ și în Republica Moldova, atât în învățământul preuniversitar, cât și în învățământul superior.

Întreg ansamblul de tehnici și mijloace oferite de către platforma *Moodle* [3-6] facilitează procesul de instruire, îl completează și îl ajustează la noile condiții sociale și economice, la ritmul de viață în care atât cadrele didactice, cât și elevii sau studenții sunt implicați în mai multe activități concomitent. Astfel, pot fi oferite cursuri atât pentru instruirea la distanță, pentru forma de învățământ cu frecvență redusă, cât și drept suport și completare pentru forma de învățământ cu frecvență la zi. În acest mod, unele persoane pot face cursuri de recalificare sau de compensare a studiilor, altele pot să facă a doua facultate în timp ce au deja un loc de muncă sau pot să studieze și la două facultăți în același timp, dacă permite regulamentul instituției (de obicei, se admite ca a doua facultate să fie solicitată doar la studii cu frecvență redusă).

Totodată, platforma *Moodle* oferă o mare oportunitate pentru cei care nu au posibilitatea de a se deplasa la instituția respectivă. La etapa actuală multe persoane sunt cointerestate să facă studii și să obțină un certificat sau o diplomă în rezultatul studiului la anumite instituții prestigioase. Problemele financiare sau problemele de deplasare în altă țară reprezintă de multe ori un mare impediment, ceea ce micșorează șansele celor care au totuși o pregătire foarte bună, cunoștințe vaste și o capacitate excepțională de a învăța și a progresa într-o carieră de cercetare științifică. O altă categorie de persoane care sunt limitate în procesul de instruire o formează acei care nu se pot deplasa la instituția respectivă, deși se află în aceeași localitate, din cauza unor probleme de sănătate sau având anumite dizabilități locomotorii. Astfel, instruirea la distanță este soluția adecvată pentru această categorie de persoane care doresc să facă anumite studii și au abilități de studiere.

Platforma *Moodle* are un șir de funcții care pot fi bine definite. Funcția principală a platformei este cea de instruire, fie că este vorba despre cursuri de profesionalizare sau cursuri de cultură generală, precum și despre cursuri de perfecționare sau recalificare, fie altele care fac parte din modulul psihopedagogic etc. Alte funcții nu mai puțin importante ale platformei sunt cele de administrare. Aici putem menționa printre cele mai importante funcția de informare, de tutorat și de ghidare. Astfel, prin intermediul platformei se pot da indicații din partea unităților administrative ale instituției cu privire la diferite probleme organizatorice, de ghidare sau în legătură cu anumite evenimente legate de activitatea instituției sau a studenților. Din categoria funcțiilor de administrare poate fi considerată și funcția de chestionare în legătură cu anumite probleme sau întrebări importante privitor la evaluarea cadrelor didactice sau a calității disciplinelor predate, precum și alte probleme care necesită luarea în considerare a opiniei cadrelor didactice sau a studenților. Astfel, prin intermediul platformei se pot efectua un șir de sondaje și chestionare de evaluare sau în scopul adoptării unor decizii importante pentru instituția de învățământ.

Un rol deosebit de important al platformei *Moodle* în formarea profesională este rolul de dezvoltare a competențelor didactice. Rolul de instruire prin cursuri de profesionalizare poate fi extins în mod optimal și asupra modulului psihopedagogic pentru toate specializările care au profil didactic. Implementarea în paralel a cursurilor modulului psihopedagogic este un rezultat important în formarea profesională a cadrelor didactice universitare. Mai mult chiar, în procesul de utilizare a platformei în scopul instruirii și al lucrului cu studenții se dezvoltă și competențele didactice și de administrare a disciplinei, precum și cele de ghidare în procesul de studii. Structurarea, organizarea și administrarea cursurilor pe platforma *Moodle* ne obligă să menținem în permanență controlul asupra informației oferite studenților, precum și evidența activității lor pe platformă pe întreaga perioadă. Probabil, unul dintre cele mai importante elemente în procesul de învățare prin intermediul platformei este acela de a stabili foarte clar și de a delimita informația la care studenții pot avea acces la etapa respectivă. Este deosebit de important de a indica termenul limită pentru anumite activități și de a impune anumite restricții pentru accesul la unele compartimente sau a oferi informație suplimentară în caz de necesitate. Toate acestea în ansamblu au un rol foarte important pentru a ne asigura de faptul că condi-

țiile oferite și informația propusă corespund în totalitate cerințelor pe care le impunem în scopul formării competențelor și abilităților necesare specializării respective.

De asemenea, este foarte important să oferim și să organizăm suficiente activități pentru lucrul individual, pentru autoevaluări periodice sau în cadrul fiecărui compartiment, precum și pentru evaluări sumative. Astfel, prin conlucrarea permanentă cu studenții, prin concentrarea atenției lor asupra fiecăreia dintre activitățile propuse și evidențierea necesității formării competențelor respective, se poate menține activitatea lor pe toată perioada printr-o continuă monitorizare și prin evidențierea importanței tuturor activităților per ansamblu și în particular.

Evaluarea cunoștințelor are un rol deosebit de important în procesul de studii. Evaluarea, de altfel, reprezintă o componentă necesară funcționării oricărui sistem social și confirmă gradul lui de eficiență. Evaluarea desfășurată în cadrul sistemului de învățământ este în strânsă corelație cu celelalte sisteme sociale. În această privință, platforma *Moodle* ne oferă un șir de instrumente [1,3] care facilitează procesul de evaluare a cunoștințelor în cadrul procesului de învățare. Toate tehnicile oferite de către platforma *Moodle* ne oferă posibilitatea creării diferitelor tipuri de teste, atât pentru evaluări periodice, sumative și finale (pentru perioadele de atestări), cât și pentru evaluări curente sau autoevaluări în scop de învățare și de verificare a nivelului de comprehensiune.

Pentru lansarea testelor se pot fixa anumite perioade, iar platforma *Moodle* ne permite să aplicăm anumite restricții privitor la perioadele respective și data limită de acces la testele corespunzătoare, precum și durata efectuării testelor, numărul de posibilități de repetare a testului în cazul acumulării unui punctaj insuficient pentru promovare sau în cazul când persoana respectivă nu este de acord cu calificativul obținut și pretinde la alt calificativ mai înalt. În cazul efectuării unui test de autoevaluare sau test în cadrul procesului de studii se pot admite mai multe repetări de efectuare a testului. Însă, în cazul efectuării testelor de evaluare finală este indicat să fie fixate niște restricții mai riguroase referitor la durata testului, perioada, precum și accesul la informația suplimentară, pentru a ne asigura că aprecierea va fi obiectivă. Astfel, în acest caz platforma ne oferă posibilități de fixare a restricțiilor necesare, precum și de organizare și monitorizare a efectuării testelor într-un mediu virtual.

Reieșind din toate posibilitățile și multitudinea instrumentelor oferite de către platforma *Moodle* [1,3], din partea instituțiilor de învățământ și a **Comunității Moodle** au fost fixate și anumite cerințe pentru formarea și organizarea cursurilor, precum și anumite criterii de evaluare a lor în vederea optimizării structurării cursurilor conform unor standarde comune și corespunzător unui nivel adecvat pentru evaluarea obiectivă a cunoștințelor. De asemenea, având ca scop eficientizarea procesului de învățare, este necesar de a respecta anumite cerințe și indicații conform unor scheme de certificare oferite și aprobate de către *comunitățile Moodle* și instituțiile de învățământ. Astfel, printre cele mai importante pot fi menționate următoarele: organizarea cursurilor astfel încât să corespundă unei structuri logice clar definite și informația să fie optimal distribuită la toate compartimentele, conținutul să fie cât mai bogat și reprezentat într-un mod cât mai clar și accesibil în forme variate de prezentare, să se ofere curriculumul disciplinei, obiectivele temelor și finalitățile necesare pentru însușirea disciplinei respective; designul, managementul cursurilor și aranjarea logică să fie adecvate. De asemenea, este foarte importantă funcționalitatea cursurilor și navigabilitatea cât mai ușoară conform unei structuri logice bine definite.

Deosebit de importante sunt aspectele de conlucrare cu studenții, monitorizarea lucrului individual și îndeplinirea sarcinilor indicate, aplicarea unor soluții pentru a menține studenții în activitate permanentă prin motivare și evaluare periodică, prin includerea unor activități de învățare și de autoevaluare, prin oferirea unor sarcini pentru studiul și lucrul individual. În acest scop, platforma *Moodle* oferă diferite instrumente pentru conlucrarea cu studenții și organizarea unor activități cu implicarea studenților în activități individuale și în echipă. Iar aspectul general al cursului depinde doar de creativitatea cadrului didactic care elaborează cursul și de multitudinea și varietatea sarcinilor care le oferă studenților pentru învățare. Forumurile pentru discuții și conlucrare între studenți și cu profesorii responsabili de curs pot fi de ajutor pentru schimbul de informații, pentru organizarea unor concursuri sau activități de dezvoltare a competențelor de învățare și de reacționare promptă. Forumurile sunt utile și în cazul când așteptăm un feedback din partea studenților privitor la comprehensiunea materialului oferit temei respective sau pentru simplul motiv de a menține legătura cu studenții înscriși la curs.

În contextul utilizării platformei pentru organizarea cursurilor pentru studenții care își fac studiile cu frecvență redusă, aplicarea sistemului **Blended Learning** (Instruirea mixtă) este soluția perfectă pentru a combi-

na modelul clasic de predare cu modelul de instruire la distanță. Astfel, nu suntem obligați să renunțăm nici la contactul direct cu studenții, nici la modelul clasic de predare. Combinarea a două modalități de predare și evaluare se poate face cu succes utilizând Spațiul Virtual prin intermediul platformei *Moodle*, precum și contactul direct cu studenții în auditoriu. Deci, putem spune cu fermitate că, utilizând platforma *Moodle*, există avantaje atât pentru profesori, cât și pentru studenți, îndeosebi pentru studenții care își fac studiile cu frecvență redusă, dar și pentru cei care își fac studiile cu frecvență la zi.

În acest context putem remarca, de asemenea, că promovarea unei instituții poate fi făcută, inclusiv, prin nivelul de dezvoltare a sistemului de management al cursurilor electronice, precum și prin calitatea cursurilor plasate pe platforma *Moodle*. O platformă bine dezvoltată poate fi și o imagine bună pentru o instituție de învățământ. De asemenea, o platformă bine dezvoltată ar putea atrage mai mulți studenți și poate fi o bună stimulare pentru ei prin atractivitatea cursurilor, prin diversitatea sarcinilor și prin volumul bogat de informație. Fiecare instituție ar trebui să promoveze și să elaboreze cursuri electronice pe platforme educaționale, în interesul elevilor și studenților, pentru a educa tânăra generație în ritmul dezvoltării competențelor de învățare și de aplicare a cunoștințelor în practică. Pentru aceasta cadrele mai puțin experimentate ar trebui să preia din experiența celor care au elaborat deja cursuri electronice și le utilizează activ în procesul de instruire și, astfel, să continue o colaborare fructuoasă pe tărâmul dezvoltării cunoștințelor și pregătirii tinerilor specialiști.

#### **Bibliografie:**

1. URSACHE, L., VÂJU, G., DONICI, D., HERMAN, C. *MOODLE: administrare, utilizare, evaluare*. Arad, 2011.
2. [http://ro.wikipedia.org/wiki/Moodle#cite\\_note-2](http://ro.wikipedia.org/wiki/Moodle#cite_note-2)
3. [http://docs.moodle.org/25/en/Main\\_page](http://docs.moodle.org/25/en/Main_page)
4. <http://www.moodle.md/>
5. <http://moodle.org/>
6. <http://moodle.com>

*Prezentat la 14.05.2014*

## THE PRIMARY LANGUAGE TEACHING IN ASPECT OF EDUCATIONAL RESEARCH

**Irina STOIANOVA**

*State Pedagogical University "Ion Creanga", Chisinau*

It is proposed to discuss the theoretical ideas of how the foreign language works in the context of research activities. The paper considers that educational research may be one of the means to attain educational goals of secondary schools in the Republic of Moldova. It is argued that educational research corresponds on the content and technologically to the competence approach in the primary curriculum. Educational and academic (scientific) research is different. The elements of learning search are presented at different stages of the lesson. Value of educational research is to create conditions conducive to the integrity and effective learning activities of the early age student.

**Keywords:** *educational research, exploratory behavior, search activity, thinking, creativity, integrity.*

### ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE PRIN INSTRUIREA INVESTIGAȚIONALĂ

Este abordată problema privind învățarea limbii străine prin instruirea investigațională, aceasta fiind inclusă în tematica secolului cunoștințelor. Se susține că cercetarea pedagogică corespunde conținutal și tehnologic procesului de predare-învățare bazat pe competențe și se arată diferența dintre cercetarea pedagogică și cea din alte sfere ale științei. Elementele de învățare și cercetare sunt prezentate la diferite etape ale lecției. Valoarea cercetării rezidă în crearea unor condiții menite să asigure unitatea activității didactice și formarea caracterului integru al elevului.

**Cuvinte-cheie:** *cercetare pedagogică, comportament explorator, activitate de cercetare, gândire, creativitate, integritate.*

At the moment when the "informatization and designing are becoming more common," [2, p.3], when integrity and the whole (integrated) personality are the meaning and purpose of education, drew particular attention at the content and technological line of the learning process. According to the philosophers, "on the way to achieving the goal of full educational training a new generation is no longer possible without serious scientific approach. The most important role should belong to scientific and philosophical knowledge, which can be a compass in a modern, increasingly complex of social, socio-natural and, environment conditions" [5, p.405].

In the new cultural and educational conditions "to the forefront individualization of the learning process the use of new technologies and avant-garde methods of teaching" [2, p.4]. Preference is given to the active methods of learning, which entails a completely new opportunities for creativity of the teacher and the student. The Republic of Moldova has created favorable conditions for the variable education that allows the teacher "design tutorial cultural environment," human culture ", which is building its acting as its creation, its support, translator and keeper" [7, p.120]; students develop the ability to create projects, programs, ideas, acquire 'experience in solving practical problems" [2, p.3] for a successful orientation in the flow of current information, skills to build relationships in society and to decide issues of unusual situations. In the considered context, as demanded by the time the technology can perform educational research , which is understood as "the formation of ability to independently and creatively develop and rebuild the new ways of working in any sphere of human culture, thus forming, *exploratory behavior*. This goal is only possible to achieve on *metapredmetny level*: building on the corresponding didactic and methodological foundation, which is to combine the capabilities of all academic subjects, as well as extra-curricular activities for personal development, for the development of each" [6, p.22]. It is especially important at primary stage, when learning activity becomes the leading form of life of the child, and leading quality of the exploratory behavior of the student - *search activity* is laid in this period. Obviously, the solution of new educational tasks lies in understanding the relationship nature between learning of students and their development.

It is well known that the child's intellectual development occurs through activity, by using the learning process these techniques that "will mobilize, bring up educational interests, develop memory, creative thinking, etc" [3, p.42]. History has preserved a lot of documentary evidence of how effective teachers at different times used in educational practice, the natural desire of the child - curiosity to the study and perception of the

world. Mechanisms of exploratory behavior are found by modern pedagogy and psychology: *syncretism* (due to egocentrism thinking) and *reversibility* (expressed in the ability of the child to the theoretical arguments, finding causal relationships, formulating conclusions). Found that in this age there is a gradual internalization of action patterns and turning them into operations that allow the child to compare, evaluate, classify, put in a row, measure, etc. Thus, the thought patterns are diagnostic signs of intellectual development of children aged under consideration. From the standpoint of the theory of activity-learning pedagogy at another level of quality (especially in developed child's imagination) would contribute to the forming in junior students *the ability for reflection as the basis of theoretical thinking*. Developed "divergent thinking" (by Guilford, as a result of the relationship between intelligence and creativity) entails a change in the direction of the search problem-solving process that will eventually lead to a variety of solutions and results. Attention is paid to six parameters of creativity: *the ability to detect and posing problems*; *the ability to generate a large number of ideas*; *flexibility* - the ability to produce different ideas; *originality* - the ability to respond to stimuli outside the box; *ability to improve* by adding details; *ability to solve problems* - the ability to analyze and synthesize. In the above context, based on such forms of mental activity, as "analyzing observation, abstract thinking and doing" [4, p.104], the research training can make effective educational technology, and as an active form of learning that of content and remedially enriches the educational activity.

The Concept of the development of research activities of students considers the *research* as one of the four generic types of mental activity (along with the *designing, modeling, management* - emphasis mine - I.S.) most adequately corresponding socio-cultural mission of education. Referring etymological analysis of the word "research", we note that under this type of activity is meant "remove something" off track ", i.e. to restore some order of things by circumstantial evidence, fingerprints common law in specific, random objects. This is a fundamental feature of the organization of thought in the *search* which involve the development of observation, care, analytical skills" [1, p.27]. From the perspective of educational practice, the *research* (along with the *designing* - my emphasis - I.S.) has a high value for modern education. First, "as a kind of cognitive activity develops creative abilities with support for alternative thinking and intuition" [10, p.32], and secondly, as a tool for the development of intelligence and creativity in teaching the child is characterized by "objective, reproducible, evidence, accuracy" [9]. The main difference between *the research training* (educational research) and *scientific* (academic) consists of the difference of tasks.

The process of educational research, organized by teacher allows students to ensure *scaffold learning* like a vital experience in adapting to the conditions of a dynamic, ever-changing educational environment, "in which basic survival depends on the ability to find their own information, it adequately handle and do on this basis the precise and accurate inferences and conclusions" [8, p.20]. Teacher awareness of problems to be solved in the process of educational research enriches the learning content (we consider the creation of conditions for student learning of new ways of activity, a new style of relations), which would entail the development of personal student qualities and the teacher himself. It should be noted that the exploratory approach as part of the pedagogical culture of the teacher, involves the use of elements of research on the different stages of a lesson. School practice offers: - *mini-survey experiment* as problematic when the study itself is the basis for the assumptions and conclusions of the discussions that allow students to formulate their own theme and objectives for future operations; - the research as a method of learning new material (via *practical work*) when the study itself is a source of information; - *the research as a method of summarizing, organizing, integrating knowledge* (including different sciences / subject areas) when the research itself contributes to a coherent picture of the real world, representations of reality and the ongoing processes; - *the research as a home experiment*; - *the research "beyond the textbook"* (on the topic studied) when the study itself is held in a comfortable environment for the child (own choice of place, time, pace of work) that lets experience like a real explorer does.

These examples demonstrate the broad capabilities of the teacher to organize educational research at various stages. In addition, it creates conditions that allow the teacher to solve complex educational tasks: learning/teaching new knowledge; mastery of general research skills (consider cognitive, practical, communicative) that reflect all aspects of life of the child; personal development. It is important to understand what an integrated approach creates conditions conducive to how the integrity of the most educational activity and the formation of the whole (integrated) person.

Relation to the theme of our investigation: the ability to frame their thoughts in more than one language can give advantages to a youngster in terms of thinking and studying. It means the ability to transmit their own thoughts more than one language, can positively affect the future of mental activity and the child's learning. *Foreign language* as a part of subject area "Language and Communication" seems to us not only as a means of communication, but *as a tool* of educational and professional activities of the teacher; as an academic subject, integrating other content of education and contributing to the formation of universal general educational actions at students. Obviously, in the context of content and the technology component, pedagogically, educational research is justified, and, not casual step to achieve subject goals. As a kind of cognitive activity and as a means of personal development it enriches the educational activity of primary school students, thus meets their neurophysiological stage.

In addition, the technology component of educational research promotes logical and creative thinking of a youngster; formation of such important moral qualities as commitment, responsibility, independence, patience and consistency in the achievement of educational goals. Represented by a combination of skills, experience and personal characteristics contributes to the formation of complex universal educational actions which are important for learning / teaching of any subject. The value of educational research at primary stage is to create conditions that facilitate disclosure, self-fulfillment and the child continued successful development of his abilities at the subsequent stages of learning.

Thus, when the teacher is aware the theory of the research training, it should be considered not only as a universal form of pedagogical culture, and, above all, as a **proficient** teacher (experienced, skilful, capable) for the pursuit of understanding of the educational objectives, nature of the subject content (in the perspective of integration), approach to implement the goals. This approach would eliminate the existing contradiction between the logic of building maintenance and technology of effective learning in socio-humanitarian education of the primary curriculum.

### Bibliography:

1. АЛЕКСЕЕВ, Н.Г., ЛЕОНТОВИЧ, А.В., ОБУХОВ, А.В., ФОМИНА, Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся. В: *Исследовательская работа школьников*, 2001, № 1, с.24-34.
2. АСМОЛОВ, А.Г. Образование и воспитание в меняющемся мире. В: *Информационный бюллетень*, 2013, № 3, с.3-4.
3. ГУЦУ, В. *Развитие и внедрение куррикулума в гимназическое образование: концептуальные положения*. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80 с. ISBN 9975-74-264-5
4. ЗАНКОВ, Л.В. *Избранные педагогические труды*. Москва: Дом педагогики, 1999. 608 с. ISBN 5-89382-070-3
5. КОЛЮЖОВ, Ю.И. Диалектика традиций и инноваций в современном российском образовании. В: Материалы международного симпозиума «*Вузы культуры и искусств в мировом образовательном пространстве: новый «шёлковый путь» к культуре без границ*». Корея, Ёнгволь, 20-21 мая 2009 года (Universities of culture and arts in the world education area: new "silk road" to culture without limits: papers of the Third International Symposium "Universities of Culture and Arts in the World Education Area: New "Silk Road" to Culture without Limits" The Republic of Korea, Yeong Wol, May 20-21, 2009) / Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Администрация г. Ёнгволь. Москва; Ёнгволь: МГУКИ, 2009, с.401-406.
6. НЕЧАЕВА, Н.В. Формирование исследовательского поведения младших школьников как метапредметная цель обучения. В: Материалы международной конференции. *Система Л.В. Занкова: опережая время*. Москва, 7-8 ноября 2012 г. Самара: Дом Фёдорова, 2013, с.19-28.
7. РОМАХ, О.В. Культурно-образовательное пространство как созидательная парадигма общества знаний. В: Материалы международного симпозиума «*Вузы культуры и искусств в мировом образовательном пространстве: новый «шёлковый путь» к культуре без границ*». Корея, Ёнгволь, 20-21 мая 2009 года (Universities of culture and arts in the world education area: new "silk road" to culture without limits: papers of the Third International Symposium "Universities of Culture and Arts in the World Education Area: New "Silk Road" to Culture without Limits" The Republic of Korea, Yeong Wol, May 20-21, 2009) / Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Администрация г. Ёнгволь. Москва-Ёнгволь: МГУКИ, 2009, с.117-121.
8. САВЕНКОВ, А.И. Детская одарённость как теоретическая проблема. В: *Практика образования*, 2009, № 1, с.20-23.
9. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1980, с.516.
10. *Стандарты эффективности обучения*: Методическое пособие для учителей. Chișinău: Lyceum, 2012. 67 с.

Prezentat la 15.09.2014

## STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE AUTOFORMARE LA CHIMIE ÎN BAZA UNOR  
TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE*Eduard COROPCEANU, Andrei RIJA, Ion ARSENE, Maria PUTINĂ\***Universitatea de Stat din Tiraspol**\*Liceul „Mihai Eminescu” din or. Hâncești*

Posibilitățile de utilizare a tehnologiilor educaționale pentru sporirea calității procesului de instruire la chimie sunt diverse: de la jocuri cu caracter cognitiv până la programe specializate pentru determinarea compoziției și structurii compușilor chimici. Tehnologiile informaționale permit și stimulează valorificarea multilaterală a potențialului intelectual, creează premise pentru dezvoltarea independenței, spiritului de inițiativă și a propriului stil de gândire. Totodată, utilizarea tehnologiilor educaționale nu exclude celelalte metode și strategii didactice, ci vine doar să completeze, să ofere noi posibilități, instrumente.

**Cuvinte-cheie:** tehnologii informaționale, chimie, inter- și transdisciplinaritate, calitatea instruirii, metode de instruire.

DEVELOPMENT OF SELF-FORMING SKILLS IN CHEMISTRY BASED ON SOME  
INFORMATION TECHNOLOGIES

The possibilities of using educational technologies to enhance the quality of instruction in Chemistry are diverse: from cognitive games to specialized programs for determining the composition and structure of chemical compounds. The information technologies enable the multilateral capitalization of the intellectual potential, contribute to the development of the independence, initiative and own thinking style. However, the use of educational technologies doesn't preclude other methods and teaching strategies, but they come to complete, provide new possibilities, new tools.

**Keywords:** information technologies, chemistry, inter- and transdisciplinarity, quality of education, training methods.

## Introducere

Unul dintre factorii decisivi în dezvoltarea societății umane, precum și o componentă importantă a Strategiei „Educația 2020” a Ministerului Educației este implementarea tehnologiilor informaționale atât în sistemul educațional, cât și în alte domenii de activitate socioeconomică. Reieșind din faptul că tehnologiile informaționale devin un atribut incontestabil al activității cotidiene, pedagogia contemporană identifică modalități de îmbinare a metodologiei didactice cu tehnologiile informaționale. Aplicarea tehnologiilor informaționale în procesul de instruire permite lărgirea orizontului cunoștințelor în dependență de capacitățile mintale și servește drept pistă pentru lansarea elevului în procesul complex de autoinstruire. Instruirea asistată de calculator prezintă un șir de avantaje pentru dezvoltarea personalității: creează premise pentru individualizarea instruirii; formează un set de deprinderi prin exersarea lor sistematică; simulează unele fenomene naturale etc. Oportunitatea de a individualiza și diferenția sarcinile creează premise favorabile pentru sporirea calității succesului școlar. Deoarece multe cunoștințe elevul le dobândește singur, apare încrederea în propriile forțe și dorința de a explora necunoscutul, aceasta fiind una dintre forțele motrice care asigură acumularea conștientă și trainică a informației. În prezent se utilizează pe larg diferite soft-uri educaționale, în care se evidențiază tendința de a solicita de la elevi participarea activă în procesul de dobândire a noilor cunoștințe. Învățarea activă este una dintre prioritățile predării asistate de calculator, permițând elevilor să treacă de la rolul de

spectator la cel de participant, iar apoi să atingă nivelul de creator. Tehnologiile informaționale asigură un șir de instrumente și metode, care permit trecerea de la un mediu centrat pe profesor la un mediu colaborativ, interactiv, centrat pe instruire motivată și atractivă. Aceste circumstanțe permit ca elevul și profesorul să colaboreze, să învețe și să descopere deseori în comun unele lucruri noi, proces în care uneori discipolii chiar pot depăși profesorul. Utilizarea tehnologiilor informaționale duce la dezvoltarea competențelor cu caracter inter- și transdisciplinar, ceea ce permite utilizarea rațională și productivă a cunoștințelor, depășirea limitelor disciplinare, însușirea principiilor fundamentale despre unitatea lumii materiale și a cauzelor fenomenelor ce o caracterizează.

### Rezultate și discuții

Tehnologiile informaționale pot fi aplicate în cadrul diferitelor forme de instruire, inclusiv în cadrul lucrului individual. Utilizarea tehnologiilor informaționale în predarea chimiei poate să înceapă la etapa gimnazială și să evolueze la nivel de abilități și competențe la celelalte trepte ale sistemului educațional și pe întreg parcursul vieții. Procesul poate fi inițiat cu operații simple, deseori chiar cu jocuri având caracter cognitiv, apoi este necesar de exersat unele deprinderi de a rezolva sarcini care reies din necesități cotidiene (spre exemplu, elaborarea, redactarea textelor, schemelor cu caracter chimic etc.). Ulterior în fața elevilor/studenților pot fi puse sarcini mai complicate, care necesită implicare creativă, uneori chiar cu caracter inovativ. Astfel, poate fi asigurată trecerea de la însușirea celor mai simple operații la crearea noilor produse, implicarea tehnologiilor informaționale în soluționarea problemelor ce țin de tehnologiile chimice, metodele fizico-chimice, modelarea unor procese, calcularea probabilității decurgerii unor reacții etc. Una dintre cele mai valoroase caracteristici ale instruirii asistate de calculator este oferirea posibilităților largi de autoformare, care permit apariția încrederii în forțele proprii și a independenței – calități decisive în activitatea profesională. Există diverse posibilități de utilizare a calculatorului în procesul de instruire la chimie [1-4]. Unele dintre cele mai importante pot fi sistematizate în următoarele categorii:

1. **Secvențe video** (demonstrarea experiențelor, fenomenelor etc.) – reprezintă demonstrarea video a experiențelor chimice. De asemenea, în timpul lecției pot fi folosite prezentări-slaiduri (create în *Power Point*), care asigură o atmosferă dinamică, intuitivă și un volum considerabil de informație. Pentru pregătirea filmelor-slaiduri se poate apela la programele *ChemDraw*, *ChemLab* etc. Secvențele video pot fi utilizate ca material instructiv înainte de a reproduce experimentul, cu scopul de a pătrunde în detaliile lui, de a însuși algoritmul de desfășurare a operațiilor. Avantajul constă în faptul că poate fi vizionat de mai multe ori și oricând pentru a observa toate fazele procesului. Uneori, în cazul lipsei unor reagenți sau a condițiilor de demonstrare, este unica metodă de familiarizare cu procesul studiat.

2. **Jocuri** – pot fi cu caracter distractiv (exemple: *Chembridge* – participantul trebuie să deosebească substanțele cu proprietăți de oxidant sau reducător, *Chemrout* – determinarea corectă a gazului ce se elimină în urma reacției etc.) sau dezvoltativ (exemple: *NonOrganic*, *CompusiOrganici*, *Elements* – au condiția de a determina intrusul; *Tarchim* – trebuie aleasă calea optimală pentru a exclude metalele grele din apă; *Formula* – are sarcina de a pune participantul în situația de a alcătui corect formulele chimice etc.). Avantajul jocurilor electronice constă în atractivitatea lor, ele acordă posibilități suplimentare de acumulare a cunoștințelor și deprinderilor de lucru, uneori inconștient.

3. **Modalități de verificare și evaluare a cunoștințelor** – pot fi realizate prin intermediul testelor, jocurilor etc. Deseori ele dezvoltă capacitățile creative și consolidează încrederea contingentului evaluat printr-o apreciere obiectivă. Evaluarea la calculator este mai obiectivă, transparentă și exclude apariția bănuielilor în relația profesor-elev privind corectitudinea evaluării.

### 4. Software (softuri) educaționale pentru calculator

În prezent, o serie de companii din domeniul tehnologiilor informaționale elaborează softuri educaționale pentru a forma încă din școală competențe trainice în domeniu la elevi. Ca exemplu poate fi adusă compania SIVECO, care a realizat un program de implementare a platformei de softuri AeL începând cu anul 2010 în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova. Utilizarea acestor softuri facilitează intercalarea reușită a funcției de informare, care vizează implementarea conținuturilor și capacităților fundamentale, prevăzute de curriculum prin mijloace didactice adecvate chimiei, biologiei, fizicii: experimente, imagini, scheme, tabele, desene etc., cu cea de formare, care stimulează operațiile mintale (analiza, compararea, generalizarea, sintetizarea, tragerea concluziilor). Softurile educaționale constituie un instrument real de învățare pentru

elevi, orientându-i spre o profundă asimilare a cunoștințelor, dar totodată asigurându-le câmp de activitate pentru realizarea conexiunii inverse (consolidării) prin îndeplinirea temelor-însărcinări.

Implementarea platformei AeL la orele de chimie contribuie la diversificarea cunoștințelor elevilor, asigurând înțelegerea unor fenomene greu de simulat în realitate sau în laborator. Experimentele virtuale și lucrările practice la chimie sunt foarte atractive, elevul poate să le repete de câte ori dorește, de exemplu: Obținerea acizilor sulfuric, clorhidric; Reacția metalelor cu acizii; Obținerea hidrogenului etc.

Liceul „Mihai Eminescu” din or. Hâncești este unul dintre liceele din cadrul programului-pilot de implementare a softului educațional AeL. Au fost realizate ore la chimie, cu utilizarea softurilor AeL, la teme atât din domeniul chimiei anorganice, cât și organice: Caracteristica generală a acizilor; Oxigenul; Hidrogenul; Baze; Săruri; Acidul clorhidric și acidul sulfuric; Alchine; Arene; Compuși halogenați etc. Lecțiile interactive oferă noi metode de învățare, care îmbunătățesc performanța școlară și contribuie, prin atingerea obiectivelor operaționale propuse, la formarea de aptitudini, abilități și deprinderi. Cele mai palpabile rezultate sunt înregistrate prin: sporirea relevanței educației în baza creșterii progresului școlar al elevilor; realizarea numeroaselor ore publice pentru diseminarea achizițiilor în domeniu; cunoașterea temeinică a conținutului materiei de către elevi; repetabilitatea experimentelor de câte ori este necesar; motivarea elevilor prin utilizarea unui proces interactiv de învățare etc.

Există softuri specializate cu acces gratuit care pot fi utilizate atât pentru procesul de instruire, cât și cu scopul implementării sistemelor de management, spre exemplu – Moodle, în baza căruia pot fi elaborate platforme educaționale cu diferit conținut, unde elevii/studenții pot găsi materialul teoretic la curs, lucrările practice, activitățile interactive etc. Cu ajutorul platformei poate fi realizată testarea instruiților, evidența reușitei etc.

#### 5. Programe specializate:

✓ de redactare a textelor cu simbolică chimică – cea mai simplă modalitate este redactarea în *Word*, după necesitate folosind opțiunea *Symbol* a meniului *Insert* sau redactorul de formule; foarte importante sunt așa programe ca *ChemLab* etc., care permit redactarea formulelor, schemelor și instalațiilor complicate; *Microsoft Excel* poate fi de ajutor la sistematizarea informației sub formă de tabele, precum și la construirea graficelor, diagramelor etc.;

✓ *IsisDraw* [5] este un soft ce poate fi folosit pentru redactarea formulelor chimice. Are și versiune ce poate fi descărcată și utilizată gratuit. Dispune de un meniu ușor de însușit, poate fi folosit atât în procesul științific, cât și în cel didactic. Este simplu de folosit pentru redactarea unor scheme de reacții (Fig.1), poate fi verificată corectitudinea scrierii structurilor.

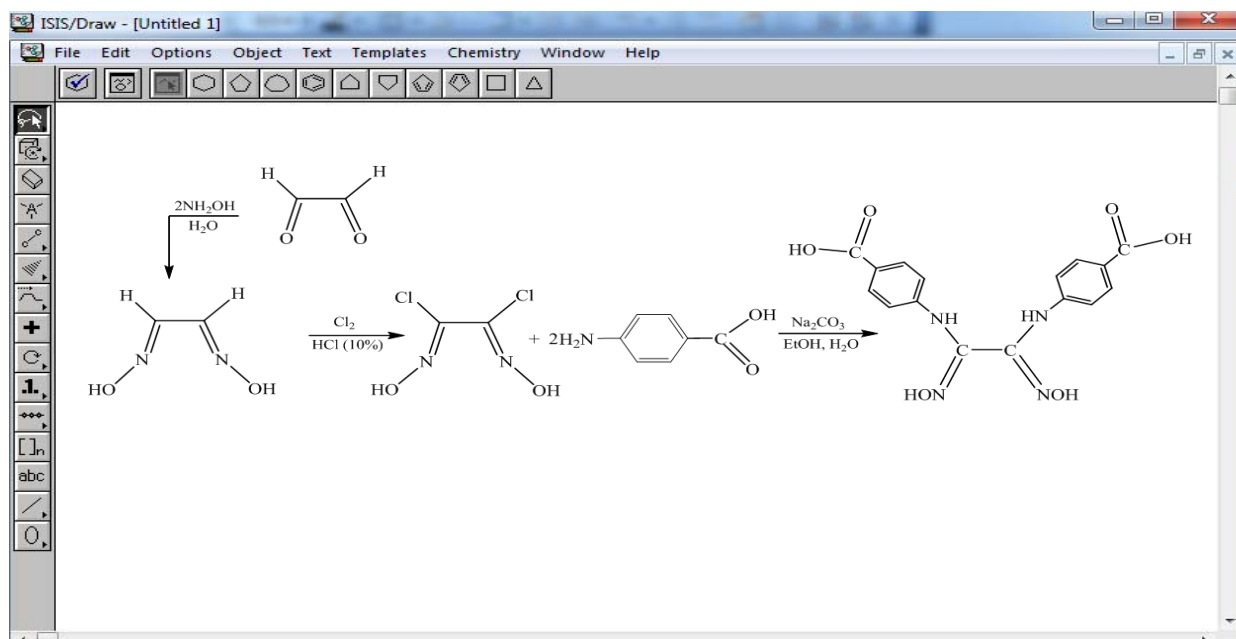


Fig.1. Soft de redactare a formulelor chimice.

Dispune de o bibliotecă de șabloane cu structuri predesenate ce pot fi utilizate. Este recomandat elevilor și studenților pentru scrierea referatelor și a tezelor de licență, iar profesorilor – pentru elaborarea materialelor didactico-științifice;

✓ *MWC (Molecular Weight Calculator* [6]) este un program de calculator ce poate fi descărcat gratuit din Internet și este un soft indispensabil mai ales pentru cercetătorii din domeniu. Cu ajutorul acestui soft doar printr-un singur clic pot fi calculate masele molare și părțile de masă a elementelor dintr-un compus chimic. E suficient să introduceți formula compusului chimic în formă brută sau moleculară. De asemenea, cu ajutorul acestei aplicații pot fi determinate concentrațiile soluțiilor, masa substanței dintr-o soluție și volumul soluției, precum și concentrația soluției finale la amestecarea a două soluții cu concentrații cunoscute (Fig.2). Pentru cercetătorii care operează cu sisteme complexe pot fi înregistrate în memoria aplicației anumite abrevieri pentru substanțele cu compoziție complexă, iar la scrierea compușilor pot fi folosite aceste abrevieri (Fig.2). De asemenea, formulele moleculare pot fi transformate în formule brute. Trecerea de la sistemul manual la cel computerizat pentru aceste calcule poate reduce considerabil timpul destinat prelucrării datelor respective, precum și poate reduce la minimum eroarea factorului uman. Este recomandat studenților și cercetătorilor științifici care activează în domeniu;

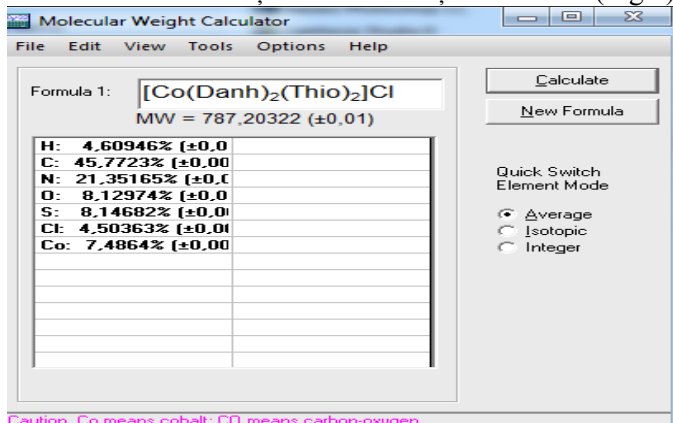


Fig.2. Soft pentru efectuarea unor calcule în baza formulelor chimice.

✓ *ChemBioOffice* [7] este unul din soft-urile actuale cu spectru larg de aplicații în chimie, începând de la editarea formulelor chimice și terminând cu vizualizarea lor în format 3D și cu efectuarea unor calcule cuantice de determinare a energiei sistemului chimic. În acest pachet principalele aplicații sunt ChemBioDraw și ChemBio3D. ChemBioDraw este folosit în special pentru redactarea formulelor chimice. Are un meniu ușor de utilizat și poate fi însușit foarte rapid. Tot în această aplicație pot fi obținute spectrele RMN teoretice ale  $^1\text{H}$  și  $^{13}\text{C}$  și comparate cu rezultatele experimentale. Odată desenată formula de structură, printr-un singur pas pot fi obținute denumirea compusului după IUPAC, masa moleculară, formula brută și părțile de masă a elementelor. ChemBioDraw vine cu o bibliotecă de șabloane de structuri predesenate și imagini pentru a vă ajuta să lucrați mai rapid, de asemenea conține un laborator virtual de veselă chimică cu ajutorul căruia pot fi simulate diferite instalații de laborator. Obținerea denumirilor compușilor chimici după IUPAC este un beneficiu în plus pentru elevi, studenți de a însuși nomenclatura compușilor organici. Odată desenată, structura poate fi transferată în ChemBio3D pentru a putea fi vizualizată tridimensional. Molecula poate fi rotită pe coordonatele carteziane și pot fi observate mai ușor pozițiile atomilor în spațiu. De asemenea, în această aplicație pot fi calculate pozițiile atomilor pentru care energia sistemului va fi minimă. Rezultatele pot fi salvate în format JPEG și folosite în activitatea didactico-științifică;

✓ Programe de calcul, determinare a structurii și prelucrare a datelor (*SHELX* – prelucrarea datelor obținute la iradierea cu raze X a cristalelor cu determinarea foarte precisă a structurii moleculelor) de prelucrare a spectrelor UV-Vis, IR, RMN (*ACDLabs* [8], *MestReNova* [9]);

✓ Programe pentru modelare a unor structuri și fenomene (*HyperChem*, *Gamess* etc.– crearea și optimizarea formulelor, calcularea energiei lor ș.a.).

6. **Simularea unor fenomene, a unor experiențe și interpretarea lor.** Deseori este necesar de a simula unele procese, de a calcula dacă este posibilă demararea unei reacții chimice în careva condiții etc. În domeniul cercetării și sintezei orientate a noilor compuși chimici, cu scopul de a rezolva sarcini concrete (obținerea catalizatorilor, magneților molecualri, biostimulatorilor, inhibitorilor diferitelor patologii, elaborării preparatelor farmaceutice etc.) o problemă foarte actuală prezintă determinarea corelației dintre compoziția, structura și proprietățile substanțelor. Modelarea computerizată a noilor molecule pentru a crea modele de cercetare a sintezei chimice poate furniza informații privind stabilitatea substanței, toxicitatea, efectul asupra organismului etc., fapt ce scurtează calea spre obținerea noilor preparate. Marile companii farmaceutice utilizează pe larg astfel de tehnici, care reduc substanțial costul obținerii noilor medicamente.

Pentru realizarea acestor operații servesc o serie de programe din domeniu. Spre exemplu, *CHEMCAD* [10] este un mediu puternic și flexibil de simulare a proceselor chimice construit în jurul a trei valori-cheie: inovare, integrare și arhitectură deschisă. Aceste valori creează avantaje importante pentru utilizatori.

Pentru ca persoanele instruite să înțeleagă conștient unele procese din chimie, pot fi utilizate diferite programe de calcul, cu ajutorul cărora pot fi elucidate unele subtilități greu de înțeles pe cale obișnuită. Au fost create pachete de programe, precum *Hyperchem*, *Gamess*, *Gaussian*, *Priroda*, *VM3*, *ChemCraft* etc., cu ajutorul cărora pot fi investigate proprietăți structurale și de reactivitate ale unor compuși chimici sau studiate unele mecanisme de reacție (cum ar fi starea de tranziție a unei reacții chimice). Utilizarea calculatoarelor pentru obținerea acestor rezultate necesită în primul rând introducerea în sistemul investigat a unor date cunoscute, care se referă la structura acestuia (simetrie moleculară), distanțe dintre atomi, unghiuri. În funcție de programul utilizat, pot fi introduse în sistem coordonatele carteziene ale atomilor moleculei sau așa-numitele coordonate interne ale acesteia (distanțele, unghiurile și unghiurile diedrale).

Ca exemplu, vom analiza două aspecte teoretice legate de calcule în chimia computațională:

1. Structura și parametrii geometrici ai unui sistem chimic;
2. Mecanismele de reacție a unui proces chimic.

Să analizăm cazul moleculei de amoniac (cazul 1) în spațiu (Fig.3).

Au fost obținute 12 coordonate care trebuie aflate. Prin plasarea atomului de azot în centrul de coordonate și a unui atom de hidrogen în planul xz numărul coordonatelor ce trebuie aflate se reduce la opt. Acestea devin: Azot (0, 0, 0), Hidrogen a ( $x_a$ , 0,  $z_a$ ), Hidrogen b ( $x_b$ ,  $y_b$ ,  $z_b$ ) și Hidrogen c ( $x_c$ ,  $y_c$ ,  $z_c$ ).

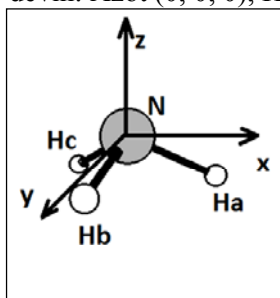


Fig.3. Amplasarea moleculei de amoniac în coordonate carteziene.

Pentru moleculele simetrice, cum este și cazul moleculei de amoniac, elementele de simetrie constituie un avantaj pentru simplificarea sau reducerea numărului de coordonate necesare în definirea structurii moleculare. Molecula de amoniac din Figura 1 este caracterizată de următoarele coordonate: Azot (0, 0, 0), Hidrogen a ( $x_a$ , 0,  $-z_a$ ), Hidrogen b ( $-x_b$ ,  $y_b$ ,  $-z_b$ ), Hidrogen c ( $-x_c$ ,  $-y_c$ ,  $-z_c$ ) și are simetria  $C_{3v}$ .

Datorită formei simetrice, se deduce ușor că  $-x_b = -x_c$ ,  $y_b = -y_c$  și  $-z_a = -z_b = -z_c$ , rămânând de calculat doar 4 coordonate.

Construind acest fișier de tip file.inp se efectuează calculul propriu-zis, obținându-se un alt fișier de date file.out, unde sunt stocate toate rezultatele calculelor efectuate asupra sistemului studiat. Din acest fișier noi putem lua toate datele ce caracterizează sistemul (energia totală, sarcini pe atomi, ordin de legătură, distanțe dintre atomi, coordonate carteziene finale etc.).

Vizualizarea structurilor obținute se realizează cu ajutorul programelor *Molden*, *VM3*, *HyperChem* etc. Cu ajutorul acestor programe noi putem determina toți parametrii geometrici posibili vizuali (distanțe dintre atomi, unghiuri, unghiuri diedrale), a se vedea Tabelul.

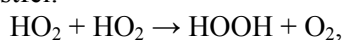
Tabel

Parametrii geometrici și energia totală a moleculei de amoniac în configurația geometrică  $C_{3v}$

Nr. crt.	Parametri	Literatură	Calculat
1	$R_{NH}(\text{\AA})$	1,01	1,03
2	$\angle HNH$	107,30	104,45
3	$E_{tot}(\text{u.a.e})$	-	-55,989

Pentru analiza cazului 2 drept exemplu vom lua reacția:  $\text{HO}_2 + \text{HO}_2 = \text{H}_2\text{O}_2 + \text{O}_2$

Este o reacție bimoleculară în fază gazoasă și a făcut obiectul de cercetare a numeroase studii experimentale și teoretice, pentru că joacă un rol important în chimia atmosferei și a fost demonstrat că modul de interacțiune și reacția propriu-zisă decurge astfel:



rezultând moleculele de peroxid de hidrogen și oxigen. S-a demonstrat de asemenea că această reacție trece prin formarea unui intermediar stabil  $\text{H}_2\text{O}_4$ , care poate disocia înapoi spre reactanți sau se deplasează spre reactanți ca produși de reacție stabili. Această reacție a fost studiată atât în starea singletă, cât și tripletă.

Două molecule  $\text{HO}_2$  în starea lor electronică pot forma fie o stare de spin singlet, fie triplet. În cazul dat s-au făcut toate calculele în starea de spin triplet și s-a constatat că produșii au stările fundamentale  $\text{HOOH}$ -singlet

și  $O_2$ -triplet. Calculele arată că cea mai stabilă structură în starea fundamentală triplet  $H_2O_4$  este un plan dublu-hidrogen legat într-un ciclu de 6 atomi, cu simetria moleculară  $C_{2h}$  (Fig.4).

Acest intermediar este format din cei doi radicali  $HO_2$  fără barieră, în raport cu reactivii, care este stabilizat cu 15,7 kcal/mol. Cele două lungimi egale de hidrogen sunt 1,80 Å, valoarea unghiului  $HOO$  este egală cu  $103,9^\circ$ .

Starea de tranziție de disociere a intermediarului  $H_2O_4$  a produselor a fost localizată (Fig.4). Această structură este caracterizată prin transferul parțial al atomului de hidrogen  $H_6$  de la atomul de oxigen  $O_3$  la oxigenul  $O_2$ : lungimea legăturii  $O_3 - H_6$  a crescut cu 0,07 Å, în timp ce valoarea legăturii  $O_2 - H_6$  scade cu 0,21 Å. Acei trei atomi  $O_2$ ,  $H_6$  și  $O_3$ , implicați în ruperea și formarea legăturilor practic sunt coliniari și unghiul  $O_2-H_6-O_3$  este de  $161,8^\circ$ . Atomul de hidrogen  $H_5$  suferă o deplasare în afara planului și unghiul diedru  $H_5-O_1-O_2-H_6$  este egal cu  $16,20^\circ$ . Calculele frecvenței vibraționale armonice arată că starea de tranziție obținută este într-adevăr un punct de prim ordin și, caracterizat printr-o frecvență imaginară egală cu 849,78i. Vectorul de tranziție indică faptul că mișcarea moleculară de această frecvență este dominată de transferul unui atom de hidrogen, și anume  $H_6$  de la  $O_3$  la  $O_2$  și de deplasarea în afara planului a atomului de hidrogen  $H_5$ .

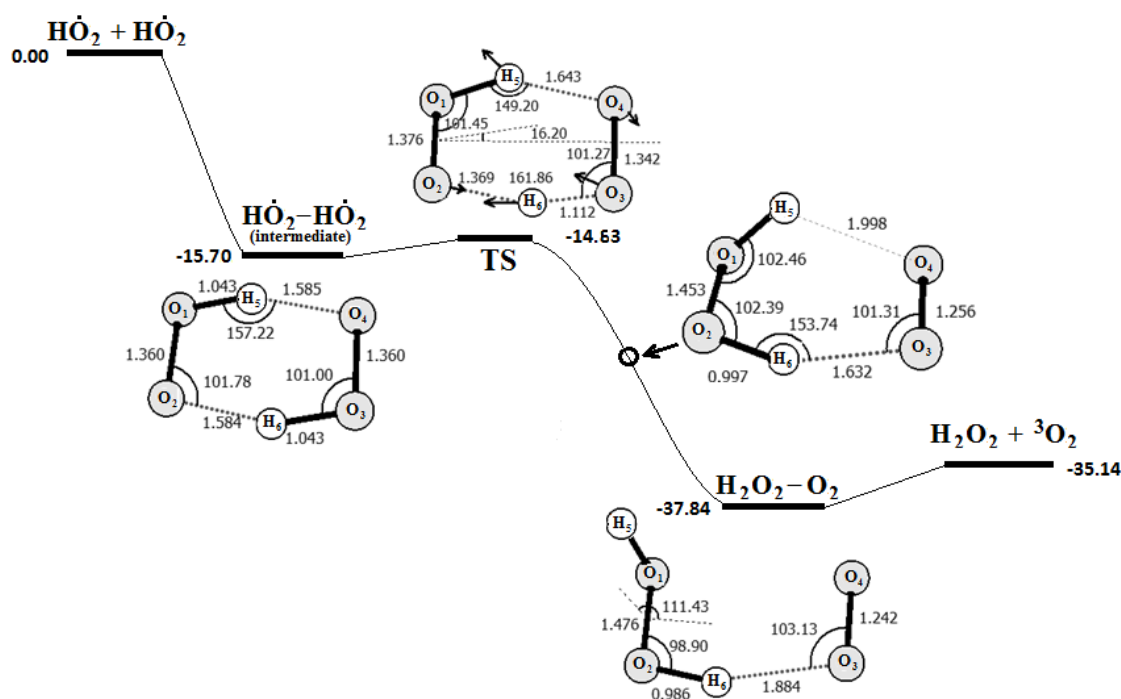


Fig.4. Profilul energetic al sistemului  $HO_2-HO_2$  în starea fundamentală triplet.

Ca rezultat al reacției analizate, obținem un complex  $H_2O_2-O_2$  unit prin legătura de hidrogen, care are energia de 22,14 kcal/mol, mai mică decât a reactivilor. Câștigul energetic total al reacției este de 35,14 kcal/mol față de valoarea experimentală a 38,28 kcal/mol [11].

7. **Rețeaua Internet** (World Wide Web) permite accesul la baze de date, selectarea informației necesare și transferul ei spre solicitant. Internetul deschide noi perspective în instruire, devenind o fereastră într-o lume nouă, un imens ocean informațional, fără de hotare, care permanent acumulează noi informații. El permite ștergerea hotarelor între sat și oraș în planul accesului la informație. Educația deschisă și la distanță oferă oportunități de învățare unor largi categorii de persoane, inclusiv unora care nu au avut acces la ciclul de învățământ superior.

În domeniul chimiei pot fi consultate mai multe site-uri, pe care pot fi găsite diferite informații în domeniu. În cazul necesității de a găsi articole științifice și altă informație prețioasă pot fi accesate website-urile unor edituri științifice (<http://nar.oup.journals.org/openaccess> (Oxford Journals), [www.journals.royalsoc.ac.uk](http://www.journals.royalsoc.ac.uk) (Royal Society), [www.blackwell-synergy.com](http://www.blackwell-synergy.com) (Blackwells), <http://springerlink.com> (Springer) etc.). Cu ajutorul Internetului se pot efectua excursii virtuale, se poate ajunge la bibliotecile on-line de specialitate

(ex.: <http://www.sciencedirect.com>, <http://www.chemweb.com>, <http://www.rsc.org>, <http://www.chemistry.org/portal/a/c/s/1/home.html>, <http://journals.cambridge.org>, <http://tandfonline.com>, etc.). În ultimul timp au apărut posibilități de a utiliza diferite laboratoare virtuale în procesul de instruire (ex.: <http://escoala.edu.ro>) care oferă un set larg de lucrări din diferite domenii ale chimiei.

Cu toate că are un potențial foarte mare, calculatorul este deocamdată inferior profesorului în ceea ce privește transferul de cunoștințe. De aceea, tehnicile e-Learning în instruire și evaluare trebuie să se dezvolte pe două căi, și anume: creșterea calității și eficienței strategiilor de învățare cu ajutorul calculatorului, respectiv adaptarea și individualizarea învățării în relația calculator-elev. Totodată, ia amploare fenomenul oferirii cursurilor on-line, care vin să îmbunătățească nivelul de cunoștințe al celor ce le utilizează și reprezintă o componentă pozitivă a informării prin intermediul Internetului. Unul dintre avantaje este introducerea sistemelor de videoconferință, care pot reda imagini și sunet, ceea ce poate contribui la îmbunătățirea colaborării interpersonale la distanță.

### Concluzii

Instruirea asistată de calculator oferă învățământului tradițional noi oportunități, care permit creșterea substanțială a randamentului învățării școlare în cazul utilizării corecte și armonioase în ansamblu cu alte metode de instruire. Tehnologiile informaționale permit și stimulează valorificarea multilaterală a potențialului intelectual, creează premise pentru dezvoltarea independenței, spiritului de inițiativă și a propriului stil de gândire. Elevul obține posibilități largi de autofomare, apar deprinderi autodidactice, care vor asigura formarea profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Computerul stimulează procese și fenomene complexe și dinamice, pe care niciun mijloc de învățământ nu le poate pune atât de bine în evidență. Prin intermediul programelor se oferă celor care învață modelări, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservabile sau greu observabile din diferite motive. Totodată, utilizarea tehnologiilor educaționale nu exclude celelalte metode și strategii didactice, ci vine doar să completeze, să ofere noi posibilități, instrumente, începând cu clasele gimnaziale până la nivelul cercetărilor științifice, fapt ce influențează calitativ procesul de constituire în ascendență a competențelor la chimie.

### Bibliografie:

1. ACD/Labs [Accesat la 27 mai 2014]. Disponibil: <http://www.acdlabs.com/home>
2. ASPITSKAIA, A.F. et al. *Ispolizovanie informatsionno-komunikatsionnykh tekhnologii pri obuchenii himii*. Moscva: Binom, 2009. 356 p. ISBN: 978-5-94774-911-3
3. BUNIN, B. et al. *Chemoinformatics: Theory, Practice & Products*. London: Springer, 2007. 295 p. ISBN-10: 1-4020-5000-3
4. ChemBioOffice [Accesat la 27 mai 2014]. Disponibil: [http://www.cambridgesoft.com/Ensemble\\_for\\_Chemistry/ChemBioOffice](http://www.cambridgesoft.com/Ensemble_for_Chemistry/ChemBioOffice).
5. Chemstations [Accesat la 27 mai 2014]. Disponibil: <http://www.chemstations.com>
6. COROPCEANU, E. ș.a. *Ghidul metodic al profesorului. Biologie și chimie*. Chișinău: UST, 2007. 318 p. ISBN 978-9975-9914-4-5
7. LEACH, A. et al. *An Introduction to Chemoinformatics*. New York: Springer, 2007. 259 p. ISBN-10: 1402062907
8. MDL ISIS Draw [Accesat la 27 mai 2014]. Disponibil: <http://mdl-isis-draw.software.informer.com>.
9. Mestrelab Research [Accesat la 27 mai 2014]. Disponibil: <http://mestrelab.com>.
10. *Molecular Weight Calculator* [Accesat la 27 mai 2014]. Disponibil: <http://omics.pnl.gov/software/MWCalculator.php>
11. TYNDALL, G., GRANIER, C., LESCLAUX, R. et. al. Atmospheric chemistry of small organic peroxy radicals. In: *Journal Geophys. Res.*, 2001, no.106, p.12157-12182. ISSN: 2156-2202

Prezentat la 04.06.2014

## APLICAREA METODEI DE SIMULARE ÎN DETERMINAREA VITEZEI GLONȚULUI

**Elena PAXIMADI**

*Academia Militară „Alexandru cel Bun”*

În această lucrare se propune o metodă didactică interactivă care să faciliteze accesul elevilor la înțelegerea informației necesare, utilizând simularea asistată de calculator cu ajutorul programului Delphi. Pentru a îmbunătăți competențele tehnice ale elevilor din învățământul militar se impune promovarea unor noi direcții de dezvoltare a metodologiei instruirii prin instruire asistată de calculator. La nivelul învățământului universitar, integrarea tehnologiilor informatice și comunicaționale în procesul de instruire poate fi realizată prin utilizarea „tehnicii simulării” ca instrument de investigare multidisciplinar.

**Cuvinte-cheie:** *soft educațional, Delphi, metode de simulare, viteza glonțului, calculator, pendul balistic, proces instructiv-educativ.*

### THE IMPLEMENTATION OF THE SIMULATION METHOD IN DETERMINING THE SPEED OF THE BULLET

The purpose of this study is the implementation of an interactive educational method in order to facilitate the access of students in understanding the necessary information using the simulation computer-aided due to the program Delphi. For improving the technical skills of the students, in military education, it is required the promotion of new directions for developing the training methodology through computer-assisted instructions. On the university level, the integration of information and communication technologies, in the process of education, it can be used the “simulation technique” as a tool for multidisciplinary study.

**Keywords:** *educational software, Delphi, simulation methods, the speed of the bullet, computer, ballistic pendulum, the educational process.*

### Introducere

Societatea modernă – indirect, armata – este interesată din ce în ce mai mult să-și formeze elite/profesioniști pe baza soluționării problemelor ce se pretează activității de învățare permanentă: de la formarea de priceperi și deprinderi în sistem tutorial la cele programate, studiu individual, ca desăvârșire și actualizare continuă a bazei instrumentale ce se dobândește pe băncile instituțiilor de învățământ militar.

În concepția didactică actuală, o lecție modernă, activ participativă, se distinge prin caracterul ei solicitant, ceea ce presupune implicarea personală și deplină a subiectului până la identificarea lui totală cu sarcinile de învățare în care se vede antrenat [1].

În diferite etape ale dezvoltării didacticii modelul structural al lecției a cuprins diferite elemente prezentate schematic și sărac, neconstituind un sprijin real în formarea și perfecționarea pregătirii cadrelor didactice.

Lecția eficientă – obiectiv prioritar actual – este aceea care concură la dezvoltarea intelectuală a elevilor, a gândirii lor, la consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, la îmbogățirea sferei emoționale, la dezvoltarea interesului pentru învățatură și muncă, angajându-i în forme pozitive de comportament.

Datorită duratei diferite a unităților de muncă didactică din instituțiile de învățământ militar, o lecție poate avea un număr variabil de secvențe de instruire (probleme de învățat), de aceea este mai potrivit a se folosi conceptul de „evenimente ale instruirii” decât cel de „evenimente ale lecției”. Rezultă necesitatea parcurgerii evenimentelor instruirii pentru fiecare secvență sau subsecvență de instruire. Pentru eficiența activității didactice se va avea în vedere faptul că evenimentele nu constituie funcții secvențiale în activitatea de conducere a procesului instructiv-educativ, unele dintre acestea, ca de exemplu „captarea atenției”, se realizează la începutul secvenței de instruire, dar și pe parcursul desfășurării acesteia, când se observă că atenția beneficiarului scade din cauza oboselii și intervine demotivarea. La fel și reactualizarea cunoștințelor, care se impune a fi executată ritmic, în consens cu corelațiile ce apar ca necesare pentru înțelegerea noilor fenomene sau procese ce se explică.

### Determinarea vitezei glonțului

În practica pedagogică întâlnim o mulțime de tipuri și modele de organizare a activității de predare-învățare. Fiecare tip de activitate prezintă, de regulă, o structură didactico-metodică de desfășurare relativ specifică.

Metodele de simulare sunt jocurile prezentate pe două categorii: pe de o parte – cea a jocurilor didactice sau educative, pe de altă parte – categoria jocurilor simulative. Această metodă este o metoda activă de pre-

dare-învățare, bazată pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc. ce urmărește formarea comportamentului uman pornind de la simularea unei situații reale.

Această metodă activează elevii din punct de vedere cognitiv, afectiv, acțional, punându-i în situația de interacționa; este una din metodele eficiente de formare rapidă și corectă a convingerilor și atitudinilor.

Desigur, sunt și dezavantaje legate de utilizarea metodei: activitatea bazată pe această metodă durează relativ puțin, dar proiectarea și pregătirea ei cer timp și efort din partea cadrului didactic.

Una dintre problemele ce-i preocupă pe militari este determinarea vitezei glonțului.

Din punct de vedere economic, este foarte costisitor a executa trageri la baza de instruire pentru determinarea vitezei și în acest caz sunt binevenite softurile educaționale.

În softul educațional propus, pentru a determina viteza glonțului a fost utilizat pendulul balistic. Pendulul balistic este una din metodele de determinare a vitezei glonțului. În acest procedeu se aplică legile conservării impulsului [2] și transformării energiei cinetice în energie potențială [3]. Încălzirea corpului în urma ciocnirii se neglijează.

Energia cinetică nu se conservează în urma ciocnirii glonțului cu bila pendulului, iar impulsul se conservează.

Conform legii conservării impulsului [4],

$$mv = (m + M)V, \quad (1)$$

unde:  $m$  – masa bilei;

$M$  – masa pendulului;

$v$  – viteza inițială a bilei;

$V$  – viteza pendulului.

La ciocnirea glonțului cu bila pendulului, pendulul se va ridica la o înălțime  $h$ , energia cinetică se transformă în energia potențială [2]:

$$\frac{1}{2}mV^2 = mgh, \quad (2)$$

unde  $g$  – accelerația gravitațională;

$h$  – înălțimea la care s-a ridicat pendulul.

Ținând cont și de masa pendulului, obținem:

$$\frac{(m + M)V^2}{2} = (m + M)gh \quad (3)$$

De unde:

$$V = \sqrt{2 \cdot g \cdot h} \quad (4)$$

Determinarea înălțimei  $h$  este un procedeu mai greu, în acest caz înălțimea o exprimăm prin unghiul de abatere de la poziția inițială a pendulului.

Din triunghiul dreptunghic (Fig.1) se vede că:

$$h = l(1 - \cos \alpha) \quad (5)$$

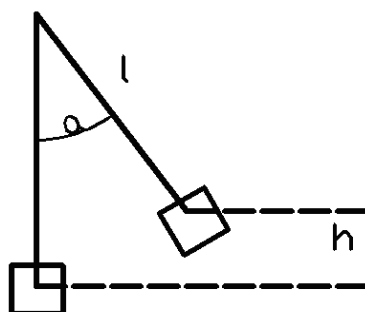


Fig.1. Determinarea înălțimii de la poziția inițială.

unde:  $l$  – lungimea pendulului;

$\alpha$  – unghiul dintre poziția inițială și cea finală a pendulului.

Înlocuind expresiile matematice (4) și (5) în (1), obținem:

$$v = \frac{1}{m}(m + M) \cdot \sqrt{2 \cdot g \cdot l \cdot (1 - \cos \alpha)} \quad (6)$$

În urma evaluării, pentru compararea rezultatelor s-a calculat media aritmetică a notelor la tema „Viteza glonțului”, în grupa experimentală 6,4 și în cea de evaluare 5,6. Diferența este mare și este o dovadă în plus a necesității de a-i motiva pe profesori și studenți să utilizeze softurile educaționale în cadrul lecțiilor.

În acest soft educațional (Fig.2) obiectivul simulării este de a-i lăsa pe elevi să descopere singuri valorile corecte ale masei pendulului balistic și unghiul de deplasare a pendulului, pentru aflarea corectă a vitezei glonțului. Softul educațional nu se limitează doar la formarea deprinderilor, vizează în același timp consolidarea unor cunoștințe.

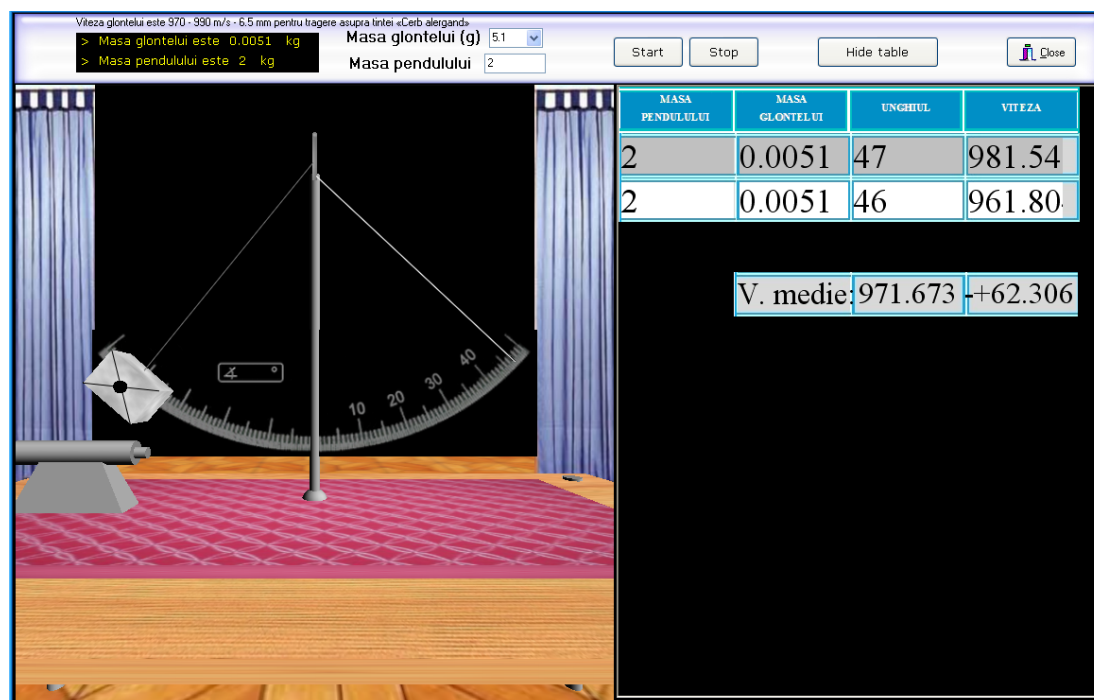


Fig.2. Determinarea vitezei glonțului cu ajutorul pendulului balistic.

### Concluzii

Calitatea și eficiența lecției ține de pregătirea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a proiecta finalitatea activității, de a analiza resursele pe care le are la dispoziție, de a elabora strategia didactică și de a evalua efectele educative.

Metoda simulării poate fi folosită în promovarea, dezvoltarea unei gândiri critice și a creativității indivizilor și la construcția unor abilități sociale, dezvoltări posibile în zona atitudinilor și valorilor. Această metodă poate fi folosită pentru diminuarea barierelor inhibitorii, deoarece se va folosi activitatea individuală.

În softurile educaționale informația se va reda cu mare fidelitate, atât în plan sonor, cât și vizual; vor surprinde aspecte care pe altă cale ar fi imposibil sau cel puțin foarte greu de redat; datorită diferitelor procedee tehnice pot separa, descompune și reda fenomene insesizabile pe altă cale; permit reluarea rapidă ori de câte ori este nevoie; sunt mai atractive pentru elevi și mai productive.

Profesorul va organiza activitățile didactice astfel încât să sporească șansele de reușită a atingerii obiectivelor propuse, adoptând o varietate de activități la specificul și potențialul elevilor săi.

### Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p.49.
2. KABARDIN, O. *Fizica. Materie de recapitulare*. Chișinău: Lumina, 1987, p.43, 56.
3. PAVLENKO, Iu. *Elemente de fizică*. Chișinău: Lumina, 1996, p.99.
4. ГОФМАН, Ю. *Законы формулы, задачи физики*. Киев: Наукова думка, 1997, с.100.

Prezentat la 10.09.2014

## STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

### PSIHOTERAPIA TRAUMEI: PRACTICI NARATIVE

*Svetlana TOLSTAI*

*Universitatea de Stat din Moldova*

În articol sunt prezentate ideile de bază ale terapiei narative care propune o modalitate nouă de a face față durerii și stresului cauzat de o traumă, o modalitate diferită de cele care sunt propuse de alte orientări.

**Cuvinte-cheie:** traumă, durere psihologică, psihoterapie narativă.

#### PSYCHOTHERAPY TRAUMA: NARRATIVE PRACTICE

The article presents the basic idea of narrative therapy that offers a new way to treat pain and stress caused by trauma, in a different way from those offered by other therapy.

**Keywords:** trauma, douleur psychologique, narrative psychotherapy.

Psihicul uman poate fi rănit uneori atât de grav încât chiar viața poate fi pusă în pericol. Atunci când sufletul se afla în suferință, uneori apar anumite semne, dar există și cazuri când semnele nu sunt vizibile și un șoc, oricât de mic, poate fi fatal. O situație poate genera o traumă psihică numai atunci când sunt depășite posibilitățile și capacitățile persoanei în cauză de a accepta situația și a merge mai departe. Astfel, pentru cineva aceeași situație poate avea un efect traumatizant, iar pentru altcineva poate reprezenta doar o experiență stresantă.

Trauma psihică poate avea o componentă existențială, chiar vitală, cu consecințe majore pentru întreaga viață, în cazul în care situația care o generează reprezintă o amenințare la integritatea fizică, psihică sau un atac la stima de sine și existența socială (incluzând libertatea, onoarea, apartenența, statutul profesional sau social).

Trauma psihică a fost definită în ultimii ani ca „un eveniment vital de discrepanță între factori situaționali amenințatori și posibilitățile individuale de surmontare; apare cu sentimente de neajutorare, de abandon lipsit de apărare și determină o zdruncinare de durată a înțelegerii de sine și a înțelegerii lumii” [2, p.329]. Astfel, putem observa că trauma vizează atât modul în care omul se percepe pe sine, felul în care trăiește, cât și percepția sa asupra lumii, toate acestea fiind însoțite de senzația de pierdere a controlului, de neajutorare, slăbiciune, vulnerabilitate. Experiența traumatizantă va funcționa apoi ca un filtru al realității viitoare, putându-se ajunge la distorsiuni destul de grave, în funcție de sentimentele trăite în traumă la intensitate maximă și care pot fi începând de la confuzie, neajutorare, frică până la anxietate, furie sau chiar ură.

Astăzi există mai multe modalități contemporane de înțelegere a durerii psihologice și a stresului emoțional rezultat din traume, care eclipsează complexitatea și particularitatea experienței traumatizante a oamenilor și exprimarea experienței lor. Unele dintre aceste modalități de înțelegere a traumelor determină legătura „naturală” și lineară a traumei cu durerea psihologică, suferința emoțională, iar acest lucru poate duce la neînțelegerea pe deplin a consecințelor conversațiilor terapeutice. Conversațiile terapeutice, bazate pe aceste metode contemporane de înțelegere a lucrurilor, pot contribui la dezvoltarea unui sentiment de sine sensibil sau vulnerabil, care lasă oamenii cu impresia vie că persoana lor este supusă în permanență probabilității de a fi jignită, contra căreia ei sunt presați să lupte. Această acțiune limitează opțiunile pe care oamenii le-ar putea avea cu privire la situațiile dificile din viață și reduce posibilitatea de a-și conduce viața în general.

Există și alte modalități de înțelegere a durerii psihologice și a stresului emoțional cauzat de traume, care țin seama de complexitatea și particularitățile lor și care focalizează atenția asupra responsabilității terapeuților de a dezvolta conversații terapeutice care ajută la construirea unui sentiment de sine „robust” mai degrabă decât „fragil”.

Ne referim la terapia narativă care a fost dezvoltată în anii 1970-1980, în cea mai mare parte de către australianul Michael White și neozelandezul David Epston [3].

Terapia narativă e interesată de modul în care oamenii construiesc înțelesurile vieții lor. Noi, oamenii, suntem firi interpretative. Avem experiențe zilnice cărora avem tendința de a le da un sens. Povestirile pe care le avem despre viețile noastre sunt create prin legarea unor evenimente într-o secvență particulară în timp și găsirea unei modalități prin care aceasta să capete sens. Acest „sens” reprezintă intriga poveștii. O narațiune cuprinde, reunește toate aceste evenimente. Acordăm sensuri experiențelor pe care le trăim întreaga noastră viață. Dăm sensuri experiențelor noastre în mod constant. Viața este complicată, iar noi găsim căi de a o explica. Aceste explicații, poveștile pe care ni le spunem nouă înșine, organizează viața noastră și formează comportamentul nostru [3].

Psihoterapia narativă se bazează pe capacitatea oamenilor de a externaliza problemele sau de a le separa de propria identitate. Acest lucru se realizează prin transformarea pacientului în naratorul poveștii proprii vieți sau a problemei cu care se confruntă.

Atunci când se lucrează cu traume în abordarea narativă se cere a dezvolta un sentiment de sine care [1]:

- ✓ din punctul de vedere al persoanelor, este mai respectuos față de viața lor;
- ✓ să deschidă posibilitățile de acțiune în situații dificile de viață;
- ✓ să consolideze capacitatea de a-și conduce viața, în general.

În conversațiile terapeutice narrative sunt discutate 5 puncte:

#### 1. *Durere ca mărturie*

Durerea psihologică permanentă, care rezultă în urma traumei din istoria de viață a persoanei, poate fi privită ca o dovadă a importanței lucrurilor pe care omul le consideră prețioase și care au fost violate în timpul experienței de traumă. Acestea pot include:

- ✓ scopurile vieții;
- ✓ valorile și credințele cu privire la acceptare, dreptate și echitate;
- ✓ aspirațiile, speranțele și visele estimate;
- ✓ viziuni morale asupra lucrurilor;
- ✓ promisiuni, jurăminte și angajamente cu privire la atitudinile importante din viață etc. [1].

Dacă durerea psihologică poate fi considerată ca o dovadă a unor astfel de scopuri, valori, credințe, speranțe, vise, viziuni și angajamente morale, atunci intensitatea durerii poate fi văzută ca o reflectare a gradului de importanță a acestor lucruri în viața oamenilor. Conversațiile terapeutice oferă un context care permite identificarea, resuscitarea și recunoașterea bogăției acestor înțelesuri [4]. Aceste conversații oferă oamenilor posibilitatea de a experimenta formularea unor concluzii de identitate pozitive care vor înlocui multe „adevăruri” de identitate negativă, care s-au instaurat ca urmare a unui traumatism suferit.

#### 2. *Stresul ca un tribut*

Suferința emoțională zilnică rezultată din trauma suferită din istoria persoanei poate fi văzută ca un tribut pentru capacitatea ei de a menține o relație cu toate scopurile, valorile, convingerile, aspirațiile, speranțele, visele, viziunile și angajamentele prețioase și cu refuzul ei de a renunța la tot ceea ce a fost atât de puternic abuzat și degradat în contextul traumei, pe care le-a venerat și continuă să le venereze. Dacă o astfel de suferință emoțională poate fi văzută ca un tribut în determinarea oamenilor de a menține o relație cu ceea ce a fost puternic abuzat și degradat în contextul traumei, atunci intensitatea acestui stres poate fi văzută ca o reflectare a gradului de importanță pentru o persoană a ceea ce continuă să venereze și cu care a menținut o relație. Conversațiile terapeutice în abordarea narativă oferă un context pentru persoane să recunoască refuzul lor de a renunța la ceea ce a fost atât de puternic abuzat și de a explora capacitățile lor de a menține o relație cu aceste stări, care pot îmbunătăți în mod semnificativ sentimentul de identitate și prioritățile din viața lor [3].

#### 3. *Durerea și suferința ca proclamare a reacției*

Analizarea exactă a descrierii acestei mărturii și a acestui tribut poate oferi o bază pentru identificarea reacțiilor oamenilor la trauma pe care au avut-o de suferit. Oamenii întotdeauna reacționează la crizele din

viața lor, chiar și atunci când aceste crize sunt rezultatul unui traumatism, condiții din care sunt relativ incapabili de a evada. Aceste reacții, care pot fi considerate drept acțiuni de restabilire, modelate de stările persoanelor, sunt însă rareori identificate și recunoscute și de multe ori ridiculizate și diminuate în contextul traumei. Ca rezultat, oamenii dau foarte rar valoare sau sens acestor reacții inițiate. Acest mod de înțelegere a lucrurilor poate oferi o bază pentru a explora în ce măsură durerea și suferința oamenilor este, de asemenea, o proclamație de reacție a lor la trauma pe care au suferit-o [4]. În conversațiile terapeutice narative, ceea ce persoana consideră a fi prețios și la care visează poate deveni cunoscut, iar acest lucru reprezintă baza de informații cu privire la ceea ce a modelat reacția sa, ca rezultat la încercarea pe care a trecut-o. Acest tip de colectare de informații se concentrează pe acțiunile în care se angajează oamenii și reflectă exercitarea influenței lor cu caracter personal în conformitate cu stările lor.

#### 4. *Expresia de durere și suferință ca mișcare*

În lumea noastră contemporană, modalitățile de a înțelege expresia umană sunt invariabil modelate de gândirea dualistă. De exemplu, considerentele de expresie umană sunt întotdeauna modelate de dualități: senzație/semnificație, afect/cogniție, emoție/gândire. Când s-a pus în discuție această modalitate de gândire, s-a recurs la ideea că toate manifestările vieții sunt unități de sens și de experiență și că toate aceste manifestări dau formă vieții [1]. Manifestările vieții pot fi văzute ca acțiuni ce mișcă viața, mișcare prin care oamenii devin alții decât erau. În cazul în care expresia de durere psihologică și suferința emoțională este privită prin prisma înțelegerii dualiste descrise mai sus, aceste mișcări ale vieții sunt rareori identificate și recunoscute și, ca urmare, acestea iau forma unei serii de „se potrivește și începe”. În acest caz, posibilitatea ca aceste mișcări să aibă efecte semnificative și de durată asupra vieții oamenilor este practic imposibilă, iar persoanele se vor alege cu un sentiment că viața lor a înghețat în timp. În cazul în care noțiunile de durere psihologică și stres emoțional pot fi înțelese ca o unitate de sens și de experiență care modelează sau constituie viața, ușa se deschide spre o colecție întreagă de informații care identifică și descriu cu lux de amănunte locul în care aceste noțiuni pun în mișcare viața persoanelor. Prin intermediul acestei colecții de informații și care au aspectul de „mobilitate”, poate fi recunoscut ceea ce era odată „se potrivește și începe” și, de asemenea, pot fi introduse teme care au efecte pe termen lung. În contextul unei astfel de colectări de informații oamenii simt că viața lor derulează în direcția preferată de ei [4].

#### 5. *Durere psihologică și suferință ca obiecte de patrimoniu*

Durerea psihologică și suferința emoțională pot fi înțelese ca elemente ale unei moșteniri exprimate de persoane care, în fața lipsei de reacție a celor din jurul lor, rămân marcați de faptul că lucrurile determinate de traumă au menirea de a se schimba ca rezultat al celor suferite. Datorită acestei înțelegeri, în ciuda absenței de recunoaștere că lucrurile trebuie să se schimbe, persoanele devin paznici, care nu lasă problema să scadă și rămân în gardă împotriva forțelor de diminuare a experienței lor, riscând să producă traume în viațile altora. În contextul conversațiilor terapeutice narative și al angajării de participare a observatorilor externi în aceste conversații, este posibil de a onora semnificativ moștenirea exprimată de durerea psihologică și stresul emoțional și împărtășirea acestora cu alții [4]. Modul în care oamenii se bazează pe experiența lor interioară de traumă, atunci când recunosc că și alții au trecut printr-o experiență asemănătoare și cărora le exprimă o compasiune ce le afectează viața și le dezvoltă un sentiment de solidaritate, poate fi, de asemenea, recunoscut drept semnificativ. Mai mult decât atât, aceste conversații terapeutice pot oferi un context pentru a recunoaște ferm modul în care aceste persoane, în exprimarea durerii și suferinței lor legate de traumă, invită pe alții să determine ferm pozițiile pe care le iau vis-à-vis de ceea ce este și ceea ce nu este just și echitabil [3].

Deci, terapia narativă propune, prin ceea ce este, o modalitate nouă de a face față durerii și stresului cauzat de o traumă, o modalitate diferită de cele care sunt propuse de alte orientări. Noutatea acestei abordări constă în schimbarea unghiului din care se privesc lucrurile, iar în sensul unei traume – a consecințelor acesteia (durerea și stresul posttraumatic).

Abordarea narativă ne îndeamnă să privim durerea și stresul ca mărturii și tribute ce determină importanța celor pierdute, pentru persoană, în urma traumei; ne îndeamnă să nu uităm lucrurile pe care le-am pierdut în urma traumei (scopuri, valori, credințe, speranțe, vise, viziuni și angajamente morale), dar să ne revizuim relația cu acestea și să încercăm să restabilim legătura cu cele pierdute.

Reacțiile umane în urma traumei trebuie și ele privite din alt unghi; dacă în mod normal acestea sunt rareori identificate și recunoscute și de multe ori ridiculizate și diminuate în contextul traumei, prin abordarea

narativă ele sunt prezentate ca reacții de restabilire în urma traumei. Oamenii rar le identifică și nici nu le dau importanță, însă ele pot determina rezolvarea problemei.

Prin discursuri narative se pune în discuție și o altă problemă, care necesită revizuire – inerția oamenilor în cazul apariției unei traume și tendința persoanelor de a păstra totul fără schimbare, pe când însăși mișcarea determină aplanarea stării psihice. Trauma induce o schimbare, vrem noi sau nu vrem, iar admiterea acestei schimbări și orientarea spre stabilirea unor noi relații cu lucrurile ce au importanță în viața noastră reprezintă rezolvare a conflictului interior.

Terapia narativă este o terapie relativ nouă, iar înțelegerea acesteia necesită o mică revoluție cognitivă și emoțională la nivelul creierului și sufletului. Cele relatate mai sus ilustrează lucruri care la primă vedere par foarte logice și extrem de esențiale, dar care în același timp necesită înțelegere și analizare profundă.

#### **Bibliografie:**

1. LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., ZILBER, T., *Cercetarea narativa: citire, analiză și interpretare*. Iași: Polirom, 2000. 287 p. ISBN 973-46-04114-7
2. SILLAMY, N., *Larousse. Dicționar de Psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 1998. 347 p. ISBN 973-9243-25-8
3. УАЙТ, М. *Карты нарративной практики*. Москва: Генезис, 2010. 326 с. ISBN 978-5-98563-229-3
4. ФРИДМАН, Дж., КОМБС, Дж. *Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия*. Москва: Независимая фирма „Класс”, 2001. 227 с. ISBN 0-393-70207-3

*Prezentat la 24.06.2014*

## ПРАКТИКИ РЭПТ. КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ: ОТКАЗ ОТ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ

Светлана ТОЛСТАЯ

Молдавский государственный университет

В наши дни РЭПТ – рационально-эмотивная психотерапия, является одним из самых востребованных во всем мире направлений психотерапии. Терапевтическая стратегия РЭПТ заключается в том, чтобы научить человека думать по-другому: рационально, гибко, реалистично, а также применять новый стиль мышления в повседневной жизни. В статье представлен пример психологического консультирования в рамках РЭПТ.

**Ключевые слова:** рационально-эмоционально-поведенческая терапия, иррациональные убеждения, негативные мысли.

### PRACTICI REBT. STUDIU DE CAZ: REFUZ LA TIRANIA LUI «TREBUIE»

Actualmente, REBT este una dintre cele mai solicitate în întreaga lume strategii terapeutice. Ea urmărește scopul să-i învețe pe oameni să gândească diferit – rațional, flexibil, realist – și să aplice un nou mod de gândire în viața de zi cu zi. În articol este prezentat un exemplu de consiliere psihologică, ca parte a terapiei REBT.

**Cuvinte-cheie:** terapie comportamentală rațional-emoțională, credințe iraționale, gânduri negative.

### THE PRACTITIONERS OF REPT. CASE STUDY: THE REFUSAL TO THE TYRANNY OF «I MUST»

Nowadays REBT is one of the most sought after destinations in psychotherapy. The basic premise of REBT is that dysfunctional beliefs, rather than life events, cause emotional distress, and that this distress can be alleviated by changing the way that we think about the events that happen in our lives. REBT is focused on helping clients change irrational beliefs. The article presents an example of psychological counseling as part of REBT therapy.

**Keywords:** rational-emotive behavior therapy, irrational beliefs, negative thoughts.

Человек – удивительно сложное когнитивно-эмоционально-биологическое создание. Его способность к размышлениям – и особенно его способность обдумывать свои мысли – является, вероятно, самым уникальным и самым «человеческим» его качеством [4]. Вся информация, поступающая из окружающего нас мира, подвергается обработке посредством мыслительных процессов.

По мнению Д.Бернса, каждое «плохое чувство» – результат действия негативных мыслей. Автор утверждает, что настроение индивидуума полностью соответствует тому, о чем он думает. При этом негативные мысли поддерживают апатию и делают чувства несоразмерными возникающим проблемам [2]. Соответственно, мысли и обусловленные ими эмоции могут привести к возникновению как психических, так и психосоматических расстройств.

А.Эллис в свою очередь утверждает, что наши мысли о событии влияют на то, как мы к нему относимся. В том числе наши мысли влияют на наши эмоции. В работах 60-х годов по общей семантике указывается, что наши эмоциональные процессы в огромной степени зависят от способа структурирования мыслей посредством используемого нами языка [4]. Как продемонстрировал Эпиктет около двух тысяч лет назад, люди не беспокоятся по поводу событий, которые происходят с ними, а беспокоятся относительно своего взгляда на эти события. Философ также отмечал в своем «Руководстве»: «людей расстраивают не вещи, а представления о вещах» [4].

В отличие от психоаналитиков, бихевиористов и поведенческих терапевтов, А.Эллис и другие психологи, следующие данному направлению, утверждают, что к эмоциональным расстройствам можно подойти совершенно другим путем: ключ к пониманию и решению психологических проблем находится в сознании пациентов [4]. Те мысли (когниции, установки, схемы и т.д.), которые содержатся в сознании личности, взаимосвязаны с эмоциями и поведением человека.

А.Эллис подчеркивает необходимость дифференцировать два типа когниций:

- дескриптивные когниции: содержат информацию о реальности, о том, что человек воспринял в мире; их можно было бы назвать информацией сугубо о реальности;
- оценочные когниции: отражают отношение к этой реальности [4].

Убеждения бывают рациональными и иррациональными. Согласно рационально-эмотивной психотерапии (РЭПТ), рациональными убеждениями являются те, которые помогают человеку достичь поставленных им целей и служат его интересам, одновременно не нарушая интересов социальной группы, в которой он живет. Иррациональные убеждения – это убеждения, содержащие в себе оценку и мешающие осуществлению целей человека, причиняя ему ненужную боль и страдания [4]. Человек оценивает себя и окружающую действительность, прибегая к жестким категориям, не соответствующим реальности. Оценки себя неизменно включают эго-игры: человек сравнивает свое чувство собственной ценности с уважением других, что неизбежно заканчивается «обожествлением себе» и осуждением других людей или чувствами сильной тревоги и враждебности, которые составляют ядро эмоциональных расстройств.

Иррациональное убеждение пребывает большей частью в латентном состоянии, пока личность не окажется в травмирующей ситуации. Это убеждение (или схема) заменяет другие, более разумные убеждения, которые могли бы быть более подходящими в соответствующей ситуации. Внимание личности сосредоточивается на иррациональной мысли, поступающая информация интерпретируется в плане соответствия существующей, доминирующей схеме, которая подавляет другие схемы. Далее происходит последовательная активация «аффективной схемы», имеющей чаще всего негативную характеристику [3].

Одной из ситуаций, запускающих схему иррационального убеждения, является стресс. Согласно пятому принципу когнитивной модели А.Бека, стресс оказывает неблагоприятное воздействие на нормальную деятельность когнитивной организации. Когда человек решает, что его жизненные интересы под угрозой, начинает действовать примитивная когнитивная система. В этом случае люди склонны впадать в крайности и принимать односторонние абсолютистские решения глобального характера [1].

Исследователям T.Dilorenzo, D.David, G.H.Montgomery удалось выявить некоторые особенности проявления убеждений в ситуации стресса. Так, было установлено, что иррациональные убеждения чаще проявляются в случае дисфункционального дистресса в генерализованной форме [6]. A.Tiba и A.Szentagotai утверждают, что иррациональные убеждения могут складываться и в ситуации проявления положительных эмоций, оцениваемых как стрессогенные. Исходя из проводимых исследований, можно сделать вывод о неоспоримости взаимосвязи стресса и иррациональных убеждений. Можно также утверждать, что даже положительные ситуации вследствие действия иррациональных убеждений могут быть расценены как стрессогенные [7].

Мы поэтому считаем крайне важным выявление и опровержение иррациональных убеждений, негативно влияющих как на эмоциональное, так и на физическое состояние личности.

В рамках рационально-эмотивной психотерапии разработан комплекс техник для коррекции степени выраженности иррациональных убеждений [5]. Так как система иррациональных убеждений каждого человека обладает своими специфическими особенностями, а техники опровержения представляют собой в основном беседу психолога с клиентом, консультирование рекомендуется проводить в индивидуальном порядке.

Рассмотрим на практическом примере возможности применения техник при работе с иррациональными убеждениями клиента в рамках индивидуального консультирования.

За консультацией обратилась клиентка М., 24-х лет, не замужем, образование среднее специальное, работает секретарем в крупной фирме. У клиентки на публикацию получено согласие, но в целях конфиденциальности изменены автобиографические детали.

*Основной запрос:* М. беспокоит, что она не всегда на «отлично» справляется со своими должностными обязанностями и ей периодически приходится брать работу на дом, что отнимает у нее личное время. Клиентка стремится повысить свои знания, наметила большой перечень литературы, которую ей необходимо прочитать, но времени катастрофически не хватает. В таких ситуациях она злится на себя, у нее начинаются приступы головной боли и тогда она уже не в состоянии выполнить даже минимум дел. Планы на будущее по поводу своей карьеры у клиентки очень изменчивы. Она пока не знает, в какой сфере хочет работать, но уверена в том, что ей необходимо высшее образование.

Кроме получения основной информации об испытуемой и составления анамнеза, нами также была проведена психодиагностика личности. Мы использовали методику диагностики иррациональных установок А.Эллиса. В ходе диагностики было выявлено, что доминирующие иррациональные убеж-

дения клиентки относятся к категориям «долженствование в отношении себя» и «долженствование в отношении других» (35 баллов по каждой категории). Выраженность данных групп убеждений указывает на то, что испытуемая выдвигает неадекватные, строгие требования как к себе, так и к окружающим ее людям.

Для начала мы провели детекцию иррациональных убеждений (аналитическое диагностирование верований), сочетая дискутирование в рамках РЭПТ с методологией постановки вопросов согласно технике «Лестница вверх» Дж. Келли. В «Лестнице вверх» используются «почему»-определители, которые приводят к так называемым основным (базовым) конструктам личности. М. было предложено представить офис, в котором она работает, а также непосредственно ситуацию, в которой она находилась в те дни, когда испытывала головную боль. Далее мы попросили клиентку рассказать о своих чувствах и попытаться объяснить свои эмоции. М. сказала, что испытывает досаду и злость из-за того, что к ней постоянно обращаются другие люди. Для наглядной демонстрации способов работы с данной техникой приведем фрагмент сессии.

*Психолог (далее П.):* Что Вы говорите себе сейчас о ситуации, в которой Вы находитесь, что вызывает у Вас злость?

*Клиент М (далее М.):* Я злюсь на то, что от меня постоянно чего-то требуют.

*П.:* Почему данная ситуация вызывает злость?

*М.:* Я злюсь, а я не такой человек. Я нервничаю из-за того, что они оказывают на меня давление.

*П.:* Хорошо. От Вас что-то требуют и оказывают на Вас давление. Что Вас беспокоит в сложившейся ситуации?

*М.:* Как что? Я должна делать то, о чём они просят.

*П.:* Почему Вас так расстраивает тот факт, что Вы должны выполнять просьбы других людей?

*М.:* Потому что я хочу все решать сама.

*П.:* Что плохого в том, что Вы не принимаете решение сами?

*М.:* Ну как Вы не понимаете? Они меня заставляют. Я понимаю, что это моя работа, но я же не робот. Я же должна хоть изредка продумывать последовательность своих действий. А так постоянно все вверх ногами. Я же говорю, хаос.

*П.:* Почему для Вас так важно, чтобы не было хаоса?

*М.:* Тогда все будет четко и понятно.

*П.:* Ну и что Вам даст то, что всё будет четко и понятно?

*М.:* Порядок.

*П.:* Почему Вам так важно, чтобы был порядок?

*М.:* Потому что все должно проходить в определенной последовательности, по определенным правилам.

*П.:* Что Вам даст соблюдение правил?

*М.:* Уверенность в том, что все четко, стандартно и нет никаких неожиданностей.

*П.:* Чем же хороша ситуация, в которой нет неожиданностей?

*М.:* Тогда отсутствует страх того, что может случиться что-то плохое.

*П.:* То есть, неожиданности приводят к чему-то плохому?

*М.:* Скорее всего.

*П.:* В жизни каждого человека происходят плохие и хорошие события. Вы считаете, что в жизни всегда должно быть только хорошее и самое главное – ожидаемое?

*М.:* Было бы замечательно.

*П.:* Почему в Вашей жизни не должно происходить ничего плохого, а только хорошее?

*М.:* Странный вопрос. Потому что все плохое – это боль.

*П.:* Вы и сейчас ее временами испытываете. Что такого в том, что Вы будете испытывать изредка боль и дальше?

*М.:* Та боль будет сильнее, и ее нельзя будет контролировать. Это же не так: выпил таблетку и все.

*П.:* Значит, сейчас Вы контролируете свою боль с помощью таблеток?

*М.:* Да, если мы говорим о физической боли.

*П.:* А душевную боль Вы не можете контролировать?

*М.:* К сожалению, нет.

*П.:* Почему Вам настолько важно контролировать Вашу боль?

М.: Потому что если я ее буду контролировать, единственным человеком, который сможет мне принести боль, буду я сама.

П.: То есть Вы приносите себе боль, чтобы ее не принесли Вам другие люди?

М.: Это странно, но вроде бы я так сказала.

П.: Почему Вы допускаете возможность причинить себе боль, но не представляете, что боль могут причинить другие люди?

М.: Они должны меня любить, а если они мне делают больно, значит, они меня не любят.

Итак, мы подошли к одному из основных 12 иррациональных убеждений, выделенных А.Эллисом: «меня должны любить и поддерживать все, кто мне небезразличен, а если нет, то это ужасно». Помимо этого, в диалоге с клиенткой прослеживаются и другие иррациональные убеждения: «должно существовать идеальное решение проблемы»; «я должна быть уверена в себе и должна полностью контролировать ситуацию»; «никто не имеет права причинить мне боль или создать дискомфорт».

Для того чтобы изменить ошибочные представления нашей клиентки, мы воспользовались методом «Критическая дискуссия». Изменение верований является ответственным этапом терапии, происходящим на стадии дискуссии, полемики по поводу системы иррациональных предвзятостей клиента. Дискуссия может проводиться на когнитивном, образном или поведенческом уровнях.

Для начала мы дискутировали по поводу убеждения клиентки в том, что «люди не любят нас, когда делают нам больно». Сначала клиентка утверждала, что близкие вообще не могут совершать плохих поступков по отношению друг к другу, так как нечто плохое – это не проявление любви. Затем, в качестве доказательства ложности данного утверждения, клиентка отметила, что близкие люди, несмотря на то, что причиняют иногда боль, все равно любят её. Тем самым проступала нелогичность самой позиции М. в отношении подобного убеждения. Приведем еще один фрагмент стенографической записи сессии.

П.: Давайте представим, что мы ученые, рассматривающие эту ситуацию с научной точки зрения. А возможна ли вообще ситуация, в которой родные делают что-то плохое друг другу?

М.: Скорее да. Хотя близкие люди не должны такого совершать.

П.: Что лично для Вас означал бы такой поступок?

М.: Что я столкнулась с чем-то ужасным и несправедливым. Это что-то очень плохое. Я бы старалась, чтобы такой ситуации не возникало.

П.: Почему Вы должны избегать такой ситуации?

М.: Тогда бы я не была уверена в том, что такого произойти не может. Какая-то странная ситуация получается. Я знаю, что родные будут меня любить, даже если они что-то сделают неправильное. И это не изменит моего отношения к ним.

П.: Хорошо. Давайте представим другую ситуацию. Вас не любит тот человек, который, по Вашему мнению, должен Вас любить. Например, Вы испытываете безответную любовь. Как бы Вы ощущали себя в такой ситуации?

М.: Думаю, что это было бы кошмарно.

П.: Представим также, что вас не любят Ваши подруги и коллеги по работе.

М.: Даже не хочу себе представлять такое! Ужасная ситуация!

П.: Почему это было бы так ужасно?

М.: Потому что все бы от меня отвернулось! И я осталась бы одна, а вокруг – только злые люди. Что в этом хорошего?

П.: Что самое худшее в этом «ужасном»?

М.: Находиться одной, без поддержки, без опоры. Нет, это невыносимо.

П.: Представим, что эта ситуация всё же произошла, как бы Вы поступили?

М.: Нашла бы тех людей, которые были бы со мной рядом.

П.: А если бы таких людей не было?

М.: Впала бы в депрессию. Сошла бы с ума.

Подобное высказывание клиентки о том, что она не сможет быть одинокой, не ощущая поддержки других людей, может указывать на возможную зависимость личности от социального окружения. Это подтверждается тем, что клиентка не могла найти ничего положительного в описываемой ситуации. Однако в ходе дискуссии клиентка отметила, что она может быть счастливой, даже если не все люди

будут ее любить. Она указала также, что ей достаточно той любви, что у нее есть, однако отказаться от нее она не готова. Нельзя с уверенностью сказать, что иррациональные убеждения клиентки полностью опровергнуты и оспорены, но можно заметить определенную динамику их изменений.

По завершении сессии клиентка получила домашнее задание, направленное на закрепление информации в ходе сессии, а также для того, чтобы получить опыт самостоятельной работы и возможность самой обнаружить абсурдность своих «должна». В качестве домашнего задания клиентке было предложено написать очерк, в котором необходимо привести обоснования того, почему другие люди должны ее любить.

В начале следующей сессии М. сказала, что уже неделю не испытывает головных болей и чувствует себя энергичной, несмотря на то, что в офисе работы прибавилось. Причину подобных изменений она объясняла хорошим настроением и тем, что старается «не нервничать и не переживать». Дальнейшая беседа была направлена на рассмотрение очерка клиентки, написанного в качестве домашнего задания.

Итак, очерк клиентки М. на тему «Все должны меня любить».

«Я считаю себя хорошим человеком, обладающим различными положительными качествами. Например, я добрая, утчивая, умная, симпатичная, общительная. Конечно, у меня есть и отрицательные качества, но не думаю, что они как-то могут оттолкнуть людей. Вообще я с людьми всегда могу найти общий язык. Я им помогаю, когда это необходимо. Я их всегда могу выслушать, понять их ситуацию. В общем, думаю, что я достойна того, чтобы за эти качества люди любили меня. Если бы я была плохим человеком, который всех обижает, оскорбляет, унижает, тогда люди бы меня не могли любить. А так как я никому не причиняю зла, то почему бы не требовать и такого же отношения к себе?

Не могу сказать, что я всегда и во всем права, но мои близкие понимают, что я делаю что-то не со зла. С другими людьми сложнее. Если я что-то и сделала, то возможно, что я уже с этим человеком не буду общаться по-дружески. Меня это расстраивает, хотя я же не могу всем нравиться. Даже не в смысле нравиться, а в смысле того, что меня не могут все любить. Не думаю, что мне бы этого очень хотелось. Это как-то неправдоподобно и неискренне. Наигранно как-то. Нет же идеального мира, в котором все друг к другу относятся с теплотой и радостью. Меня любят родители, любимый мужчина, сестры, коллеги, друзья. Думаю, что самое главное, чтобы они были рядом со мной и относились ко мне так же, как и сейчас. В их любви я не сомневаюсь. А у остальных людей свои заботы и свои любимые люди. У меня нет больше аргументов».

При обсуждении задания М. отметила, что ей было сложно выполнить его, так как она (дословно) «не могла найти причины того, почему ее должны любить», кроме того, что ее «должны любить только потому, что она хороший человек» и что «вообще про любовь сложно писать». Основной вывод, который клиентка сделала по завершении обсуждения домашнего задания, заключал в следующем: «Сложно доказать и объяснить кому-то, что он должен что-то сделать или не должен чего-то делать». В данной части очень отчетливо проявились долженствования М. не только относительно себя, но и окружающих. М. ограничивает свою жизнь и жизнь других постулатами, в которые свято верит, и реагирует зачастую агрессивно, если другие не ведут себя соответственно её убеждениям. Она восхищается собой и другими, когда соответствует своим «должна» и их «должны» и презирует себя и других, когда такого соответствия нет. Конечно, больше всего от долженствования страдает она сама. Сколько раз «я должна» она говорит сама себе ежедневно? И чем жестче она себе говорит «я должна!», тем более негативные эмоции она испытывает и в процессе выполнения этих «должна», и тем более, когда что-то не получается. Как казнит она себя за свои ошибки, отчаянно восклицая: «Я не должна была!», «Я не имела на это права!», «Как ужасно я выглядела!», «Я не имею права на ошибку!», «Я должна быть успешной!», «Я должна быть лучше всех!» и т.д. Она искренне страдает, не спит ночами, «пережевывая то, как должна была поступить, как должна была сказать». Ее самооценка держится на хлипком соответствии долженствованию. И поэтому она подчас так фанатично бетонирует свою жизнь понятием «должна».

Далее мы перешли к стадии дискриминации иррациональных убеждений, чтобы помочь М. найти четкие различия между абсолютными (потребности, требования, императивы) и неабсолютными (предпочтения, желания, мечтания, планы) ценностями, т.е. между иррациональными, нездоровыми взглядами и убеждениями и здоровыми рациональными убеждениями. В ходе беседы была составлена таблица из двух колонок. В левую часть М. вписала все имеющиеся у нее долженствования, а в правую – идею «должна», переформулированную в терминах «хочу». Итоги проделанной работы представлены в таблице.

Таблица. Клиент М. Дискриминация

«Должна»	«Хочу» или «хотелось бы»
Я должна чаще видиться со своими друзьями.	Было бы желательно уделять больше времени моим друзьям, потому что сейчас мы редко видимся. Я по ним очень скучаю.
Для того, чтобы добиться больших результатов в работе, я должна усерднее трудиться.	Усердие не является признаком успешности. Мне хочется быть хорошим специалистом, а для этого важнее знания и умения.
Я не должна грустить.	Несмотря на то, что мне хочется побольше радоваться, я понимаю, что грусть – это не однозначно плохо. Грусть – это тоже чувство, и живое.
Я всегда должна выглядеть красиво и стильно.	Я хочу выглядеть хорошо, тем более, все знают, что мода – это мое хобби. Однако для того, чтобы вынести мусор, вечернего платья не нужно.
Я не должна болеть.	Скорее всего, все чем-то болеют. Мне бы хотелось, чтобы головные боли не были столь мучительными.
Все должны радоваться жизни.	Я хочу, чтобы все люди были счастливы, понимаю, что это бывает не всегда и не навсегда. В жизни нужно испытать многое, чтобы понять, что ты живой человек.
Я не должна тратить столько денег на покупку косметики и одежды.	Я хочу уметь разумно распоряжаться своими финансами. Хочу избегать ситуаций, когда покупка ненужной вещи оборачивается тем, что приходится любоваться очередной купленной вещью и пустым холодильником.
Я должна помогать своим близким.	Я люблю своих близких, иногда им нужна моя помощь и поддержка. Я готова ее оказать, если это в моих силах.

Данная сессия вызвала у М. определенные трудности, связанные с опровержением существующих у нее убеждений. Каждое убеждение требовало длительных и основательных обсуждений, зачастую в споре с самой собой М. опровергала, изменяла и переформулировала свои идеи.

Наибольшие трудности в опровержении и изменении убеждений возникли в ходе обсуждения долженствования «я не должна болеть». Это одно из наиболее противоречивых убеждений клиентки, так как она требует от себя «не болеть», но испытывает сильные негативные эмоции от приступов мигрени. Однако при медицинском обследовании у М. не было выявлено физиологической основы мигрени – следовательно, заболевание носит исключительно психосоматический характер. Вполне вероятно, что вторичная выгода М. от наличия приступов мигрени гораздо более важна для клиентки, нежели следование убеждению «я не должна болеть». М. было предложено выявить преимущества, которые дает ей болезнь. Это было еще одним заданием на дом.

По словам М., данное задание было самым сложным для выполнения за время терапии. Обосновывалось это тем, что она понимает, что ничего хорошего от болезни ожидать не следует, но ее очень удивило и опечалило то, что она усматривает в болезни и положительные стороны, и даже немало. Приведем представленный ею перечень:

1. Все уделяют тебе внимание.
2. Можно не идти на работу.
3. Можно переложить заботы по дому на другого человека.
4. Весь день находишься в тишине.
5. Начинаешь задумываться о своем образе жизни.
6. Откладываешь все дела на другой раз.
7. Можно отменить встречу, на которую не хотела идти.
8. Все проблемы становятся ничем по сравнению с болью. Они уже не беспокоят так.
9. Не приходится оправдываться за свое плохое настроение.

10. Никто не навязывает тебе какой-либо способ проведения досуга, так как понимает, что для больного это невозможно.

Далее мы проанализировали составленный список в поисках ответа на вопрос о том какие потребности лежат в основе преимуществ, предоставляемых болезнью: ослабление стресса, любовь и внимание, возможность высвободить свою энергию и т. д. В ходе беседы было установлено, что болезнь дает М. прежде всего уверенность в том, что она любима, тем самым удовлетворяется потребность в любви. Болезнь позволяет ей не делать чего-то, не исполнять каких-либо обязанностей, что ослабляет стресс. Как мы помним, М. стремится к идеалу, она должна все делать безупречно, а болезнь дает ей возможность «не ошибиться». Но основным плюсом болезни М. все же отметила пункт №8 – болезнь затмевает все остальные проблемы, неудачи, т.е. клиентка защищается от проблем, возникающих в ее жизни, мигренью. Это навело на мысль, что она способна контролировать этот процесс. В связи с этим ей был задан прямой вопрос:

*П.:* Вы хотите сказать, что можете контролировать головную боль?

*М.:* Иногда. Думаю, что иногда да...

*П.:* В каких ситуациях это происходит?

*М.:* Когда у меня есть выбор между правильным и неправильным времяпрепровождением.

*П.:* Например?

*М.:* Пить алкоголь или не пить. Ложиться спать раньше или позже. Ну и все в том же духе.

*П.:* Часто Вам приходится сталкиваться с таким выбором?

*М.:* Постоянно.

*П.:* Если Вы можете контролировать головную боль, почему Вы не сделаете так, чтобы она исчезла навсегда и не повторялась?

*М.:* Навсегда не могу. Это болезнь, которую нельзя вылечить. И это ужасно.

Несмотря на то, что в этой фразе М. явно звучит установка «катастрофизации», мы решили не трагивать эту тему, а вернуться к ранее высказанной идее о возможности контролировать ситуацию и искать ресурсы, которые помогают клиентке справиться с болезнью.

*П.:* Не могу даже представить, как я бы справилась с такой ситуацией. Откуда у Вас берутся силы для того, чтобы справляться с мигренью? Что Вам помогает?

*М.:* Скорее всего, это сила воли. Я собираюсь с силами и делаю все возможное для того, чтобы голова не болела или мне стало легче. Я стараюсь меньше нервничать, получать удовольствие от жизни. И еще мне помогают мои родственники. Они меня понимают, заботятся обо мне.

*П.:* То есть, несмотря на то, что головная боль будет продолжаться, и это самое ужасное, что может быть, в Вашей жизни будут присутствовать всё же и положительные моменты?

*М.:* Думаю, что да.

*П.:* Какие положительные моменты будут присутствовать в Вашей жизни, несмотря на то, что головная боль останется?

*М.:* Все самое основное и любимое: семья, друзья, любимый, любимые занятия. Ну и много-много всего другого.

*П.:* Замечательно, что несмотря на наличие заболевания Вы будете находиться рядом со своими близкими людьми. Хорошо также, что Вы будете стараться что-то изменить.

Для того чтобы закрепить эти знания клиентки о себе и о своем отношении к болезни, М. было предложено задание «Совет другу». Суть техники заключалась в том, чтобы клиентка взглянула на свою проблему со стороны и нашла подходящее решение. М. предстояло ответить на следующие вопросы: Если бы такая проблема была не у Вас, а у Вашего друга, что бы Вы посоветовали ему? Какие рекомендации могли бы дать? Как ему лучше разрешить проблему?

М. довольно успешно справилась с этим заданием. Приведём составленный ею список рекомендаций:

- Не думать постоянно о том, что будет болеть голова.
- Стараться меньше нервничать и не уделять внимания всяким пустякам.
- Стараться больше общаться с окружающими, говорить им о своих заботах, а не держать все в себе.
- Постараться избавиться от вредных привычек (курения, алкоголя и т.д.)
- Обязательно наблюдаться у врача.
- Читать литературу о болезни и попытаться понять, почему она появилась и как с ней бороться.

➤ Не корить себя за то, что начала болеть голова, а нужно многое еще сделать. Лучше постараться расслабиться, а потом опять вернуться к своим делам.

Далее мы обсудили, насколько эти рекомендации подходят самой М.

П.: Говоря о Вас, можно сказать, что Вы придерживаетесь тех же рекомендаций, которые предлагаете своему другу?

М.: Да... Интересный вопрос. Я как-то не сразу подумала, что это советы для меня...

П.: Как Вы считаете, если Вы будете придерживаться данных правил, Ваше самочувствие может улучшиться?

М.: Думаю, что да. Я бы еще к списку добавила и то, что нужно искать разные способы борьбы с болью.

Звучит оптимистично. Безусловно, прослеживая динамику клиентки, можно заметить определенные изменения в системе её убеждений. Так, на начальном этапе наиболее выраженные иррациональные убеждения клиентки относились к категориям «долженствование в отношении себя» и «долженствование в отношении других». На завершающем этапе терапии эти иррациональные убеждения уже не носили столь выраженного характера. Можно сказать, что у М. произошло то, что в РЭПТ называется инсайт №1: *понимание, что психологические нарушения зачастую определяются главным образом теми абсолютистскими взглядами, которые складываются у людей по поводу негативных жизненных событий*. М. научилась находить подтверждения и опровержения имеющимся у нее суждениям, более рационально мыслить, дискутировать.

Таким образом, у М. случился инсайт №1, но не случился инсайт №2, который в терминах РЭПТ звучит так: *люди остаются при своём расстройстве за счёт того, что заново убеждают себя в своих абсолютистских взглядах в настоящем*. Этот вывод следует из результатов, полученных во время второй диагностики по методике А.Эллиса. У М. более выраженными стали убеждения, которые относятся к категории «низкая фрустрационная толерантность» (33 балла). Выраженность данной группы убеждений говорит о том, что личность сопротивляется изменениям, однако само сопротивление может указывать на осознание личностью существующих проблемы, что является положительной характеристикой. После обсуждения задания «Совет другу» и особенно завершающей фразы М. о том, что «нужно искать разные способы борьбы с болью», можно сказать, что она уверенно движется в направлении инсайта №3: *только если человек будет усердно работать и тренироваться думать, чувствовать и поступать вопреки своим иррациональным взглядам и убеждениям как в настоящем, так и в будущем, он сможет измениться и стать значительно спокойнее*.

Таким образом, нам предстоит дальнейшая работа в этом направлении для достижения не только инсайта №2, но и инсайта №3, – для достижения изменений к лучшему. И хотя для изменения глубинных суждений могут понадобиться месяцы и даже годы упорного труда, результат того стоит. В этой связи решающее значение приобретает готовность личности к изменениям, желание жить по-другому и осознание своей роли в происходящих изменениях.

#### Библиография:

1. БЕК, А. *Когнитивная психотерапия расстройств личности*. СПб.: Питер, 2002. 544 с. ISBN: 5-318-00199-8
2. БЕРНС, Д. *Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений*. Москва: Вече, Персей, АСТ, 1995. 400 с. ISBN 5-7141-0092-1
3. ВОРОНОВ, М. *Психосоматика: Практическое руководство*. К.: Ника-Центр, 2002. 256 с. ISBN: 966-521-157-9
4. ЭЛЛИС, А. *Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с. ISBN: 5-04-010213-5
5. ЭЛЛИС, А., ДРАЙДЕН, У. *Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии*. СПб.: «Речь», 2002. 352 с. ISBN 978-5-222-14121-2
6. DILORENZO, T. ş.a. The impact of general and specific rational and irrational beliefs on exam distress; A further investigation of the binary model of distress as an emotional regulation model. In: *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, vol.XI, no.2, 2011, p.121-142.
7. TIBA, A., SZENTAGOTAI, A. Positive emotions and irrational beliefs. Dysfunctional positive emotions in healthy individuals. In: *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, vol.V, no.1, 2005, p.53-72.

Prezentat la 24.06.2014

## SEMNIFICAȚIA ȘI FUNCȚIILE AGRESIUNII

Tatiana TURCHINĂ

Universitatea de Stat din Moldova

În articol sunt abordate probleme de ordin psihologic ce vizează fenomenul agresiunii prezent la animale și oameni. Sunt reflectate avansările din domeniu pornind de la postulatul biologic spre cel psihologic. S-a dovedit că agresiunea umană este un fenomen mult mai complex decât agresiunea animalelor. A fost evidențiată multitudinea formelor de manifestare cu funcționalitatea lor diversă. Cert este că agresiunea animalelor este orientată, în special, spre supraviețuire și menținerea speciei. La om această funcție este realizată de agresiunea ofensivă. Agresiunea instrumentală este o formă specific umană care necesită stabilirea scopurilor, planificarea acțiunilor, deci implicarea proceselor cognitive. Or, din perspectivă cognitivă, comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional. Forma superioară a agresiunii instrumentale este acțiunea de război, cu scopuri de distrugere, ceea ce nu se observă la animale.

**Cuvinte-cheie:** agresiune, agresiune interspecifică, agresiune intraspecifică, agresiune defensivă, agresiune ofensivă.

## SIGNIFICANCE AND FUNCTIONS OF AGGRESSION

This paper aims to stipulate psychological problems of aggression present in animals and humans. Advancements in the field reflected from the biological to the psychological postulate. It turned out that human aggression is a more complex phenomenon than animal aggression. It was highlighted the multitude of forms with diverse functionality. It is clear that the aggression of the animal is directed in particular to the survival and maintains the species. In humans this function is performed by offensive aggression. Instrumental aggression is a specific form that requires setting goals, planning actions, so the involvement of cognitive processes. So, aggressive behaviors are the result of a decision process. Superior form of instrumental aggression is the act of war, destruction purposes, which is not observed in animals.

**Keywords:** aggression, interspecific aggression, intraspecific aggression, defensive aggression, aggression offensive.

*Agresiunea – acțiune cu valoare de supraviețuire*

Faptul că omul și animalul produc în mod identic sau similar anumite forme de comportament încă nu înseamnă că și condițiile de formare și de dezvoltare a acestora sunt identice sau similare. Agresiunea animalelor nu este un fenomen unitar; prin urmare, mecanismele de provocare și de menținere a diverselor forme sunt variate. Fiecare formă își are mecanismele sale de integrare. În literatura de specialitate se discută despre trei grupe mari ale agresiunii animale: agresiunea animalelor de pradă; agresiunea intraspecifică; agresiunea interspecifică.

Majoritatea studiilor susțin ideea conform căreia comportamentul și procesele cerebrale la animalele răpitoare nu corespund cu celelalte tipuri, din care motiv sunt analizate separat. Lorenz confirmă ideea altor specialiști, precum că agresiunea animalelor de pradă diferă de agresiunea defensivă. „Motivele tipologice interne ale vânătorului și luptătorului sunt total diferite” (Lorenz, 1966). Mayer (1968) menționează că această diferență ia tot mai mult proporții experimentale. Specificul comportamental al animalelor de pradă rezidă nu doar în substratul neuronal, dar și în acțiuni. Comportamentul lor nu poate fi confundat cu comportamentul impulsiv, el nu manifestă furie, dar este clar orientat spre pradă, tensiunea diminuându-se după ce scopul e realizat. Instinctul animalelor de pradă nu este similar cu reflexul defensiv, prezent la celelalte animale. Agresivitatea animalelor de pradă nu este instigată de furie, din care motiv este mai mult „instrumentală” [7].

Autorii Zagradka și Fonberg au demonstrat că această agresiune, ce pare a fi pur instrumentală, nu este doar o simplă reacție la necesitatea de hrană. Astfel, lezarea regiunii ventro-mediale a amigdalei la pisicile ucigașe (mouse killing) elimină comportamentul de pradă, dar nu și ingerarea hranei. A fost dovedit și faptul că prin lezarea regiunii dorsomediale a amigdalei se reduce consumul hranei, pe când atacurile de pradă rămân intacte [6].

Cert este că agresiunea animalelor de pradă este una instrumentală care persistă nefiind refortificată prin hrană. Autorii sus-menționați au emis prezumția precum că ceea ce refortifică sau mențin comportamentul de atac la aceste animale ar avea implicații importante pentru agresiunea umană. Este posibil ca performanța răspunsului agresiv în sine să fie intrinsec recompensată. Ipoteza este susținută și de Berkowitz (1997) [3].

În ceea ce privește agresiunea inerspecifică, majoritatea cercetătorilor consideră că animalele destul de rar atacă reprezentanți ai altor specii, doar în cazul apărării. Acest lucru îngustează fenomenul agresiunii animale la un singur tip: agresiunea intraspecifică – tematica preferată a lui K.Lorenz.

Erik Fromm în lucrarea sa *Anatomia distructivității umane* (1994) descrie câteva trăsături ale agresiunii intraspecifice:

1. La majoritatea mamiferelor agresiunea intraspecifică nu deține scopul suprimării, ci rolul prevenirii pericolului. Între aceste animale există înfruntări și ciocniri, dar nu se ajunge la lupte mortale, precum se constată la oameni.
2. Comportamentul distructiv se observă la unele insecte, pești și păsări, la șobolani.
3. Poziția de amenințare este reacția animalului la pericolul asupra intereselor vitale (agresiune defensivă).
4. Nu există nicio dovadă precum că la mamifere s-ar depista un impuls spontan agresiv care se acumulează și se menține până în momentul potrivit de descărcare [7].

În literatura de specialitate sunt citate câteva taxonomii ale formelor de agresivitate, care par a fi adecvate, dar și insuficiente. După K.E. Mayer (1976), principalele forme de agresivitate sunt:

- a) agresivitatea de pradă – este declanșată de un număr redus de stimuli și este controlată în special de hipotalamusul lateral;
- b) agresivitatea între masculi – este un comportament intraspecific declanșat de prezența unui mascul intrus și este inhibat prin statutul de supunere. Autorul citează că agresivitatea între femele există doar la unele specii, fiind însă slab exprimată. Referitor la acest aspect Lore și Schultz (1993) evocă rezultatele unui studiu, conform căruia două femele șobolani însărcinate manifestau agresivitate una față de alta în timpul ultimului trimestru de gestație. După naștere, femela dominantă monopolizează puii în cuibul său prin excluderea activă a celei subordonate;
- c) agresivitatea indusă de frică – există doar în cazul când reacția de fugă nu s-a declanșat normal; se pare că este stimulată de hipotalamusul anterior;
- d) agresivitatea indusă de iritare – poate fi întărită prin frustrare, privare sau durere; în determinarea acestei forme este implicat hipotalamusul ventro-medial;
- e) agresivitatea teritorială – este reacția de apărare ce survine în urma invaziei unui intrus;
- f) agresivitatea maternă – femelele ce alăptează atacă masculul nefamilial plasat în cușcă; este o reacție specifică de apărare a puilor;
- g) agresivitatea instrumentală – constă în tendința unui animal de a se comporta agresiv când, în trecut, acest comportament a fost întărit în mod deosebit.

Pe lângă aceste forme evidențiate și de alți autori, Mayer completează taxonomia cu:

- h) agresivitatea intragrupală – este forma ce se manifestă între indivizii aceluiași grup. Autorul consideră această formă un fenomen cultural;
- i) agresivitatea intergrupală – include conflicte și lupte între diferite grupuri, populații sau clanuri în interiorul aceleiași specii. A. Heymer menționează că acest fenomen a fost clar demonstrat în special la hiene [10].

Eibl-Eibesfeldt (1984), referindu-se la această clasificare, remarcă amestecul criteriului cauzalității externe cu criteriul funcțional. Mai mult decât atât, Mayer tratează nedistinct cele două categorii ale comportamentului agresiv: interspecifică și intraspecifică [5].

O problemă prezentă în atenția etologilor este delimitarea funcției adaptative a agresiunii în menținerea speciei. În acest aspect K. Lorenz distinge patru funcții ale agresiunii intraspecifice:

1. Comportamentul agresiv determină, prin intermediul teritorialității, dispersarea indivizilor unei anumite specii care își împart habitul respectiv, astfel încât să rezulte exploatarea optimă a resurselor mediului de viață.
2. Comportamentul agresiv survine între masculii rivali, asigurând astfel o soluție sexuală, ceea ce semnifică că rivalul cel mai puternic trebuie să cucerească teritoriul și/sau femela curtată.
3. În cazul speciilor nomade la care teritorialismul este absent, comportamentul agresiv este manifestat de anumiți indivizi ce purtau rolul de apărători ai grupurilor familiale.
4. Comportamentul agresiv duce la stabilirea unei ordini ierarhice în interiorul grupurilor sociale, ceea ce în fond duce la evitarea unor permanente conflicte intragrupale [9].

Deci, este evidentă importanța vitală a comportamentului agresiv pentru supraviețuirea indivizilor și a speciei. Fapt evidențiat și de Eibl-Eibesfeldt (1984) prin enumerarea funcțiilor adaptative ale comportamentului agresiv:

- funcția teritorială;
- funcția de închidere a grupurilor teritoriale ce devin exclusiviste;
- funcția de respingere a indivizilor ce se abat de la norma grupurilor [5].

Sub presiunea selecției naturale transpar două direcții: a) ritualizarea nedistructivă a comportamentelor agresive și b) apariția comportamentelor de liniștire care inhibă agresivitatea intraspecifică. Ritualizarea, după cum menționează M.Cociu (1998), este o formă de semnalizare a comportamentului, prin reorientarea adaptativă a acestuia către funcții expresive. Ritualizarea confruntărilor agresive intraspecifice conduce, de regulă, la prevenirea uciderii luptătorului mai slab în urma semnalizării de către individul mai puternic a superiorității sale fizice [4].

În cazul speciilor sociale, menținerea grupului implică apariția unor mecanisme speciale de inhibiție a agresivității. Pot fi distinse comportamente de liniștire propriu-zise și comportamente de liniștire prin remotivare. Primele constau în diminuarea semnalelor agresive, ultimele – în adaptarea unor posturi și mișcări aparținând altor tipuri de comportament decât cel agresiv.

O nouă perspectivă în studiul agresivității animalelor este descrisă de R.Lore și L.Schultz (1993), potrivit căreia toate organismele au evoluat puternice mecanisme inhibitorii care permit animalelor să supreseze agresiunea când este în interesul lor s-o facă. În cazul dat autorii susțin că agresiunea este o strategie opțională. Manifestarea agresiunii este determinată de experiența socială anterioară a animalului și de contextul social curent. Acest lucru a fost demonstrat experimental pe șobolani. Studiul a dovedit faptul că cu cât mai precoce este însușită experiența socială, cu atât mai mult animalele recurg la strategii agresive. Lore și Schultze susțin ideea că și la oameni agresiunea este strategie opțională, deoarece ei au evoluat mecanismele ce permit fie inhibarea, fie exprimarea violenței față de alții, ținând cont de nivelul înalt de sensibilitate a omului la mediul social [8].

#### ***Agresiunea defensivă și ofensivă: continuități și discontinuități între comportamentul animal și uman***

Distincția majoră făcută în studiul agresivității la animale și care se referă foarte mult și la agresiunea umană este diferența dintre agresiunea defensivă și ofensivă. Această distincție este rar accentuată în studiile dedicate agresiunii umane. Totuși, este tema fundamentală a cercetărilor raportate de Zagrodsca și Fonberg, Karli, Shaikh și Siegal.

În pofida similarității, la prima vedere, generalizarea la indivizii umani nu este agreabilă. Agresiunea instrumentală manifestată fără furie ar putea fi similară cu agresiunea de prădare. În cazul oamenilor agresiunea instrumentală este intraspecifică. După părerea lui Feshbach (1997), uciderea animalului pentru hrană nu este o acțiune agresivă, spre deosebire de uciderea unui martor.

Expresia mâniei la oameni este similară cu agresiunea defensivă. Dar, tipul stimulilor ce provoacă mânie la oameni este cantitativ și calitativ diferit de cel ce incită reacții și agresiune la animale. Pentru speciile animale, agresiunea defensivă este răspunsul la amenințarea fizică; în fond, este ceea ce s-a numit anterior comportament cu valoare de supraviețuire a speciei. Pentru oameni amenințarea poate fi atât fizică, cât și psihologică, atât socială, cât și personală; în plus, contribuie și percepția cognitivă a amenințării [6].

Cu alte cuvinte, la nivel uman conceptul de agresiune defensivă deține o pondere diferită. Agresiunea unei persoane care a înfuriat pe careva prin intermediul insultei nu este tratată ca agresiune defensivă. Totodată, comportamentul atacatorului ce-și apără onoarea este funcțional diferit de agresiunea fizică orientată împotriva atacului fizic. Ultimul comportament este considerat a fi defensiv, indiferent este sau nu acompaniat de mânie. Societatea distinge o acțiune agresivă neprovocată de una defensivă care prezintă reacția la provocare. În pofida faptului că societatea acceptă această distincție, studiile cu referire la agresiunea umană interferează aceste două tipuri. Spre exemplu, Feshbach (1970), Parke și Slaby (1983), în lucrările lor despre socializarea copiilor, nu relatează despre educarea la copii a agresiunii defensive ca reacție la un atac agresiv. În același timp, există lucrări în care se discută despre relația dintre experiența precoce și socializarea cu comportamentul agresiv la copii și adolescenți. S-ar putea să fie cazul manifestării concomitente a agresiunii defensive și ofensive la copii. Cu toate acestea, unii autori consideră că există diferențe individuale în promptitudinea și frecvența cu care individul se apără în caz de atac sau pericol, și această variație reflectă o dimensiune diferită decât variația agresiunii ofensive [6].

Diferența dintre animale și oameni în ceea ce privește aceste două forme de agresiune este analizată de Fromm (1994). Autorul menționează: „Scopul agresiunii defensive nu constă în plăcerea de a distruge, ci în apărarea vieții. ... Și omul este programat filogenetic pentru a reacționa prin atac sau prin fugă atunci când interesele sale vitale sunt amenințate”. Fromm confirmă că incidența agresiunii defensive de multe ori este mai mare la om decât la animale, ceea ce se datorează condiției specifice existenței umane.

1. Omul reacționează nu doar la pericolul imediat, dar și la cel pe care și-l imaginează ca putând să se producă în viitor;
2. Omul este capabil nu doar să prevadă pericole reale, ci și să fie convins și „prelucrat” de alții, astfel încât să vadă pericole chiar acolo unde în realitate nu există;
3. Omul, ca și animalele, se apără împotriva amenințărilor care vizează interesele sale vitale. Dar sfera intereselor vitale ale omului este mult mai vastă.

Dintre comportamentele ofensive ale omului Fromm subliniază setea de răzbunare, distructivitatea benignă – mutilarea, castrarea, torturarea [7].

Compararea dificilă dintre aceste două tipuri de comportamente la animale și oameni este întărită și de normele sociale care au un efect puternic în determinarea manifestării agresiunii. Dacă societatea consideră că fiul este obligat să se pronunțe împotriva cuiva, care a defaimat numele familiei sale, atunci reacția prin agresiune este o acțiune de conformism și eșecul în agresiune ar putea fi considerat un act de nonconformism. Agresiunea în astfel de circumstanțe este o acțiune instrumentală, scopul căreia este aprobarea societății. Evident, această formă instrumentală pare a fi funcțional diferită de agresiunea instrumentală scopul căreia este câștigarea unui profit personal.

În literatura de specialitate se discută despre așa-numita agresiune instituțională, care este o formă de comportament colectiv ce ar putea să dețină atât valoare defensivă, cât și valoare ofensivă. Acțiunea de război este o formă a agresiunii instituționale.

Una dintre problemele discutate cu referire la acest comportament agresiv este presupunerea că comportamentul instituțional diferă de cel individual. Această ipoteză este acceptată de mai mulți autori. Lagerspetz (1988) afirmă în acest aspect că comportamentul colectiv niciodată nu rezultă dintr-un tip de motive la nivel individual. Confundarea comportamentului individual cu cel instituțional este o eroare a oamenilor care argumentează că comportamentul uman este determinat biologic.

Adams (1983) a prezentat argumente pentru a demonstra că remarcabila specificitate gender a acțiunii de război se datorează considerațiilor instituționale puțin de tot direcționate de biologie. Monopolizarea războiului de către bărbați s-a impus ca o necesitate pentru a rezolva contradicția dintre instituția mariajului și instituția războiului. Analiza istorică constată că cultura matriarhală accepta femeia ostaș, pe când cultura patriarhală apără femeia de acțiunea de război. Istoria cunoaște războaie atât interne, cât și externe în care erau încadrați bărbații întru realizarea anumitor scopuri. Analiza actuală a acțiunii de război la fel denotă că comportamentul instituțional nu este o reflectare directă a comportamentului individual. Instigarea agresivă a ostașului modern pentru a lupta în război nu este necesară și nici obligatorie. Invers, el este antrenat pentru a executa [1]. Această formă de agresiune este numită de către Fromm ca fiind *agresivitate conformistă*.

Actualmente este evident faptul că comportamentul instituțional include monopolizarea războiului de către bărbați, pe când comportamentul individual este specific ambelor sexe. Concluzională este și ideea că comportamentul instituțional nu are similaritate la animale.

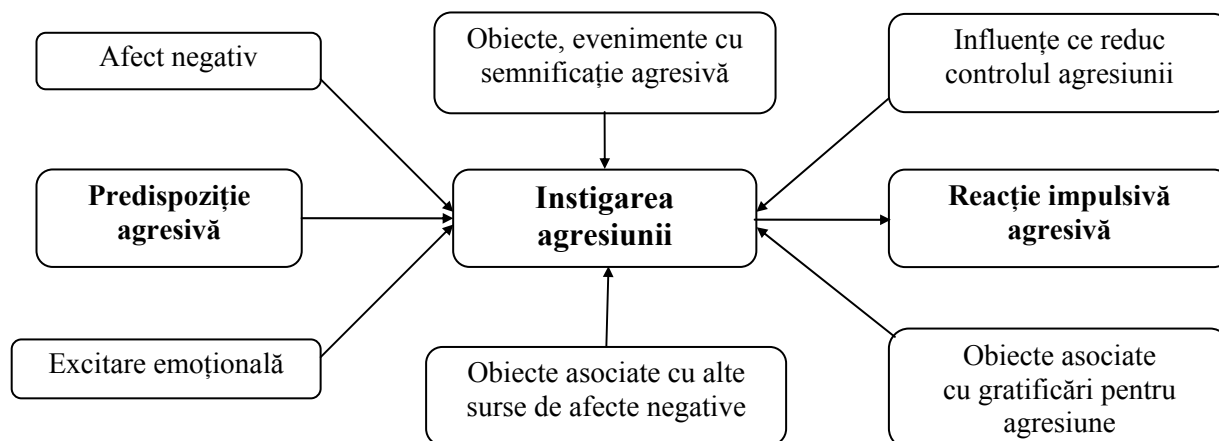
În acest context transpare întrebarea: *Care sunt cauzele agresiunii instituționale?* Fromm în lucrarea sa *Anatomia distructivității umane* combate argumentele psihanalitice precum că acțiunea de război este cauzată de distructivitatea umană. Autorul reliefează ideea că „omului îi este caracteristică o formă de agresiune, de care animalele mamifere sunt lipsite: este tendința de a ucide, ca scop în sine, dorința de a tortura fără motive, nu pentru a supraviețui, ci pentru satisfacție”. Autorul concretizează și faptul că acțiunea de război își are cauzele sale economice, politice, psihologice, care nu reflectă individul în parte [7].

Hinde confirmă ideea că acțiunea de război nu este cauzată de agresivitatea umană. Ostilitatea individuală sau agresivitatea fizică sunt predictorii slabi ai atitudinii față de război. Acțiunea de război implică atât indivizi pacifiști, cât și agresivi.

În viziunea modernă este prezentă problema distingerii războiului *defensiv* de cel *ofensiv*. Regulile moderne ale conducerii internaționale interzic acțiunea ofensivă de război. Dar aceasta nu indică că ele nu există și azi. Aceeași armă poate fi utilizată în scopuri defensive și în scopuri ofensive. Deoarece devine dificil de distrus uzul instrumental al războiului pentru scopuri defensive *versus* ofensive, ar fi rezonabil de urmat sugestia lui Hinde de a ne axa pe factorii culturali și sociali ce mențin instituția războiului defensiv sau ofensiv [6].

**Natura și determinanții agresiunii impulsive**

Berkowitz (1993) dă o interpretare agresiunii impulsive prin listarea a șapte factori ce ar provoca agresiune. Există, în fond, două linii majore: influența condițiilor aversive care generează afecte negative intense și numărul obiectelor sau evenimentelor ce dețin o semnificație agresivă. Autorul își reprezintă ideea prin figura de mai jos, în care sunt trecuți factorii ce provoacă agresiunea impulsivă.



**Fig.1.** Sursele agresiunii impulsive (Berkowitz, 1993).

Urmează a fi făcută o analiză a rolului stimulilor aversivi ce determină instigarea agresiunii impulsive la animale și oameni. Berkowitz (1983, 1993) și Hutchinson (1983) propun ipoteza conexiunii dintre durere ca stimul aversiv și agresiune. Investigațiile au fost efectuate pe animale și oameni. S-a dovedit că animalele expuse stimulilor noxici (ex.: șoc electric, lovituri fizice, căldură intensă) manifestau frecvent atacuri de luptă. Evident, această agresiune nu este un răspuns inevitabil la stimularea dureroasă, multe animale torturate preferă evitarea sau evadarea din situația aversivă mai mult decât lupta (Hutchinson, 1983). Studiile denotă că animalele cu durere vor asalta ținta atunci când nu vor ști cum să evadeze de sursa aversivă [2,3].

Williams (1982) a dovedit că expunerea repetată la stimularea aversivă frecvent duce la neajutorare învățată și chiar la un declin defensiv.

Ader (1975) sugerează că durerea poate instiga agresiunea intragrupală. Astfel, șobolanii crescuți într-un mediu non-competitiv manifestă agresiune mai intensă după șoc electric decât cei crescuți în condiții competitive. Autorul explică această diferență prin prezența unei ierarhii stabile în al doilea lot și absența acesteia în primul lot, i.e. șobolanii ce nu ocupă un statut dominant au învățat să-și inhibe reacțiile agresive [2].

Autorii Follick și Knutson (1978), Hutchinson (1986) au demonstrat că repetarea reacției agresive provocate de durere duce la diminuarea noxei. Totodată, refortificarea directă a reacției agresive sporește puterea atacului stimulat aversiv. În acest context agresiunea impulsivă are ca scop eliminarea sau diminuarea noxei, deci realizează o funcție defensivă.

Autorii Ulrich și Croiul (1964), Knutson și Anderson (1980) semnaleză că animalele stimulate aversiv agresează și atunci când nu au învățat anterior că atacul lor duce la diminuarea stimulului. În acest caz, comportamentul agresiv deține funcția ofensivă [2].

Berkowitz (1993) notează că investigațiile medicale și psihologice ale oamenilor care sufereau de durere intensă denotă o frecvență a mâniei și/sau ostilității la mulți pacienți.

S-a observat că și la animale și la oameni probabilitatea agresiunii publice crește pe măsură ce durerea devine cronică și organismul chinuit depistează că nu există cale de salvare a durerii.

Totuși, depășind cadrul cercetărilor pe animale, unele studii medicale au furnizat informație sugestivă în ceea ce privește diferențe individuale ale relației agresiune – durere. Numeroși pacienți cu suferințe manifestau puțină mânie. Conform unor rezultate, acei oameni care manifestă deschis mânia sunt predispuși să fie perturbați afectiv de condiția în care se află (Pilowsky & Spence, 1976; Wilson, Blazer & Hashold, 1976). Dacă aceste observații ar putea fi generalizate, s-ar constata că mânia și agresiunea rezultă nu din durere propriu-zisă, dar din experiența sau distresul resimțit produs de durere. De aceea, Berkowitz consideră că, de fapt, afectele intense negative sunt o cauză a agresiunii afective [3].

Există și alte condiții fizice neconfortabile ce ar putea genera un afect negativ intens, care ar duce la mânie, apoi la agresiune. Cercetările au demonstrat că oamenii devin agresivi, ostili față de actorii inocenți când sunt expuși la condiții aversive, de exemplu: fum de țigară, scene dezgustătoare, temperatură înaltă, mirosuri neplăcute (Berkowitz, 1983; Carlson & Miller, 1988). Ca și în studiile pe animale, și la oameni s-a constatat că mânia sau agresiunea nu poate reduce sau elimina stimulul aversiv.

Numeroase studii au demonstrat rolul condiționării clasice în instigarea agresiunii prin stimularea aversivă. Riordan și Tedeschi (1983) au obținut date care denotă că frica poate fi un imbold de agresiune, deoarece prezumtiv este un stimul neplăcut. Un lot de indivizi au fost informați că în curând li se va administra șoc electric cu intensitate diferită. Aliatul experimentatorului era fie prezent, fie absent atunci când se dădea informația. Fiind prezent în momentul informatizării aliatul era mai puțin atractiv pentru subiecții amenințați, decât atunci când era absent. Astfel, persoana dată devenise un stimul aversiv pentru cei experimentați și evoca reacții ostile [2].

Berkowitz (1997) denotă în lucrările sale că stresul social la fel prezintă un stimul aversiv. Oamenii cu un nivel redus de socializare sunt mult mai vulnerabili la frustrare din cauza piedicilor în realizarea sarcinilor economice și, respectiv, dezvoltă motivații antisociale. Autorul susține că nu frustrația în sine provoacă agresiune, ci situația dezagreabilă. Astfel, orice disociere socială – distresul economic, sărăcia, șomajul, stresul personal, depresia – contribuie la tendințe agresive, deoarece sunt dezagreabile generând frecvent afecte negative intense [3].

#### Bibliografie:

1. ADAMS, D. Biology does not make men more aggressive than women. In: K.Bjorkqvist & P.Niemela (Eds.). *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression*. San Diego, CA: Academy Press, 1992.
2. BERKOWITZ, L. Aversively stimulated aggression: some parallels and differences in research with animal and humans. In: *American Psychologist*, 1983, vol.38, no.11, p.1135-1144.
3. BERKOWITZ, L. On the determinants and regulation of impulsive aggression. In: S.Feshbach and Z.Zogrodzka (Eds.). *Aggression: Biological, Developmental and Social Perspectives*. New York: Plenum Press, 1997.
4. COCIU, M. Comportamentul agresiv. În: *Psihologia* (București), 1998, nr.2,3,4,5.
5. EIBL-EIBESTELDT, T. *Agresivitatea umană*. București: Trei, 1995.
6. FESHACH, S. The psychology of aggression: insights and issues. In: S.Feshbach and Z.Zogrodzka (Eds.). *Aggression: Biological, Developmental and Social Perspectives*. New York: Plenum Press, 1997.
7. FROMM, E. *Anatomia celovecescoi distructivnosti*. Moscva: Respublica, 1994.
8. LORE, R. & SCHULTZ, L. Control of human aggression. In: *American Psychologist*, 1993, vol.48, no.1, p.16-25.
9. LORENZ, K. *Așa - zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*. București: Humanitas, 1998. ISBN 973-28-0837-3
10. RADU, I. *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Exe, 1994. ISBN 973-95661-3-8

Prezentat la 04.07.2014

## RETROSPECTIVA PROBLEMEI DE ANXIETATE ÎN PSIHOLOGIE

Natalia TOMA

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este analizată, în plan retrospectiv, problema anxietății. Accentul se pune pe abordarea lui C.Darwin, care consideră că starea de frică reprezintă un mecanism eficient de adaptare; a lui S.Freud, care consideră că angoasa nu este altceva decât o suferință conștientă; a lui J.Tayler, care a introdus noțiunea „nivel de anxietate”. Totodată, anxietatea este abordată de pe poziții științifice sociale și a behaviorismului.

**Cuvinte-cheie:** stare de frică, stare de panică, fon emoțional, angoasă nevrotică, angoasă obiectivă, angoasă morală, sensibilitate emoțională, psihocorecție.

## THE RETROSPECTIVE OF THE PROBLEM OF ANXIETY IN PSYCHOLOGY

In this article there is analyzed the problem of anxiety from retrospective perspective. The article focuses on the approach of C.Darwin – the main idea is that the state of anxiety represents an efficient mechanism of adaptation; on the approach of S.Freud – the idea is that the anguish is a conscious suffering; the approach of J.Tayler – who proposed the notion of "anxiety level". In the same time there is analyzed the concept of anxiety from social and behavioral points of view.

**Keywords:** state of anxiety, state of panic, emotional background, neurotic anxiety, objective anxiety, moral anxiety, emotional sensitivity, psychocorrection.

Din cele mai vechi timpuri gânditorii delimitau sentimentul de frică, cum îl percepem noi astăzi, de emoțiile provocate de un posibil pericol. Această delimitare o întâlnim deja în opiniile lui Diogene din Sinopa [6].

În numeroase lucrări din perioada contemporană, consacrate problemelor de anxietate și de panică în psihologie, se simte o mare influență a teoriei lui S.Schachter, care făcea deosebire între sentimentul de frică față de un pericol concret și sentimentul profund, irațional de frică față de „ceva” neclar. Kiorke a început să cerceteze fenomenul fricii, deoarece îl considera cauza primordială de convertire a oamenilor spre religie.

Cercetarea stării de alarmă și de frică își are rădăcinile în operele lui C.Darwin, care considera starea de frică drept o particularitate înăscută atât la oameni, cât și la animale. În lucrarea *Exprimarea emoțiilor la oameni și la animale* [11] autorul își expune părerea cu privire la rolul important pe care îl joacă frica în procesul de selecție naturală. Frica este un mecanism eficient de adaptare. Pe parcursul vieții acest mecanism se perfecționează încontinuu, deoarece șanse mai mari de supraviețuire le are acel care reușește să evite sau să depășească cu succes pericolul. C.Darwin a făcut de asemenea o descriere a reacțiilor tipice exterioare și interioare care se manifestă în situația de panică.

Și-au păstrat actualitatea până în prezent și ideile lui Darwin cu referire la premisele înăscute ale sentimentului de frică, funcțiile ei – de preîntâmpinare și de apărare, formele diverse de manifestare în dependență de intensitate, de modificările interioare vegetative ale organismului.

O atenție deosebită a fost acordată stării de frică în teoria periferică a emoției de James-Lange. Dânsul considera frica, alături de bucurie și furie, drept una dintre cele mai puternice emoții, la baza căreia stă instinctul primar al omului. W.James a studiat îndelung „factorii clasici” care declanșează frica, precum zgomotul, înălțimea, șerpii, păianjenii, animalele ș.a. Cunoscutul filosof a subliniat, la fel ca și Darwin, rolul primordial al instinctelor ca sursă de declanșare a stărilor afective negative. Însă, spre deosebire de C.Darwin, W.James considera frica mai mult un factor negativ decât pozitiv.

Mai târziu, John Bowlby, cunoscut medic psihiatru, a inclus în lista obiectelor susceptibile să stârnească frica și alți factori: singurătatea, necunoscutul, apropierea bruscă, schimbarea bruscă a stimulenților și durerea [1]. Spre deosebire de W.James, J.Bowlby era solidar cu Darwin în ce privește funcția pozitivă sau negativă a fricii. Autorul considera că asemenea situații prezintă într-adevăr un pericol, iar apariția sentimentului de frică nu este ceva „patologic sau infantil”.

Starea de panică a fost abordată din punct de vedere psihologic pentru prima oară în lucrările lui S.Freud [2]. Prin modalitatea sa de a interpreta neliniștea și frica, S.Freud se apropie de S.Schachter, considerând frica o reacție la un pericol concret, cunoscut, iar neliniștea – manifestare a reacției la un pericol nedeterminat, necunoscut.

Pentru S.Freud [16] problema anxietății este una principală, iar dezlegarea ei ne va ajuta să înțelegem mai bine și alte aspecte ale psihicului uman.

În caracteristica pe care o face anxietății, S.Freud [15] subliniază fonul emoțional neplăcut, senzația de incertitudine și neajutorare. Starea de angoasă el o consideră că anticipare a unui pericol. De asemenea, ea este însoțită de o serie de factori somatici, cum ar fi accelerarea bătailor de inimă. În lucrările sale de mai târziu a ajuns la concluzia că angoasa este nu altceva decât o suferință conștientă, de care depinde în mod direct abilitatea persoanei de a evita sau a depăși pericolul.

Un rol important S.Freud atribuie experienței, pe care individul o acumulează trecând prin anumite situații de neajutorare.angoasa, după părerea autorului, reprezintă repetarea acestei experiențe în fantezia individului. În legătură cu aceasta, un loc important capătă teoria sa cu privire la trauma nașterii, de altfel susținută și de mulți alți autori [9, 10 ș.a.]. Cu toate că S.Freud nu insistă asupra nașterii ca fiind trauma principală, totuși acest fapt nu e lipsit de un anumit misticism. Apariția angoasei de timpuriu, din fragedă copilărie, demonstrează că organismul uman este deja predispus fiziologic spre a dezvolta asemenea stări. Apare întrebarea: ar putea fi nașterea o traumă pentru făt, dacă organismul lui (în primul rând, sistemul nervos) nu ar fi avut capacitatea de a deosebi asemenea situații, de a le „înțelege” fiziologic? Iar dacă presupunem că organismul poate să le deosebească, atunci pentru el este indiferent dacă a fost sau nu o traumă. De aici reiese că traumatismele natale mai puțin influențează diferențele individuale.

S.Freud distinge următoarele categorii de angoasă: „obiectivă”, „nevrotică”, „morală”. La prima categorie el include frica reală, care reprezintă reacția organismului în fața unui pericol extern real, obiectiv.angoasa nevrotică se caracterizează printr-un flux involuntar al conștiinței de a nega sentimentul de alarmă [16].Asemenea tip de angoasă este cauzat de consecințele negative ale pericolului, care, la rândul lor, duc la un comportament necontrolat.

Angoasa nevrotică, după părerea autorului, se poate manifesta în trei forme diferite – „liber plutitoare”, „în fobie” și „în isterie”. Prima dintre aceste forme se apropie mult de interpretarea modernă a noțiunii de anxietate ca „predispuneri, trăsături, achiziționate independent sau în urma unor situații tensionate de neliniște”.Însuși S.Freud o aprecia ca o stare de alarmă, care nu dispăre, ci are tendința de a se fixa în orice moment de un obiect mai mult sau mai puțin potrivit, indiferent de natura lui.

Luând în considerare acest fapt, S.Freud susține că separarea angoasei obiective de angoasa nevrotică este convențională.

Continuator al tezelor lui S.Freud a fost unica lui fiică, Anna Freud, care a acordat o atenție sporită aspectului teoretic și practic al stării de angoasă la copii. La fel ca și Sigmund Freud, ea considera acest fenomen drept unul central, reieșind din rolul pe care îl are acesta în apariția nevrozelor la copii. A.Freud [14] a avut o atitudine mai rezervată față de eficiența psihocorecției în raport cu procesul de profilactică a nevrozelor, astfel recunoscând imposibilitatea de a influența puterea instinctului.

Un spațiu important în teoriile învățării îl ocupă problema de neliniște și frică. Conform acestei tradiții, atât starea de neliniște, cât și cea de frică, se formează la nivel de reflexe condiționate. J.Watson [13] considera că frica, de rând cu furia și dragostea, este o emoție înnăscută, modelată ontogenetic, odată cu extinderea câmpului de obiecte, pe baza reflexelor condiționate.

Studiind diferite căi de depășire a fricii, J.Watson a ajuns la concluzia că frica dobândită este cu mult mai stabilă. E ușor a o declanșa și e foarte greu a te debarasa de ea.

Reprezentanții științelor sociale de învățare (O.Mowrer, G.Mandler, H.Miller, I.G. Sarason, S.B. Sarason, J.Dollard ș.a.) au acceptat ca bază ideea că stimulii, neutri la început, dacă sunt „învățați”, ajung să se transforme în stimuli emoționali și astfel să provoace starea de angoasă. Susținătorii acestei școli au remarcat rolul decisiv al anxietății în socializarea individului. Funcția de bază a anxietății, după părerea lui Mowrer [3], este de a semnaliza. Astfel, rolul ei constă în consolidarea reacțiilor, menite să preîntâmpine sau să diminueze frica.

O altă direcție a școlii de învățare este reprezentată de C.V. Spanz și J.Taylor, care au introdus noțiunea „nivel de anxietate”. Ei apreciază anxietatea ca un comportament dobândit, destul de stabil [17]. J.Taylor [5] menționează că există o legătură de interdependență între anxietate și sensibilitatea emoțională.

C.V. Spanz susține că anumite reacții fiziologice ale organismului uman, care pot fi observate cu ușurință dintr-o parte, ne vorbesc deja despre apariția angoasei. Pornind de la acest fapt, J.Taylor a elaborat un test pentru măsurarea nivelului de anxietate, cunoscut sub denumirea de Manifest Anxiety Scale (MAS). Această scală este populară în toată lumea și până la momentul de față este recunoscută ca cel mai sigur instrument

de măsurare a gradului de anxietate. Scala a fost elaborată în baza MMPI, iar afirmațiile selectate corespund reprezentărilor clinice despre reacțiile cronice de anxietate. Scala a fost publicată în anul 1953.

Testul MAS a fost elaborat pentru a ajuta cercetătorii din domeniu să prognozeze rezultatul activității. De exemplu, în cazul analizei raportului dintre anxietate și activitate, se consideră că anxietatea stabilă intensifică activitatea în cele mai simple situații și o inhibă în situațiile mai complicate. Însă, s-a demonstrat că această constatare nu este valabilă în cazul copiilor și oamenilor dotați, cu un nivel intelectual înalt. În prezent a fost acceptată sintagma „zona optimă” individuală, care presupune o influențare individualizată a anxietății în vederea realizării cu succes a activității [17, 8].

Starea de anxietate este considerată de majoritatea cercetătorilor, în același rând de teoriile învățării, drept cauza principală a apariției nevrozei. Asemenea dereglări apar în urma stabilizării unor modele comportamentale neadaptive la situațiile de stres. Unica cale de a depăși anxietatea și de a se elibera de spaime și nevroze este „reînvățarea”.

În abordarea behavioristă există mai multe tehnici și traininguri, a căror eficiență a fost deja demonstrată [12]. În ultimul timp acțiunea terapeutică apelează nu doar la simptome, ci încearcă să creeze condiții prielnice pentru a educa persoanei încrederea în sine, pentru a schimba atitudinea ei față de propriul comportament și față de oamenii din jur.

Destul de minuțios a fost cercetată problema privind apariția anxietății în cazurile de încercare (anxietatea de examen). Cu ajutorul testului de anxietate elaborat de S.B. Sarazon [4] a fost stabilită legătura direct proporțională dintre notele mici de la examene și gradul înalt de anxietate. În timpul testărilor de control, la subiecții anxioși s-a observat o schimbare a accentelor – de la percepția situațională la percepția subiectivă. Acest fapt i-a determinat pe autori să conchidă că anxietatea de examen apare în rezultatul dobândirii/învățării de reacții neadecvate în situații asemănătoare. Cu toate acestea, schimbarea percepției poate fi o trăsătură caracteristică persoanei și să nu depindă de specificul situației, cum ar fi, de exemplu, orientarea spre acțiune sau orientarea spre suferința interioară [7].

#### Bibliografie:

1. BOWLBY, J. *Attachment and loss*. Vol. II. *Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books, 1973.
2. FREUD, S. Inhibitions, symptoms, and anxiety. In: *The standard edition of the complete psychological Works*. L., 1926.
3. MOWRER, O.H. *Learning Theory and Behavior*. -N.-Y.: John Wiley, 1960.
4. SARASON, S.B. et al. *Anxiety in elementary school children*. N.-Y.: John Wiley and Sons, 1960.
5. TAYLOR, J.A. A personality scale of manifest anxiety. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1953, vol.48, p.285-290.
6. *Антология мировой философии*. Т.1, ч. 1, с.506 (Диоген из Синопа).
7. ВАСИЛЬЕВ, И.А., МАГОМЕД-ЭМИНОВ, М.Ш. *Мотивация и контроль за действием*. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 143 с.
8. ГАБДРЕЕВА, Г.Ш. *Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности*. Дис.... канд. психол. наук. Москва, 1990.
9. ГРОФ, С. *За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в психиатрии*. Москва: Центр «Соцветие», 1992.
10. ГРЭХЕМ, Д. *Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1993.
11. ДАРВИН, Ч. *Выражение эмоций у человека и животных*. СПб.: Питер, 2001.
12. РУДЕСТАМ, К. *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика*. СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1998.
13. УОТСОН, Дж. *Психологический уход за ребёнком*. Москва: Госиз, 1929.
14. ФРЕЙД, З. *Психология «Я» и защитные механизмы*. Москва: Наука, 1993.
15. ФРЕЙД, З. *Страх*. Москва: Современные проблемы, 1927.
16. ФРЕЙД, А. *Введение в технику детского психоанализа*. Москва: Педагогика, 1991.
17. ХЕКХАУЗЕН, Х. *Мотивация и деятельность*. Т. 1,2. Москва: Педагогика, 1986.

Prezentat la 17.09.2014

## CĂI EFICIENTE ÎN ATINGEREA SUCCESULUI PERSONAL ȘI PROFESIONAL PRIN AUTOCUNOAȘTERE

**Ecaterina MOGA**

*Director al Liceului Teoretic ELIMUL NOU, Chișinău*

Acesta este un training de formare, binevenit pentru orice cadru didactic și managerial, îndeosebi pentru tinerii specialiști, care vor fi motivați să-și dezvolte competențe și trăsături de personalitate ce le vor permite să obțină performanțe veritabile atât în domeniul personal, cât și în cel public. Programul de formare validează adevăruri durabile și constituie un demers eficient în echiparea cu principii care asigură, inclusiv, formarea competenței de interrelaționare – premisă în atingerea succesului profesional. Participanții vor asimila o doză importantă de înțelepciune, înțelegere umană și experiență practică. Ei vor deprinde tehnici specifice de autocunoaștere și autoapreciere adecvată, precum și deprinderi de trasare a expectanțelor realiste în vederea asigurării eficienței personale, interpersonale și a succesului profesional. Trainingul cuprinde 15 ședințe de formare a câte 120 de minute fiecare, în care sunt vizate deprinderi ce conduc la formarea și dezvoltarea semnificației unice.

**Cuvinte-cheie:** *autoapreciere, expectanțe, autocunoaștere, dependență, independență, interdependență, succes personal, succes profesional, eficiență.*

### EFFICIENT WAYS IN ACHIEVING PERSONAL AND PROFESSIONAL SUCCESS THROUGH SELF-KNOWLEDGE

This is a developing training. Welcome to any teacher and manager, especially for young professionals who will be motivated to develop their skills and personality traits that will allow them to gain real performance both in private and public sectors. The training program validates durable truths and is an effective approach that includes training principles that ensure the cooperation and interrelation competence – a prerequisite in achieving professional success. Participants will absorb a significant dose of wisdom, human understanding and practical experience. They will learn some specific techniques for self-knowledge, appropriate self-esteem and realistic expectations in order to ensure efficient personal, interpersonal and professional success. The training includes 15 training sessions, 120 minutes each, in which are concerned skills that lead to the formation and development of unique significance.

**Keywords:** *self-esteem, expectations, self-awareness, dependency, independence, interdependence, personal success, professional success, efficiency.*

Tot mai des ne confruntăm cu situații de delăsare a oamenilor, circumstanțe în care observăm frecvent auto-mulțumirea și autocomplacerea persoanelor în situațiile cotidiene atât în plan personal, cât și profesional. Dacă privitor la aspectele profesionale accente se pun pe succes și rezultate, ca și o condiție indispensabilă în păstrarea unui loc de muncă și urcarea în plan ierarhic la locul de muncă, atunci în planul dezvoltării personale oamenii, de cele mai multe ori, se resemnează și se aliniază *mediocrității*. Aceasta din urmă preia controlul asupra identității omului vizat, transformându-i gândirea și influențându-i trăirea, adoptând un mod de viață care-l determină să devină incapabil în a-și soluționa problemele sau a le confrunta deschis, ratând astfel trăirea unei vieți semnificative. Drept urmare, apare sentimentul culpabilității, ineficienței, subestimării, determinându-l pe om să devină un rebel deschis sau închis, activ sau pasiv, blamând societatea, oamenii, circumstanțele, nereușitele și frustrările, adoptând un stereotip de gândire distorsionat – că oamenii și lucrurile le controlează destinul, viața, astfel ei refuză să se angajeze cu responsabilitate în soluționarea problemelor și găsirea unor argumente logice ce i-ar promova spre trasarea de așteptări pozitive, mărețe, spre reușită și eficiență.

De cele mai multe ori, tinerii încearcă să se conformeze majorității, refuzând să-și recunoască public individualitatea, devenind prizonierii acelei sclavii mentale imputate de oglinda socială și experiențele din trecut. Deschiderea spre inovație și spre noi valori și orientări este frecvent inhibată și restrânsă din cauza acestui *spirit de turmă*, de conformare și comparație cu cei ce reușesc mai bine, cu cei ce au o situație financiară mai solidă sau arată conform unor standarde ale societății, standarde care sunt ireale și false.

Reieșind din această necesitate, acută pentru societatea noastră care se află în plină alertă de dezvoltare, venim cu o aplicație care va ajuta la dezvoltarea unor anumite domenii ce țin de calitatea în educație și formarea de competențe profesionale esențiale ale cadrelor didactice în asigurarea excelenței, pornind de la autocunoaștere privind dimensiunile autoaprecierii și nivelul de expectanțe la tinerii care sunt implicați în procesul didactic.

Problema autoaprecierii și a expectanțelor devine una din ce în ce mai intrigantă în multe sfere ale vieții cotidiene. Specialiștii acordă un loc aparte gradului de autoapreciere și nivelului de expectanțe ale celor angajați în câmpul muncii, acestea fiind identificate ca aspecte ce influențează succesul profesional și productivitatea în muncă. Autoaprecierea individului se determină după corelația dintre succes și pretinderi, ce indică două căi de ridicare a autoaprecierii: prin sporirea succesului *ori* prin micșorarea nivelului de pretenții. Omul poate să-și aleagă conștient scopurile sale de viață, poate cu mai multă responsabilitate să se apropie și de succesele sau de eșecurile sale.

Autoaprecierea persoanei se formează în timp și ea poate să capete, de-a lungul vieții sau dezvoltării profesionale, o altă dimensiune în evaluare, deoarece ea rezultă din concepția individului despre lume și viață, axându-se pe experiența din trecut. Raportul dintre expectanțele pe care le are persoana și nivelul său de autoapreciere alcătuiesc infrastructura cognitivă a oricărei activități.

În dependență de realitatea expectanțelor înaintate față de sine rezultă și autoaprecierea persoanei, la fel și nivelul de autoapreciere (adecvată sau inadecvată) a persoanei va determina gradul de pretenții trasate față de sine însăși.

În acest context al revelației subiectului pentru actualitate, în cadrul Centrului Educațional Pro Didactica a fost organizat în perioada 24-26 iunie 2014 trainingul de formare pentru cadrele didactice, la nivel de republică „Căi eficiente în atingerea succesului personal și profesional”. La acest training au participat 16 cadre didactice. De asemenea, respectivul training a fost aplicat inițial – pe parcursul a două luni, cu întâlniri regulate de două ori pe săptămână și cu teme de meditație – pe un eșantion de 38 cadre didactice, împărțite în trei echipe, în dependență de Nivelul de Expectanțe și Nivelul de Autoapreciere.

Trainingul „Căi eficiente în atingerea succesului personal și profesional” reprezintă un program de formare și dezvoltare care cuprinde identificarea valorii personale și trasarea de scopuri și obiective clar definite în atingerea succesului profesional și autorealizare. La baza fiecărei ședințe stau conceptele de autoevaluare și expectanțe, care au determinat selectarea diferitelor procedee, tehnici, teste, activități selectate în temeiul conceptelor teoretice, în scopul de a-l ajuta pe tânăr să se cunoască, să se redescopere, să-și identifice potențialul propriu și să tindă, cu hotărâre, motivat într-insec, spre performanțe care l-ar ridica la o nouă etapă de realizare și autorealizare, în urma fixării unor țeluri clare, precise și realiste.

Când scopurile sunt bine definite și inteligent concepute, înseamnă că ai făcut deja un pas important în programarea emisferei stângi a creierului. Acest fapt eliberează emisfera dreaptă, făcând-o extrem de creatoare, susține Z. Ziglar (2000) [40].

Ședințele trainingului au urmărit ca tânărul să-și definească spectrul de valori și principiile de viață, din care să-și formuleze clar viziunea și misiunea personală. Statisticile demonstrează că tinerii care reușesc să-și definească clar viziunea și scopurile vieții au șanse mult mai mari de a le realiza și reușesc să se autoafirme, atingând excelența mult mai frecvent decât tinerii care doar își intuiesc scopurile vieții.

Atunci când avem o bază morală sănătoasă și valori pe care le respectăm, un program asupra căruia să ne concentrăm și o perspectivă optimistă de căutare spontană a soluțiilor la problemele pe care sperăm să le rezolvăm, ne descătușăm emisfera dreaptă tocmai pentru a ajunge la aceste soluții.

Trainingul a fost elaborat în baza conceptului lui Stephen R. Covey [12-15] de la *Eficiență la Măreție*, a teoriei despre excelență abordată de Jim Collins [11] și Zig Ziglar [40,41], a teoriei relațiilor și a liderșipului de John C. Maxwell [25-30], a conceptului lui Nathaniel Branden [7] privitor la încrederea în sine, a cercetărilor lui Jeff Keller [21] privitor la atitudine în obținerea eficienței și a succesului, ale lui Robert Anthony [2,3] privitor la conceptele încrederii în sine, precum și în baza teoriei alegerilor, teoriei aprecierii de Mike Robbins [34].

Trainingul a fost creat și structurat urmărindu-se următoarele concepte-cheie, care sunt congruente și se completează într-un sistem integrat pe parcursul demersului de formare:

1. Cunoașterea, autocunoașterea personalității tânărului (cadrlui didactic):  
✓ *Imaginea de sine; relațiile cu ceilalți, potențialul, aptitudinile;*
2. Autoaprecierea adecvată a persoanei în conformitate cu standardele de viață, interesele și sistemul de valori;  
✓ *Atitudinea, competențele, abilitățile, sistemul de valori;*
3. Dezvoltarea personalității prin parcurgerea traseului: DEPENDENȚĂ – VICTORIE PERSONALĂ  
➡ INDEPENDENȚĂ – VICTORIE PUBLICĂ ➡ INTERDEPENDENȚĂ [14].  
✓ *Formarea de deprinderi și comportamente; Dezvoltarea personală și profesională; Managementul timpului;*

## 4. Trasarea scopurilor – dezvoltarea expectanțelor:

- ✓ Disponibilitatea de a munci, dorința de perfecționare și autorealizare, tendința spre excelență; Adoptarea gândirii de tip – EXCELENȚA;
- ✓ Atingerea Eficienței ca și rezultat al excelenței:  $E = A \times D \times S$  [20].

În elaborarea demersului trainingului am luat în considerare rezultatele cercetărilor efectuate de către Levinson (1978, 1986) [44] care evidențiază o diferență între dezvoltarea bărbatului și a femeii la vârsta tinereții și subliniază importanța colosală a vârstei cuprinse între 17 și 33 de ani în dezvoltarea și formarea personalității omului, acestea fiind perioada optimă de soluționare a patru întrebări-cheie pentru a ajunge la maturitate: 1) definirea maturității de către tânăr și elaborarea pașilor în atingerea ei; 2) identificarea unui mentor; 3) formarea carierei; 4) construirea relațiilor personale. Aceste aspecte sunt descrise și în ședințele trainingului respectiv.

Ședințele trainingului vin să armonizeze 7 deprinderi ce înrolează în esență *Eficiența*, care, acordate armonios cu legile naturale ale creșterii și dezvoltării, permit o dezvoltare în etape integratoare a eficienței personale și interpersonale, un demers progresiv, printr-un continuum de Maturizare, de la *dependență* la *independență* și de la *independență* la *interdependență*.

Cele 7 deprinderi – *proactivitatea, conducerea personală, managementul personal, conducerea interpersonală, comunicarea empatică, cooperarea creativă, autoreînnoirea echilibrată* [12] – sunt deprinderi ale eficienței, care ajută tânărul în autoaprecierea adecvată și trasarea de expectanțe veridice. Primele 3 deprinderi ce se referă la *DEPENDENȚĂ* au ca scop consolidarea autoaprecierii persoanei în obținerea reușitei personale și dezvoltarea *INDEPENDENȚEI*. Următoarele 3 deprinderi conduc la obținerea reușitei publice și la dezvoltarea abilității de a-și trasa obiective, cristalizând nivelul de expectanțe adecvat și cultivând *INTERDEPENDENȚA*. A șaptea deprindere se bazează pe *interdependență* și duce la stabilirea semnificației personale în atingerea succesului.

Principiile și finalitățile care stau la baza celor 7 deprinderi sunt:

Tabelul 1

## Concepte-cheie ale trainingului

Deprinderea	Finalitatea	Principiul
PROACTIVITATEA	Fii proactiv	Responsabilitate/ Inițiativă
CONDUCEREA PERSONALĂ	Începe prin a te gândi la sfârșit	Viziune/ Valori
MANAGEMENTUL PERSONAL	Respectă-ți prioritățile	Integritate/ îndeplinirea obiectivelor
CONDUCEREA INTERPERSONALĂ	Adoptă o mentalitate de tip „Câștig - Câștig”	Respect/Câștig reciproc
COMUNICAREA EMPATICĂ	Încearcă să înțelegi, apoi să fii înțeles	Înțelegere reciprocă
COOPERAREA CREATIVĂ	Sinergie	Colaborare creativă
AUTOREÎNNOIREA ECHILIBRATĂ	Redescoperire	Reînnoire

Trainingul cuprinde 15 ședințe a câte 120 de minute fiecare, dintre care 2 ședințe cu caracter introductiv și de generalizare, iar 13 ședințe sunt de formare propriu-zisă. Ședințele de bază (cele 13) cuprind cele 7 deprinderi care conduc la formarea și dezvoltarea semnificației unice. Fiecare ședință este elaborată conform cadrului ERRE – Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extensie – având scopuri bine determinate și obiectivele ce se urmăresc a fi realizate. Activitățile de formare, precum și conținutul informativ ca și suport de curs, au fost bine selectate ca să atingă scopul general al experimentului de formare.

Astfel, trainingul de formare a unei autoaprecieri adecvate și a cultivării de expectanțe adecvate a abilităților și capacităților personale are următoarea structură:

Tabelul 2

## Structura trainingului

DEPENDENȚA	VICTORIE PERSONALĂ
<i>Deprinderea</i>	<i>PROACTIVITATEA</i>
Ședința 1	Încrederea de sine – Dezvoltarea conștiinței de sine
Ședința 2	Principii de creștere și schimbare – Viziunea personală
<i>Deprinderea</i>	<i>CONDUCEREA PERSONALĂ</i>
Ședința 3	Principiile conducerii personale
Ședința 4	Depășirea barierelor în atingerea scopului

<i>Deprinderea</i>	<b>MANAGEMENTUL PERSONAL</b>
Ședința 5	Dă prioritate priorităților
Ședința 6	Reușita personală precede reușita publică
<b>INDEPENDENȚA</b>	<b>VICTORIE PUBLICĂ</b>
<i>Deprinderea</i>	<b>CONDUCEREA INTERPERSONALĂ</b>
Ședința 7	Principiile conducerii interpersonale
<i>Deprinderea</i>	<b>COMUNICAREA EMPATICĂ</b>
Ședința 8	Principiile unei comunicări empatice
<i>Deprinderea</i>	<b>COOPERAREA CREATIVĂ</b>
Ședința 9	Principiile cooperării creative
<b>INTERDEPENDENȚA</b>	
<i>Deprinderea</i>	<b>AUTOREÎNNOIREA ECHILIBRATĂ</b>
Ședința 10	Principiile unei autoreînnoiri echilibrate
Ședința 11	Semnificația personală unică
Ședința 12	Inspiră-i pe cei din jur
Ședința 13	Contează ceea ce ești!

Acest training a oferit fiecărui participant posibilitatea de a însuși concepte și cunoștințe necesare în formarea de competențe, în vederea reușitei personale și profesionale prin autocunoaștere și dezvoltare individuală, în stabilirea unei legături eficiente în trecerea de la dependență la independență și interdependență.

Participanții au deprins tehnicile specifice unei autocunoașteri și autoaprecieri adecvate, precum și deprinderi de trasare a expectanțelor veridice în vederea eficienței personale, interpersonale și a succesului profesional.

Trainingul a fost interactiv, îmbinând conceptele de autoapreciere, expectanțe, succes și eficiență cu peste 26 de ore de exerciții practice efectuate individual, în perechi și în grup. Ședințele trainingului au avut drept scop directiv de a-i ajuta pe participanți să se autocunoască, în primul rând, să se poată autoevalua corect și să-și cunoască posibilitățile proprii pentru a reuși să-și traseze obiective de durată, conform așteptărilor lor.

Autocunoașterea este un proces continuu de autoanaliză, autoapreciere, autocontrol, autocritică și autodepășire. Acest proces de asimilare a informației și identificare a propriei identități îi va ajuta pe respondenți să se adapteze cu ușurință, progresiv și continuu, prin autoanaliză, la diverse situații cu care se vor confrunta. Problemele oricând vor exista, ele fac parte din cotidian. Esențial este faptul ca noi să reușim să luăm o atitudine corectă și să progresăm în autodezvoltare prin ridicarea nivelului de expectanțe în conformitate cu abilitățile, capacitățile, potențialul, valorile și principiile individuale pe care ni le atribuim. Cunoșcându-și potențialul real, tinerii vor reuși să-și contureze o imagine de sine corectă. Conștiința de sine poate influența personalitatea individului prin determinarea structurii stilului său de viață.

Din autocunoaștere se dezvoltă stăpânirea de sine, acel catalizator necesar fiecărei persoane în atingerea obiectivelor. Gestionarea capacităților și sentimentelor este posibilă doar dacă le cunoaștem, iar acest lucru este important în situațiile de dezvoltare și progres, atunci când avem de soluționat anumite probleme și de luat decizii. În acest context, stăpânirea de sine, ca și o componentă a inteligenței emoționale, ne ajută să facem posibilă claritatea de spirit, să ne concentrăm corect energia, să ne gestionăm emoțiile. Astfel, stăpânirea de sine reprezintă acel autocontrol care favorizează transparența, face posibilă integritatea și asigură succesul personal, care devine o bază solidă pentru succesul profesional.

La sfârșitul acestui training participanții vor fi capabili să:

- conștientizeze necesitatea schimbării și dezvoltării continue;
- acționeze proactiv, dând dovadă de un limbaj proactiv, concentrându-se asupra cercului de influență și adoptând modalitatea de gândire *a fi*, prin acțiuni responsabile;
- aibă un sistem de valori bine definit și principii în baza cărora să-și formuleze viziunea personală;
- planifice timpul personal și activitatea profesională conform sistemului de management – generația IV, accentul fiind pus pe priorități;
- conștientizeze valoarea dezvoltării personale și influența acesteia asupra dezvoltării profesionale;
- adopte o gândire de tip *câștig/câștig*;
- însușească deprinderi de comunicare empatică;
- colaboreze sinergic, creativ, în soluționarea problemelor;
- reînnoiască echilibrat și sistematic domeniile personale de revigorare ce țin de inteligența fizică, spirituală, intelectuală și emoțională, aceasta fiind un garant al succesului personal;

- poată redescoperi semnificația personală unică – talentul, potențialul, energia;
- învețe importanța personală și a celor din jur, percependu-i ca și persoane, dar nu ca și obiecte.

Scopul trainingului este de a identifica aspectele psihologice ale dezvoltării autoaprecierii și expectanțelor tinerilor (implicați în activitatea didactică), precum și elaborarea și aplicarea unui program individualizat de dezvoltare pentru a îmbunătăți semnificativ eficiența personală, obținând succes personal și profesional în noul mileniu.

Trainingul poartă un caracter practic, motivațional. Informația transmisă este bine structurată, accesibilă și de valoare pentru fiecare participant, astfel încât ei să o asimileze la nivelul de cunoștințe, abilități și experiență deja existent și să facă transferul ei în practică.

Participanții la training au avut posibilitatea să conștientizeze valoarea personală unică pe care o au și impactul pe care pot să-l aibă în schimbarea tinerei generații, fiind modele reprezentative pentru ea, modele demne de urmat.

Metodele aplicate în cadrul trainingului au avut un caracter practic și au fost folosite în corespundere cu specificul fiecărei ședințe, fiind aplicate individual sau prin intercalarea lor. Au fost folosite metode precum:

- Training on-the-job, care implică debriefarea conținutului practic și formarea de abilități de lucru;
- Internship – diverse activități practice realizate de participanți în afara ședințelor sau în cadrul lor;
- Simularea, prin crearea situațiilor similare celor practice, pentru a exersa abilități;
- Studii de caz, jocuri de rol – metode care se pot realiza flexibil și care ajută la interacțiune, aplicând cunoștințe și abilități prin interacțiunea cu grupul.

Fiecărui participant la training i s-au propus spre îndeplinire chestionare anonime de evaluare a trainingului, conceput cu scopul de a îmbunătăți anumite aspecte și a determina impactul pe care l-a avut acest training în viața tânărului.

Participanții au caracterizat acest training ca fiind util, eficient, practic, actual, sinergic, prietenos, calitativ, minunat, excelent, interesant, interactiv, captivant, accesibil, profesionist, constructiv, cu scop bine definit, energizant, bine organizat, modern etc.

În urma desfășurării trainingului respectiv, constatarea respondenților privitor la trasarea țăelurilor obiective asupra viitorului lor a fost legată în mod direct de: experiența reușitelor sau a eșecurilor care au fost trăite referitor la o situație cu care s-au confruntat, pe de o parte, iar, pe de alta, de imaginea globală pe care o au despre ei înșiși. Imaginea de sine a respondenților a constituit un punct de referință care i-a ajutat să-și evalueze șansele de reușită sau de eșec, făcând o analiză retrospectivă a situațiilor de eșec și de succes, în vizorul lor, din ultimii ani. Această evaluare se confruntă cu realitatea și le permite să privească echilibrat și încrezător în trasarea obiectivelor de perspectivă, a expectanțelor personale și în consolidarea imaginii propriiei persoane. Procesul de lucru individual a funcționat ca un sistem în care elementul de feedback a fost esențial și a avut un efect benefic în construirea scopurilor și proiectelor de perspectivă prin autoevaluare, care a permis analiza șanselor de reușită sau de eșec.

Succesele individului, într-un mod direct, ridică nivelul autoaprecierii și nivelul valorii personale, care îl motivează să-și contureze expectanțe autentice, iar eșecurile acestuia, în cele mai multe cazuri, conduc la scăderea nivelului stimei de sine, determinându-l pe individ să-și formuleze foarte ambiguu și nesigur expectanțele, ceea ce în majoritatea cazurilor provoacă stresul, depresia. Autoaprecierea scăzută, ca rezultat al valorii personale scăzute, devine o parte a unui cerc vicios, în care expectanțele negative conduc la performanțe scăzute și la insuccese. Acestea, la rândul lor, se repercutează negativ asupra nivelului respectului de sine, influențând evaluarea personală a individului. În condițiile unor situații neclare, stresante, de cele mai multe ori persoanele care se subapreciază pot avea mai puține succese și, deci, pot trăi sentimente ale eșecului și culpabilității.

Realizarea cu succes a activităților de către cadrele didactice furnizează sursa cea mai importantă a expectanțelor conform competențelor proprii. Experiențele succesului măresc așteptările de soluționare a diferitelor situații-problemă, în timp ce eșecurile repetate diminuează expectanțele privind succesul profesional al tinerilor. Aceste constatări elaborate în urma studiilor efectuate asupra autoaprecierii și nivelului de expectanțe la tineri, încadrați în activitatea de muncă în calitate de cadre didactice, pledează pentru punerea în funcțiune a unei pedagogii a reușitei, a eficienței, care ar ridica nivelul educației și calitatea competențelor elevilor pentru a aduce o schimbare în societate atât în plan educativ, cât și economic, politic, cultural, administrativ etc.

**Bibliografie:**

1. ALLPORT, G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 570 p.
2. ANTHONY, R. *Secretul succesului, încrederea totală în tine*. București: Vidia, 2011. 204 p.
3. ANTHONY, R. *Cum imposibilul devine posibil*. București: Vidia, 2011. 255 p.
4. ARĂDĂVOAICE, Gh., POPESCU, Ș. *Teste psihologice de autoevaluare*. București: ANTET, 2003. 216 p.
5. AUBREY, C.D. *Managementul performanței*. București: Polirom, 2007. 380 p.
6. BLANCHARD, K., STONER, J. *De la scop la realizare*. București: Curtea Veche, 2004. 146 p.
7. BRANDEN, N. *Șase stâlpi ai încrederii în sine*. București: AMSTA publishing, 2008. 352 p.
8. CALANCEA, A. *Trainingul de dezvoltare a competențelor afective: Ghid metodic*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012. 272 p.
9. CARA A., ACHIRI I. (coord.) *Unitatea de învățământ: Management educațional*. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul „Management educațional”. Chișinău: Gunivas SRL, 2012. 109 p.
10. CARNEGIE, D. *Secretele succesului cum să vă faceți prieteni și să deveniți influent*. București: Curtea Veche, 2010. 243p.
11. COLLINS, J. *Exceleța în afaceri*. București: Curtea Veche, 2006. 332 p.
12. COVEY, St.R. *A 8-a treaptă a înțelepciunii. De la eficiență la măreție*. București: ALLFA, 2006. 392 p.
13. COVEY, St.R. *Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii*. București: ALLFA, 2001. 354 p.
14. COVEY, St.R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. București: ALLFA, 2009. 320 p.
15. COVEY, St.R. *A treia cale*. București: All Educational, 2013. 475 p.
16. COVEY, St.R. WHITMAN, B., ENGLAND, B. *Rezultatele previzibile în vremuri imprevizibile*. București: All Educational, 133 p.
17. CUCOȘ, C. (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. București: Polirom, 2009. 766 p.
18. DUMITRU, I.A.I. *Personalitate, atitudini și valori*. Timișoara: Editura de Vest, 2001. 256 p.
19. GOLEMAN, D., MCKEE, A., BOYATZIS, R. *Inteligența emoțională în Leadership*. București: Curtea Veche, 2007. 319 p.
20. KOESTENBAUM, P. *Liderul - fața ascunsă a excelenței, filosofie pentru lideri*. București: Curtea Veche, 2006. 410 p.
21. KELLER, J. *Atitudinea este totul*. București: Curtea Veche, 2012. 166 p.
22. LITTAUER, F., SWEET, R. *Personalitate plus succes profesional*. București: Business Tech International, 2012. 381 p.
23. LUCADO, M. *Înfruntă-ți uriașii*. Oradea: Scriptum, 2007. 169 p.
24. MANES, S. *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor*. Iași: Polirom, 2008. 204 p.
25. MAXWELL, J.C. *Talentul nu este suficient*. București: Amaltea, 2008. 301 p.
26. MAXWELL, J.C. *Realizează-te pe deplin*. București: Curtea Veche, 2002. 199 p.
27. MAXWELL, J. C. *Cele 5 niveluri ale leadershipului*. București: Amaltea, 2012. 296 p.
28. MAXWELL, J.C. *Cele 21 de calități ale liderului*. București: Amaltea, 2002. 152 p.
29. MAXWELL, J.C. *Cele 17 legi ale muncii în echipă*. București: Amaltea, 2000. 260 p.
30. MAXWELL, J.C. *Câștigă aurul. Cum îți poți mări influența ca lider*. București: Amaltea, 2010. 214 p.
31. MIELU, ZI. (coord.) *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Polirom, 2001. 432 p.
32. MIELU, ZI. *Psihologie, Eul și personalitatea*. București: TREI, 2004. 274 p.
33. NEVEANU, P.P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 784 p.
34. ROBBINS, M. *Puterea aprecierii*. București: AMSTA, 2007. 200 p.
35. ROLLO, M. *Descoperirea ființei. Fundamentele analizei existențiale*. București: TREI, 2013. 224 p.
36. SAVCA, L. (coord.) *Psihoteste. Vol.I. Instrumentarii pentru examinarea experimentală a capacităților intelectuale (ghid pentru psihologie)*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 158 p.
37. SAVCA, L. (coord.) *Psihoteste. Vol.II. Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții (ghid pentru psihologie)*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 162 p.
38. SAVCA, L. *Psihologie. Manual pentru licee*. Chișinău: Lumina, 2005. 192 p.
39. SIEWERT, H.H. *Teste de aptitudini profesionale și rezolvarea lor*. București: Gemma Pres, 2000. 173 p.
40. STOG, L., CALUSCHI, M. *Psihologia managerială*. Chișinău: Cartier, 2002. 294 p.
41. ZIGLAR, Z. *Dincolo de vârf. De la supraviețuire la echilibru, de la echilibru la reușită, de la reușită la permanența ei*. București: Curtea Veche, 2011. 323 p.
42. ZIGLAR, Z. *De la bine la excelent, fă-ți viața mai frumoasă!* București: Curtea Veche, 2012. 300 p.
43. WAYNE, W. DYER. *Ești ceea ce gândești! Principii tăioase pentru zilele noastre*. București: Curtea Veche, 2012. 445 p.
44. KRAING, G., BOCUM, D. *Психология развития*. Питер: Издательский дом, 2004. 940 с.
45. КАРАБАНОВА, О.А. *Возрастная психология*. Москва: Айрис Пресс, 2005. 239 с.

Prezentat la 23.07.2014

## STUDII ȘI CERCETĂRI: EDUCAȚIA ADULȚILOR

EDUCAȚIA ADULȚILOR ȘI UNELE DIMENSIUNI ANDRAGOGICE ALE  
INVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA*Liliana POSTĂN**Universitatea de Stat din Moldova*

În articol realizăm o analiză a politicilor și practicilor din Republica Moldova în domeniul educației continue în universități, a unor dimensiuni andragogice ale învățământului universitar și relevăm, în special, oferirea de către universități a oportunităților de educație formală a studenților maturi.

În articol sunt citate 5 surse de natură conceptuală, politică și metodică ale cercetătorilor din domeniul educației adulților și mai multe surse electronice ce relevă statistici și practici în domeniu.

În rezultatul analizei, concluzionăm că educația adulților în universități și particularitățile andragogice ale învățământului superior derivă din raționamente de natură organizatorică a sistemului de învățământ, psihosocială, demografică, economică, psihopedagogică.

**Cuvinte-cheie:** educația adulților, andragogie, educație formală, învățământ superior, cursant adult, student matur, acreditare a învățării anterioare.

ADULT EDUCATION AND SOME ANDRAGOGICAL DIMENSIONS OF HIGHER EDUCATION  
IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

The article provides an analysis of policies and practices in the Republic of Moldova in the sphere of continuous education at universities, of andragogical dimensions of university education and it emphasizes on the formal education opportunities provided by universities to mature students.

The article cited 5 sources of conceptual, policy and methodological nature of adult education researchers and many other electronic sources that show statistics and practices from the domain.

As the result of analyses, we conclude that adult education at universities and andragogical particularities of higher education derive from the judgments of organizational character of the educational system, as well as of psycho-social, demographic, economic, and psycho-pedagogical nature.

**Keywords:** adult education, andragogy, formal education, higher education, adult student, mature student, educational policies, accreditation of prior learning.

Învățământul pentru adulți este recunoscut drept o componentă importantă a învățării permanente. Această recunoaștere „totală”, sub aspect social, economic, politic, educațional, antropologic etc., a fost determinată atât de cantitatea și calitatea impunătoare a raționamentelor și polemicilor științifice, de praxisul andragogic activ din ultima perioadă, cât și de evoluția propriu-zisă a omului și a umanității, a economiei și a societății, a unor realități transcendente, precum timpul, spațiul, viteza, consistența. Altfel spus, pentru a fi, a reuși și a trăi calitativ, omul modern este pus într-o situație activă în raport cu învățarea. De altfel, J.R. Kidd, în lucrarea sa „Cum învață adulții” scria: „Ființele umane par să urmărească învățarea... Obiectivul este să se asigure climatul, atmosfera, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită. O ființă umană necesită un „câmp deschis” pentru genul de luptă care este învățarea” [5].

În altă ordine de idei, învățământul superior a resimțit puternic modificările generate de prezența amplă a noilor tehnologii de informare, de scăderea numărului de studenți tradiționali (ex., tineri) și de creștere a numărului de studenți non-tradiționali (ex., studenți maturi), de anularea cenzului de vârstă pentru admiterea în universități, de accentuarea dificultăților financiare, de solicitarea serviciilor educaționale de către comunitate, economie, piața muncii etc.

Alt factor important, generator de schimbări, este mobilitatea sub diversele sale aspecte: populație, mentalitate, strategii de viață, strategii ocupaționale, trasee educaționale, competențe, posibilități, exigențe etc.

Astfel, pe de o parte, educația adulților, dar și andragogia, ca paradigmă didactică a educației adulților, și, pe de altă parte, învățământul universitar, capătă conexiuni determinate de lărgirea eterogenității subiecților procesului educațional (vârste, trasee educaționale, experiențe profesionale, nevoi și motivații, experiențe de viață, competențe) și de dezvoltarea abordărilor cu privire la didactica universitară.

În acest articol ne vom referi, în special, la condițiile de acces și accesibilitate la studii superioare pentru adulții din Republica Moldova, raportate la nevoi și exigențe.

„Întâlnirea” dintre instituțiile de învățământ superior și educația adulților, produsă nu doar pe platforma educației non-formale, dar și a educației formale, constituie o provocare sfidătoare a modelelor consfințite și a abordărilor tradiționale, dar și o oportunitate de creștere a numărului de candidați la studiile superioare, în condițiile „pierderii”, din diferite motive, a studenților tradiționali.

Educația permanentă este parte integrantă a agendei Procesului Bologna și importanța ei a fost subliniată în toate comunicatele care au urmat Declarației de la Bologna. În special, Comunicatul Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) subliniază importanța implementării practicilor educației permanente la nivelul învățământului superior. În Preambulul documentului este specificat că, în deceniul de până în 2020, învățământul superior european urmează să contribuie esențial la realizarea unei Europe a Cunoașterii, care este extrem de creativă și inovativă. Confruntându-se cu provocarea îmbătrânirii populației, Europa poate realiza acest obiectiv doar dacă va dezvolta la maximum talentele și capacitățile tuturor cetățenilor săi și îi va angaja în procesul de învățare continuă („pe tot parcursul vieții”), precum și dacă va extinde participarea la învățământul superior [7].

Actualmente, practicile educației adulților, la nivelul învățământului superior, diferă de la o țară la alta. Raportul Eurydice asupra educației formale pentru adulți în Europa (2011) relevă politicile și uzanțele, aplicate în țările UE în vederea creșterii numărului de adulți, încadrați în învățământul formal, în special în cel superior, și a dezvoltării oportunităților pentru obținerea de către adulți a calificărilor, cel puțin cu un nivel mai ridicat decât cele anterioare [1].

Structura raportului oferă specialiștilor în educația adulților, dar și universităților repere pentru evaluarea situației de țară în chestiunea cercetată: *ce politici, strategii și măsuri pentru încurajarea participării adulților la învățământul superior există, care este procedura de recunoaștere și validare a educației non-formale și informale, ce programe pregătitoare pentru candidații non-tradiționali la studiile superioare există, ce modalități alternative de studiu în învățământul superior există?*

În același Raport este specificat că, la nivel european, nu există nicio definiție general acceptată a unui „student matur” din învățământul superior, care să identifice această categorie în ceea ce privește vârsta. Percepția comună este aceea că studenții maturi sunt mai în vârstă decât studentul tipic din învățământul superior și că au revenit la educația formală după o anumită perioadă în afara sistemului. La nivel statal, categoria cursanților maturi este uneori definită mai exact, în special în țările care au introdus politici sau strategii specifice pentru a atrage cursanții maturi în învățământul superior sau în țările care includ această categorie de studenți în statisticile lor naționale.

Potrivit datelor Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova, în cele 34 de instituții de învățământ superior din Moldova, în anul de studii 2013/2014 studiază 102458 de studenți, dintre care 32205 sunt înscriși la cursuri cu frecvență redusă [2]. Nivelul de participare la procesul de educație este determinat, preponderent, de situația demografică din țară. Rata de cuprindere în învățământ a fost diferită în funcție de categoria de vârstă. Cea mai mică rată de cuprindere în învățământ (28,8%) a fost caracteristică pentru grupa de vârstă 19-23 ani, înregistrând în anul de studii 2012/2013 valoarea maximală pe parcursul ultimilor 5 ani. Acest fapt se explică prin atenția scăzută, care a fost acordată pe parcursul ultimei perioade învățământului mediu de specialitate și celui secundar profesional în Republica Moldova. Actualmente, situația se schimbă, grație nevoii proeminente de muncitori calificați în economia națională, unor trasee educaționale mai variate pentru diferite categorii de populație, implicării angajatorilor și, bineînțeles, agendei politice a Ministerului Educației al Republicii Moldova.

Datele statistice indică următoarea structură demografică a persoanelor de vârste adulte, cuprinse în învățământul formal: populația din grupa de vârstă 19-23 ani a manifestat interes mai mare pentru învățământul superior (82,1%). La începutul anului de studii 2012/2013, numărului de studenți a înregistrat cifra de 102,5 mii persoane, fiind cu 12,4 mii studenți mai puțin în comparație cu anul de studii 2008/2009. Ponderea populației feminine este superioară celei masculine, fiind de 56,0% în anul de studii 2012/2013, dar cu 1,8 puncte procentuale mai mică decât în anul 2008/2009. La începutul anului de studii 2012/2013, distribuția studenți-

lor din învățământul superior, pe cicluri, relevă o pondere de 80,8% pentru studenții înscriși la Ciclul I și de 15,1% – la Ciclul II. Numărul studenților maturi, cu vârste cuprinse între 35-39 și peste 40 de ani, din instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, în anul de studii 2013/2014 este de 3632, ceea ce constituie cca 3,7 la sută din numărul total al studenților. În valoare numerică, comparativ cu anul de studii 2008/2009, cifra este mai mică cu 445 de studenți maturi.

Admiterea studenților la studiile superioare de licență și masterat în Republica Moldova se realizează în conformitate cu regulamentele respective [8], care, în opinia noastră, pot suporta îmbunătățiri din perspectiva oferirii oportunităților pentru studenții adulți.

În Regulamentul de organizare și desfășurare a admiterii la studii superioare de licență (Ciclul I) în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova este stipulat că la concursul de admitere la învățământul de zi, precum și la învățământul cu frecvență redusă, nu se stabilește limita de vârstă.

Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, Ciclul II, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.1455 din 24 decembrie 2007, nu conține prevederi orientate spre încurajarea participării adulților la învățământul superior. El determină o abordare liniară a admiterii spre studiile superioare – deținerea diplomelor de licență sau echivalente, eliberate până în anul absolvirii primei promoții de studenți înscriși în Ciclul I, în conformitate cu prevederile art.27 al Legii învățământului, nr.547-XIII din 21 iulie 1995.

Nivelul de participare a populației adulte la învățământul superior depinde de relevanța studiilor pentru persoană și calitatea vieții sale. Astăzi, însă, nu putem estima interesul adulților din Moldova pentru obținerea unei calificări superioare celei anterioare ca unul activ. Tradițional, populația consideră învățarea ca apănaj al copilăriei și tinereții, iar investiția în educație se rezumă, în general, la aspectul său financiar, orientat spre copii și nepoți. Adulții, în majoritatea lor, nu dețin competențe de structurare a timpului lor într-o manieră liberală, orientată spre priorități de dezvoltare personală, iar cadrul național și organizațional de gestiune a capitalului uman pe piața muncii și la nivel social nu conține procedurile necesare și suficiente de reconciliere între viața de muncă și cea de familie sau personală (nu sunt prevăzute concedii pentru formarea profesională continuă, nu este dezvoltată cultura învățării la locul de muncă, nu există coerență salarială ce ar stimula motivația dezvoltării continue a lucrătorilor etc.). Prin urmare, *politicile, strategiile și măsurile pentru încurajarea participării adulților la învățământul superior în Republica Moldova* trebuie să se refere nu doar la capacitatea sistemului educațional, în ansamblu, din perspectiva asigurării accesului universal la studii, ci și la sensibilizarea și motivarea populației și angajatorilor asupra valorii învățării în secolul XXI.

Practica statelor cu politici educaționale mai sensibile, din perspectivă demografică și mai prospective decât cele din țara noastră, dar și cu o experiență mai avansată în domeniul educației adulților, include *măsuri specifice de facilitare* a accesului adulților la educația recurentă sau compensatorie, *politici de deschidere a căilor alternative* spre învățământul superior, destinate candidaților non-tradiționali care nu posedă o calificare principală standard (ex.: măsuri de sporire a reprezentării cursanților maturi șomeri în cadrul învățământului superior, politici de acces alternativ la învățământul superior, direcționate spre anumite grupe de vârstă diferite de cursanții maturi, stabilirea unor obiective măsurabile privind creșterea participării cursanților maturi la învățământul superior de zi și cu frecvență redusă, măsuri financiare pentru a face față implicațiilor sprijinirii studenților în educația permanentă, validarea studiilor anterioare, dezvoltarea programelor specifice privind studiile superioare). Vom menționa natura deschisă a măsurilor întreprinse și orientarea lor spre necesitățile cursanților maturi.

Învățământul superior este privit, adesea, drept cel mai problematic nivel în ceea ce privește implementarea procedurilor de recunoaștere a educației non-formale și informale anterioare, iar în Europa nu există încă o practică comună de recunoaștere a învățării non-formale și informale ca fiind echivalentul unei diplome de studii superioare complete. Cu toate acestea, obiectivele convenite în cadrul Procesului Bologna exercită o presiune sporită asupra nivelului de învățământ superior pentru a-și adapta cultura și practicile [1, p.48].

Concepția sistemului național de validare a învățării non-formale și informale, propusă spre aprobare Guvernului Republicii Moldova, a avut în vedere, în primul rând, dezvoltarea cadrului legal și a programelor privind integrarea străinilor și a cetățenilor Republicii Moldova, reîntorși, repatriați voluntar. Pe parcursul dezbaterilor publice, cadrul concepției a fost extins și asupra pieței locale de muncă, pentru validarea competențelor muncitorești (meserii muncitorești). Scopul Concepției constă în conturarea unui sistem național de validare a rezultatelor învățării dobândite pe tot parcursul vieții, prin educație și formare profesională, experiență de muncă, în context non-formal și informal.

În Concepție este stipulat că validarea rezultatelor învățării non-formale și informale poate avea trei scopuri: a) pentru obținerea unui titlu educațional sau a unei calificări profesionale, prin scurtarea duratei studiilor; b) pentru angajare (recrutare) sau pentru relocarea angajaților pe poziții care presupun alte responsabilități (sau responsabilități mai înalte); c) pentru asigurarea calității și promovarea în carieră, prin evaluarea angajaților în vederea stabilirii faptului dacă aceștia realizează sarcinile în acord cu un set de standarde [9].

Spre deosebire de scopurile Concepției ce vizează învățământul secundar profesional, recunoașterea învățării anterioare în învățământul superior poate avea două scopuri diferite: în primul rând – de a permite studenților să fie admiși într-o instituție de învățământ superior și, în al doilea rând – de a permite studenților să demonstreze faptul că ei întrunesc, parțial sau în totalitate, cerințele unui program de învățământ superior [1, p.50]. Tehnic vorbind, scopurile vizează setul de proceduri de evaluare axate pe minimul de competențe necesare la nivelul intrărilor și ieșirilor din universități.

Constatarea precum că politicile care urmăresc să crească participarea cursanților maturi la programele de formare de învățământ superior trebuie să ia în considerare modalitățile flexibile de organizare a studiilor [1, p.55] este sustenabilă pentru situația din Republica Moldova, caracterizată printr-o tendință de scădere a numărului de studenți tradiționali, care optează pentru învățământul superior și achiziționarea de către populația adultă a diferitelor competențe sau unități de competențe, axate pe experiență, care necesită capacitate teoretică și validare.

Practica instituțiilor de învățământ superior din Moldova din ultima perioadă, orientată spre punerea în valoare a principiului învățării permanente, rezidă în crearea unor subdiviziuni de formare continuă. Astfel, în anul 2010, la Universitatea de Stat din Moldova a fost creată Secția Formare Continuă. Activitatea Secției Formare Continuă se desfășoară conform legislației în vigoare și unui Regulament, care poate fi completat și/sau modificat prin decizia Senatului USM. Pe lângă Secția Formare Continuă activează Centrul de Formare Continuă (CFC) al USM ce conlucrează cu facultățile universității, structurile responsabile de formarea continuă de la Ministerul Educației, alte instituții abilitate cu formare continuă, unități educaționale, administrative, economice etc., unde își realizează activitatea specialiști pregătiți în cadrul programelor de formare inițială la USM [12].

În cadrul Universității Tehnice din Moldova este creat Centrul Universitar de Formare, în a cărui componență intră: Departamentul Formare Continuă a Cadrelor Didactice; Centrul Specializat de Formare Continuă a Specialiștilor în Construcții; Centrul Specializat de Formare Continuă a Specialiștilor din Domeniul Transportului Auto (CFCTA); Centrul de Formare a Personalului „Polietilenă” (CeformPers „POLIETILENĂ”); Școala de Design; Centrul Universitar de Informare și Orientare Profesională (CENIOP) [14].

Pentru a întruni rigorile de conformitate, prevăzute de Procesul Bologna, în cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova este deschis Centrul de Dezvoltare Economică și Afaceri Publice (CDEAP). Studiile de recalificare profesională se desfășoară conform Programului de Învățământ Continuă, aprobat de Ministerul Educației al Republicii Moldova. Studiile sunt predestinate tuturor deținătorilor diplomelor de licență din toate sferile de activitate, conducătorilor de întreprinderi, proprietarilor întreprinderilor mici și mijlocii și celor care deja au finisat prima facultate la unele din specialitățile cu profil economic. Absolvenților li se eliberează Diplome de Recalificare Profesională [6].

Centrul de Formare Profesională Continuă din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Alecu Russo” din Bălți, deschis în anul 2007, reprezintă o subdiviziune specializată de formare profesională continuă a Universității, fiind integrat în structura sistemului de formare profesională continuă din Republica Moldova. Centrul de formare profesională continuă organizează și realizează, la nivel regional de nord și la nivel republican, activități de perfecționare a cadrelor didactice preuniversitare, în baza planului de formare profesională, aprobat anual de Ministerul Educației al Republicii Moldova [11].

În cadrul Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova este deschisă Facultatea de Educație Continuă în Medicină și Farmacie a medicilor, care are ca misiune crearea și dezvoltarea unui mediu de formare continuă pentru medicii și farmaciștii din țară, precum și promovarea perfecționării de performanță, ținând seama de exigențele societății moderne informaționale; crearea și organizarea unor structuri optime pentru desfășurarea procesului de educație continuă; optimizarea formelor de instruire postuniversitară a medicilor-specialiști și a farmaciștilor: EMC la distanță, la locul de activitate, cu frecvență redusă, prin module, cursuri intensive și alte modalități; reactualizarea continuă a programelor de instruire postuniversitară în conformitate cu cerințele actuale din sistemul de sănătate publică; utilizarea experienței internaționale în educația cadrelor medicale și a farmaciștilor [13].

În universitățile din Republica Moldova, educația adulților apare și ca disciplină de studiu (ex.: USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației – disciplina *Educația complementară și a adulților*, Universitatea Pedagogică de Stat „Alecă Russo” din Bălți – disciplina *Andragogie*).

De asemenea, vom menționa și particularitățile andragogice ale didacticii universitare, la etapa actuală, bazate pe asumțiile umanistice despre adult ca „educabil”, caracterizat prin autoconceptualizare independentă, motivație intrinsecă, o experiență anterioară profundă de viață, un puternic montaj psihologic pentru a învăța și a se orienta spre un scop bine definit care, de regulă, este determinat în funcție de rolurile sale sociale și aspirațiile profesionale.

Prin promovarea mobilității și atractivității învățării și a principiului învățării pe tot parcursul vieții, Procesele de la Bologna susțin ideea interferenței pedagogiei și andragogiei; astfel, actualmente vorbim despre o paradigmă psihopedagogică a învățământului universitar. Îmbrățișarea acestei perspective denotă un eclecticism de strategii și metode didactice axate pe mai multe rațiuni: conceptele umaniste de autodeterminare și cele pragmatice, de acțiune, ancorare în realitate și în dimensiunea „a ști să faci”, principiile democratice de acces, libertate, participare, principiile psihopedagogice de axare a învățământului pe cel ce învață.

Cercetările asupra didacticii universitare fac recomandări axate pe specificul psihopedagogic al învățării și pe conceptul andragogic de învățare [3,4]. Preocuparea pentru educația adulților a crescut în timp și aceasta este justificată de creșterea valorii sociale și economice a educației în general, educația fiind sursa de progres pentru societate, iar pentru individ – mijlocul de a se conecta de-a lungul vieții la dinamica valorilor socioculturale.

Totodată, comunitatea cercetătorilor din domeniul științelor educației manifestă, totuși, un fel de scepticism față de aplicarea paradigmatelor andragogice în studierea proceselor și fenomenelor didacticii învățământului superior.

În **concluzie** la cele menționate, constatăm că educația adulților în universități și particularitățile andragogice ale învățământului superior derivă din următoarele raționamente:

- Raționamente de natură organizatorică a sistemului de învățământ (realizarea principiului de formare permanentă, structurarea pe niveluri și cicluri);
- Raționamente de natură socială (diversificarea publicului, activismul social, schimbarea nevoii de alfabetizare funcțională, diversificarea traseelor educaționale etc.);
- Raționamente de natură demografică (îmbătrânirea populației, creșterea speranței de viață a populației);
- Raționamente de natură economică (uzura sporită a competențelor, ritmul sporit de perimare a cunoștințelor, reducerea distanței dintre inovare și aplicare tehnologică, disfuncționalitățile pieței muncii, creșterea concurenței ocupaționale, intelectualizarea tehnologică a proceselor de muncă etc.);
- Raționamente de natură psihosocială (sporirea sentimentului de autonomie, independență, reducerea hotarelor certe între statute și roluri sociale);
- Raționamente de natură psihopedagogică (centrarea pe cel ce învață, formarea interactivă, învățarea la distanță, învățarea autodirijată).

#### Bibliografie:

1. *Educația formală pentru adulți: Politici și uzanțe în Europa*. Brussels: Eurydice, 2011. 88 p.
2. *Educația în Republica Moldova 2012/2013: Publicație statistică*. Chișinău: Imprint Plus. 132 p.
3. GUȚU, VI., ȘEVCIUC, M., GORAȘ-POSTICĂ, V. [et al.] coord. M.Șevciuc. *Didactica universitară: Studii și experiențe*. Chișinău: CEP USM, 2011. 294 p.
4. GUȚU, VI., POSTĂN, L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. Chișinău: CEP USM, 2007. 176 p.
5. KIDD JAMES ROBBINS. *Cum învață adulții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 347 p.
6. [www.ase.md](http://www.ase.md)
7. [www.bologna.ro/a/upfolders](http://www.bologna.ro/a/upfolders)
8. [www.bologna.ro/a/upfolders](http://www.bologna.ro/a/upfolders)
9. [www.edu.md](http://www.edu.md)
10. [www.particip.gov.md](http://www.particip.gov.md)
11. [www.statistica.md](http://www.statistica.md)
12. [www.usarb.md](http://www.usarb.md)
13. [www.usm.md](http://www.usm.md)
14. [www.usmf.md](http://www.usmf.md)
15. [www.utm.md](http://www.utm.md)

Prezentat la 02.06.2014

## STUDII ȘI CERCETĂRI: PRACTICI INTERNAȚIONALE

## MALES AND FEMALES DIFFERENCES IN LEARNING A SECOND LANGUAGE

Kassem BAHEEJ

Moldova State University

This article puts into discussion the issue of males and females differences in learning a second language. Our experience throughout many years showed the advancement of females in achievements over males. Girls got higher marks in all learning subjects than boys, almost all the students in our school who had excellent achievements were girls. This proves the determination and the interest of females to study and succeed in learning as many other cases. The research data already support the notion that females and males may use different strategies to learn a second language.

**Keywords:** *sex differences in learning, cognitive sex differences, educational atmosphere, functional cerebral asymmetry.*

## DIFERENȚE DE GEN ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE LA ELEVI

Acest articol pune în discuție tema diferențelor de gen în învățarea limbii străine la elevi. În cadrul experienței noastre profesionale am constatat că fetele înregistrează un progres mai mare comparativ cu băieții în învățarea limbilor străine. Astfel, majoritatea elevilor care au obținut note înalte la toate subiectele de învățare la limba străină sunt de sex feminin. Aceasta demonstrează determinarea și interesul fetelor de a studia și a obține succese în învățare. Datele cercetărilor relevă ideea că fetele și băieții utilizează diferite strategii de învățare a limbii străine.

**Cuvinte-cheie:** *diferențe de sex în învățare, diferențe de sex la nivel cognitiv, climat educațional, asimetrie cerebrală funcțională.*

During my teaching career in the last 26 years in junior high school I noticed the sex differences between males and females almost in all teaching subjects, and especially in the acquisition of a second language.

My experience throughout many years showed the advancement of females in achievements over males.

Girls got higher marks in all learning subjects than boys, almost all the students in our school who had excellent achievements were girls.

There were many cases that advanced and excellent girls' students had brothers with low marks and careless behaviors towards studying.

In my school Brotherhood Junior High School in Naura, Israel, for instance, more than two thirds of the most advanced class called (Scientific Class) are girls 22 out of 32 students.

This proves the determination and the interest of females to study and succeed in learning as many other cases.

From an article of Madeline and Rebecca published online on Oct. 20, 2011, a research shows sex differences in general social behavior, verbal ability use of language and language learning strategies, sex differences suggests that females are superior to, or at least very different from males in many social skills, with females showing a greater social orientation and social interactions with others outside of class.

The research data already support the notion that females and males may use different strategies to learn a second language [5].

A paper reports a preliminary study into the commitment and academic confidence of male students in undergraduate psychology, prompted by our own observations of the performance of male students and the literature on sex differences in education. Method: Using an analytical survey, level 1 psychology students at a new university in South Wales, UK, were asked to complete the Academic Behavioral Confidence scale

(Sander and a second scale, You And Your University Study, designed specifically for this investigation. The findings from a selective sample ( $n=72$ ), with male students outnumbered 1:6 by the female students, are presented. Results: The data show that when asked to rate the importance of the academic studies and the non-academic side of university life, the male students tended to give lower ratings to their studies than to the non-academic side, whereas the reverse was the case for the female students. Some students, particularly female students, who did rate the non-academic side of university life as the more important reported the need to build a strong and secure social network to support them through their studies. No differences in overall academic confidence were found, contrary to predictions, although there were some individual statement differences. Conclusion: The data suggest that male students may be at a disadvantage through their attitude or approach to their academic studies [6].

Females even succeed more when they study in single-sex education as Sax L. and Tiffani A. reported in a study that addresses whether levels of academic engagement differ between single-sex and coeducational settings. Research Design: The study uses self-reported survey data and multilevel modeling to address secondary school-level effects in a national sample of women entering college. Findings/Results: The analyses suggest that attendance at a single-sex high school remains a significant predictor of academic engagement even after controlling for the confounding role of student background characteristics, school-level features, and peer contexts within each school.

Specifically, women attending all-girls high schools report higher levels of academic engagement across numerous fronts: studying individually or in groups, interacting with teachers, tutoring other students, and getting involved in student organizations [7].

Halpem Diane wrote about many exciting and illuminating developments in our understanding of cognitive sex difference and she wanted people to be aware of the cognitive differences between males and females.

Readers should come away with a new understanding of the way nature and nurture work together to make us unique individuals while also creating similarities and differences that are often (but not always) tied to our being female and male [2].

Mental rotation performance has been found to produce one of the largest sex differences in cognition accompanied by sex differences in functional cerebral asymmetry. Although sex differences in mental rotation performance can be reliably demonstrated as early as age 5 years old, that is, long before puberty, no data exist as to whether preschooler's mental rotation performance is accompanied by sex differences in functional cerebral asymmetry. Based on the electrophysiological brain correlates of mental rotation, we observed a bilateral parietal brain activity for preschool boys whereas the preschool girls' brain activity was clearly lateralized toward the left hemisphere if and only if mental rotation was needed to solve the task. Thus, sex differences in functional cerebral asymmetry during mental rotation do not require hormonal changes that occur during puberty [1].

Because of the higher grades that females get in the educational institutes policy makers in the United States supported the idea of having single sex schools especially just for girls on the one hand, but on the other hand due to the recent changes in federal regulations about gender equity in education in the USA, some policy makers have resurrected single-sex public education. Because single-sex schooling ignores the complexity of sex, gender, and sexuality, it sets up a "separate but equal" system that is anything but. Discounting the ways in which gender is negotiated, constructed, and performed, and the variability of anatomical sex, current arguments for single-sex schooling reify the false binaries of sex and gender, rely on assumptions of heteronormativity and, in turn, negate the existence of multiple sexes, genders, and sexual orientations [3].

The peaceful relationships and kindness of females doubtlessly contribute positively in causing an ideal educational atmosphere in learning which leads to better results and achievements than males.

Research on sex differences in antisocial behavior may shed light on the causes of childhood antisocial behavior. Using a longitudinal design, we tested whether there were sex differences in the amount of harsh discipline children received or in the effect of harsh discipline and whether this accounted for sex differences in later conduct problems. Our sample was a representative, longitudinal sample of 13,830 twins born in England and Wales between 1994 and 1996. Results showed that boys experienced more harsh discipline than girls and that the sex difference in harsh discipline accounted for 10 percent to 20 percent of the sex difference in conduct problems. We found no evidence that harsh discipline had a greater effect on boys vs. girls. We also found evidence of a bidirectional relationship between harsh discipline and child conduct problems [4].

**Bibliography:**

1. HAHN, N., JANSEN, P., HEIL, M. Preschoolers' Mental Rotation: Sex Differences in Hemispheric Asymmetry. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2010, vol.22, no6, p.1244-1250. [www.mitpressjournals.org/loi/jocn](http://www.mitpressjournals.org/loi/jocn)
2. HALPERN, Diane F. *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Fourth Edition Psychology Press, Taylor & Francis Group 7625 Empire Drive, Florence, 2011.
3. JACKSON, J. Dangerous Presumptions: How Single-Sex Schooling Reifies False Notions of Sex, Gender, and Sexuality. In: *Gender and Education*, 2010, vol.22, no2, p.227-238. [www.tandf.co.uk/journals](http://www.tandf.co.uk/journals).
4. LYSENKO, L.J., BARKER, E.D., JAFFEE, S.R. Sex Differences in the Relationship between Harsh Discipline and Conduct Problems. In: *Social Development*, 2013, vol.22 no1, p.197-214. [www.wiley.com/WileyCDA](http://www.wiley.com/WileyCDA), England; Wales.
5. MADELINE, E. and OXFORD, R. Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. In: *The Modern Language Journal*, 1989, no73. Article first published online 20 Oct. 2011.
6. SANDER, P., SANDERS, L. Rogue Males: Sex Differences in Psychology Students. In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2006, vol.4, no1, p.85-108 (United Kingdom).
7. SAX, L.J., RIGGERS, T.A., EAGAN, M.K. *The Role of Single-Sex Education in the Academic Engagement of College-Bound Women: A Multilevel Analysis*. Teachers College Record, 2013, vol.115, no1, Teachers College, Columbia University.

Prezentat la 04.06.2014

## IMPORTANCE OF PARENTAL AND SOCIAL SUPPORT ON STUDENTS' ACHIEVEMENTS

*Kassem BAHEEJ*

*Moldova State University*

There is an essential role of parental and social support on the achievements and success of students in all stages of education, high grades are mostly an apparent evidence of that support. In our research about the writing proficiency skill in English for Arab students in Israel at the age of 14, there was a clear evidence of the important role of parents in guiding and orientation of their children to do well in learning in general and in the acquisition of English as a foreign language in particular.

**Keywords:** *parental support, social support, achievements, acquisitions, writing proficiency skills.*

### IMPORTANȚA SUPORTULUI PARENTAL ȘI SOCIAL ÎN OBTINEREA PERFORMANȚELOR ÎN ÎNVĂȚARE LA ELEVI

Suportul parental și social dețin un rol esențial în obținerea performanțelor în învățare la elevi în toate treptele de învățământ, notele înalte fiind, în mare parte, o dovadă evidentă a acestuia. În cadrul cercetării noastre referitor la formarea competențelor de scriere la limba engleză la elevii arabi cu vârsta de 14 ani, s-a evidențiat importanța rolului parental în ghidarea și orientarea elevilor pentru obținerea performanțelor în învățare, în general, și în învățarea limbii engleze, în particular.

**Cuvinte-cheie:** *suport parental, suport social, performanță în învățare, achiziții, competență de scriere la limba străină.*

The results and data I had in my research to be presented to Moldova State University within my doctoral investigations can be implemented in every place all over the world and it would be a great contribution to the workers in the educational field, parents and who have a concern and interest in the issue.

An article examines the effects of social capital in the transition to postsecondary education, in particular, transitions to selective colleges. Refining the theory of social capital with the concept of alignment between parents' and adolescents' goals and actions, it emphasizes the complementarity of extra-group ties as social capital through which parents can effectively bridge resources and information to adolescents, enabling them to make informed choices about college. This study explores conditions that ease the transition to college, especially for students who are disadvantaged (e.g., children of immigrants). Using data from the National Education Longitudinal Study of 1988–94, a multinomial logistic regression analysis that differentiates among students who choose different pathways after high school graduation (a two-year college, a four-year college or no postsecondary enrollment). A Heckman selection model is used to predict the selectivity of four-year colleges attended by students. Results show that alignment of parents' and students' goals increases students' odds of attending a postsecondary institution in the year after high school graduation. The effect of parents' education on the selectivity of the college attended is also dependent on aligned ambition and aligned action between parents and adolescents. For example, active participation in postsecondary school guidance programs by parents is more beneficial to students whose parents have lower levels of educational attainment [5].

In a comment about the book of Annette Lareau that deals with the social and parental intervention in elementary education in the United States Julia Wrigley says under the title "Home Advantage" that it does something unusual in American sociology: It details the daily workings of social class in affecting parents' ability to pass on their children class matters and how it exerts its effects are rare.

Typically, social class honored as an abstraction or asserted as a pervasive background variable. It is not often treated as a dynamic element in the daily interaction between people and institutions.

Laureau shows in her book how parents go about using their resources to try to help their children succeed in school. Working class and middle class parents share this desire to help. Middle class parents tap their social advantages – high status jobs, educational sophistication and organizational skills, to help their children succeed in school.

The great strength and originality of Laureau's account is that she shows the many small and yet decisive way parents act to make their children get the best teachers and they can provide extra resources for them if they farther [7].

Historically, Extension educators have used home-based education to teach people. Studies have suggested that emotional connectedness between the individual and home visitor can reduce isolation, build social support, and increase resources [6].

Social support is particularly important for parents. Research shows that perceived social support predicts increased parental feelings of competence, decreased punitiveness, and greater sensitivity [2]. Availability of adequate social support can also enhance parental coping skills and provide relief from daily burdens that might otherwise accumulate and lead to maladaptive parenting behaviors [1, 2, 8, 10].

However, social support is only beneficial to parents when they are satisfied with the type and amount of support they are receiving. For example, a parent who receives large amounts of unwanted parenting advice may become emotionally distressed and potentially exhibit harsh parenting behavior [3]. Research shows that social support is perceived as most helpful when the support is requested by the recipient and the type of support offered matches the need [2, 9]. Home-based education is a venue that allows the educator to customize the education and make referrals that match the specified needs of the parent.

Here are some practical suggestions for parents to help their children study a foreign language from an article titled: *"Learning a Second Language: How Parents Can Help"* by Great School Staff [5].

You don't have

You don't have to understand Spanish or Japanese to help him boost his language skills. Here's how parents can support language learning at home.

#### **Why learn a second language?**

A parent's attitude toward language learning is crucial to a child's success, say language teachers and researchers. And parents don't always recognize the value of learning a second language in a changing world, says Marty Abbott, director of education for the American Council on Teaching of Foreign Languages. "Adult Americans are for the most part monolingual. They say, 'Well, I've been successful.'"

Why to learn a language? It's likely to help your child become a better thinker, as well as giving him/her an advantage in the work world.

Here's what you can do to support language classes at your child's school and language learning at home:

1. Help your child make time to practice. Learning a language is like learning to play an instrument, says Paula Patrick, foreign language coordinator for the Fairfax County, Va., Public Schools. There needs to be time to practice.
2. Have your student teach you to say something in language every day. Explaining is learning. Let your child laugh at your mangled pronunciation and correct you.
3. Find cultural events connected to the language and culture being studied. "I'm big on kids developing a personal connection with the language because at some point, they'll hit a teacher they don't connect with", says Michael Bacon, who coordinates the nationally recognized language immersion programs for public schools in Portland, Ore. This can be tough in communities without many immigrants or for families whose children are studying less commonly used languages like Arabic or Mandarin. But it can often be done with some creative thinking. Bacon says Portland students in a Japanese class acted as translators for a child from Japan who was admitted to a local hospital. Or check to see if your city has a sister city program or your local business community has ties abroad that can connect students to native speakers.
4. Ask the teacher for resources your child can use at home. The internet offers a wealth of language resources unimaginable even a few years ago. "Challenge that teacher to think outside the box," says Tom Welch, a former French teacher, Kentucky Teacher of the Year and principal, and currently an education consultant. "If the teacher's not responsive, say to your child, 'Let's get online together and find out what we can discover that can help you.'"
5. Provide videos, books and music in the language. "You can even use these in beginning language class", Patrick says. "You can get meaning even if you don't get every word." Ask the teacher for suggestions before you buy to make sure the resources are geared toward a young learner rather than an adult business traveler.
6. Look for opportunities outside the classroom. Summer language camps are one resource. To offer camps for kids from 7-18 in 14 languages in Minnesota. Study abroad opportunities are great for high school students. Families of students of all ages can consider hosting a foreign exchange student. Talk

to parents, teachers and administrators about bringing native speakers from the school staff and larger community to talk to students in the language class. Have an international night and invite the community.

7. Volunteer to organize a career day that features jobs that use skills in more than one language, which includes a list of business jobs gleaned from a research of the top job search Web sites. Be an advocate. Having a great program in elementary school doesn't guarantee that classes will be available in middle or high school to increase your child's skills. Ask about your district's plans to provide continuous language learning opportunities for students at all grade levels, and learn how you can help. The American Council on the Teaching of Foreign Languages offers tips for parents who want to advocate for language programs in their communities.

#### Bibliography:

1. BISHOP, S.J., & LEADBEATER, B.J. Maternal social support patterns and child maltreatment: Comparison of maltreating and nonmaltreating mothers. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 1999, no69(2), p.172-181.
2. CONLEY, C.S., CALDWELL, M.S., FLYNN, M., DUPRE, A.J., & RUDOLPH, K.D. Parenting and mental health. In: M. Hoghugh & N. Long (Eds). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2004, p.276-295.
3. DEATER-DECKARD, K. *Parenting stress*. New Haven: Yale University Press. 2004.
4. DOO HWAN Kim, *Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education*. The University of North Carolina Press, 2005, p.1181-1206.
5. GREEN, B.L., & RODGERS, A. Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis. In: *American Journal of Community Psychology*, 2001, no29(3), p.419-441.
6. KOTCHICK, B.A., DORSEY, S., & HELLER, L. Predictors of parenting among African American single mothers: Personal and contextual factors. In: *Journal of Marriage and Family*, 2005, no 67(2), p.448-460.
7. LAREAU, A. *Social Class and Paternal Intervention in Elementary Education*. Second Edition, Rowman & Littlefield Publishers Inc. U.K. printed in the United States of America, 2000, p.7.
8. LAKEY, B., & COHEN, S. *Social support theory and measurement*. In: S.Cohen, L.G. Underwood, & B.H. Gottlieb (Eds.). *Social support measurement and intervention*. New York: Oxford University Press, 2000, p.29-52.
9. OSTBERG M., & HAGEKULL, B. A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 2000, no 29(4), p.615-625.
10. WILLS T.A., & SHINAR, O. Social relationships and health. In: S.Cohen, L.G. Underwood, & B.H. Gottlieb (Eds.). *Social support measurement and intervention*. New York: Oxford University Press. 2000, p.86-135.

Prezentat la 04.06.2014

## MOTIVATIONAL LANDMARKS FOR PERSONAL DEVELOPMENT

*Cochava FARJUN*

*Carmel College, Israel*

Personal development in current conditions comes from the tendency of self-realization through career. Personal development is seen as a process of improvement, meaning to experience positive emotions. Personal development is directly related to the motivation generated by satisfying a need. Personal development is seen as a process of choice – Glaser (1998). Each person sets own priorities and has the power to change lives for the better, as a result of the choices they made. One person can make the right choices and to take greater responsibility for their actions. Personal development is a trend towards happiness.

**Keywords:** *motivation, personal development, theoretical approaches, paradigms.*

### REPERE MOTIVAȚIONALE DE DEZVOLTARE PERSONALĂ

Dezvoltarea personală, în condițiile actuale, vine inerent din tendința de autorealizare prin carieră. Dezvoltarea personală este percepută ca un proces de îmbunătățire, în sensul de a experimenta emoții pozitive. Dezvoltarea personală este în legătură directă cu motivația, generată de satisfacerea unei nevoi. Dezvoltarea personală este concepută ca un proces de alegere – Glaser (1998). Fiecare persoană stabilește și are puterea de a schimba viața în bine, ca rezultat al alegerilor pe care le face. O persoană poate face alegeri corecte și poate să-și asume o mai mare responsabilitate pentru acțiunile sale. Dezvoltarea personală este o tendință spre fericire.

**Cuvinte-cheie:** *motivație, dezvoltare personală, abordări teoretice, paradigme.*

### Personal development

This distinction between the two paradigms, the traditional versus the novel, has been found in relation to career conceptualization. Career, as well as motivation, according to the traditional paradigm, has been conceptualized as a mechanism which origin is in needs, as opposed to career as a mechanism characterized in choice and autonomy according to the novel paradigm. As the main purpose of current study is to examine the factors that motivate teachers for professional development in their teaching career, the researcher intends to follow the principal dimensions of motivation for professional development, in this part. The main question current study would deal with is: why people are not satisfied with needs that allow for their existence and make changes/innovations in various areas of life whereas the transition brings about an abandonment of all that is familiar and safe towards the new and the unknown. And regarding this study, the question would be what motivates teachers for professional development in their teaching career? – A question that would be examined through questionnaires and interviews with teachers with professional advancement in their teaching careers.

From the research literature, which deals in the term of personal development (Maslow, 1954; Rogers, 1959; Glaser, 1998; Kaplan, 2011; Sligman, 2005; Ben-Shahar, 2008; Frenkl, 1970), we can learn that this aspiration of people stems from the inherent tendency to personal development and self-realization. In the literature, the term of personal development is defined as a betterment process a person undergoes throughout his entire life. While physical existence is common to all human beings, personal development is unique to each individual, according to his aspiration of progressing towards the gaining of achievements towards the achievement of goals he has set for himself. Personal development is manifested through self-realization that is defined as an inherited tendency of a person to be the best self his inherent nature allows him to be. The expression of self-realization is in maintaining both physical existence and personal growth of an individual. In actuality, self-realization is a powerful motivator of a person for his enhancement and the improvement of his lot. The level of self-realization is a function of the realizations of a person's goals in an area of life that is focal for him, be it studying, family, leisure or work. Several principal facts arise from the above: first, personal development being a positive phenomenon that is beneficial for a person. Second, its being a congenital phenomenon that lasts for the lifetime of a person and the third fact is, personal development changes from person to person according to his aspirations. From these facts, it could be hypothesized that people who have advanced in career, have done so in order to improve the reality of their lives. As current study deals in motivation for professional development of teachers in career, it could be assumed that teachers who

have advanced in the teaching career, have done so in order to improve their career and reach their best self. This assumption would be examined later on, through questionnaires and interviews with teachers with professional advancement in their teaching career.

This part of the chapter would deal with the term of personal development as defined by various theoreticians who deal with the subject of personal development in general and as well would be presented in particular models of teachers' development.

From the literature review conducted, it has been found that in the perception of this term as well as of previous terms of motivation and career, a difference has occurred between the two paradigms – the novel as opposed to the traditional. Although these two paradigms perceive the term of personal development as an optimization process a person aspires to, the origin and purpose of this process are different in these two paradigms. According to the traditional paradigm (Maslow, 1954; Rogers, 1959), personal development is perceived as an optimization process which stems from the principle of hedonism aimed at pleasure and satisfaction of immediate goals only. On the other hand, the novel paradigm (Glazer, 1998; Kaplan, 2011; Sligman 2005; Ben-Shahar, 2008; Frenkl, 1970) perceives personal development as a basic need of a feeling that combines both present and future gains. The meaning is that in order to improve the quality of life a person needs to find both meaning and pleasure – meaning, that he must both find the sense of purpose and also experience positive emotions. The difference in the reality of life in these two periods has brought about world-views that are different from one another. In actual fact, the interest in, and review of good life exceeds the boundaries of location and time. Everywhere, since time immemorial, people have been looking for the secret of happiness. However, in the post-modern era that is characterized by a rise in the level of material abundance as compared with the previous era, it would be expected that this issue of search after the quality of life would not be part of the agenda as wealth can bring about happiness. But notwithstanding wealth and abundance, people of the current era relentlessly seek happiness and quality of life. As mentioned earlier, in the reality of life, an answer to the following question can be found: what do people search for beyond basic needs? In the past, in a reality of financial shortage, people have been consumed by the satisfaction of their needs and therefore, believed that they would be able to live fulfilling lives, if and when their basic needs would be guaranteed. Due to this fact, it has been easy for them to explain the absence of satisfaction. People could explain that they are not happy as they lack basic needs; they have been consumed in fulfilling them. Thus stems the traditional paradigm, according to which personal development is an optimization process aimed at pleasure and immediate satisfaction. Presently, while the basic needs of many are guaranteed, apparently there is no excuse for lack of satisfaction, as they are free from being occupied in survival. However, it turns out that in a reality where people are not satisfied despite the fact that they have the basic survival needs, they seek a way to resolve the paradox that money brings along misery instead of happiness. That is the reason that appears from the literature review, that in current era, people are not satisfied with pleasure as they have been in the modern era and they aspire to find a sense of purpose in addition to the experience of positive emotions. Thus stems the perception of personal development as a betterment process in the sense of experiencing positive emotions together with the location of purpose according to the novel paradigm.

**Personal development as self-realization** – Maslow (1954) and Rogers (1959) talk about personal development through the term of self-realization which is defined as the realization of potential, concealed in a person. However, the way they relate to this term is different. The tendency towards self-realization is defined by Rogers, as a biological power that operates in all levels of functioning of an organism, and not just on the level of conscious planning and intention. The tendency to self-realization constitutes a foundation for any human behavior. To his opinion, this tendency is congenital and drives a person to develop his skills and abilities, to create and be productive and to choose directions and situation that allow for a continuation and enhancement of his positive functioning in the future as well. This tendency is characterized by being a drive which brings about an increase in tension. To Rogers' opinion, there is a force in a person which drives him forward towards new stimuli while coping and struggling with difficulties and barriers. A person, to his opinion, is not interested in calmness but in growth. Therefore, a person operating in the direction of fulfillment will be willing to face various situations for this purpose, part of which is dealing with difficulties and barriers, and invest much effort in acquiring skills that would allow him to develop his abilities and realize them. Realization, according to Rogers, is not a condition to be reached, but a force that drives a person throughout his life towards achievements and various purposes. As a purpose is fulfilled, or a certain way to fulfillment reaches its peak, a person is confronted with new purposes and new ways. Therefore, the fulfill-

ment process continues endlessly. Nonetheless, Rogers claims that a person has a congenital ability to positively evaluate those things that promote fulfillment and negatively evaluate those things that delay it, a process termed organismic evaluation, an evaluation that is a sort of perpetual internal classification of experiences a person encounters. An experience, evaluated as positive and promoting of fulfillment, gives a person a sense of satisfaction and good feeling, whereas one that is evaluated as negative and delaying fulfillment brings about frustration and pain to a person. He maintains that a person tends naturally to get closer to experiences that are perceived as positive and tries to increase their frequency and tends to step back from experiences that are perceived as negative. The most important ingredient in personal development theory of Rogers, is the term – self, which means the way a person perceives himself. It includes everything one sees in himself, as a unique being that is separate from others and the environment; what person he is, what he is personally, professionally, socially and alike, what are his skills and talents, what he aspires to, etc. an important part of the term of self, is the ideal self, which is the way a person would like to see himself, the expectations he has from himself. An ideal person is one who functions fully, who has a positive unconditional self-evaluation, openness to experience, ability to trust his inner senses, ability to live each moment to the fullest and a sense of freedom to live his life as he pleases, creativity and ability to create successful interpersonal relationships. "The good life is a process not a condition. It is a direction and not a target." (Rogers, p.186). To the question: who is a person who fulfills himself and functions with his full abilities and skills? Rogers responds that few reach the aspired fulfillment. The attributes and characteristics of such a person are: first, a positive unconditional self-esteem – a person who fulfills himself does not feel threatened by external experiences, and does not employ defense mechanisms in order to justify his actions. Second, in openness to experience: a person who fulfills himself is aware of his emotions and acknowledges them. He does not attempt to twist them or deny them. The third, organismic trust – a person who fulfills himself, makes decisions regarding directions of his activities according to his inner feelings, in difference from most people who make decisions and take courses of action affected by external factors, such as: opinion norms of others, what is accepted, etc. Maslow's theory (1954) is in essence a motivational theory; meaning, that a person's congenital tendencies are phrased in terms of needs that motivate his behavior. As opposed to Rogers who attributes the tendency towards self-realization to all human behaviors, Maslow attributes it to the level of conscious planning and intention. As opposed to the theory of Rogers, that the tendency to self-realization is a single congenital motive, Maslow's theory describes a variety of congenital motives that are organized in a form of a pyramid of five levels. Each level motivates behavior until a need is satisfied, after which it ceases to be a motivator for action and the next level begins to motivate. The principal distinction of Maslow is between two types of motives: motives of deprivation and motives of growth. The distinction point between these two types of motives is the origin the satisfaction arrives from. Deprivation motives operate to decrease unpleasant tension and restore the person to a condition of homeostasis. These motives are satisfied by external sources such as food, sex, physical security and financial security, social needs of belonging, love and more. On the other hand, growth motives do not cancel a situation of unpleasant tension, but create a situation of pleasant tension, such as learning new things and granting of love to others. These motives are not vital for the existence of a person, but they provide him the contents for which it is worth living. As they do not operate according to a principal of decreasing a drive, such as deprivation motives, their satisfaction leads to an enhancement of the behavior, a person who had satisfied his hunger does not feel the need to eat anymore. On the other hand, a pleasure from playing a violin, only increase the desire to continue playing it. Growth motives are different from person to person, as they entail a fulfillment of the unique nature of each individual. In order to satisfy them a person draws from his inner strengths and is not dependent upon external sources. Maslow classifies the human needs into five groups, organized in a hierarchical order. Four needs (physiological, security, belonging and love and appreciation needs) appear in the first stage of development, and they are also stronger in their intensity. Only after these needs have been satisfied, the next needs in the hierarchy appear and require being satisfied. To his opinion, a satisfaction of needs of a lower order in the hierarchy is a condition to the appearance of needs of a higher order. Growth needs are in a higher hierarchical level than deprivation needs. All four types belong to the category of deprivation needs. These needs stem from unpleasant conditions of stress, they are important to his opinion, for physical and psychological survival, but do not contribute to pleasure and real satisfaction from life. The needs of self-realization, that are at the top of the hierarchy of needs, are the only ones, according to Maslow that are defined as growth

motives. Amongst them are cognitive needs, such as the need to know, understand and research and the need for self-realization. He expresses this idea in a perceptible manner: "a musician must make music, an artist must paint, a poet must write" (Maslow, p.46). A person who has reached the highest level of the hierarchy, seeks to realize all of his resources: he strives at gaining cognitive values, such as knowledge and truth, and aesthetic values such as beauty and perfection. At this level, to his opinion, the dependency of a person upon basic needs decreases; he less requires the help of other people and the reactions of his environment, and becomes more independent in his behavior. Self-realization, to his opinion, is not static; it is characterized by movement and change that stem from an internal drive for growth and enhancement and not from external pressure of the environment. The appearance of self-realization needs, would occur in a person at an adult stage of life, after all other needs have been reasonably fulfilled. He claims that only a small portion of people reach that level. Those who have fulfilled all of their needs, except for the needs for self-realization, might feel alienation, boredom, absence of joy of life and lack of purpose in their lives.

**Personal development as a process of choice** – Glaser (1998), in his choice theory, determines that each person has the power to change the life for the better, as a result of choices he makes. To his opinion, a person can make the right choices and take greater responsibility for his actions by asking himself the following questions: 1. what do you want? 2. What do you do in order to achieve what you want? 3. Does it work out? 4. What are your plans or options? As opposed to Maslow (1954) who attributes the tendency for self-realization only to the level of conscious planning and intention, Glaser maintains that the origin of any behavior out of the totality of behaviors of human beings is in choice. Thus, we can conclude that Glaser aims at personal responsibility regarding human behaviors. In relation to this research questions, it can be concluded that teachers who wish to make changes and innovations in their teaching careers, must take personal responsibility for their behavior and choose sensibly their behavior in order to achieve what they want in the field of their career. Glaser determines that the purpose of any behavior of the totality of behaviors of human beings is to provide one or more need from the five basic needs in order to feel happy and successful: 1. **Survival** - (food, shelter, clothing), to his opinion, people are born with an inner sense of survival and are programmed to struggle in order to survive and supply their physical needs. 2. **Power** – the need to feel important. This need can be expressed in various manners, depending upon the person; there are those who seek power through succeeding in study, athletics, friendship, acquiring fame and or money, status at work, etc. 3. **Love/belonging** – the need to gain a sense of belonging. 4. **Freedom** – the need for freedom of choice in all areas of life: choose where to live, what to eat, what to believe in and express this freedom when it fits right to do so and not be dictated. 5. **Fun** – the ability to find pleasure in life. According to Glaser, people study better when they enjoy what they study and then they learn from someone they enjoy learning from, also, people work in the best way when they enjoy work or find challenge in it. All behaviors are comprised of 4 components: 1. Action. 2. Thinking processes accompanying the action. 3. Emotions related to the action. 4. Physiology – bodily responses to what takes place (heart rhythm, digestion problems and headaches). Contrary to Maslow, Glaser maintains that a person controls all his behavior. Conscious control over two aspects of behavior: actions and thoughts, and following them, emotional changes and bodily reactions appear.

**Personal development as finding happiness** – Kaplan (2011) defines happiness as a term which includes in it the object of aspirations and dreams of an individual. The term happiness is defined by him as an elusive term stemming from the difficulty in its definition due to the fact that not all human beings are happy of same reasons and due to the fact that the definition of happiness is not similar in different cultures. Similarly to Maslow (1954), Kaplan maintains that in a reality of deprivation and conditions that encumber physical survival, the search for happiness focuses on the satisfaction of most basic needs in the pyramid of human needs. As in a poor world, all an individual could ask to be happy was having enough to feed his children. However, as opposed to Maslow, who maintains that only few would make it to self-realization, Kaplan maintains that in the post-modernist period, as the basic needs are satisfied by the Western person more rapidly, he aspires to reach self-realization as a default. Kaplan states that in satisfying conditions the following ingredients must be present: challenge, skill, concentration, involvement, activity out of will and not duty, control. Sligman (2005), the founder of "positive psychology" which general definition is "exploration of the optimal human functioning" defines happiness as a subjective experience created out of an accumulation of renditions of personal reality. He indicates two main components that fill a person with joy: pleasure and satisfaction. Pleasure, is defined by him as a raw, physical and sensual phenomenon, with a short and powerful peak and entailing a fast fading. To his opinion, this component is related to "the good life" – delightful pleasures that are mediated, in most cases, through the senses – food, sex, beauty and music. Satisfaction,

contrary to pleasure, according to Sligman, has a tendency to survive over time. Its experiential power does not reach a peak which brings about pleasure and its fading out is not fast as well. This component is related to the inner meaning expressed in a sense of fullness as different from pleasure in the sensual sense. For example: looking at the family, children or a business one has established with his own two hands can give inner meaning. When one learns to live for the day and also for tomorrow, Glikman maintains that it is possible to create a balance between immediate personal needs and long-term goals and fully enjoy life – this is the secret to sustainable self-realization. Sligman relates to a certain aspect of the experience of satisfaction which is the phenomenon of Flow. This experience is an expression related to the sense of time passing, in which a person is engrossed in with much involvement, so much so that he "forgets himself" for a period of time, for example: when a person looks back at the end of a working day and wonders how fast time has passed, he experiences flow. According to Sligman, the experience of flow that can take place in the daily routine, is a source of personal growth as a circularity is created; the subjects that people are skilled in give them satisfaction and flow and these then invite an enhancement of that strength and over again. To his opinion, the location of strengths, powers and personal abilities lead to flourishing both in the field of love and relationships and in the field of work, personal interest and rest of activities which are in fact happiness as an expression of self-realization. The idea of central influence life possesses together with the meaning of happiness of Sligman (2005), connects with one of the ideas of Victor Frenkl (1970), author of the book "Man in a search for meaning", when he says: "those who have a 'why' to live for would be able to bear almost any 'how'". The meaning of life, according to Frenkl, is not a nebulous thing. Each person has a role and destiny of his own in life, and each situation in life is a challenge a person has to cope with. Life, according to Frenkl, poses a question before every person of what is the meaning he assigns it, and assigns him with the responsibility for his choices and path. Frenkl believes that people who do not find meaning and purpose in life are in a condition that is termed 'existential void'. In the post-modernistic era that is characterized by a multitude of leisure and conditions of boredom following the modernism and automation, the existential void finds its expressions. To the opinion of the researcher, that is also why people search after an internal meaning that can be construed as a condition in which people feel energetic and fuller as human beings. Ben-Shahar (2008) defines happiness as a combination of pleasure and discipline. To his opinion, happiness is an unlimited resource with no ending point. Meaning that, one can always be happier, and at each happiness point there is more to strive for. A person must ask two main questions in everything he does: one, does he enjoy what he is doing? And second, does it hold any meaning for him? The combination between pleasure and discipline, according to Ben-Shahar, must be created in every area of life, be it at work, study or intimate relations. There could be situations and limitations in which one cannot achieve pleasure and discipline together, however, it would be considered as happiness so long it is an exception and not the rule. In addition to the questions, one must, according to Ben-Shahar, set himself goals that match ones personality, targets the journey to which gives joy, those stemming from a desire to express oneself and not to impress others.

As mentioned in the beginning of this part, personal development is a function of the realization of ones aspirations in an area of life, which is focal for him. As current study deals in motivation for professional development of teachers, the personal development of teachers shall be examined through their professional development in the teaching career.

#### Bibliography:

1. ALDERFER, C.P. An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, 1969, no4, p.142-175.
2. MADJAR, N. From Quantity to Quality how to Create Expertise from Drive. In: *Echo of Education*, 2011, no7, vol.85.
3. MELTZER, S. *Conflicts and Burn-Out in a Teacher's Job*. Master's Thesis Department of Education, 1998. Haifa: University of Haifa, 1998.
4. NICHOLSON, N. The Transition Cycle: Causes, Outcomes, Processes and Forms. In: Fisher, S. & Cooper C.L. (Editors), *On the Move: The Psychological Effects of Change and Transition*, 1990, p.83-108.
5. RYAN, R.M. & WEINSTEIN, N. Undermining Quality Teaching and Learning: Self-determination Theory Perspective on High-stakes Testing. In: *Theory and Research in Education*, 2009, no7(2), p.224-233.
6. RYAN, R.M. & DECI, E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definition and New Direction. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2000, no25, p.54-67.
7. SIMCHON, A. *Variables which Predict Teachers' Burn – Out in Junior High Schools in Israel*. Reader and Study, 2000, no78, p.17-21.

Prezentat la 25.08.2014

## TEACHERS' COMMITMENT AS A PRECONDITION OF STUDENT ACHIEVEMENTS

*Miri GIL*

*Moldova State University*

In the context of implementation of new reforms and strategies in the education system researchers agree that students will achieve the best and most effective outcome when teachers work together, learn together, and suggest improvements and changes to ensure constant advancements in teaching. Teams have a central role in planning, coordinating and implementing innovative study methods suited to student requirements, and in turning schools into learning organizations. Organizational theories suggest that teams are essential for developing more productive organizations.

**Keywords:** *advancements in teaching, learn together, organizational commitment, empowerment, satisfaction, power and control relationships, authority, accountability.*

### ANGAJAMENTUL PROFESORILOR – PRECONDIȚIE A PROGRESERILOR STUDENȚILOR

În contextul implementării noilor reforme și strategii în sistemul de învățământ cercetătorii consideră că elevii vor realiza cel mai bun și cel mai eficient rezultat atunci când profesorii vor lucra împreună, vor învăța împreună, și sugerează îmbunătățiri și modificări pentru a asigura progrese constante în procesul de predare. Echipele au un rol central în planificarea, coordonarea și punerea în aplicare a metodelor de învățământ inovatoare, adaptate la cerințele studenților, și în transformarea școlilor în organizații de învățare. Teoriile organizaționale sugerează că echipele sunt esențiale pentru dezvoltarea mai productivă a organizațiilor.

**Cuvinte-cheie:** *progrese în predare, învățarea împreună, angajament organizațional, abilitare, satisfacție, relații de putere și de control, autoritate, responsabilitate.*

### Introduction

When the education system is implementing new reforms and strategies with the aim of improving school effectiveness in general, and transforming teaching into a profession in particular, researchers agree that students will achieve the best and most effective outcome when teachers work together, learn together, and suggest improvements and changes to ensure constant advancements in teaching (Cole, 1993) [9].

Teams have a central role in planning, coordinating and implementing innovative study methods suited to student requirements, and in turning schools into learning organizations. Organizational theories suggest that teams are essential for developing more productive organizations (Senge, 1990) [27].

In accordance with the model and definitions detailed above, organizational commitment clearly has important implications for both the employee and the organization. Therefore, organizations which wish to keep and nurture their employees through organizational commitment must also examine the type of commitment they are instilling in their workers, due to the implications of the size of the commitment on organizational products (Meyer, Allen & Smith, 1993) [19].

Employees with high effective commitment – as opposed to employees with a high business or normative commitment (Cohen & Kirchmeyer, 1995) – should be in high demand by the organizations [10]. The importance of effective commitment lies, as already mentioned, in its causing the employee to be emotionally involved in the organization and significantly identifies him with it. The employee who is effectively committed to the organization does not frequently leave, or absent himself from, his place of work, and demonstrates both low levels of pressure and good performance. He regularly helps his friends in the organization, as well as the organization itself, in achieving their goals.

### Empowerment

The teacher's sense of commitment is influenced by his feeling of identification and personal belonging to the organization, as well as his commitment to it, but is affected to a great extent by the way he views his status as a teacher.

In other words, it would seem a teacher's functioning is affected not only by his commitment to the organization and profession, but also by his sense of empowerment as a teacher. Teacher empowerment is defined as "the process in which the teacher develops ability to take responsibility and initiative for his professional growth and problem solving" (Short, Greer & Melvin, 1994) [28].

Conger and Kanungo (1988) [11] discuss organizational approaches and define empowerment as *"a process in which the organization members' sense of self-efficacy is increased, by identifying the conditions which encourage a sense of helplessness, and removing them with formal and informal methods."* They note three reasons why various managerial approaches discuss empowerment:

- Empowerment is considered a primary component in achieving managerial and organizational effectively (McClelland, 1975 [18]; Bennis & Nanus, 1985 [7]).
- Analysis of the power and control relationships within organizations demonstrates that the total creative and effective power in an organization grows as a result of managers sharing their power with subordinates (Kanter, 1979) [17].
- Experience with team development in organizations demonstrates that empowerment techniques play an important role in staff development and conservation (Nielsen, 1986) [23].

We add an additional ethical-moral reason for the organizational empowerment process, being a directed process with the goal of developing and enabling the organization's members to realize their individual potential and growth, by conferring power. When the principal shares his power with his subordinates, he offers them new and varied experiences within a system that has positions with flexible and developing limits. Being given power by the principal allows the delegated person to discover his wide range of strengths, which he can develop and amass. The power discovered by the subordinate is personal, and once he has uncovered it, the principal or organization cannot limit it or take it back. During the learning and practice, the subordinate acquires thinking abilities, critical thinking and judgment, and develops realistic self-esteem. The process allows realization of individual qualities, a sense of belonging and ownership, and faith in self-efficacy and self-control.

Another consequence of empowerment is the change in the subordinate's attitude toward authority. Their attitude towards authoritative figures is frequently based on the basic beliefs and needs of dependency and conservation. Since the authoritative figure "has authority", the subordinates trust in the figure and allow it to "arrange their lives" (Miller, 1991) [20]. Whether this "arrangement" with the authoritative figure allows the subordinates to achieve their needs, or not, such a relationship harms their ability to be, do, be concerned for themselves and be capable. The change in the perspective of self-efficacy resulting from accepting authority and experiencing the use of power and authority leads to a change in this basic belief regarding authority. The relationship with the authoritative figure in the organization becomes less dependent, more rational and more critical.

The empowerment process is organizational and does not focus solely on the subordinates. As the subordinates change their attitude towards authority, the process can also change their understanding of authority, and, therefore, in the way principals use their power: the change is from using power due to "having authority" to using power due to "being authority" (Fromm, 1976) [13].

*Having authority* is based on power, and serves the principal so as to utilize the person on which it is used. This is an irrational and obstructive perspective of authority, and can be seen in its most extreme form in the relationship between a master and his slave. The master wishes to make the greatest possible use of the slave, and the more he gains from him, the more satisfied he is. When the master uses his authority to exploit someone, the distance between him and his slave grows over time. However, *being authority* is a rational understanding of authority based on efficacy, and helps the person who was relied upon to grow. We can see an expression of such a perspective in the ideal relationship between a teacher and student. The teacher and student have shared interests: the more the student studies, the more he resembles the teacher, leading to the gap between them gradually closing.

*During the empowerment process, the principals, who must struggle with a greater variety of meanings of their authority, experience greater psychological growth, and can change their attitude towards the authority they possess. As a result, empowering subordinates and principals contributes to an increase in organizational strength and a change in its essence. The power of the organization is no longer limited to the strength of those with formal positions of authority, since a larger part of the varied potential strength of all its members is expressed. The individual empowerment given to the teacher by the principal is not enough – there is a need for the teacher's feeling of self-efficacy together with its empowerment, reinforcement and intensification.*

#### **A sense of efficacy and the link with student achievements**

Many studies have proved the link between teachers' sense of efficacy, their teaching, and the individual differences in their effectiveness (Armor et al., 1976 [2]; Allinder, 1994 [3]).

Within the task, we can divide the studies into the following categories (Raudenbush et al., 1992 [24]; Jablonski, 1995 [15]): the link with student achievements; dealing with students with difficulties as against good students; the material which the teacher is expected to teach; teaching methods and particularly cooperative teaching and the ability to use computers in teaching; willingness to adopt innovative methods; class size, and the influence of intervention programs and professional learning.

The initial studies during the latter half of the 1970s were primarily interested in examining the link between efficacy and student achievements. Berman & McLaughlin (1977) discovered that teachers' sense of efficacy is connected with an improvement in student performance: the greater the sense of self-efficacy, the better the students' scholastic achievements [8].

Armor et al. (1976) [2] evaluated the efficiency of a Los Angeles curriculum for learning to read and reported that the greater the teacher's sense of efficacy, the higher the reading scores for his students. Ashton & Webb (1983) [4] found a clear link between the teacher's sense of efficacy and the students' achievements in mathematics and language. They discovered that teachers with a great sense of efficacy set high academic standards, exuded confidence, created a climate of acceptance, paid attention to students' special needs, and demonstrated clearer academic direction. Anderson, Green & Loewen (1988) examined the connection between the feelings of efficacy of teachers and students, thinking skills and student achievements of Canadian teachers in 3<sup>rd</sup> and 6<sup>th</sup> grades, with 584 students completing questionnaires at the beginning of the school year. Their findings demonstrate that teachers' sense of self-efficacy at the beginning of the year particularly affect student achievements in 3<sup>rd</sup> grade [5].

In a study published by Muijs (2009) [21], he wished to reinforce the findings regarding the link between the teacher's feeling of self-efficacy and his students' scholastic achievements. The study was conducted in Belgium among elementary school students, with control preserved for variables such as the teacher's gender, commitment to the school, parental socioeconomic status, and teaching experience. The results showed that the teacher's feeling of self-efficacy in the scholastic field and academic achievements are good mutual predictors, but self-esteem is not a strong predictor of achievements. Researchers (Ashton & Webb, 1983 [4]; Moore, 1992 [22]; Ross, 1995 [25]) found a link between a general sense of efficacy for teaching and student achievements in mathematics, and between a sense of self-efficacy and a general sense of efficacy.

Ross (1995) [25] notes in this context that a sense of self-efficacy is connected with student language achievement, such as reading, humanities, and social sciences, while a general sense of efficacy is connected with mathematics. Ross explains that teachers believe mathematical ability is an inborn talent, while they see language as a learned ability. Therefore, they believe the teacher has individual ability to teach the student for languages, while they feel that they have less influence in mathematics. Ross claims that the fact that the researchers did not distinguish between a general and individual sense of efficacy in their studies, led to contradictory findings in this field.

One of the interesting issues examined in the field of the task is how teachers grapple with children who have difficulties in their studies, and how this struggle affects their efficacy level. Gibson & Dembo (1984) discovered that teachers with a low sense of efficacy quickly despair when their students do not reach the required standards, and criticize them for their failure [12]. Allinder (1995) [3], who examined 19 special education teachers, found that teachers with a high sense of efficacy (personal and general) set higher level targets for their students. He also discovered that teachers with a high sense of efficacy set more challenging goals for both themselves and their students, take responsibility for their students' achievements, and persist when they encounter difficulties.

Ross (1995) [25], who analyzed 88 studies examining the teachers themselves as learning teacher efficacy, notes that teachers with a high sense of efficacy take more responsibility for their students' successes and failures, and teachers' sense of efficacy increases when they work with students who are obedient and have good study capabilities. Teachers who believe that student learning can be affected by effective teaching, and who have confidence in their own teaching ability, will persevere longer in their attempts to achieve better scholastic results in class, and demonstrate different forms of feedback, to teachers with low expectations of their own ability to affect their students' learning.

Miller (1991) [20] claimed that teachers who are effective for students with difficulties will be effective for all the other students. Soodak and Podell (1993) presented the case of a student with learning and/or behavioral problems to 192 teachers in regular and special education [29]. The teachers were asked to give their

opinion of where to put him: in a regular or special education setting? It became clear that educators in both regular and special education with a high individual and general sense of efficacy tended to place the child in a regular class. Teachers with a high sense of efficacy pay more attention to their students' needs and bring about a change in how the students perceive their study capabilities (Doda, 1983 [4]) – the students begin to believe in their ability to progress, they have a stronger desire to connect with their teacher, and all this directly affects their scholastic achievements (Soodak et al., [29]; Ashton et al. [4]).

Another important topic is the **connection between the sense of efficacy and the teacher's willingness to adopt innovations and changes in his work.**

Imants & Tillema (1995) [16] found that teachers with a high sense of efficacy are open to experiments, innovations and formal opportunities, and will also persevere longer when trying out new teaching methods and tools for solving classroom problems. However, those with a low sense of efficacy will avoid new ideas, outlooks and teaching methods which they studied formally or informally.

Other researchers (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992) claimed that the sense of professional efficacy can create "an integrative ability" which encourages teachers to create new teaching strategies, and increases their willingness to grapple with difficult teaching situations [24].

In a study examining science teachers, Schriver (1993) found that professional knowledge for developing an appropriate curriculum is the best predictor for teachers' sense of efficacy in both junior high and high schools [26]. Ross (1995) emphasized the importance of class management skills as significant for a sense of efficacy [25].

### **Teacher satisfaction**

There are many definitions of teacher job satisfaction. One is a teacher's positive feeling towards his work. The result is that teachers wish to remain in their profession, and are pleased with both their workplace and position (Bar-Haim, 1988 [6]).

One of the ways of measuring teacher satisfaction level is examining their reactions to their working conditions. When each teacher reacts differently to his colleagues regarding his working conditions, meaning it depends on his subjective interpretation of the existing conditions and the objective differences which lead to a good relationship with the principal: the entire time content and time spent on activities and work in the school; accessibility to the place of work; physical conditions, equipment and achievements at work – these are factors which greatly influence teacher job satisfaction levels (Hovav, 2003 [14] and others).

Other researchers measure satisfaction through the level of emotional connection to the workplace. Meaning, the employee feels an emotional and personal bond to his place of work, including all his day-to-day challenges and experiences, and his opinion regarding the type of work within the institution, as well as his opinion regarding how the employee views the compensation he receives from the institution itself. We can note, that when both sides – the employee and the institution – positively value each other, it will probably benefit them both – the employee feels he belongs at his workplace, meaning his contribution, satisfaction level and accountability will increase, and the workplace will benefit from high quality output (Bar-Haim, 1988 [6]; Hovav, 2003 [14]).

Most of the studies of teacher job satisfaction indicated that satisfaction leads to positive and responsible behavior at work, such as: job productivity, taking responsibility, a lack of being late or absences etc. Conversely, a lack of job satisfaction affects intentions to leave, a tendency to lateness and absences, and a reduction in job motivation and accountability (Bar-Haim, 1988 [6]; Hovav, 2003 [14]).

### **Accountability: Expanding the concept of managerial accountability**

The principal has the *authority* to make decisions. This is the official and legitimate authority anchored in his position. Alongside this authority, comes the principal's formal *responsibility* to realize the organizational targets. We might think that the principal's authority overlaps with his responsibility, but there are several reasons why such overlap is unrealistic, both because the principal's authority is not broad enough, and also since he has great and ever-increasing responsibility:

Firstly, it is important to understand that a human organization functioning in a human environment, always operates at a certain level of uncertainty, which does not allow authority commensurate with the responsibility: we could perhaps define areas which are clearly the responsibility of one principal and others which are not within his jurisdiction, but the responsibility of a different principal. However, no organization can predict or plan every development in advance, and, therefore, there will always be "gray" areas

remaining between the two, the responsibility for which being unclear, and may be smaller or greater than the authority given for them (Adizes, 1991) [1].

Another reason for the gap between the authority given to the principal and the responsibility demanded of him, is the reduction in the "magic" which used to surround authoritative figures. Social resistance movements and information available through mass media have led to principals being regarded as more "human", with people seeing them as having negative traits such as being "egocentrics" or even "destructive" or "corrupt". Many subordinates are no longer willing to blindly obey authoritative figures, but see them as having specific specialist "earthly" authority, which is dependent on the principal's achievements and talents (Nielsen, 1986) [23]. The decline in authority attributed to principals directly leads to a decline in the principals' authority to realize their responsibility.

Similarly, while the effectiveness of the principals' authority is gradually being reduced, the expectations for principals' responsibility are becoming broader and broader: in addition to formal responsibility, within a modern organization the principal's commitment to the organization and its values continually increases, as does the need to be *accountable* for his actions and that of the organization. The ever-increasing use of the term *accountability* is intended to describe this broad responsibility. Within the organization itself, principals must meet more complex expectations of the subordinates regarding their workplace and nature of their work, and the expectations of the organization owners who can measure their performance more accurately. Outside the organization, the principals must take things into consideration and be capable of accounting for how his organization's activities conform to central social principles, norms and even laws such as laws concerning equal opportunities, health and hygiene, and ecology.

As a result, many principals find themselves today between the "rock" of ever-increasing accountability and the "hard place" of ever-shrinking formal authority.

Nielsen (1986) [23] examines two paths the principal can adopt so as to reduce this gap. One – to try and amass more and more power, expand his authority and sources of authority so as to increase his ability to control the complex environment in which he operates. The second way he can reduce the gap between authority and accountability is by sharing his authority with the employees under him: using a process in which the principal delegates some of his authority and power to his subordinates, he contributes to their sense of empowerment and self-efficacy, and they become more accountable. The subordinates willingly share the principal's areas of authority and transfer their joint power upwards, so as to help him realize his responsibility for the good of the entire organization. As a result, the principal's strength increases, and the organization as a whole has increased ability to realize all its aspects of responsibility.

Expanding the managerial responsibility and distribution of authority tangibly affects the school climate which the principal transfers and delegates to the teachers, and the teachers to the students, parents and the surrounding community.

### Bibliography:

1. ADIZES, I. *Managing Corporate Lifecycles*, revised edition Prentice Hall Press, 1999.
2. ARMOR, D., CONROY-OSGUERA, P., COX, M. et.al. *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1976.
3. ALLINDER, R.M. The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. In: *Teacher Education and Special Education*, 1994, no17, p.86-95.
4. ASHTON, P.T., WEBB, R.B., & DODA, N. *A study of teacher sense of efficacy. Final Report*. Gainesville: University of Florida, 1983. ERIC EDRS# ED231833
5. ANDERSON, R., GREENE, M., AND LOEWEN, P. Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. In: *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 1988, p.148-165.
6. BAR-HAIM, G. *Comparative Perspectives on Youth Culture in East and West*. The Institute for Philosophy and Sociology. Polish Academy of Science, Warsaw, 1988.
7. BENNIS, W., & NANUS, B. *Leadership: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row, 1985.
8. BERMAN, P., MCLAUGHLIN, M.W., BASS, G., PAULY, E., & ZELLMAN, G. Federal programs supporting educational change. In: *Factors affecting implementation and continuation*, vol. II (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1977.
9. COLE, G. *Management: theory and practice*. 4th ed. London: DP Publications ... to the best in management practice. London: Guild Publishing, 1993.

10. COHEN, A., & KIRCHMEYER, C. A multidimensional approach to the relation between organizational commitment and nonwork participation. In: *Journal of Vocational Behavior*, 1995, no46, p.189-202.
11. CONGER and KANUNGO. *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
12. GIBSON, S., & DEMBO, M. Teacher efficacy; A construct validation. In: *Journal of Educational Psychology*, 1984, no76, p.569-582.
13. FROMM, E. *To Have or to Be*. London: Abacus, 1976. 224 p.
14. HOVAV, A. and D'ARCY, J. The Impact of Denial-of-Service Attack Announcements on the Market Value of Firms. In: *Risk Management and Insurance Review*. Volume 6, Issue 2, 2003, p.97-121.
15. JABLONSKI, J. Doing it Right: The Fundamentals of Better Diving. In: *Global Underwater Explorers*, 2001. ISBN 0-9713267-0-3
16. IMANTS & TILLEMA. Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. In: *Learning and Instruction*. Volume 5, Issue 4, 1995, p.291-318.
17. KANTER, R.M. A Good Job is Hard to Find. In: *Working Papers for a New Society*, 1979, p.44-50.
18. MCCLELLAND. *Power: the inner experience*. Irvington Publishers: distributed by Halsted Press, 1975. 427 p.
19. MEYER, J.P., ALLEN, N.J., & SMITH, C.A. Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. In: *Journal of Applied Psychology*, 1993, no78, p.538-551. .
20. MILLER, W.R. and ROLLNICK, S. *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York: Guilford Press, 1991, p.xvii + 348.
21. MUIJS, D. Changing Classroom Learning. In: *Springer International Handbooks of Education*, 2009, vol.23, p.857-867.
22. MOORE, E.J. Using self-efficacy in teaching self-care to the elderly. In: *Holistic Nursing Practice*, 1990, no4(2), p.22-29.
23. NIELSEN, N. An empirical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace. In: *American Journal of Community Psychology*, 1995.
24. RAUDENBUSH, S., ROWEN, B., CHEONG, Y. Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. In: *Sociology of Education*, 1992, no65, p.150-167.
25. Ross, J.A. Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. In: *Teachers College Record*, 1995, no97(2), p.227-251.
26. SCHRIVER, M.A. *Comparison of Middle and Junior High Science Teachers' Levels of Efficacy, and Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and Instruction*, 1993. <http://eric.ed.gov/?id=ED366506>
27. SENGE, P. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday, 1990.
28. SHORT, P.M., GREER, J.T., & MELVIN, W.M. Creating empowered schools: Lessons in change. In: *Journal of Educational Administration*, 1994, no32(4), p.38-52.
29. SOODAK & PODELL, D. Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. In: *Journal of Special Education*, 1993, no27, p.86-95.

Prezentat la 14.03.2014

## THE PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SUCCESSFUL TRANSITION

Zada BADARNE

Moldova State University

A Future study that deals with the transition from kindergarten to elementary school, and investigates the psycho-pedagogical conditions for the child's adjustment to school in the wide sense of the social, emotional, motor, and academic maturity and readiness.

**Keywords:** *attention, special needs, younger children, comparison, function gap.*

## CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE PENTRU O TRANZIȚIE DE SUCCES

Un viitor studiu care se ocupă cu trecerea de la grădiniță la școala elementară și investighează condițiile psihopedagogice de adaptare a copilului la școală, din punct de vedere social, emoțional, de maturitate și pregătire școlară.

**Cuvinte-cheie:** *atenție, nevoi speciale, comparație, decalaj funcțional.*

A mixed research that checks empirically the quality of last third of the year born children's adjustment to school frame. The research examine the learning maturity, the readiness to school, the degree of child's proximity to his age normative function, the degree of compatibility to the new school frame and the degree of compatibility of the system to the children's needs. The intention is to compare between children of the same class, defined to be the same age, children learning in one class, naturally there is a chronological and functional gap between the children; this gap will be prominent especially between the last third of the year born children and other children in class. The research has two **main targets** - to expend and establish the importance of the transition from kindergarten to primary school - To check the broad sense of maturity and the conditions required for the child to be able to study.

The research examines to what extent younger children differ from the normative functioning that is needed for succeeding at school versus children who were born in the first third of the year, i.e., January, February and March. The focus is on the influence of chronological age on maturity in a wide and comprehensive sense.

There is disagreement about the influence of age on readiness for learning, and there is no record of empirical research on this issue. The current research contributes to the knowledge about the conditions for adjustment at school among kindergarten children, and it allocates the psycho-pedagogical conditions which predict their success in first grade, and it would be a basis for further researches about adjusting to school. In addition the research examines the conditions for adjustment in the Arab sector in Israel, since this population is defined as a weak population in a low-medium socio-economic status, and the environment is characterized as poor. Therefore, maybe both familial and environmental conditions are not ideal for promoting readiness and adjustment to formal education at school, and the effect of age may be a significant factor.

The main questions of the research are - Will pre-school children, who were born on the last third of the year, be prepared to school at the end of the year? - What are the components of adaptation and readiness for 1<sup>st</sup> grade? - Is the age difference between the last third of the year born children and the other children significant? - Is there a need of more intervention and support to the research population? - Does the transition to 1<sup>st</sup> grade causes more risks, fears and question marks for children who were born in the last third of the year? What is the influence of age entering school and starting formal education?

**Research population:** - kindergarten children, 1st grade children, - the method is collecting data through questionnaires to teachers and parents. In addition to the experiment of two experimental groups: one of children who was born in the last third of the year and the second group of children who was born on the first months of the year.

The comparison is done between two groups. The experiment group consists of the younger children, and the control group consists of the older children.

*Experiment group: The younger children in the class, who were born in the first third of the year.*

*Control group: Older children in the class, who were born in the last third of the year.*

The main claim is that the older children of the class would have a higher readiness for school, in emotional, social, and academic level comparing to the younger classmates who start school in a younger age.

The central assumption is that the younger children in their class may be too young for formal learning. Therefore they need more attention and educational interference in helping them integrate and go through this critical period of beginning learning at school. The research pays special attention to the teacher as well as to the parents and the educational institution.

The research examines thoroughly the psycho-pedagogical conditions in a wide scope. Recent researches focused on the cognitive aspect of academic achievements, but in recent years more attention is directed to the emotional, social and physical aspects.

It should be noted that immaturity and insufficient readiness is a common problem in kindergarten children. The reasons for this immaturity are diverse and may include emotional, mental, behavioral or physical immaturity that may be a result of many factors. The goal of this work is to check whether age is a significant factor directly related to readiness to school, therefore it is important to diagnose unprepared and immature children before they enter school. A child that start his studies at elementary school before he is mature for formal studies may suffer tension, frustration and failure experience, that is an experience of inability which may influence the child and make his condition worse.

The research focuses on the age variable as an influencing factor of social, emotional and academic readiness by using a technique of comparing between the younger children and the older ones in class. The comparison is between children who were born in the first third of the year, which is in the months of January, February and March, versus those who were born in the last third, which is in October, November and December, aims to deepen the insights between the chronological age and academic, social and emotional readiness in order to provide an empirical basis and a practical answer for the educational institution.

***The younger children in the class*** - The main assumption is that the younger children in the class may be too young for formal learning. Therefore they need more attention and educational interference in helping them integrate and go through this critical period of beginning learning at school. The research pays special attention to the teacher as well as the parents and the educational institution - examines thoroughly the psycho-pedagogical conditions in a wide scope. Recent researches focused on the cognitive aspect of academic achievements, but in recent years more attention is directed to the emotional, social and physical aspects. The current research aims to deepen the insights between the chronological age and academic, social and emotional readiness in order to provide an empirical basis and a practical answer for the educational institution.

***Children go to school at the age of six years old*** - when it is assumed that all children arrive to a physical, emotional, social, sense-motor and cognitive maturity, which enable them to start formal studies at school, There is an age gap which is also a functioning gap among children of the same class, The influence of age is more significant to be ready to learn and to adjustment in school life [1, p. 294-304; 2; 3, p. 39-60].

This research is first of its kind and has importance and theoretical and practical implications. The research's result contributes a great contribution to promoting knowledge in the subject of maturity and readiness among children at the beginning of their formal studies. This research has a great contribution in understanding the practical insights and its implications on child's success at school at advanced ages, it is also brightens the matter of delaying the child an additional year in kindergarten, a delay that consider to be a solution for improving the readiness and maturity. Delaying the child an additional year in kindergarten may be the solution or rise problems, therefore, there is a place for accurate evaluation and more efficient success prediction that will meet the system's needs as this research does. This research will bring a brighter picture for exact prediction, because mistaken prediction and a delay of a child in kindergarten with no accurate based evaluation may cause the child an emotional, social and motivational damage, therefore, there is a great importance for higher predictive validity evaluation. Higher than the evaluation used today in the professional aspect and in the public aspect.

#### **The research include two different par**

\* **Quantitative** – with the kindergarten teacher's evaluation, the kindergarten teachers evaluating the children are the regular teachers in the kindergarten, Arab teachers, the kindergarten teachers received the questionnaire they had to fill about the children in the experiment group and children of the control group. The questionnaire was given to pre-school kindergarten assuming that the children's achievements in first grade may be predicted before they enter school based on the kindergarten teacher evaluation about their readiness and the age index of the child.

\* **Qualitative** – with the parents' evaluation, Parents that had the experience of getting a young child, which was born on the last months of the year, enter school during the last two years. Parents who experien-

ced the situation of having their child enter school while he is younger than the children in his class. The parents of the younger children in class answered questions about their positions and opinion about the experience of starting the way in school while the child is relatively young and enter soon into school.

#### The Uniqueness of the Research

- **Age as a main variable**, the importance of checking the age factor is a lack of researches checking directly the influence of age. The researcher justify putting the child's age when entering school as main variable in the fact that entering too early to school may harm the child's developmental processes. It may have future influence on child's immediate success and his cognitive, social and emotional development in the long run.
- **Socio -Economic status**, the research population was selected out of population of low to medium socio-economic status in order to neutralize as possible the environmental element that may influence the research results.
- **The width of the term**, in all researches, the term of readiness was interpreted as academic readiness expressed in academic achievements and grades, although a lot of the researches declared about the wide definition and meaning of the term, but in the evaluation the academic issue was conspicuous.
- **The research population is** the youngest children at their age group going on first grade comparing to children in other countries. The special about the research population is that they are less than six years old unlike the theoretic consensus and policy, that a child is ready for formal studies at the age of six.
- **The research is a specific** reply to common dilemma in the empiric, public, professional and familial axis.
- **The evaluation is diverse** and made by different related factors and has constant interaction with the children. Use of evaluation of kindergarten teachers and parents.
- **Diverse evaluation and tools** that may use to specific evaluation that will answer the questions and hypothesis and different aspects of the research hypothesis.

#### Bibliography:

1. DAVIS-KEAN, P.E. The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectation and the home environment. In: *Journal of Family Psychology*, 2005, no19, p.294-304.
2. LEE, V.E. & BURKAM, D. *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school EPI books*, 2002.
3. SILVER, R.B., MEASEL, J.R., ARMSTRONG, J.M., & ESSEX, M.J. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. In: *Journal of school Psychology*, 2005, no43, p.39-60.

Prezentat la 23.06.2014

## INNOVATIVE IDEAS REGARDING ICT USE IN EDUCATION

*Efrat BARANETZ*

*Hovav Elementary School in Bney Zion, Israel  
Moldova State University*

This paper begins with the description of the Levinsky College Conference held on December 2012 and presented innovative methodology and innovation in education; it also included a competition between technology start-up ventures in the field of education, and post event gatherings of roundtable discussions. The IAEA 39th Annual conference held on October 2013, focused on incorporating technology into testing programs. This essay describes two computer based assessment programs testing collaborative Problem Solving Skills and Mathematics.

**Keywords:** *teacher training, innovation, technology, evaluation, assessment, collaborative skills.*

### IDEI INOVATOARE ÎN CEEA CE PRIVEȘTE UTILIZAREA TIC ÎN EDUCAȚIE

Prezenta lucrare începe cu descrierea analitică a Conferinței de la Levinsky College, din decembrie 2012, în cadrul căreia au fost puse în dezbatere metodologii inovative și inovații în educație; de asemenea, se vorbește despre o concurență între tehnologiile ventures. Conferința anuală a IAEA din octombrie 2013 (39-a) s-a concentrat pe încorporarea tehnologiilor TIC în programe de testare. Acest eseu descrie două programe de evaluare pe bază de calculator și testarea abilităților de rezolvare a problemelor și de matematică prin colaborare.

**Cuvinte-cheie:** *formare a cadrelor didactice, inovație, tehnologie, evaluare, abilități de colaborare.*

Education is a socially intended activity. Quality education has traditionally been associated with teachers having high levels of personal contact with learners. In contrast, the use of ICT in education is a more student-centered process [1]. Therefore, with the world of education currently undergoing a massive change as a result of the digital revolution, the role of ICT in education is becoming more and more important. These new technologies create learning opportunities that challenge traditional schools [2].

### 100 years of Research, Innovation and Discourse in Education, Teacher Education and Music Education International Conference

As part of the celebration of 100 years to Levinsky College of Education, an International Conference was held on December 10-11. The conference was attended by professors and leading educators from Israel and abroad. It also included a competition between technology start-up ventures in the field of education, and post event gatherings of roundtable discussions, and formulating a position paper regarding the future of education in Israel. "The motto of the conference is the presentation of updated information in the research and theory fields and its implications for education, teacher training and music education" says Prof. Hanna Azar, the conference chair, in collaboration with Noah Greenfeld, director of the teacher training department at the Ministry of Education. "It deals with various aspects in areas such as technology, mathematics, language, science, pedagogy, multiculturalism and more".

The conference's topics were presented in 3 aspects:

- **Discourse in Education:** Dialogue and communication among various groups; educational dialogue as a means of change and empowerment in a changing pluralistic society; discourse analysis in various contexts – in preschool, in the classroom, in schools, in society; perception of personal, professional and cultural identity based on discourse analysis.
- **Innovative Methodology:** Relevant research genres in education; the role of research in professional development of teacher educators, teachers and student teachers; the relationship between research and practice in education.
- **Innovation in Education:** Exceptional projects to promote various domains in education; innovative educational models; technological innovations such as innovative collaborative learning models and their role in education; creation of a learning community; conflicts created by technology; cooperation in a global world through technology; multicultural education in an era of change; the changing face of literacy in school and society; educational-social involvement in the community; teacher-parent-pupil attitudes and relations; innovation and renewal in teacher education.

During the conference a startup competition was held for promoting technology start-up ventures in education, the first competition of its kind in Israel. The winners were awarded cash prizes and support in their academic research. A lecturer in this session was the high-tech entrepreneur, Yanki Margalit, who is the founder of "Aladdin" and a number of other social enterprises. The competition was directed by Mr. Teddy nice, CEO of "C Capital".

These are the six start-ups that reached the final competition:

1. **LEARNI-** develops a learning platform for tablets allowing interesting, challenging, cooperative and updated learning. LearnI's platform includes tools for teachers and students, content creation tools, and tools for managing and producing conclusions from the learning results. Every word in LearnI's digital book allows in-depth studies in the form of various researches. The platform allows students with reading disabilities to instruct the book to read them a specific paragraph. The system allows the student to refer to his study material while conducting a research (can write footnotes on the page), sharing it with other children and learning from other students' work. Teachers receive evaluation and can reflect on the student's activities in the classroom, for example: the teacher knows what page the student is reading, and has the ability to challenge students with questions. In addition, LearnI has developed software which enables the creating of a digital book by teachers and students, with the ability to distribute it directly to the students' or teachers' tablets.
2. **Piano Dust Buster-** is a Joy Tunes application to practice music. It transforms musical skills into engaging experiences - activated by playing regular musical instruments. It encourages kids and adults to discover (or rediscover) a love for music and the piano. The app is activated by playing a real piano
3. **Slate Science-** Specializes in developing educational materials for tablets and smartphones, with an emphasis on mathematics. Their goal is to create an excellent attractive tablet software for teaching mathematics in early childhood. They are currently developing a series of products for 2<sup>nd</sup> graders to 6<sup>th</sup> graders, with focus on problematic learning contents. The company's products operate in Hebrew, Arabic, and English, and can be translated into other languages easily.
4. **SpeakingPal-** is a mobile education company with a unique focus on speaking skills. High-end multimedia rich content is combined with automatic speech recognition to deliver a highly engaging and interactive solution for practicing speaking. Their award-winning solution has been approved by ETS, creator of the well-known TOEIC and TOEFL tests and administrator of over 50M tests annually worldwide. SpeakingPal lets you simply talk into your mobile with a video character and get instant feedback on how well you have said all words and sentences. Feedback is provided with easy-to-understand 'traffic-light' color-coding, along with native videos for comparison.
5. **Tucoola-** is an Israeli start - up company established in 2009. It develops a platform that analyzes and improves skills and expertise such as: memory, attentiveness, eye-hand contact, of children aged 2-8 through fun games. For each child, the system automatically builds a personal improvement program that prepares him for life and for school and also provides information for the parents about the child's development process and a variety of reports and tips for improvement. The concept of Tucoola was developed in collaboration with leading academics from Israel and the world, child development specialists, and psychologists. Its technology is based on the company's patent involving algorithms, data collection and software. The company offers the service over the internet and is currently working on a new version to the network and parallel platforms products such as: Mobiles and Smart TV.
6. **Wikibrains-** Extraordinary conceptual idea on how to improve the search process online. This is a search engine who works by associations and not allusions. It is actually based on collaborative brainstorming of all users. By writing a word, a number of different associations to the word come up. Students simply insert the topic they want to explore and the software serves them with new and fresh ideas from other students. Within a couple of minutes they can build a map with all the relevant content and connected ideas. WikiBrains offers a tool to search, view, discuss and share the vast content available on the internet, which is based on the concept of brainstorming and mind mapping.

Slate-Math won first prize in the startup competition, LearnI reached second place and Tucoola won third prize.

Levinsky College of Education held a post event roundtable conference on "Education System -Future thinking outside the box" and the leading question was "Leading high-tech, leading -Education How?" Officials, involved in promoting education in Israel from the public sector -and the private sector took part. The purpose of the event was to discuss issues that concern educators from different perspectives and formulate

suggestions and ideas for education in contemporary society. The opening event was a panel discussion attended by public officials and educators. All panelists presented their perspective on the future of education. The discussions objectives were to draw lines of and to characterize the future education system and visualize the future teachers.

Summary of discussions concluded that the contemporary education system does not provide satisfactory reply to the characteristics of the postmodern age. There was a consensus that one of the major functions of the school is to educate "to be human". The awareness to changes in society and the implications of these changes on the education system and teacher education are in the background of the perception of the future education system. The call was for change and the creation of an educational space that will allow those involved to find meaning and develop skills, strategies and expertise needed for the learner in the postmodern age, an age of relativism, pluralism, multi-lingual, and advanced technologies. The center of the discussions was the need to develop a holistic identity, grounded in the world of values and personal, interpersonal and literacy skills.

**The 39<sup>th</sup> Annual Conference IAEA:  
The International Association for Educational Assessment,  
October 20-25, 2013, Tel Aviv**

**Educational Assessment 2.0: Technology in Educational Assessment [4]**

The International Association for Educational Assessment (IAEA), founded in 1975, is a not-for-profit, non-governmental association of educational measurement agencies around the world. The general purpose of IAEA is to improve the quality of education by assisting educational agencies in the development and appropriate application of educational assessment techniques. According to IAEA this is best achieved through international cooperation that helps nations learn from each other with respect for their cultural autonomy. IAEA has consultative status with UNESCO in the achievement of mutual goals.

The conference was hosted by the National Institute for Testing & Evaluation (NITE), established by the Associated Heads of the Universities in Israel in 1981, its aim to centralize the development and administration of admissions and placement tests for tertiary education. NITE enables Israel's leading professionals in the field of psychometrics and measurement to join forces, thus enhancing the quality and efficiency of university admissions testing on a national scale.

"The 21<sup>st</sup> century abounds in technological advances that affect virtually every area of our lives. The field of education is no exception, and new computer technology is increasingly being incorporated into teaching and learning. Mirroring the use of technology in education, 21st century testing programs are focusing more and more on incorporating technology into their tests. This trend has facilitated the use of multifaceted and authentic tasks, thus allowing for the assessment of more complex and high-order skills. In addition, technology offers solutions to many other challenges faced by testing programs." [Conference Theme]

***Computer-Based Assessment of collaborative Problem Solving Skills: Human-to-Agent Versus Human-to-Human, by: Yigal Rosen, Maryam Tager***

The central question arises is how can we standardize environments and activities in which collaborative skills of an individual are measured. In order to understand how students perform on collaborative problem-solving (CPS) computer based assessment, it is necessary to examine empirically the multifaceted performance that may be distributed across environments, collaboration methods, and problem-solving spaces. The aim of the study was to explore patterns in student CPS performance and motivation in human-to-agent (H-A) settings compared to human-to-human (H-H) settings. 179 students at the age of 14 from the United States, Singapore, and Israel participated in the study. In Both H-A mode and H-H mode students were able to collaborate and communicate by using identical methods and resources. However, while in the H-A mode, students collaborated with a simulated computer-driven partner, in the H-H mode, students collaborated with other students to solve a problem. Overall the findings showed that in standardized CPS settings, students assessed in H-A mode outperformed their peers in H-H mode, in collaborative skills. Cps with a computer agent involved significantly higher levels of shared understanding, progress monitoring, and feedback. However, no significant difference was found in a student's ability to solve the problem and in student motivation with a computer agent or a human partner. According to the researchers of this study, it is among the

first of its kind to investigate systematically the effect of collaborative problem solving in H-A and H-H standardized assessment settings.

***Computer-Based Interactive Tasks: A new Approach in Mathematics Evaluation***

***By: Sara HersHKovits, Yaniv Biton, Tali Freund***

Computer based evaluation (CBE), especially with interactive tasks, is appropriate for the math domain, given its diverse teaching-learning goals: conceptual knowledge ideas and processes, procedural knowledge, problem solving and inquiry processes:

1. CBE can be used to evaluate student problem-solving and inquiry processes and not only products ("the correct answer"). Computerized labs designed according to principles in the domain can present phenomena, processes and connections between attributes. Students can use labs to demonstrate their abilities to solve problems, make predictions and observations, record data and draw appropriate conclusions. Interactive tasks can assist in documenting processes and gathering information which could not be otherwise collected.
2. CBE can be used not only for summative but also for formative purposes. CBE can capture student strategies and inquiry skills, determine if they are systematic or random and identify student misconceptions. This data can be used by teachers to improve their teaching of diverse learners, and by students to help avoid repeating their errors.
3. CBE help to neutralize student dependency on verbal skills, especially for the populations with special needs (second-language learners and students with learning disabilities). Interactive tasks, which invite students to demonstrate practical skills, not readily mediated by verbal expressions, can promote such improved measurements.
4. CBE allows for measuring the exact amount of time students need to arrive at a solution to a problem.
5. The interactive assessment tasks can be integrated onto the digital text-book.

The lecturers presented a new approach for computer based interactive tasks:

- a. Not only summative assessment tasks but also formative assessment tasks integrated throughout the learning.
- b. Not only assessment tasks within a test but also assessment tasks integrated into the learner's digital text-book and constitute an integral part of the learning process.
- c. Not only individual assessment tasks (each learner by himself) but also assessment tasks which invite group assessment.

They also chose to show examples that highlight 3 important features for a computer-based task:

- a. The task involves interactive activities.
- b. The task would be difficult to accomplish with paper and pencil, or with paper and scissors.
- c. The solving process enables the teacher to learn more about the student's ability.

One of the examples for computerized based assessment given in the lecture was "Magic with Numbers", this software main characteristics are:

- Computerized assessment not based solely on single answer questions.
- Tasks which encourage questions of higher-order thinking skills.
- Tasks which allow the tracking of thoughts process / resolution process.
- Tasks which invite collaborative assessment / peer assessment.

In the example of "investigating the area of the Parallelogram", given as another computer based assessment, another aspect was presented:

- The teacher can participate in the editing / construction of the computerized task (assessment which is not predetermined).

During the lecture, other examples of interactive tasks in math were presented, in order to illustrate the power of computer-based evaluation.

As for the question why assessment literacy? The researchers answered- Teacher quality:

- Teachers as object of assessment.
- Teacher quality... "single most important in-school factor" [OECD, 2005].
- "No education system can be better than the quality of its teachers" [Cameron, 2010]
- Sets of interlocking standards, for graduates, teachers, principals.

The researchers also addressed future challenges, including the challenge of building tools for automatically evaluating student responses to questions that include interactions, as well as documenting and analyzing the processes of student work.

**Bibliography:**

1. BARANETZ, E. The Role of Effective Use of ICT for Education, With regard to the Teaching Learning Process. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2014, no5(75), p.92-94.
2. COLLINS, A. & HALVERSON, R. *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press, 2009.
3. Levinsky College of Education, 100 Years of Research, Innovation and discourse in Education, Teacher Education and Music Education-Program. International conference. Tel Aviv: Levinsky College, 2012.
4. IAEA 39<sup>th</sup> Annual Conference, Educational Assessment 2.0: Technology in Educational Assessment. International conference. Tel Aviv: IAEA & NITE, 2013, p.2-6, 84, 86.

*Prezentat la 12.09.2014*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS IN FORMATION OF MOTIVES IN FOREIGN LANGUAGES ACQUISITION WITHIN HIGH SCHOOL

*Laura BASEL*

*Moldova State University*

The article deals with the problem of creating pedagogical conditions and pedagogical means in development of motives in foreign languages acquisition in order to encourage students become more involved and integrated in teaching process. The main attention is given to the elaborated system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means fosters not only communication skills, but also promotes active verbal interactions.

**Keywords:** *motive, pedagogical conditions, pedagogical means, teaching process, active verbal interactions, communication skills.*

### CONDIȚII PEDAGOGICE DE FORMARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN CADRUL LICEULUI

Articolul pune în discuție problema creării condițiilor și mijloacelor pedagogice de dezvoltare a motivației învățării limbilor străine pentru ca elevii să se implice și să se integreze mai mult în procesul de predare. O atenție sporită este acordată sistemului de condiții și mijloace psihopedagogice care încurajează nu doar formarea abilităților de comunicare, dar și interacțiuni verbale active.

**Cuvinte-cheie:** *motive de învățare, condiții pedagogice, mijloace pedagogice, proces de predare, interacțiuni verbale active, abilități de comunicare.*

The given research is dedicated to the problem of development of motives for foreign languages acquisition by high school students. Motivation is an important factor that contributes for the acquisition of foreign languages. But how can teachers motivate their students to learn a foreign language, increase their students' self-confidence and interest in the language? That has been the primary concern of the researchers dealing with the area of foreign language learning, to show how students process new information and what kinds of strategies they employ to understand, learn or remember the information. The research has shown that teachers can influence students' motivation; that certain practices do work to increase time spent on task; and that there are ways to make assigned work more engaging and more effective for students at all levels, the use of specific learning strategies and techniques while studying foreign languages leads to success. The conscious, tailored use of such strategies is related to language achievement and proficiency (Oxford, 1994).

The purpose of the present study was to describe motivational processes in a situation where creating optimal language learning environments becomes a primary concern of language teacher and to develop the system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means in formation of motives for foreign languages acquisition by High School students. On the basis of goal theories this study broadens existing perspectives and moves toward to a systemic approach. A systemic approach sees an individual student's learning situation as phenomenon where not only goals, but also learner's prior learning experiences and teacher-student interaction affect the long-term development of learning activities. A model of students' adaptation and motivational orientation to learning and performance situation has been constructed in order to analyze parallel motivational, affective and cognitive aspects of students' adaptation in instructional settings.

This paper provides the factors that affect motivation, gives various implications and strategies for increasing foreign languages learners' motivation. It also stresses the importance of language learning strategies for foreign languages learning and the teacher's role in strategy training.

In the theoretical dimension of the thesis, the psychological and pedagogical bases have been worked out for foreign languages acquisition by high school students. Motive is reviewed as a psychological phenomenon in the structure of learning activity. The tendencies in the development of motives for foreign languages acquisition have been analyzed, in order to demonstrate students' motivational interpretations in a progressive inquiry project.

The experience dimension of the research implies the system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means in development of motives for foreign languages acquisition within high school. The study focused on examining whether students representing different motivational orientations would be able to pro-

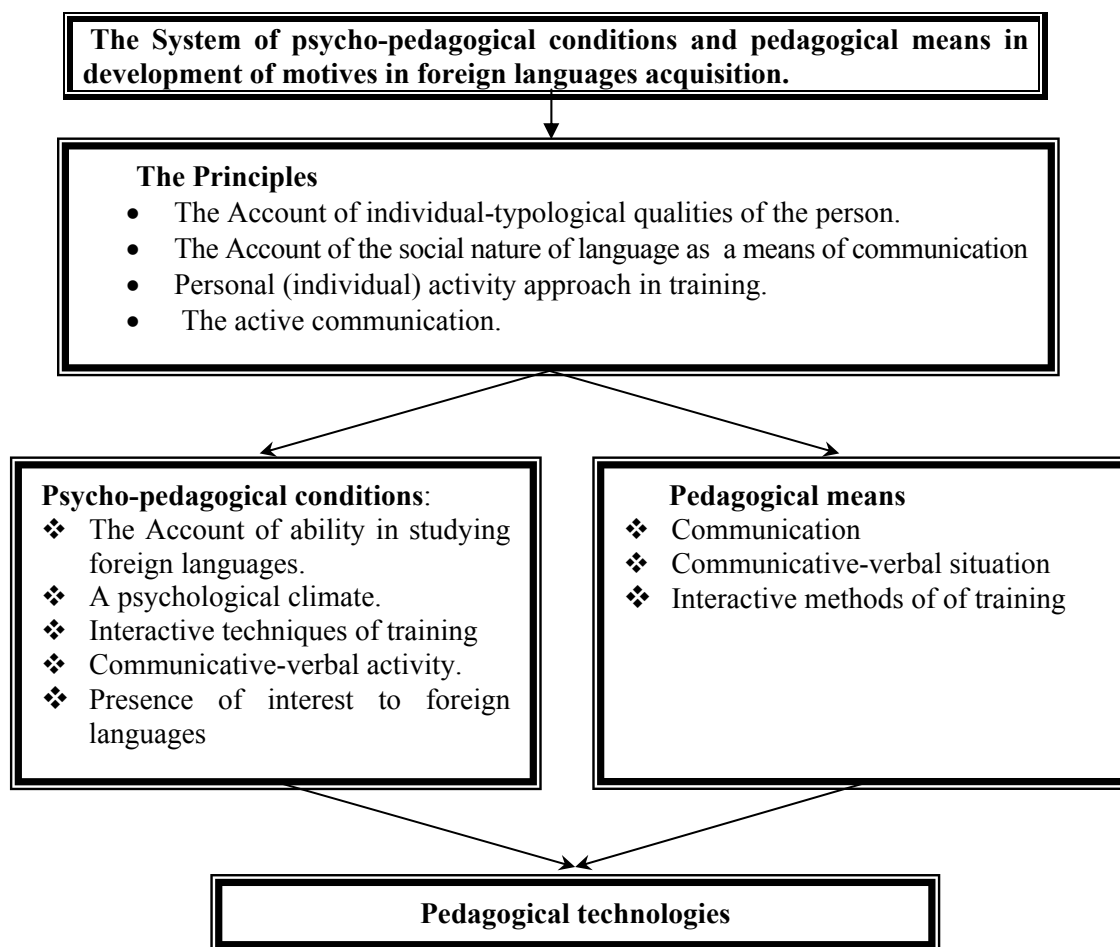
ductively function in an environment, where such extensive components as communication, communicative verbal situations, active technologies and techniques for foreign languages acquisition were encouraged in challenging academic work.

Everybody needs motivation. Everybody needs to have a reason for action. We, teachers, need to be committed to offering students the opportunity to believe in themselves and achieve great things. According to Webster, to motivate, means to provide with a motive, a need or desire that causes a person to act.

Regarding to the statement and in conformity of the purpose of our study we have developed the system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means in development of motives in foreign languages acquisition, which in our research is based on the following principles.

Teachers can help students improve motivation by showing that foreign languages learning can be an exciting mental challenge, a career enhancer, a vehicle to cultural awareness and friendship and a key to world peace thus making the foreign languages classroom a welcoming, positive place where psychological needs are met and where language anxiety is kept to a minimum. Teachers can urge students to develop their own intrinsic rewards through positive self-talk, guided self-evaluation, and mastery of specific goals, rather than comparison with other students. Teachers can thus promote a sense of greater self-efficacy, increasing motivation to continue learning foreign languages.

Therefore, efforts to increase the linguistic competence of students may depend on the creation of classrooms that foster not only communication, but also a deeper appreciation for English-speaking cultures. In order to make the language learning process a more motivating experience language teachers need to put a great deal of thought into developing programs which maintain students' interest and have obtainable short term goals.



Teachers can observe circumstances under which learners acquire language and can make adjustments toward creating optimal learning conditions and situations. In designing learning activities, the language teacher should remember that because language learning focuses on both the accuracy and appropriateness of

application in various contexts of use, learners must be given opportunities to participate as language users in multiple contexts. These opportunities will result in learners' heightened motivation and awareness of the intricacies of language use.

The following means allocated by us are **active methods in training the foreign languages**, directed to creation of optimal motivation which is widely described in the work.

Thus, skilled-experimental check of the system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means in development of motives in foreign languages acquisition by high school students has allowed receiving the experimental data showing the qualitative change of motivation level of pupils in experimental classes. It has been shown, that the developed system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means provides strengthening of personal sense in foreign languages studying, increases sensibleness and effectiveness of educational motives, increase of positive emotions, raises the level of academic performance.

In the long run, there is no "magic formula" for sustaining motivation in learning. As the first point we need to experiment and take risks. The starting point, however, has to be, trying and understanding, why some students are not motivated and not simply blame them for not being interested. If we start from the assumption, which I believe is true, that all human beings in the right circumstances are naturally motivated to learn, we need to ask ourselves: What can we do, to sustain motivation, which is actually a contributing factor in foreign languages acquisition?

The research has indicated that the elaborated system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means, which has been experimentally examined, determines the extent of the learners' active involvement and attitude toward foreign languages acquisition. The given results of the research prove that the elaborated system of psycho-pedagogical conditions and pedagogical means fosters not only communication skills, but also promotes active verbal interactions. It can be applied in the educational process in High schools.

In the long run, high schools that develop content and communicative base curriculum for their foreign language programs will be in the best position both to motivate their students and help them acquire the linguistic and cultural skills they need in the twenty first century.

#### Bibliography:

1. BAZEL, L. *Pedagogical conditions in formation of motives in Foreign Languages Acquisition within High School*, 2006.
2. GARDNER, R.C., & TREMBLAY, P.F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical perspectives. In: *Modern Language Journal*, 1999, no79, p.359-368. Department of Education and Employment.
3. KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon the National Curriculum for England: modern foreign languages. London, Department for Education and Employment, 1981. [www.hmso.gov.uk/guides.htm](http://www.hmso.gov.uk/guides.htm)
4. OXFORD, R. L. and SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. In: *The Modern Language Journal*, 1994, no78, p.12-28.
5. OXFORD, R.L. & SHEARIN, J. Language learning motivation in a new key. In: Oxford, R.L. (Ed.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996, p.44-121.
6. OXFORD, R.L. (ed.). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu, Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1996.
7. OXFORD, R.L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
8. OXFORD, R.L. Where are we regarding language learning motivation? In: *Modern Language Journal*, 1994, no78, p.512-515.

Prezentat la 17.09.2014

## STRATEGIES TO ENHANCE STUDENT MOTIVATION

Laura BASEL

Moldova State University

The article deals with the problem of motivation and the use of specific learning strategies and techniques while studying a second or foreign language leads to success. The conscious, tailored use of such strategies is related to language achievement and proficiency. The main attention is given to the strategies and models of motivation which can lead to success.

**Keywords:** motivation, learning strategies, strategies and models of motivation.

## STRATEGII DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI

Materia abordată în articol se axează pe problema privind motivația învățării și utilizarea de strategii și tehnici de învățare specifice în studierea cu succes a unei limbi străine. O atenție deosebită este acordată strategiilor și modelelor de motivație a învățării orientate spre succes.

**Cuvinte-cheie:** motivație, strategii de învățare, strategii și modele ale motivației învățării.

The purposes of language teaching are far from straightforward. The various goals include benefits for the learner's mind such as manipulating language, for the learner's future career and opportunities to emigrate, and effects on the society whether through the integration of minority groups, the creation of a skilled workforce, the growth of international trade. Cook (2002) made an open-ended list of the goals of language teaching that includes:

- **self-development.** The student becomes in some way a 'better' person through learning another language. This goal is unrelated to the fact that some people actually use the second language, as in the group-related dynamics of Community Language Learning.
- **a method of training new cognitive processes.** By learning another language, students acquire methods of learning or new perspectives on themselves and their societies.
- **a way-in to the mother-tongue.** The students' awareness of their first language is enhanced by learning a second language.
- **an entrée to another culture.** Students can come to understand other groups in the world and to appreciate the music and art of other cultures.
- **a form of religious observance.** For many people a second language is part of their religion, whether Hebrew for the Jewish religion, Arabic for Muslims, or indeed English for Christians in some parts of the world.
- **a means of communicating with those who speak another language.** We all need to cope with people from other parts of the world whether for business or pleasure.
- **the promotion of intercultural understanding and peace.** For some the highest goals of language teaching are to foster negotiation rather than war or changes in the society outside the classroom.

None of these goals directly state that the learners should approximate native speakers, even if they are waiting in the wings. They are instead, concerned with the educational values of the second language for the learner.

## Internal and external goals

These goals can be divided into two main groups – external and internal (Cook, 1983; 2002).

- **External goals** relate to the students' use of language outside the classroom: traveling about using the second language in shops and trains, reading books in another language or attending lectures in a different country, surviving as refugees in a strange new world.
- **Internal goals** relate to the students' mental development as individuals; they may think differently, approach language in a different way, be better citizens, because of the effects that the second language has on their minds. So-called traditional language teaching often stressed the internal goals: learning Latin trained the brain; studying L2 literature heightened people's cultural awareness.

External goals dominated language teaching methodology for most of the last century, first through situational teaching and then through audio-lingualism with its emphasis on external situations. Then communicative language teaching introduced syllabuses based on language function and interaction in the world outside, not in the world inside the student. Lists of language functions such as Wilkins (1976) ignored the internal

functions that L2 users accomplish in the second language as self-organization (keeping a diary, etc.), memory tasks (phone numbers), and unconscious uses (singing to oneself) (Cook, 1998).

After all, we, as teachers, need to find the student's motives, so that we can accommodate them.

It's also crucial to mention the difference between a Second language and a foreign language, which are both referred to as L2.

- People who are living in an English speaking community/country are learning English as their SECOND language. "The learner of the second language is surrounded by stimulation, both visual and auditory, in the target language and thus has many motivational and instructional advantages." (Oxford & Shearin, 1994)
- As for those who aren't living in an English speaking community/country, they are learning English as a FOREIGN language. "Foreign language learners are surrounded by their own native language and have to go out of their way to find stimulation and input in the target language. These students typically receive input in the new language only in the classroom and by artificial means, no matter how talented the teacher is." (Oxford & Shearin, 1994)

Research has shown that the use of specific learning strategies and techniques while studying a second or foreign language leads to success. "The conscious, tailored use of such strategies is related to language achievement and proficiency. (Oxford, 1994)

Some of those strategies:

(Rubin 1975) suggested that good L2 learners

- are willing and accurate guessers;
- have a strong drive to communicate;
- are often uninhibited, and if they are, they combat inhibition by using positive self-talk, by extensive use of practicing in private, and by putting themselves in situations where they have to participate communicatively.
- are willing to make mistakes;
- focus on form by looking for patterns and analyzing;
- take advantage of all practice opportunities;
- monitor their speech as well as that of others;
- pay attention to meaning.

One of the factors that influence the choice of strategies used among students learning a second/foreign language is **Motivation**. More motivated students tend to use more strategies than less motivated students, hence, they tend to be more successful. (Oxford, 1990)

However, how simple and easy the word "motivation" might appear, it is in fact, very difficult to define. It seems to have been impossible for theorists to reach consensus on a single definition.

Here are a few, I've found in the literature:

"Motivation is like food for the brain". Peter Davies

<http://www.quotelady.com/subjects/motivation.html>

"Life takes on meaning when you become motivated, set goals and charge after them in an unstoppable manner." Les Brown

<http://www.motivation123.com/quotations.html>

Everybody needs motivation. Everybody needs to have a reason for action. We, teachers, need to be committed to offering students the opportunity to believe in themselves and achieve great things.

According to Webster, to motivate, means to provide with a motive, a need or desire that causes a person to act.

According to Gardner, motivation is concerned with the question, "Why does an organism behave as it does?" Motivation involves 4 aspects:

- A goal
  - An effort
  - A Desire to attain the goal
  - Favorable Attitude toward the activity in question.
- Motivation is a desire to achieve a goal, combined with the energy to work towards that goal.

Many researchers consider motivation as one of the main elements that determine success in developing a

second or foreign language; it determines the extent of active, personal involvement in L2 learning. (Oxford & Shearin, 1994)

Everybody needs motivation. Everybody needs to have reason for action. It's a sad fact that most people in this world underachieve, because they don't believe they are capable of fulfilling their dreams. We, teachers, need to be committed to offering students the opportunity to believe in themselves and achieve great things.

**What is motivation?** Motivation is a desire to achieve a goal, combined with the energy to work towards that goal. Students who are motivated, have desire to undertake their study and complete the requirements of their course.

Can we motivate our students if they aren't "ready" for motivation?

It's not only the teacher's / parent's job to motivate students, they need to assume responsibility for their own learning="intrinsic motivation. We can search for the most valuable thing for us, but if we only look with physical eyes, we won't find it...If we help our students to look deep inside in them, they will find what they need: intrinsic motivation. We have been everywhere but have ignored our inner selves. We are the ones that create our own reality; what we are, what we want to be. We need to realize that, to understand it, to acknowledge it=> set goals!

Although ethereal, elusive and difficult to be clearly measured, the effects of motivation are felt and observed every day in classrooms around the world. According to Cunningsworth (1992), a student who isn't well taught, but is motivated, will have better results in foreign language, than a student who is well taught, but isn't motivated. Cunningsworth (1992, p.59) also states that "motivation determines the student's level of attention during class and the assiduity which he does his homework and revises what has he been taught during the day."

It's commonly thought that if motivation is present, students become active, as well as involved in the learning process; if absent, the learner will be passive, disinterested, and not involved in the learning process and therefore won't learn. Thus, foreign language teachers have to be aware of the necessity of looking for techniques and interactive activities, in order to enhance their classes and also motivate their students to learn a foreign language.

First of all, I will identify some psychological views on motivation, then, I'll explore the questions:

- **What is Motivation in Foreign Language Acquisition?**
- **Who and What Motivates Foreign Language Students?**

### **Psychological Views on Motivation.**

According to Wlodkowski (1985), there are over twenty internationally recognized theories of motivation, all of them with their own terminology and definitions, experimental approaches and opposing viewpoints. (William & Burden 1997, p.112), explain that "a behaviorist would tend to consider motivation largely in terms of external forces, i.e. what specific conditions give rise to what kind of behavior and how the consequences of the behavior affect whether it is more or less likely to happen again".

Another study on motivation relates to the notion of the need to achieve a goal, combined with the energy to work towards that goal. (Ames1992) identified three different kinds of goals in the area of achievement motivation. The first goal, the mastering of the learning goals, focuses on obtaining competence or mastering a new set of knowledge or skills to achieve success. The second kind of goals are called performance goals or ego-involvement goals, which are related to doing better than others or doing well without a lot of effort in order to avoid failure, and the last ones are called social goals, which focus on relationships among people. An important aspect of the achievement motivation theory is that learners can be motivated to either avoid failure (more often associated with performance goals) or achieve success (more often associated with mastery goals) (Ames, 1992). In other words, it means that when learners want to avoid failure, they try to select either easy tasks in order to achieve success, or difficult tasks to have excuse for why failure occurred. However, when learners want to achieve success, they try to select moderately difficult tasks, which will provide an interesting challenge for them to keep high expectations for success.

From a cognitive view of motivation, people can choose the way (Williams & Burden) in which they behave, so that they have control over their actions (Burden, 1997). When making a choice. However, people have to be aware of the possible results of what they decide to do, allowing them to set goals for themselves, and then they can decide to act in certain ways in order to achieve these goals (Williams & Burden, 1997). Thus, from a cognitive perspective, "motivation is concerned with such issues as, why people decide to act in certain ways and what factors influence the choices they make" (Williams & Burden, 1997, p.119)

A cognitive view of motivation, then centers around individuals making decisions about their own actions as opposed to the behaviorist view, which considers motivation in terms of external forces over which they have no control.

Taking into account the views quoted above, it's also important to mention Gardner's approach to motivation. (Gardner 1985) describes core second language learning motivation as a construct composed of three characteristics:

- the attitudes towards learning a language (affect),
- the desire to learn the language (want)
- motivational intensity (effort).

D- Gardner (1985): explored four other motivational orientations:

- reason for learning,
- desire to attain the learning goal,
- positive attitude toward the learning situation
- effortful behavior.

According to Gardner, a highly motivated individual will

- enjoy learning the language,
- want to learn the language,
- strive to learn the language.

"An integratively oriented learner would likely have a stronger desire to learn the language, have more positive attitudes towards the learning situation, and be more likely to expend more effort in learning the language (Gardner, 1985).

The Gardnerian theory of SLA(Second Language Acquisition) motivation is based on the definition of motivation as "the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" (Gardner, 1985).

After conducting a study that lasted more than ten years, Gardner & Lambert concluded that the learner's attitude toward the target language and the culture of the target-language-speaking community play a crucial role in language learning motivation. They introduced the notions of **instrumental and integrative motivation**.

**Integrative motivation** was identified by the fact that students are attracted by the culture of the community speaking that language and they want to integrate themselves into such a culture or become a part of that society. It's associated with components such as "interest in foreign languages", "desire to learn the target language", "attitudes toward the target language", "attitudes toward the learning situation", "desire to interact with the target language," and attitudes toward target language community"(Gardner,1982).

**Instrumental motivation**, on the other hand, is marked by the fact that the learner studies the second language (L2) with a utilitarian purpose in mind, such as a better job or higher salary. Thus, no matter what type of motivation students have, foreign language teachers have to keep in mind that the strength of motivation on the state of student's needs and goals.

Gardner's concept of Integrative Orientation was also investigated in order to see whether integrative orientation, which is hypothesized to tap into the uniqueness of second/foreign language learning, could be a distinct construct in the domain of reading in an EFL context. Although many of the items indicative of Integrative Orientation loaded together on one factor, they were intermingled with other items concerning students' perceived usefulness of learning to read in English in terms of a future goal. When examining such Integrative Orientation items as "I am studying English because I might study abroad in the future," and "By being able to speak read in English, I hope to more deeply understand the lifestyles and cultures of English speaking countries (such as America and England)," one can construe that they are also closely related with students' perceived usefulness of studying English. The only difference between these two sets of items is that the former is associated with integrative oriented goals, while the latter is not. If that is the case, Integrative Orientation may not be such a distinct construct, at least when it comes to motivation to read in a foreign language, and may be better explained, again, by a more all-embracing motivational construct, namely Extrinsic Utility Value.

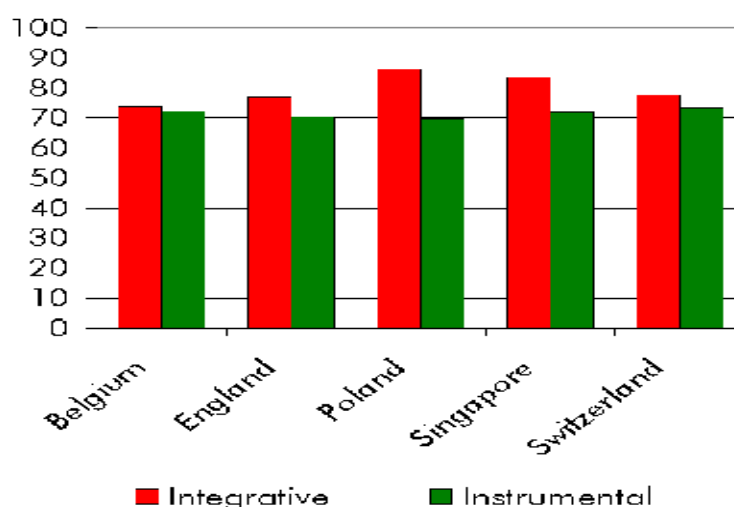
**E- Deci & Ryan (1985): Self-Determination (autonomy) Theory:** it is based on the relationship between **extrinsic and intrinsic motivation** and the basic human need for autonomy. It proposes that a person must be able to initiate and regulate, through personal choice, the effort expended to complete a task in order for

the task to be intrinsically rewarding.

- **Intrinsic motivation**: the performance of a task for its own sake. It values rewards gained through the process of task completion, regardless of any external rewards.
- **Extrinsic motivation**: the pursuit of some reward external to the completion of the task, such as good grades. It is believed to undermine intrinsic motivation; individuals will often lose their intrinsic interest in a task if the task is seen as a means to an end.

\*Extrinsic or Intrinsic Motivation, depending on whether the stimulus for the behavior originated outside or inside the individual.

**Motivation in children from 5 countries**



Dornyei (1990) postulated a motivational construct consisting of:

- an Integrative and Instrumental Motivational Subsystem
- Motivational Subsystem
- Need for Achievement
- Attribution about past failures.

"Instrumental motivation might be more important than integrative motivation for foreign language learner" K- Dornyei (1998) suggests seven main motivational dimensions:

1. the affective/integrative dimension:
  - integrative motives;
  - affective motives;
  - language attitudes;
  - intrinsic motives/attitudes towards L2
  - learning/enjoyment/interest;
2. the instrumental/pragmatic dimension;
3. the macro-context-related dimension (multi-cultural/ intergroup / ethnolinguistic relations);
4. the self-concept-related dimension (generalised/ trait-like personality factors);
  - self-concept;
  - confidence/self-efficacy;
  - anxiety/inhibitions;
  - success/failure-related (attributional) factor;
  - expectancy;
  - need for achievement;
5. the goal-related dimension;
6. the educational context-related dimension (learning/ classroom/ school environment);
7. the significant others-related dimension (parents, family, friends).

Dornyei showed that instrumental motives significantly contribute to motivation in EFL contexts, and can involve a number of extrinsic motives, resulting in a fairly homogeneous subsystem. Instrumental motives

most efficiently promote learning up to the intermediate level, but to go beyond this level, the learner must be integratively motivated.

H- Oxford and Shearin (1994) analyzed a total of 12 motivational theories or models, including those from socio-psychology, cognitive development, and socio-cultural psychology, and identified six factors that impact motivation in language learning:

- **attitudes** (i.e., sentiments toward the learning community and the target language)
- **beliefs** about self (i.e., expectancies about one's attitudes to succeed, self-efficacy, and anxiety)
- **goals** (perceived clarity and relevance of learning goals as reasons for learning)
- **involvement** (i.e., extent to which the learner actively and consciously participates in the language learning process)
- **environmental support** (i.e., extent of teacher and peer support, and the integration of cultural and outside-of-class support into learning experience)
- **personal attributes** (i.e., aptitude, age, sex, and previous language learning experience)

Ur (1996), who is concerned with English Language teaching, also sees motivation as a very important phenomenon. As she considers motivation difficult to give a definition, she prefers to think about motivation in terms of "motivated" learners, that is, learners who are willing to involve themselves in leaning activities to progress. Ur (1996) states that, teaching and learning can become much easier and more pleasant, when there's learner's motivation. But what are some of the characteristics of motivated learners? Ur (1996), points out the following characteristics:

- **Positive task orientation.** The learner is willing to tackle tasks and challenges and has confidence in his or her success.
- **Ego-involvement.** The learner finds it important to succeed in learning, in order to maintain and promote his or her (positive) self-image.
- **Need for achievement.** The learner has a need to achieve: to overcome difficulties and succeed in what he or she sets out to do.
- **High aspiration.** The learner is very aware of the goals of learning, or a specific learning activities and directs his or her efforts towards achievement them.
- **Perseverance.** The learner consistently invests a high level of effort in learning, and isn't discouraged by setbacks or apparent lack of progress.
- **Tolerance and ambiguity.** The learner isn't disturbed or frustrated by the situations involving a temporary lack of understanding or confusion: he or she can live with this patiently, in the confidence that understanding will come later (p.275).

A very outstanding characteristic among the ones quoted above is the need for achievement, in which learners are motivated to reach a goal that they have set, being willing to overcome difficulties in order to achieve their goal.

Thus, keeping in mind some of the characteristics of motivated learners, foreign language teachers should be conscious of the fact that learners bring to the classroom not only their intelligence and aptitude ,but also a lot of attitudes and interests, which are consequence of a variety of psychological and sociological factors. Foreign language teachers should also be aware that it is part of their responsibility to channel these affective elements.

### Models of Motivation

#### Summary

Theorist/Year	Model Name	Components
<b>A- Gardner/Lambert (1959/1972)</b>	Socio-Educational Model	Instrumental and Integrative motivation + Assimilative & Affiliative
<b>D- Gardner (1985)</b>	Four other motivational orientations	Reason for learning Desire to attain the learning goal, Positive attitude toward the learning situation Effortful behavior
<b>E- Deci &amp; Ryan (1985)</b>	Self-Determination (autonomy) Theory	Intrinsic & Extrinsic motivation

<b>F- Dornyei (1990)</b>	Motivational construct	Instrumental Motivational Integrative Motivational Need for Achievement Attribution about past failures.
<b>H- Oxford &amp; Shearin (1994)</b>	Six factors that impact motivation in language learning	Attitudes Beliefs about self Goals Involvement Environmental support Personal attributes
<b>P- Ur (1996)</b>	Characteristics of motivated learner	Positive task orientation Ego-involvement Need for achievement High aspirations Perseverance Tolerance and ambiguity
<b>K- Dornyei (1998)</b>	Seven main motivational dimensions	1 affective/integrative 2 instrumental/pragmatic 3. macro-context-related 4 self-concept-related 5 goal-related 6 educational context-related 7 significant others-related

Both, integrative and instrumental motivations may lead to success, but lack of either causes problems:

- motivation in this sense has great inertia
- short-term motivation towards the day-to-day activities in the classroom and general motivations for classroom learning are also important

#### **What is Motivation in Foreign Language Acquisition?**

Motivation may be defined as "a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and gives rise to a period of sustained intellectual or physical effort in order to attain a previously set of goals" (Williams & Burden, 1997 p.120). In other words a person gets interested in some way and this interest may be started by different causes, maybe internal ones, coming from inside the learner such as an interest in the activity or a wish to be successful. Other causes may be external, for example the influence of another person or even an event. However, whatever the cause, the person's interest is activated, leading this person to make a conscious decision to act in certain ways in order to achieve a goal or goals related to the activity undertaken.. Once the activity has started the person has to persist in achieving the goals and all this is influenced by the context and situation and will be personal to the individual.

Particularly, in foreign language acquisition, motivation is "a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors; learners' communicative needs and their attitudes towards the second/foreign language community." (Lightbown & Spada, 1993 p.40). It means that if students need to speak the foreign language in a variety of social situations or maybe to find a better job, they will notice the importance of the foreign language and consequently will be motivated to learn it. Likewise, if students have positive attitudes towards the speakers of the language, they will probably want to have more contact with them.

Thus, keeping in mind some of the characteristics of motivated learners, foreign language teachers should be conscious of the fact that learners bring to the classroom not only their intelligence and aptitude, but also a lot of attitudes and interests, which are consequence of a variety of psychological and sociological factors. Foreign language teachers should also be aware that it is part of their responsibility to channel these affective elements.

### Who and What Motivates Foreign Language Students?

It's important to say that students' motivation in foreign language learning is the result not only of their internal involvement, but also of many other important factors involved in external milieu, in which they are studying that language, and the teacher is one of highly important of such factors. The qualities, foreign language teachers should possess can be summed up as follows: they should be competent, tactful, creative, observant and communicative; besides, they should stimulate interest, have a capacity for self-evaluation and be willing to develop their skills. Moreover, "they must feel a genuine interest for their students in order to motivate them" (Calvin, 1991).

As far as, the second part of my question is concerned (What Motivates Foreign Language Students?) I strongly believe that the content, a teacher presents must be dynamic and interesting so that to get the students involved in the activity and get their attention. In addition, foreign language teachers have to look for proper activities which will promote interaction among students in the classroom and activities that provide significant dialogue in the target language.

Concluding the questions asked above I would point out, that motivation can be seen as both – a cause and an effect of successful learning. Thus, it's extremely important that teachers keep in mind that they are dealing with self-perpetuating, or self-destroying phenomenon. In the same way as motivation breeds motivation, a de-motivation can destroy the foundations of all motivation. We are responsible for a chain reaction, in which the human factor, is highly valued, which is, the teacher-student relationship.

#### Structure of Motivation

<u>Internal / Attitudinal factors</u>	<u>External / Behavioral factors</u>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Interest</u> in L2 (based on attitudes, experience, background knowledge)</li> <li>2. <u>Relevance</u> (perception that personal needs – achievement, affiliation, power – are being met by learning the L2.</li> <li>3. <u>Expectancy of success or failure.</u></li> <li>4. <u>Outcomes</u> (extrinsic or intrinsic rewards felt by the learner.)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Decision</u> to choose, pay attention to, and engage in L2 learning.</li> <li>2. <u>Persistence</u></li> <li>3. <u>High activity level</u></li> </ol>

Research studies have shown that language acquisition is the result of interplay between cognitive mechanism and environmental conditions (Spolsky, 1985; Sivert & Egbert, 1995). Understanding and creating optimal language learning environments thus becomes a primary concern of the language teacher. Teachers can observe circumstances under which learners acquire language and can make adjustments toward creating optimal learning conditions. In designing learning activities, the language teacher should remember that because language learning focuses on both the accuracy and appropriateness of application in various contexts of use, learners must be given opportunities to participate as language users in multiple contexts. These opportunities will result in learners' heightened motivation and awareness of the intricacies of language use.

Some teaching strategies that can be used to foster motivation and provide better opportunities of language skills include the following:

- \* Encourage learners to take ownership in learning.

Have learners take ownership of the learning assignment by letting them identify and decide for themselves relevant learning goals. This will motivate them to apply what they have learned to attain these learning goals.

- \* Send them positive messages about language learning.

Teachers should introduce all new activities carefully and explain how they can help students improve their English skills. Motivation levels drop and anxiety levels go up when students are unsure about how and why they should perform certain language tasks. Making positive statements about upcoming activities, moreover, is an excellent way to increase motivation. By saying, "I think you're really going to enjoy our next activity", and meaning it, teachers convey an enthusiasm that is contagious

- \* Increase authenticity of learning tasks and goals.

Learners should recognize a real need to accomplish learning goals that are relevant and holistic (rather than task-specific). This prepares them for the complexities of real-world tasks that require them to use language skills and knowledge that have to be continually transferred.

- \* Create activities that foster real communication.

Teachers of college level writing classes, for instance, can help their students write articles for the wall newspaper or even correspond with students in other countries. Students in one of my classes put together a collection of short articles they wrote about themselves and their country for students of their twin school in Canada, Montreal. They were proud of their role as co-teachers and worked on the project with great enthusiasm.

Thus, providing our learners with the motivation to learn is one of the best steps we can take to facilitate learning success. This is best conveyed by Bruner (1960, p.31): "The best way to create interest in a subject is to render it worth knowing, which means to make the knowledge gained usable in one's thinking beyond the situation in which learning has occurred."

Oxford & Shearin (1996) offer Practical Suggestions for Teachers:

1. Teachers can identify why students are studying the new language.
  - Teachers can find out actual motivations (motivation survey).
  - Information on motivation can be passed on to the next class in a portfolio.
  - Teachers can determine which parts of L2 learning are especially valuable for the students.
2. Teachers can help shape students' beliefs about success and failure in L2 learning.
  - Students can learn to have realistic but challenging goals.
  - Teachers can learn to accept diversity in the way students establish and meet their goals, based on differences in learning styles.
3. Teachers can help students improve motivation by showing that L2 learning can be an exciting mental challenge, a career enhancer, a vehicle to cultural awareness and friendship and a key to world peace.
4. Teachers can make the L2 classroom a welcoming, positive place where psychological needs are met and where language anxiety is kept to a minimum.
5. Teachers can urge students to develop their own intrinsic rewards through positive self-talk, guided self-evaluation, and mastery of specific goals, rather than comparison with other students. Teachers can thus promote a sense of greater self-efficacy, increasing motivation to continue learning the L2

6. Dörnyei (1998) suggests

**"Ten Commandments for Motivating Language Learners"**

1. Set a personal example with your own behavior.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the task properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learner's linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

**Bibliography:**

1. CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London, 1992.
2. DECI, E.L., & RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
3. LIGHTBOWN, P. & SPADA. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
4. DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Longman, 2001.
5. GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, 1959, no13, p.266-272.
6. GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972.
7. GARDNER, R.C., TREMBLAY, P.F. On motivation: measurement and conceptual considerations. In: *Modern Language Journal*, 1994, 78:4, p.524-527.
8. SPOLSKY, B. Formulating a theory of second language learning. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1985, no7, p.269-288
9. UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
10. WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructions approach*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.
11. WLODKOWSKI, R. *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1985.

Prezentat la 17.09.2014

## WHAT IS AN OPTIMAL SCHOOL CLIMATE?

*Nizar SHIHADI*

*Moldova State University*

Teaching and learning are not possible in a climate of disorder and poor discipline. Many studies have proven that when suitable educational measures are taken, disciplinary problems and violence level can be decreased.

**Keywords:** *Climate school, mutual respect, social standards, personal security, violence, achievements.*

### CE ESTE UN CLIMAT ȘCOLAR OPTIM?

Procesul de predare și învățare nu ar fi posibil într-un climat dezordonat și cu o disciplină deficitară. Multe studii au dovedit că, fiind luate măsurile educaționale potrivite, problemele privind disciplina și nivelul de violență se reduc semnificativ.

**Cuvinte-cheie:** *climat școlar, respect reciproc, standarde sociale, securitate personală, violență, realizări.*

A school climate is characterized by the feelings of pupils and school team regarding the school environment, over time. What is meant here is the sense of convenience and security in the environment, a feeling that the environment supports learning and teaching and that it is well organized. It can be said, therefore, that a school climate is a reflection of positive or negative emotions towards a school environment and that it might have a direct or indirect effect on studying and its results.

The climate in an educational institution is a key factor which affects the creation of an environment that develops personal security and a sense of affiliation, value and respect alongside with social values such as responsibility for the community members and reduction of violence, hurting one's fellows and risk behaviors.

In order to create an optimal educational climate, an overall system strategy must be implemented that is planned, consistent and long-term, which relates at the same time to the creation of a safe climate, to promotion of mental welfare and to establishing a way of life that promotes affiliation, involvement and responsibility and to handling the reduction of violence and risk behaviors on an overall system level and individual level concurrently [1].

An optimal climate in a school serves as a basis for prevention of violence; an optimal educational climate allows for physical protection, mental health, moral development, study functioning and acquisition of skills and values of citizens in a democratic country. In-depth educational processes that promote mental welfare can prevent instances of violence and reduce the need for punishment.

Creating a safe climate in a school is a task mutual to all members of a school community and the community a school is located in. It is vital to create cooperation between all relevant factors: the educational team, the administrative team, the assisting alignment, pupils, pupils' parents and factors in the community and the city. The more pupils and parents experience themselves as partners to the processes of creation of an optimal school climate and recognize their mutual responsibility, the higher would be their willingness to maintain and implement these processes.

Thus, what is an educational climate and what meaning does it possess? How should we define an educational climate and according to what?

In this paper, educational climate would be defined, as well as what is an optimal educational climate? What affects a creation of optimal educational climate? And what is the contribution of an optimal educational climate to those in it, and how can an optimal educational climate be created in school?

This paper would clarify the relevant answers from a literature review, if possible, in order to arouse caring and consideration of the subject of school climate and encourage principals, teachers and education personnel to try as much as possible to create an optimal educational climate in schools that would eventually benefit the effectivity of behavior and achievements of pupils in school.

### Definition of educational climate

The term "school climate" is certainly not new; however, it is doubtful whether most education personnel, that use it presently, know its exact meaning. In the past, this term has almost exclusively been the domain of the higher class, those expected to handle the pedagogical ills of one institution or another.

The first researchers of the term of organizational climate were psychologists, and therefore the term of climate has been treated as the "personality" of the organization. Later on, the term of climate has been developed in a school context. Fridman in this spirit [5] has determined that a school climate can be resembled with "outlines of the school personality: as personality describes an individual, thus climate defines the essence of an institution". Others defined school climate as a final product of the activities of groups operating within it – pupils, teachers, principals – that direct their actions towards the achievement of a balance between organizational, personal, and systematic aspects in a school. Such a balance includes mutual values, social beliefs and social standards [7].

Amongst the variety of definitions of the term in professional literature, many of them include components that exist in the definition of Sackney, 1988 [2]: quality that is achieved over time of the internal environment of the school that:

- (a) Is experienced by its members (pupils, teachers, administrators, secretaries, counselors).
- (b) Affects their behavior.
- (c) Can be described in terms of values, norms and beliefs that related to the being of the institution.

It would be mentioned that this definition is relevant to an institution in general and does not necessarily describe specific parts in it (such as a climate of a given class).

In the definition of Tagiuri 1968 [2] of a "school climate", there is a clear division of fields: "school climate" according to him is a complex of environmental qualities that include:

- (1) Ecology – physical and material components.
- (2) Atmosphere – the social dimension of people.
- (3) The social system – social relations between people in an organization.
- (4) Culture – system of beliefs, values, cognitive structures and meanings within a school.

As of the end of the 70's, various researchers prefer the use of various names to define it. For example, Deal 1985 [2] prefers the term "school culture", whereas Rutter et al. 1979 [2] – prefer "school ethos". Nonetheless, their definitions do not significantly exceed the definitions mentioned as follows. These definitions mainly relate to the dimension of achievement and overall-social dimension of life in school. On the other hand, throughout the years, two patterns have been created with slightly different emphases in their relation to the term "school climate". These are the patterns of "democratic climate" and "progressive climate" that relate to what is termed in our places "progressive education" [11]. The first specifically emphasizes the inclusion of pupils in decisions related to them; whereas the second to the informal study atmosphere customary in those institutions and to teacher-pupil relationships.

The most comprehensive definition of school climate has been phrased by Tagiuri and Titwin [6]: the quality of internal environment of an organization, as experienced by its members. This environment affects their behavior, and it can be described in terms of a certain collection of organizational characteristics [12].

The term "school climate" is extensive and has many definitions. One of the common definitions in the literature presently is of the American Center of School Climate and the Center of Learning and Citizenship of the Educational Committee in the US:

*"School climate refers to the quality and character of school life. It is based on patterns of school life experiences and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching, learning and leadership practices and organizational structures."* [10. p.5].

### **Optimal educational climate**

Development of optimal school climate is the basis of educational, social and moral work in school. Optimal educational climate in a school is a condition for learning and development of all those attending the educational establishment (pupils, teachers and parents). The school is responsible for the personal, cognitive, emotional, social and moral development of pupils. The educational team has the ability and commitment to promote an educational climate. Improvement of study achievements of pupils is related, as well as conditional, to optimal climate. "A climate in an educational establishment is a key factor that affects the creation of environment which develops personal security and sense of affiliation, value and mutual respect" [4].

According to what has been maintained in the CEO's circular of 2009 [4], effective schools excel in a positive climate and are capable of handling social, organizational and pedagogical problems. An optimal school climate constitutes the foundation of learning-teaching processes and affects the satisfaction and cooperation of staff and additional members of an organization: pupils and parents.

Arhard claims, that a key component of "environment" of children and adolescents, in which there is an optimal educational climate is an educational establishment that allows its pupils to make the most out of their study potential, which develops and promotes in its pupils an ability to withstand stressful situations, which enhances creativity, instills values of tolerance of the different, trains for cooperation, interpersonal communication and ability to learn and develop optimally [1].

Claims that a positive and optimal climate is characterized by seeking achievement and output, principal's consideration and teachers' team enthusiasm of doing and creating, supportive atmosphere, organizational efficiency, order and structuration. It is also a situation in which management style is based on openness, coaching by personal example, rewarding the teachers' team as well as inclusion of teachers in decision making, which would greatly assist in climate development [3].

"A school climate in general is related to pupils' perception of their school, their behavior in class and their relation to study and offered activities as part of school" [10. p.76]. Arhard [2001] mentions that the study findings reveal a correlation between pupils' perceptions and their feelings regarding school climate and between the developing of negative or pathological behaviors. Arhard adds that "as pupil's feelings are directed to a large degree by the extent of fulfillment of their basic and optimal needs, there is significance to the fulfillment of these needs within the school". An optimal climate is "an educational climate which allows for pupils to reach proper study achievements while taking into consideration their emotional, social needs and responding to them" [1].

It is expected that intimate encounters and fertile dialogue between a teacher and a pupil and between pupils would have an effect beyond study achievements, and that it would be felt also in the change of a school climate in a decrease in level of violence in a school and in tightening up of relationships between pupils and teachers, and as a result the school would become a supporting study environment that allows for each pupil to progress on an educational-study sequence in his class, both in transition from one class to another and in transition from the Primary education stage to the post-Primary education [8].

The Israeli educational system puts a pupil and his needs, at least on a declarative level, in the center of educational work. A school aspires towards an optimal educational climate within it that allows a pupil to reach proper study achievements while taking into consideration his emotional and social needs and responding to them [1].

### **Influencing factors**

The key factors affecting school climate with its various types are how a school is organized and the style of its management. The way a school is organized – a gradient or systematic structure, centralized or decentralized, affects pupils and teachers. In a hierarchical-centralized organization, dictates are received from above. In such an organization, teamwork in a school is deficient, and there is a feeling that in a school that delegates authorities and promotes team work amongst teachers: "a planned and orderly organizing of teachers for mutual work as a team and the character of such work, or on the other hand, a lack of such organizing, is what designs the quality of life of teachers and pupils alike, in a school".

Educational climate is affected by many factors. In veteran schools in which a school climate is already formed, the components of climate are stable and are kept over time, so that a change in the general atmosphere is almost nonexistent, and mostly, it is as well difficult to bring about an initiated change in cases such an intention exists.

According to the researcher Moos, (1979) [9] the influencing factors can be grouped into various categories:

- **Physical factors:** the architectural form of a school and its size – the appearance of a school and its level of accessibility to resources affects the feelings, functioning and outputs of the team and pupils; its size affects the variety of study subjects and social involvement.

- **Management style:** affects the school atmosphere, it is within the power of a principal to improve or harm school climate. The leadership style of a principal affects the school norms and what takes place in each class. There are principals who encourage achievements. They visit classes a lot, create incentives for high achievements and evaluate teachers according to the study achievements, to a large degree according to the average score of pupils' matriculation exams. On the other hand, there are principals who emphasize processes not less than outputs; they give attention to the welfare of pupils and to social targets. School climate affects the expectations of teachers and these affect the class norms, pupils' perceptions and their achieve-

ments: "the expectations of teachers are determined not only according to the perception of their pupils' of their skills and the level of support in teaching they might receive from their colleagues, their perception regarding the willingness of a principal and the team to assist them in the pedagogical effort".

- **Social norms:** behavior norms of employees and pupils stemming from pressure from management, the visible and hidden pressures leveled at pupils; for example, in theoretical schools the pressures are aimed at intellectual development.

- Factors of preservation of the system and its products, clarity of rules, teacher's proficiency and innovation.

- **Socio-economic level of children:** affects amongst other things their perception of independence and freedom of choice. The meaning is the ethnic and familial background of pupils. Each pupil arrives with some charge regarding behavior in class. The expectation of all pupils can change throughout study; however, they affect the formation of initial norms.

- **Teacher's behavior:** his behavior in class and the reciprocal relations between a teacher and pupils, sense of involvement, sense of affiliation and support of the teacher. The meaning is his expectations, leadership style and the teaching methods implemented by the teacher.

- Professional relation and interaction within the team.

- Effectivity of the teamwork.

- Personal development factors and the rate of purposefulness of pupils and teachers, purposes and competitiveness.

- **External environment:** pupils' parents – parents' representation acts towards a significant change in fields that seem important to them in the school life; school and community relations – the community has interests of its own such as identity, purposes, ideology, and hence its effect upon the school climate can be positive and constructive or inhibitive [9].

### Summary

This paper has a main purpose of clarifying to education people that it is in their power to lead towards a creation of an optimal educational climate by understanding of the principles of an optimal educational climate and by the understanding of the term more profoundly in order to resolve problems that exists within the school climate such as violence and low study achievements.

In the research literature, there are various approaches to defining the term of educational climate, whereas a combination between these approaches leads to a characterization of an educational climate as a qualitative aspect of school environment as it is experienced by pupils, teachers and parents. In light of this, it appears that a school climate is a combination of emotions and inner thoughts in the school both on a class level and on a school level that are described by management, teachers and pupils.

A school attests itself to be an educational establishment aspiring at excellence in study achievements, and that considers the nurturing of learning and life skills of a transferring pupil, a value of significance. It emphasizes the granting of a feeling of a "warm" and loving home for pupils, and concurrently requires them to follow its customary rules. A culture that respects pupils and parents allows for the existence of educational, meaningful processes that presumably do not abandon a pupil upon his completion of study, but stay with him. Therefore, the standards of school culture and climate reflect the expectations from schools for the study environment that is social, safe, supportive, egalitarian and aesthetic that allows for a personal-social-moral development of study. These standards express:

- The commitment of an organization to provide for an empowering environment.
- A linkage between an individual at his best and between the system at its best.
- A balance between organizational and personal aspects.

There is a correlation between educational climate in a school and variables such as:

- ✓ Study achievements
- ✓ Pupils' attitude towards school
- ✓ Level of violence in a school
- ✓ Involvement in risk behaviors

**Bibliography:**

1. ARHARD, R. *Optimal educational climate*. Ministry of Education, the psychological counseling service: Jerusalem, 2001.
2. BAR-LEV, A. *A term of significance: school climate*. Beer-Sheva: Beit Yatziv, 2005.
3. BSHARA, S. & BSHARA, N. Organizational climate and satisfaction amongst traditional religious and non-religious teachers. In: *Jamaa: studies on Islam, education, literature and science*, Alkasami, 2007, vol.1, p.350-363.
4. CEO's Circular, 2009 (1/a).
5. FRIDMAN, Y. *School climate and class climate: professional literature review*. Jerusalem: Henrietta Szold Institute, 1995.
6. FRIDMAN, Y., HOROVITZ, T. & SHALIV, R. *Effectiveness, culture and climate of a school*. Szold Institute, 1998.
7. Ministry of Education, Culture and Sport. *Standards of creation, management and monitoring of school culture and climate – a draft paper*. The pedagogical administration, in: Psychological Counseling Site, 2005.
8. Ministry of Education. *Touching horizon*. Jerusalem, 2009.
9. MOOS, R.H. *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
10. National School Climate Council. *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines, and teacher education policy*, 2007.
11. SIMONS-MORTON, B.G., DAVIS-CRUMP, A., HAYNIE, D.L. & SAYLOR, K.E. Student-school bonding and adolescent problem behavior. In: *Health Education Research*, 1999, vol.14(1), p.99-107.
12. ZIFRONI, A. design of positive educational climate prevents violence. In: *Iyunim*, 2006, vol. 3. Ort.

Prezentat la 12.09.2014

## VIOLENCE IN SCHOOLS: DEFINITION AND FACTORS

Nizar SHIHADI

Moldova State University

The subject of violence amongst children and teenagers keeps being raised for discussion times and again, especially in a background of incidents of extreme violence such as fights, involvement of teenagers in acts of murder, robberies or sexual violence. Natan [15] claims that recently, there are many reports in the media, on teenager violence in general and on violence in schools in particular. However, the essence of the problem is not necessarily in those extreme cases, but in involvement and daily exposure of teenagers to violence in different levels of severity, such as teasing, cursing, threats, boycotts, vandalism, extortion, pushing and fights.

**Keywords:** *violence, aggressive, teenagers, school, achievement, security of students, behavior.*

## VIOLENȚA ÎN ȘCOLI: DEFINIȚIE ȘI FACTORI

Subiectul violenței în rândul copiilor și adolescenților rămâne temă de discuție frecventă, în special pe fundalul unor incidente de o violență extremă, cum ar fi luptele, implicarea adolescenților în crime, furturi sau violență sexuală. Natan [15] susține că actualmente în mass-media există multe rapoarte cu privire la violența între adolescenți, în general, și cu privire la violența în școli, în special. Cu toate acestea, esența problemei nu este neapărat în aceste cazuri extreme, dar în implicarea și expunerea zilnică a adolescenților la violență de diferite niveluri de severitate, cum ar fi tachinare, înjurături, amenințări, boicoturi, vandalism, jaf, îmbrânceli și lupte.

**Cuvinte-cheie:** *violență, agresivitate, adolescent, școală, realizare, securitatea elevilor, purtare.*

## Definition

Violence is perceived as the destructive, non-legitimate form of aggressiveness and is defined as "the use of force, whether physical or other, against another person for the purpose of harming his body, dignity, property, spirit, or culture" [17, p.387]. Often, especially with children, what begins as mild and presumably harmless aggressiveness can quickly deteriorate into actual violence. Verbal and physical bullying, cursing, aggressive play, and so on are the precursors of violence and foreshadow it.

Violence is a common phenomenon that resides in almost every aspect of our lives: in the family, among neighbors, in sports' stadiums, in schools, the streets, and lately even in the political arena. Violence among Israeli children and youths rises to public awareness when it descends to shocking lows, and then the media reports on extreme cases of violence, robbery, group rape, or drug dealing. However, the truly troubling phenomenon is that these lows are a manifestation of daily involvement and exposure to varying levels of violence, which has become a regular part of the life of children in Israel, in every place, in all walks of life. If in the past violence was attributed to the lower classes or to certain ethnicities, today it is an affliction reaching all sectors and classes, which points towards a psychological phenomenon rather than a sociological one. The research literature points to particularly high levels of violence in adolescence, compared to other ages, and to an increase in violence in many Western countries, concurrent with a growing exposure of youths to alcohol and drugs [17].

Violence in schools threatens the security of students and teachers and harms the educational enterprise. This is not a unique or new phenomenon, though the public outcry regarding it increases when extreme incidents occur. In Israel, as in many other countries, there is great concern about this issue, which is manifest in, among other things, varying attempts to learn about violence in educational institutions and identify ways to promote its prevention and treatment. Students behave in an aggressive and even violent manner towards other students as well as towards teachers [7], and there are numerous, daily examples of this: Students refuse to follow instructions, they yell, harass verbally and physically, threaten, frighten, and even engage in bodily violence [2]. The extent of violence in the Israeli education system is one of the highest in the Western world. The types of violence are many and range from fighting, to strangling, severe knife wounds, and more. Among the reasons for the rise in violence one can count: low achievement levels in school, a feeling of alienation from school, acknowledgement that violence exists in school, a difficult economic situation, violence in movies, ads, computers, the internet; a rise in the level of violence in broader society, and the impact of terrorism. Violent children tend to run away from school, get bored, fail, and get into trouble with

teachers and parents. The increase of violence in schools is also related to the weakening of the teachers' status in school, the erosion of their authority, increasing contempt for teachers and lack of backing for teachers. The incidents of brutal violence among youths, which are increasing and worsening, are also an expression of the social and economic distress of children from poor families, children of unemployed parents, and single-parent families. Taking measures to bolster the academic achievements of the violent students in school may strengthen their self-image and positively affect their integration in the school system and society [14].

Violence among children and youths is a reflection of adult society. Society is more violent and crude, and the boundaries between what is permissible and what is not are being shattered on a daily basis. The rise in violence in society parallels the rise in terror incidents in Israel. Manners are no longer fashionable, and neither is consideration for one's fellow man. The responsibility lies on the parents' shoulders as well, who do not set clear boundaries to their children regarding dress and behavior, which causes a crisis in values. Children imitate grownups as they look to address their problems with violence. Violent children grow up to be violent adults who are difficult to rehabilitate, perhaps even impossible. Children and youths are supposed to acquire values in the education system, but instead they beat each other up mercilessly for values such as honor, manliness, control, bullying for its own sake, and more [14].

Dealing with the issue of violence is a high priority for the Ministry of Education and may even be included in next years' school curriculum. Schools operate many programs and they are open to treating the issue. The police encourage the students who suffer harm from violence in school and their parents to submit official complaints to the police. The Ministry of Education is considering combating youth violence through means such as revoking driving licenses of violent youths for two years, forbidding the issuing of such a license, suspending violent students, segregating them in special classes for violent students, as well as exchanging violent students among schools. Students will be able to enter their school only with a personal magnetic card and their bags will be searched upon entering [14]. In recent years this issue has received more intensive, consistent attention than in previous periods. Among other things, detailed recommendations for the reduction of violence in the education system were submitted following the Vilnai Report [21], and a national study was conducted, the first of its kind, that concentrated on violence in the education system [5].

### **Factors of violence in school**

Professional literature deals extensively in violence phenomenon as a complex phenomenon, with multiple causes and factors. School violence phenomenon stems from many different factors. Professional literature relates the reasons to teenagers' violence in environmental, familiar, cultural, social, biological, psychological factors and naturally to school elements as well. Natan, 2014 [15] claims that the weakness of an education system, rough social-economic situation, lack of leadership role models and the Israeli society violence are some of the factors of increase in teenagers' violence. Horovitz, 2000 [12] has divided the explanations for the violence phenomenon's into three: 1. violence as society's input into school; 2. violence as a product of school experience; 3. violence as product of situation factors. Reinforcement of the understanding that there is a link between society conditions and school components which lead to teenagers' violent behavior can be found in a study of Horovitz and Amir (1981) [11], who have sought to find what are the terms that lead to violence. The community conditions found in their study as leading to violence have been: distress areas in condition of anomie and school being located in a crime environment. The school components found as leading to violence have included inconsistent, arbitrary administrative decisions that lack a diagnostic foundation, and school-related elements such as transitions, high expectations as opposed to medium ability, division of courses and more.

Another angle for relations between youth culture, youth education and schools and between teenagers' violent behavior can be found in study of Sela-Shiyovitz, 2003 [18] that have investigated teenagers' violence in dance clubs and rock concerts. She has found that violent behavior is more common amongst pupils studying in vocational schools and amongst teenagers belonging to street groups, than amongst pupils studying in academic schools. From the findings of her study, it can be understood that the differences in involvement of teenagers in violence in rock concerts and dance clubs is related to their educational level. Meaning, as education level rises, the frequency of violence as a community-cultural phenomenon, reduces.

The existence of violent behavior as a cultural phenomenon amongst teenagers intensifies in recent years. It must be remembered, that the peer groups amongst teenagers are a natural basis for arguments and fights,

which can easily side over to violent acts. Some claim that in the Western world, peer groups of teenagers develop into antagonistic sub-cultures of the world of adults. It is expressed in the mass leisure culture [16], in computerized roaming in the computer world, in teenagers' television shows [13] and of course, in the educational frameworks as well, in which teachers and the principals are perceived as enemies [19]. Harel (1999) and Gumbel (2002) have equally addressed the fact that social alienation of pupils from teachers, from colleagues, from school and from studied material affects school violence level [9; 10].

Gilboa (2004) claims that the most obvious attitude to violence is determined in the cultural moral code that companies and states are managed by. In his opinion, the school as significant representative of society and dominant culture expresses powerful force. However, it is faced with not a weaker force of individuals and groups. Those succeeding to accept the normative value framework, survive within the system. Those who cannot accept the framework's values, do not survive and therefore, act violently towards it. He claims that a school framework reflects the Israeli society with its layers and represents social reality in which the conflicts existing between individuals and system representative lead to violence. Only a change in the perception that would stop considering violence and its causes as social deviation, but as a subject in itself, in social and cultural aspects, can bring about an improvement [8].

Abu-Asba (2010) adds that forgivingness towards violence in schools leads to an increase of social violence, and makes violent behavior a familiar pattern of behavior. It must be considered that school violence problem is complicated and complex, and is not to be attributed to one factor only but to an entirety of social and psychological factors [1].

The perception relating teenagers' violent behavior to political and social situations, is enforced by the vast variety of programs dealing with multiculturalism, conflict resolutions and education for peace [20]. Continuing on this broad view, Salomon offers three categories of education for peace: education for peace in relations to international conflicts in which familiarity with the other side's narrative is emphasized; education for peace in relation to tension between different culture groups where change of stereotypes and prejudice is emphasized; and education for peace in non-conflict or stress-free relations in which support of the importance of peaceful life is emphasized.

The perception relating the violent behavior of pupils in educational systems to the social cultural reality in Israel, is emphasized as well, in the recent studies on pupils' violence that have been conducted in Israel. Benbenishty (2003) reviews the variables outside of school that influence the behavior within a school, such as family, the peer group and culture. He also presents elements within a school which can intensify violence or aid its prevention, such as school climate and relationships between pupils and teachers. In his opinion, in the face of multitude of variables relating to school violence, it could be expected that intervention programs in this field would focus on multiple elements, both within and outside a school. However, most intervention programs focus only on one or two elements, or one or two ecology level (for example, the child, the family or the class), and tend to disregard the interaction between a multitude of variables. Therefore, it is no wonder that most programs dealing with one element tend to be ineffective in lowering the level of school violence [4].

In the Ministry of Education CEO Circular [23] the variance of school violence has been related directly with variables related to school climate, and it has been claimed (section 1.1) that "the climate in an education institute... is a central factor influencing the creation of an environment that does not invite and does not allow violence within the educational institution. Creating a climate meaning, creating the possibility for pupils to experience, continuously, social values and assimilate them and to experience social skills". Amongst the guiding lines for creation of safe climate in a school the Circular's subject of discussion is "applying social-community world-view (relevance, caring, involvement and guarantee)... creating early routines that promote security, safety and values of mutual respect... adopting a violence intolerance policy..." and more (section 1.2).

Harel and Laufer (2003) point additional school components which might increase the possibility of teenagers' acts of violence. They have found that school variables, and especially the sense of disconnection of a pupil from school, a sense of lack of achievement and a sense of high violence level in the vicinity of a school, are related to hooliganism, fights and carrying of weapon. In their opinion, bored pupils with a tendency to escape from school, whose achievement level is low and who claim that their school has a high violence level are more likely to be involved in hooliganism, fights and carrying of weapons. Although social difficulties have been found to be related to violence, however, in a lesser extent. This relation has been a little higher amongst girls [24].

### Summary

Benbenishty (2006) claims that class teachers and principals are obligated to the primary responsibility of prevention and handling of instances of violence in school. In order to handle this task, they must be equipped with tools, meaning, knowledge and training. About 33% of school principals and about 20% of class teachers believe they do not possess the tools required for dealing with instances of violence. As a result, training is to be given to principals and school teachers for equipping them with the tools they need. Despite the basic training, in which principals and class teachers receive aids for dealing with violence, in order to handle violence, knowledge and specific skills and focused training are to be acquired during the professional work. The emergent picture from the words of principals and class teachers about the training they have received is not encouraging. Less than 33% of the principals and less than 25% of the class teachers believe they have received proper training for dealing with violence in their training. The rate is extremely low amongst high school teachers [3, p.146]. In a survey held in 2003, amongst 600 teachers, 400 from the responding teachers point out that they don't have the tools and knowledge to deal with violence in their school, and that violence and disciplinary problems are the most difficult problems in the education system today (Public Opinion Survey amongst Israel's teachers, Panim 24, 2003, p.77-88). Vilnaei Committee (1999) has referred in its first recommendation to tools that a principal is to be given in order to deal with violence. Amongst other things, it has been recommended to add to a school external factors for helping in dealing with the phenomenon. Later on, the committee has recommended an encouragement of designing of study units in training program and apprenticeships of preschool teachers, teachers and principals that would assist in prevention of violence [21]. A testimony to the effectiveness of this solution can be seen in data of study year of 2002 that have indicated a decrease in rate of instances of violence in schools, particularly in Primary schools. This decrease has been credited to the large investment in guidance, training apprenticeships and interventions in schools [3, p.146].

Despite the fact that Israeli studies on patterns of violence amongst pupils highlight school as a dominant violence arena, it is common knowledge that the violence reasons are caused by a variety of elements, most are not directly related to school. Nonetheless, the researchers believe a school must take responsibility for an effective dealing with teenagers' violence problem, while constructing cooperation with educational-therapy systems in the community, to relate to the living environment of teenagers in school and in the community [22,3].

The first group of factors (biological, psychological and familial factors) relates to primary elements, both those that imprinted in a person from birth and those depending upon the initial environment surrounding him during his first years. Those factors form a charge arrives to school with and turn him into aggressive behavior prone. Crawford and Bodin [3] in their study indicate that behavior is comprised of joined factors each one having a certain effect; accelerating factors (as failure) can worsen violence tendency, and flexibility and communication skills characteristics can restrain the tendency to its disappearance.

The second group of factors includes factors such as communication, community and society, surrounds a child and affects him before his arrival to educational frameworks, and continue affecting him in the course of his study years. Sometimes there is a problem that lack of congruence between school framework and an external framework would lead to rejection of school values in advance and to aggravation of aggressiveness [11].

A great deal of optimism lies in the fact that not all children exposed to risk factors from the first and second groups are characterized with aggressive and violent behavior. The cognitive approach claims that a behavior change can be made by concept and thinking change and by acquiring skills of conflict resolutions and development of self-control [6]. Indeed, it has been found that prone children have managed to develop social fitness and haven't become violent, characterized by capability for recovery and flexibility stemming from factors the likes of sense of belonging, effective communication skills, ability of caring for another, problems resolution skills and more [11].

### Bibliography:

1. ABU-ASBA, H. *Violence amongst pupils in the education system*. Jadel, 2010.
2. AMIT, H. Assertive but attentive. *HedHahinuch*. July-August, 2004, p.34-39
3. BENBENISHTY, R. HURI-KSABER, M. & AVI ASTOR, R. Violence national survey findings – 2005. In: *A gathering for educational-social work*, 2006, no.23, p.15-43.
4. BENBENISHTY, R., AVI ASTOR, R. & MAEACHI, R. Dealing with violence in the education system. In: *A gathering for educational-social work*, 2003, no.17, p.9-44.

5. BENEENISHTI, R., ZEIRA, A. & ASTOR, A. *Violence in the education system: Summary report for the years 1998-1999*. Jerusalem: The Hebrew University in Jerusalem, 2000.
6. BRENT, H. *Research literature review on school violence factors and disputes settling and mediation in school*. Gevim group, 2004.
7. DAYAN, A. Exposed in class. In: *HedHaHinuch*, 2004, p.17-25.
8. GILBOA, A. *Society inside a violent society. Education movements in society and culture*. Levinski Education College, 2004, p.15-27.
9. GUMPLE, T. School's violence contemplations: factors and dealing principles. In: Hamenachem A. (ed.). *A gathering for educational-social work*. Jerusalem: Amutat Efshar publication, 2002, no.16.
10. HAREL, N. *Listening – a key to ability of listening to others. Nature Strength and Health*, 1999.
11. HOROVITZ, T. & AMIR, M. *Patterns of educational system dealing with the problem of violence*. Research report 219. Szold Institute. Jerusalem, 1981.
12. HOROVITZ, T. *Violence as an anti-social phenomena*. Jerusalem Szold Institute publication, 2000.
13. HUESMANN, L.R. & ERON, L.D. *Television and the aggressive child: A cross-cultural comparison*. Lawrence Erlbaum Associates. N.Y., 1986.
14. NAKAR, Y. *Crime and violence among children and youths in family and society*. The Knesset, 2005.
15. NATAN, G. *Violence in the education system*. The Knesset: Research and Science Center, 2014.
16. REGEV, M. *Rock culture as teenagers' sub-culture. Rock, music and culture* (Mahab series). Dvir publication, 1995.
17. ROSMAN, M. & DITTLE, M. *Parenting intelligence*. Ah: KiryatBialik, 1999.
18. SELA-SHIYOVITZ, R. Teenager's violence in dance clubs and rock concerts. In: *A gathering for educational-social work*, 2003, no.17, p.45-64.
19. SHEMESH, A. *Promoting teenagers for reduction of school violence. From separation to integration*. Ministry of Education, 2007, no.14, p.113-125.
20. SOLOMON, G. *Rashomon is not a movie*. Panim, 2000, no.15, p.40-46.
21. VILNAEY COMMITTEE. *Initial recommendations report for implementation: national program for reducing violence amongst children and teenagers in Israeli educational system*. Jerusalem: Ministry of Education, 1999.
22. ZAFRONI, A. *Violence prevention education – the rationale and modus operand in schools*. MikraVeiu, 1999, p.3-16.
23. Special briefing update 16, 1994, December 2000.
24. HAREL, Y., LAUFER, A. The connection between school perceptions regarding pupils' involvement in hooliganism, fights and carrying of weapon. In: *Trends*, 2003, no.42(3), p.437-459.

Prezentat la 02.06.2014

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF NEW STUDY PROGRAMS IN SCIENCE IN ISRAEL, UNITED KINGDOM AND FINLAND

*Orly NISSEL*

*Moldova State University*

The world believes today in the importance of education and aspires to supply a good education. The question is in *what way*? For achieving the purpose, a significant change is required rather than another temporary solution. This type of change might reduce the number of matriculation exams and the number of studied subjects, and on the other hand, inclusion of humanistic, scientific and artistic subjects. Such teaching emphasizes – the structuration of knowledge by the studier under supervision and control, a combination between personal and mutual learning, alternative evaluation that emphasizes the inclusion of a pupil in the various stages of the process and includes his self-evaluation and the evaluation of his peers in class.

The comparative analysis of study programs in Israel, United Kingdom and Finland offers opportunities to examine various models of studying according to the needs of the 21st century.

Following the conclusions in Israel and European countries, a new test is under consideration that would be interactive, conducted by means of a computer, would call for reasons and explanations and maintain interaction and debate with the pupils. In the Pisa test of 2012, exercises in solving problems and economic literacy will be added to the traditional tests that demonstrate dealing with routine dilemmas in the field of finances, solving problems as a team – examination of skills of the 21<sup>st</sup> century [1].

**Keywords:** *combination between personal and mutual learning, self-evaluation, a transition from quantity to quality, achievements, gap, and needs of the 21st century.*

### ANALIZA COMPARATIVĂ A NOILOR PROGRAME DE STUDII LA ȘTIINȚELE EXACTE DIN ISRAEL, REGATUL UNIT ȘI FINLANDA

Lumea crede astăzi în importanța educației și aspiră să ofere o educație bună. Întrebarea este *în ce mod*? Pentru realizarea scopului, este necesară mai degrabă o schimbare semnificativă, decât soluții temporare. Acest tip de schimbare ar putea reduce numărul de examene de înmatriculare și numărul de subiecte studiate, iar, pe de altă parte, ar putea include de subiecte umaniste, științifice și artistice. O astfel de instruire presupune: structurarea cunoașterii de către cel educat sub supraveghere și control; o combinație între învățarea personală și mutuală; evaluarea alternativă care pune accentul pe includerea unui elev în diferite etape ale procesului, autoevaluarea acestuia și evaluarea de către colegii lui din clasă.

Analiza comparativă a programelor de studii la științele exacte aplicate în Israel, Marea Britanie și în Finlanda oferă oportunități de a examina diferite modele de instruire în funcție de nevoile secolului XXI.

În Israel și în țările europene este în curs de examinare un nou test, care, realizat cu ajutorul unui calculator, ar fi interactiv, ar oferi motive și explicații și ar menține interacțiunea și dezbaterile cu elevii. În testul Pisa din anul 2012, exercițiile de rezolvare a problemelor și de alfabetizare economică vor fi ajustate la testele tradiționale, care să facă față dilemei de rutină în domeniul finanțelor, să facă posibilă rezolvarea problemelor în echipă – examen de aptitudini solicitat în secolul XXI [1].

**Cuvinte-cheie:** *combinație între învățare personală și mutuală, autoevaluare, trecerea de la cantitate la calitate, realizări, decalaj, necesitățile secolului XXI.*

### Introduction

In the last decade, the achievements of the Israeli pupils in national and international tests have been low in comparison to the rest of the participating countries. In 2009, upon the assumption of duty of Minister of Education, Gideon Saar, a new study program has been decided upon. In 1992, following the Harari committee – "tomorrow 98", a science study program has been formulated, that upgrades the level of science study in Israel in all age groups. In 2009, Junior High schools began teaching according to the new program. A master document has been written delineating the study program with its sub-subjects that integrates contents and skills and assigns the number of study hours for the subject. All teachers in all sectors were obligated to teach according to the subjects and to meet the schedules. Following, is the new detailed study program for science, for Junior High school.

The change initiated in Junior High schools has advanced to High schools and as of 2013 also to Primary schools [1]. There are apparent gaps in Israel between the achievements of Hebrew speaking pupils and

Arabic speaking pupils. As a result of these gaps the average of the score of Israel drops with a significant gap [12]. The comparison of Israel to the Western countries is not valid due to the great heterogeneity in the Israeli population, the short existence of the state of 65 years and the political, religious, sectorial and security complexity of the region.

Following the conclusions in Israel and European countries, a new test is under consideration that would be interactive, conducted by means of a computer, would call for reasons and explanations and maintain interaction and debate with the pupils. In the Pisa test of 2012, exercises in solving problems and economic literacy will be added to the traditional tests that demonstrate dealing with routine dilemmas in the field of finances, solving problems as a team – examination of skills of the 21<sup>st</sup> century [1].

These changes confront the Israeli educational system with difficult coping, as it lags behind the OECD countries.

### **Reforms in the world**

In the last decades, in most of the developed countries such as: the UK, Japan, Finland and Canada, an awareness of international comparison has risen. As a response to changes and critique on the quality and ability of the educational system comprehensive educational reforms have begun. Most of the reforms have common principles:

- A transition from quantity to quality – transfer of knowledge, subjects and hours.
- Focusing on results – outcomes.
- Assigning schools with authorities and autonomy. Directing most of the resources to the school and decreasing bureaucracy, decentralization of authorities, improvement of training of teachers and principals.
- Being familiar with each individual pupil with various and different abilities, skills and difficulties.

### **The science study program in Junior High school in the UK**

In the UK, the standards of assisting schools in teaching of certain contents in a clear manner have been redefined. Schools have been given the autonomy to decide upon the study program and the means to evaluate it. These have helped in the improvement of study achievements of pupils [6]. The sense of ability and change has swept teachers' teams and parent who have expressed much willingness to invest in the promotion of pupils. Parents are involved in processes that take place in a school. The situation has created a consistent study atmosphere in which teachers have seen the study program and education as a whole unit. Teachers treated pupils in person and supplied their needs. A study of the national study program in the UK has shown that there has been very little time to learn thinking skills. However, the study of high-order thinking skills has brought about a rise in the thinking standards (OFSTED) [5, 14].

The problem in the UK is the high level of involvement of government in the field of education. The country struggled with finding a balance between centralism of the government as an exclusive entity for making educational policy and between decentralization of authority and awarding autonomy to teachers and the school [3]. In the 90's the educational system has been subjected to tests in order to raise standards. In the Pisa tests the scores of the UK pupils have been near the OECD average. In 2005, there has been a change in the arrangement of tests that has included an internal evaluation of teachers as well, and the submitting of projects as an alternative evaluation. The Ministry of Education is not willing to forfeit tests. Teachers in the UK feel obligated to focusing on contents and studying for exams and there is practically no time left to deal in the studying of subjects that catch pupils' interest. This leads to superficial study, a limited and short-term assimilation of the acquired knowledge [3].

In 2010, the responsible entity for determining the national study program was the QCDA – Qualifications & Curriculum Development Agency. It was replaced in 2011, by the Standards & Testing Agency, which is responsible for developing of all the means of evaluation in the educational system in the UK [6]. It is still early to evaluate the changes from this move [4], the science study program in Junior High school in the UK [2].

### **Study program in Finland**

In the early 90's, Finnish pupils were mediocre in their achievements. The educational system was similar to the educational system in Israel and the world. However, a change in perception which they have undergone in recent years has advanced them to having the best scores in the world – first place in all indexes: in science literacy (Israel – 13), math literacy (Israel – 9) and language (Israel – 7) (2007). The study presents a

victory of the Finnish educational system due to excellent teachers and leaders. It is evident from the study that Finland develops excellence through its teaching forces [8]. Until the 60's of the 20th century, the level of educational achievement in Finland has been relatively low: only one out of every 10 Finnish adults has completed more than 9 years of study of basic education and the achievement of a University degree was not a common thing [15].

Presently kindergarten; 99% of them complete the compulsory basic education. At the age of 16 three out of five young Finnish people enroll for post-High school education with state funding; 50% finish these institutions. Finland openly acknowledges the value of its teachers and trusts their professional judgment in schools. According to public opinion polls amongst High school graduates, teaching is considered as the most admired profession amongst young people in Finland. Becoming a teacher in a Primary school in Finland is an extremely competitive process. Only the best and the most brilliant in Finland can realize this dream. The young Finnish are attracted to teaching due to the prestige of the profession, the public and society service and the professional autonomy in schools. They consider it a profession with equal value to the subjects of law and medicine [2].

Teachers' training is based on a combination of research, practice and reflection, which must be supported by scientific knowledge and must be focused on thinking procedures and cognitive skills. The teacher is obligated with a five-year practical training in a school. There is no central management of education in Finland. The principal and the school team together with the managing committee of the school usually make the decisions regarding employment of personnel and recruitment of teachers'. In Finland, the teachers receive a feedback from the school principal and team. A good teacher helps all his pupils to progress and grow in a holistic way [9].

The work environment of a teacher in Finland is calm, autonomous, appreciated and inspiring of trust as different from other countries where there are bureaucratic systems of reporting that make teacher feel threatened and with over-supervision. The study program is approved by local educational authorities, teachers and school principals. Teachers have a key role in the evaluation of pupils [10].

### Conclusions

In this chapter, comprehensive educational reforms in developed countries in the world have been reviewed, for improvement of the achievements of pupils in science: Israel, the UK and Finland [16, 19, 20]. The study program in science has been changed while adjusting to the 21st century. In 2009, teaching according to the new program has begun. The change began in a Junior High school. For this purpose, a master paper has been written which obligated teachers, in all sectors, to teach according to it, to meet the schedules, and undergo training apprenticeships during the study year. There has been an improvement in national and international tests in the achievements of pupils.

Teachers complain about heavy pressure and burden, not meeting the requirements of the study program, teaching for exams and claim that studying is superficial. There is no time for personal and profound work as it has been in the past. In parallel, the state encourages and reinforces physics studies which in recent years have nearly gone extinct. Israel has begun adjusting itself to studying according the requirements of the 21st century. It still needs to invest greatly in the subject – computerization of classes, integrative boards and more [13].

The educational system in the UK has also changed the science study program and raised the level of pupils' achievements in national and international tests. The situation has brought about a motivation to continue with higher education. Despite the changes, the level of involvement of government is high in the field of education. It has difficulties in finding a balance between centralization of government and decentralization of authorities and awarding autonomy to teachers. Teachers feel committed to focusing on the program and to teaching for exams. This leads to superficial studying, a limited short term assimilation of the acquired knowledge. In the UK the subject of telecommunication and the use of computer technology have begun being integrated as required according to the needs of the 21st century [11, 17].

We notice similarities caused by the reforms in the educational systems in Israel and in the UK. These programs have been formulated due to the international standards in national and international tests. The study program in Israel is busier, more diverse and is studied with more weekly hours. There is an emphasis on the subjects of biology, chemistry and physics, whereas in the UK the emphasis is on Earth science and astronomy.

In Finland it is different; the reform there has brought about creative thinking. Teachers are the country's source of pride, they excel and have Master's degree in education; they are appreciated by principals, pupils and parents. They are autonomous in their work, teach without exams or homework. The teachers have a central role in the evaluation of pupils. Since the reform, the country leads in the first place worldwide in pupils' achievements in the subject of science [10].

The world believes today in the importance of education and aspires to supply a good education. The question is in what way? For achieving the purpose, a significant change is required rather than another temporary solution. This type of change might reduce the number of matriculation exams and the number of studied subjects, and on the other hand, inclusion of humanistic, scientific and artistic subjects. Such teaching emphasizes – the structuration of knowledge by the student under supervision and control, a combination between personal and mutual learning, alternative evaluation that emphasizes the inclusion of a pupil in the various stages of the process and includes his self-evaluation and the evaluation of his peers in class. This type of changes is under process around the world as well as in 110 experimental schools throughout Israel which examine various models of studying according to the needs of the 21st century [15].

### International tests and setting of standards

The 20th century has been characterized by standards' policy. They have spread from Eastern Asia to the European countries the UK, the US and Israel. The purpose is to create a unified level of standards and awarding equal opportunity to all pupils. The creation of standards has led to a multiplicity of evaluation tests, internal and external, such as the Meizav (school effectiveness and growth indexes – in Hebrew acronym) and international tests such as Pisa (Program for International Student Assignment). The standards have not led the educational system to high achievements, but to mediocrity amongst pupils with high abilities. The low achievements, reflected from international tests, have reinforced the idea that there is a need for standards in the core subjects: science, language and math. The race for scores has brought studying to the traditional methods based on memorization, unification, overload of teachers; pupils not necessarily have improved their achievements [6].

On the other hand the unity in study program, the focus on study subjects, the repeating memorization and drilling have improved the achievement in scores of Israel and the UK. The tests are delivered in fixed periodicity once every three years and allows for an observation of trends over time. The tests are delivered in every country in a representative sample. The scores are reported on a national level. Israel has participated in the international tests of Pisa and TIMSS (Trends in International Mathematics & Science Study).

In March of 2013, a new government has been elected in Israel and a new Minister of Education has been appointed – Rabbi Shai Piron. The Minister presently studies the system and attempts to formulate changes: 1. limitation of the Meizav tests (school effectiveness and growth indexes), which are delivered annually, since 2007 in the core subjects of science, math, mother's tongue and English, in thousands of classes; 2. Change in matriculation exams and decreasing their number. The new Minister of Education, Shai Piron, wishes to strengthen the factor of education in schools: "the message is less testing and more learning" [8].

### Bibliography:

1. BELLER, M. *Programme for International Student Assessment*. Center of evaluation and measurement in education. Pisa and TIMSS, Rama, 2013.
2. *Concentration of data*. Pisa, Ministry of Education, Jerusalem, 2012.
3. GARNER, R. Are these the best schools in the world? In: *The Independent*, London, 2011 p.46.
4. *Finland into the Information Society*, KYTKE-2005.
5. Free lesson. In: *Education news magazine*, 2012, p.92.
6. Horovitz, Pupils to study Twitter and blogs in primary schools shake-up. In: *The Guardian*, 2009, no.9.
7. Learning Skills for Science – LSS, 2013.
8. *Master Document. Teaching of study skills*. Israel Education Government, 2013.
9. NISSEL, O. *8th grade class teacher in an advance science class, science and technology subject coordinator, science and technology counselor in the Ministry of Education*. Instructors, Weitzman Institute, 2009-2013.
10. PASI Sahlberg. Lessons from Finland. In: *American Educator*, 2011, p.34-38.
11. SHERTZ, Zehava. *Learning Skills for Science' head of the national teachers' center of science and technology*. Junior High school, Israel. Weitzman Institute, 2013.

12. LEVIN APSTINE, M. *Promoting students have difficulty*. Sold institute reports, 2012.
13. SARIT RAVID. *Educational system in Finland*, website review, information scientist, Department of planning of study programs, 2006.
14. The white paper: Higher Standards, Better School for All-More Choices for Parents & Pupils, 2005.
15. ZUKERMAN. *Studying according to the needs of the 21st century*, 2012.
16. [unesco.org/wef/countryreports/finland/rapport\\_1.htm2](http://unesco.org/wef/countryreports/finland/rapport_1.htm2)
17. [www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk).
18. [www.ons.gov.uk-2012](http://www.ons.gov.uk-2012)
19. [www.standards.dfes.gov.uk/index.htm](http://www.standards.dfes.gov.uk/index.htm)
20. <http://www.gatsby.org.uk/en/Education/Projects/Learning-Skills-for-Science.aspx>

*Prezentat la 14.03.2014*

## EDUCATIONAL SYSTEM IN ISRAEL – GROUPING AND TRACKING

Sondos SAIF

Moldova State University

The grouping method was initiated in the United States in 1920 after World War I and the idea of separating the class pupils to several groupings has spread across the United States upon the implementation of intelligence tests. The grouping is determined according to the intelligence test: division of the children in a class into three levels: A, B and C. A low grouping brings about a negative effect upon the self-image of a pupil – a grouping by one method or another, can bring about an adverse effect upon the self-image of pupils, even by the mere fact of belonging to a low grouping.

The contribution of the grouping method – the method allows for awarding equal opportunities to pupils by creating homogenous classes of weak pupils, which allows for giving personal treatment to each pupil, as here two significant problems in classes are being resolved, which are: the number of pupils in a class, whereas in the grouping method, there would be smaller groups of pupils who receive a more personal and special treatment, as well as the problem of heterogeneity existing in a regular class.

Principally, the grouping method was supposed to bring about an inclusion of pupils in the school and reduce and fight instances of exclusion which basically signifies the absence of equality that brings about a low self-image in pupils. The contribution of the grouping method to achieving excellence by separation cannot be ignored, whereas separation supports the value of excelling and even can bring it about. Parallel to excelling, the term of equality that many strive at, has been severely damaged and school principals face the difficult dilemma of excelling versus equality.

The value of excelling is an elevated and important one, indeed its price is high and basically it is harmful to the principle of equality and especially in low groupings, which to my estimation is not appropriate and therefore there is a need to search for methods of achieving excellence without adversely affecting the self-image in weak groupings.

**Keywords:** tracking, grouping, tracking policy, nurturing policy, academization, Administrative Progressive, vocational policy.

## SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ISRAEL – METODA DE GRUP ȘI MONITORIZARE

Metoda de grup a fost inițiată în Statele Unite, în 1920, după primul război mondial și ideea de separare a elevilor din clasă în mai multe grupuri s-a răspândit în Statele Unite, la aplicarea testelor de inteligență. Gruparea este determinată în funcție de testul de inteligență: diviziunea dintre copii într-o clasă în trei niveluri: A, B și C. Un grup mic poate avea un efect negativ asupra imaginii de sine a unui elev – în dependență de o metodă sau alta, poate aduce un efect negativ asupra imaginii de sine a elevilor, chiar și prin simplul fapt de apartenență la un grup mic.

Metoda de grup permite acordarea de șanse egale elevilor prin crearea de clase omogene de elevi slabi, ceea ce permite acordarea unui tratament personal fiecărui elev, ducând la soluționarea a două probleme semnificative în clase: numărul de elevi într-o clasă, care primesc un tratament mai personal și special, precum și problema eterogenității existente într-o clasă obișnuită.

În principal, metoda de grup a fost orientată spre incluziunea elevilor în școală și spre reducerea și combaterea cazurilor de excludere, care semnifică de fapt lipsa de egalitate, formând la elevi o imagine de sine scăzută.

Contribuția metodei de grup la atingerea excelenței prin separare nu poate fi ignorată, în timp ce separarea sprijină valoarea excelenței și chiar poate duce la aceasta. În paralel cu excelența, termenul de egalitate a fost grav afectat de unele persoane și directorii de școală se confruntă cu dilema dificilă – excelența *versus* egalitatea.

**Cuvinte-cheie:** observare, grupare, politică de observare, politică de educație, academizare, administrare progresivă, politică vocațională.

## Equality of opportunities in the society

In order to reach an equality of opportunities in a heterogeneous society we are obligated to social leadership that would bring about an equality of rights. Are the structuration of goals and subjective motivation enough for the construction of social leadership? And what are the objective limitations for social leadership?

Many people in American politics have indicated and considered this fact in the achievements of various populations. With all the attendant differences, observations support the effect of heterogeneity of the population upon achievements. One of the prominent people stressing this fact was Ellwood Cubberley, one of the activists of the Administrative Progressive Movement, who claimed that schools should "quit the democratic-to-extremity idea according to which all people are equal and that our society is one without statuses".

Cubberley professed the adjustment of schools to the non-equalitarian social structure which has come into being in large cities [1].

Charles Elliot, president of the Harvard University, formulated the aims of Administrative Progressivism in a clearer manner, he stated in 1908: "it is time to face the facts. Our society is divided into layers and will continue to be divided into layers which borders are being merged and are easily crossable by individuals, however they still have different characteristics and different educational needs" [11].

In each cultural society there are four layers that are vital for the society, and as much can be seen, they are eternal: thin top layer comprised of the managing, leading, governing status – the intellectuals who find the discoveries, the inventors, organizers, managers and their senior assistants; then, the skilled workers, which number rises upon the application of technology to the production process; third there are the traders, the layers that deals in purchasing, selling and distribution; and finally, the basic and thick layer that deals in housework, agriculture, mining, quarrying and wood works. The schools are to be reorganized in order to serve each layer, so that each one gets the studying suitable to it. In summary, this opinion states that so long as there is heterogeneity in the population, it would continue to directly affect the achievements of the population [16].

### **Equality of opportunities in education and source of conflict in the United States**

The method of grouping and tracking has begun in the United States in 1920 following the Progressive Administrative belief. The idea of separation of class pupils into several groups has spread throughout the United States with the spreading of the use of intelligence tests that is after World War I, and according to the intelligence test in Detroit. For example given to children of the 1<sup>st</sup> grade, in September 1920, the children have been divided into three groups:

- a. Top 20% - received an extended program.
- b. Middle 60% - received a regular program.
- c. Bottom 20% - received a diluted program.

This progressive reform has operated in two strata. The first one, according to John Dewey, focused on the raising of the status of a school pupil in the world around him, from which benefited members of the veteran white status. And in the second stratum the progressive reform focused on leading towards systematic separation between pupils intended to become leaders, and those intended to man up the production lines in large factories [19].

The grouping and tracking separated between the veteran white and Anglo-Sax, and between immigrants from Southern and Eastern Europe. The outcome has bred a conflict which gave birth to objectors to the reform headed by Professional Union heads of Chicago who severely attacked the tests: "has there been revealed a new law of nature according to which every person is connected to a certain status in the society, and there is no point fighting it?" [10].

### **Equality of opportunities in school in Israel**

In same spirit, a similar approach has evolved in the educational system in the basis of which is an educational perception that "the child is in the center" has bred separate study courses, inferior in level. The educational practice of progressivism bestowed the American educational system with the selection tests, the tracking. The administrations of education asked to employ the tests in order to divide pupils according to grouping ability. The tests also served to locate gifted pupils or pupils with difficulties. And thus, the grouping and tracking separated the veteran white and Anglo-Sax and between immigrants from Southern and Eastern Europe in the 60's. In the time period when the term "melting pot" has been in use, the grouping system has been introduced in Israel. However, in same time period, there has been strong political organization in operation in Israel who upheld "social equality" [2].

In the early 60's the grouping methods have been implemented in Israel. Most of the new immigrants have been from Arab countries considered as "outside-civilization" in the world. In 1950, Ben-Gurion said, "a big part of the immigrants arrive without knowing the alphabet, without a trace of Jewish or human education, and as a result the willingness that the veterans revealed regarding the fact that their children sit beside the children of the new immigrants in the class was minor" [5].

In light of this, the failure of the educational system in the immigrants' communities has been prominent. And this worried people of the ruling political party as to the political ramifications of the educational system. The question was, "how the level of Sephardic Jews could be raised?"

One of the leading people in this field is Karl Frankenstein, who developed in the 50's explanations in the basis of which was an assumption regarding the low intellectual ability of Arab countries' Jews [20]. In light of this assumption the Ministry of Education participated with the Hebrew University in a formulation of educational policy in the immigrants' communities, and mainly in the development of a perception according to which the Sephardic pupils require "nurturing", a thing that created the term "pupils that require nurturing" which is in existence until present day, there is even a mandatory course in the studies for teacher's diploma in the Hebrew University by the name of "children that require nurturing" delivered by the author of this paper in 1989. Nurturing is a means of budgeting that corrects discrimination. In fact, this is a discriminative tool that encourages exclusion.

### **The ethnic structuration of status inequality in education**

In order to look ahead there is a need to deal with the historical foundation. By observing the history of the state of Israel, in 1948-49, the educational system absorbs two groups: the first one, the Palestinians, and the second, Jews that came from Arab countries. The absorption of the two new groups differs from one another. The Palestinians have been put behind a wall (presently – the West Bank Barrier) the separation is expressed in various fields, including unequal allocation almost in every aspect [15]. Regarding the second group of Jews from Arab countries, a wall has been erected as well, when the Jewish settlement has become enclosed in various aspects, also in residential field, occupational field and in the field of education. They resided in new territories, with problems of area development, in new and separate neighborhoods, and therefore a situation has been created in which 80% of the Sephardic children have been studying in separate schools or classes from veteran Ashkenazi children.

In the 60's, all the inequality tools have been implemented, due to a lack of investment in new pupils, especially the Jewish ones. The tools have been invented in the US which has undergone a similar process in the 20's of the previous century following the massive immigration waves into the United States (Progressive Movement).

The first tool: grouping. Division of children in a class into three levels; A, B, C while the high level receives the best program, the best teacher, the best treatment and as the level is descended so these are lower and lower. The groupings have become, in a short period of time, a fundamental ingredient of the inequality within the educational system, first in classes that are mostly Sephardic, later in mixed classes and finally the Sephardic remaining in the lower groupings, and the children of the veteran population in the higher ones. The grouping has begotten an idea that when we arrive in High school we will get the form of, for instance, who studies this and that number of study units in real subjects.

The second tool: vocational education. Creation of two study courses in High school education: theoretical study course and vocational study course. This tool has been implemented by Zalman Aran, the Minister of Education on 1965 which brought about a rise in pupils arriving to High school.

*In the late 70's, these two tools have been united into a form called tracking.* These tools have been accompanied by further tools such as the human tool of "educational consultant" who sits in the school and routes pupils, as well as the definition of pupils that require nurturing. All these tools are with us presently as well: tracking, grouping, vocational education, definition of requiring nurturing, and have brought about disintegration, increase in gaps between levels of school, between new communities, between development towns and neighborhoods, and the established neighborhood [15].

The method of grouping and tracking began in the United States in 1920 after World War I, following the Administrative Progressive belief. The idea of separation of class pupils into groups has spread across the United States with the use of intelligence tests. According to the intelligence test the grouping is turned out: the division into three levels, A, B, C when the highest level (20%) receives the best, enriched program, the best teacher, the best treatment, and when children descend to grouping B (20%) they receive a regular program, and in grouping C (20%) the program is diluted [3].

Educational administrations used the tests to separate pupils according to the grouping ability. The tests served to isolate pupils with difficulties and/or gifted ones.

### **Grouping in Israel**

In the early 60's the grouping methods have been implemented in Israel. They might have had the same reasons as in the US in the 20's despite the failures of groupings C and D, here in Israel they did not care

about it and implemented the grouping and tracking reform; however, the society in Israel was different than that of the US. Most of the new immigrants have been from Arab countries considered as "outside-civilization" in the world. In 1950, Ben-Gurion said, "a big part of the immigrants arrive without knowing the alphabet, without a trace of Jewish or human education, and as a result the willingness that the veterans revealed regarding the fact that their children sit beside the children of the new immigrants in the class was minor" [14].

The groupings have become, in a short period of time, a fundamental ingredient of the inequality within the educational system, first in classes that are mostly Sephardic, and later in mixed classes, and finally the Sephardic remain in the lower groupings, and the children of the veteran population in the higher ones.

In same spirit, a similar approach has evolved in the educational system in the basis of which is the educational perception that "the child is in the center", has bred separate study courses and inferior in level. The method of vocational education has created two study courses: theoretical study course and vocational study course. This tool has been implemented by Zalman Aran, the Minister of Education on 1965 which brought about a rise in pupils arriving to High school. In late 70's, the two tools of grouping and vocational education have been united into a form called tracking.

### **Purposes of the grouping system**

Oppositely to the common opinion, the primary motive (at least the official one) for implementation of grouping method was not the desire to allow strong pupils to progress faster. Groupings have been implemented as early as in the 60's, in order to better cope with the weak pupils, in fact, those called "that require nurturing" and who belonged then – as well as today – to the weakened socio-economic levels. The claim was that in order to reduce the study gap accumulated by these pupils they need to be taught separately with suitable methods with an emphasis of instilling basics.

One should ask then, has the grouping method reduced study gaps since it was implemented in Israel? The scene as it is reflected from a multitude of studies done on this subject in Israel and the world is quite the opposite. It seems that in actual fact, the grouping method increases study and social gaps, and comprises a focal part in the tracking mechanism (division to tracks) in the educational system, and thus determines, at least partially, the status-professional choice of graduates of the system.

It is important to emphasize that the vast majority of low groupings' pupils are not pupils who have been diagnosed as requiring special education, or as those who are not capable of meeting the requirements of the educational system. Various experimental programs (formal and non-formal), that exist in limited scope, have proven that upon suitable conditions given these pupils, they in fact reach high study achievements, including a full matriculation certificate.

Nonetheless, data from several comprehensive studies, conducted in various years, show that the majority of pupils who study in vocational schools, or in vocational study courses in comprehensive schools, and have attended lower groupings in the Junior High school. Moreover, the grouping a pupil attended in Junior High school is the strongest predicting factor for his assignment to a study course, and is a stronger predictive factor than the level of achievements of the pupil in class subjects, his place of origin, education of his parents, expectations of his parents and expectation of the pupil.

Why groupings? The grouping method is not a mistake of the system, just as the fact that less than half of the pupils in Israel receive a matriculation certificate is not a failure of the system. The history of the educational system is strewn with programs and reforms with characteristics similar to those of the grouping method – vocational education, 'nurturing policy', B standard, comprehensive schools – all have been created in order to reduce gaps, and especially to assist pupils "requiring nurturing", and all of them failed. For some reason the gaps remained. The educational system, apparently, does not aspire at actual reduction of gaps, and does not attempt to get all the pupils to achievements that are valuable for their future. The developed vocational educational system can testify to this; there has never been an attempt to cancel it [17].

There are means to really reduce gaps – making the classes smaller (and not bigger, as is planned to be done soon) is just one of them, while studies in Israel and around the world testify to its great effectiveness. However the educational system in Israel is a tracking system that performs a role of prior selection for the higher education and employment systems. The significant practical selection is conducted in High school; however, the Junior High school, as well as the Primary school, is forced as a chain effect to be part of the sorting system. The grouping method is also quite a significant cog in this machine and as such it is quite successful.

Throughout the years, those 'requiring nurturing' have been replaced with 'under-achievers', 'survey tests' have been replaced with a long and complex tracking process, and the C grouping has been given many names as well, until presently it is difficult for parents (and especially those whose children are the primary victims) to notice what is being done right under their nose – in the school. The more places an intense public discussion on the educational policy questions takes place in, while a profound media exposure of the way the system operates (and not just of the current failing study program for reading or math), there will be a higher chance for a wider public to be aware of and act for a change in the system, towards a less discriminative direction, and for the direction of resources and policy towards a true social progress [17].

### **The significance of grouping**

The level of pupil's grouping has an intense and significant effect upon his placing in a study track in High school, as comparing to the effect of "significant others" [18]. It has been found that groupings have become a key sorting tool that serves as a basis for the future assignment of pupils in separate study tracks in High school. As there are separate opportunities for achieving a matriculation certificate in the various tracks, and in light of the meaning of this certificate in determining the chances of their future education, it can be determined that the sorting of pupils in 7<sup>th</sup> grade has a continuous effect upon the pupil's career [9].

Another possible reason for the great significance of grouping in term of assignment in 10<sup>th</sup> grade is its positive effect on the pupil and his social environment. The fact of selection of the pupil to one grouping level or another, might affect his social status at school as this selection is prominent in the daily life of school much more than the grades the pupil achieves in exams and in certificates. The self-image of the pupil and his perception of the attitude of significant others towards him, and following this – the designing of his future goals in the field of education – all these might be affected significantly by his assignment to grouping levels in key study subjects. Harter [4] claims that the self-esteem of an adolescent is based on his performance in the field in which success is important. Len, Hackett and Brown [7] reinforce this statement by claiming that people tend to choose purposes that correspond to their beliefs regarding their ability and regarding the anticipated outcomes of that choice.

Seginer [12] as well claims that parents transfer belief over to their children that correspond to their actual achievements. Therefore, grades in school might predict the professional choice of pupils, who adjust their choice to their achievements, as reflected from their assignment to the grouping levels in Junior High school.

### **Tracking**

Definition: creation of separate tracks in High school education between theoretical education and vocational education. The original purpose of creation of vocational schools was pulling adolescents out of the streets and training them to integrate in society. Over the years, the vocational schools turned into an escape for those pupils who had difficulties in theoretical schools and thus affixing the gaps between the two types of schools. Although presently there is academization of vocational schools, a trend that their graduates would receive a vocational certificate, only a small percentage as compared to attendants of theoretical schools is eligible to matriculation certificate. Thus circumstantial tracking turns into permanent tracking, while already at a young age the future of the child is decided upon.

Tracking is divided into two parts. *Personal directing*: in certain communities the conditions for acceptance to High schools are determined according to the average of a pupil's grades – a relatively low average sends the pupils to a vocational school and a high average to a theoretical one. *Area directing*: done according to areas of registration. The division of the town to areas of registration (to school) determines to which school children of the town are affiliated – vocational or theoretical.

### **Tracking in the Arab sector**

The idea of equality is not striving toward a society based on equality, but a striving towards a society in which the inequality is divided equally between the various ethnicities [6].

Tracking policy, nurturing policy, have brought about a grade of discrimination of the Arab population in Israel, as well as set the way and price of their being accepted to the mainstream. If they are behind the wall of military rule – and presently there is no military rule, but the education is separate – there is discrimination in groupings. There is discrimination of means. And thus we are faced with a seemingly absurd situation, in which groups of Arab educators are being organized who say that they want vocational education as well. "Why don't you give it to us? You discriminate us. We also want consulting teachers and we want psycholo-

gists". And then, this defines also the price of the acceptance of Palestinians who are citizens of the state, to the Israeli educational system. This is expressed in a very simple manner, when a delegation of heads of Arab communities met with Isaac Rabin in 1994-95, and asked him for a budget of a developing town. Meaning, this determined the ceiling that is the aspired limit, going above which is probably not possible [14].

### Bibliography:

1. AYALON, H. *Power of choice and inequality in education: social aspects of the structural reform*, 2000.
2. BOWLES, S. & GINTIES, H. *Schooling and Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
3. GAMORAN, A. *Classroom Organization and Instructional Quality*, 2004, p.141-155.
4. HARTER, S. Identity and self-development. In: S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990, p.352-387.
5. KAM, M., BEN-GURION, D. The declaration of the state education is worthy of being imprinted in our history. In: *The vision of state education of David Ben-Gurion*, 2007. Educational Technology Center, 2007.
6. LAM, Z. The status of knowledge in the radical perceptions of education. In: *Stress and objections in education, articles and discussions*. Tel-Aviv: Poalim Library, 2000, p.69-87.
7. LENT, R.W., BROWN, S.D. & HACKETT, G. Career development from a social cognitive perspective. In: D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development*. San Francisco, CA, 1996, p.373-421.
8. RIORDAN, C. Schools, Single-Sex. In: G. Ritzer (Ed.). *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 2007.
9. RUSH, N. & DAR, Y. *Segregation in Integration – study separation in Junior High school – causes and significances*. Institute of Education Nurturing Research, Department of Education, Jerusalem, 1990.
10. RUSH, N. & KFIR, D. *Educational integration in Israel: 30 years of hesitant policy in shadow of changing ideology*, 2004. Trends, 43.
11. SCHILLER, K.S. Tracking. In: G. Ritzer (Ed.). *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 2007.
12. SEGNER, R. Future orientation of adolescents. In: H. Ploom (Ed.). *Adolescents in Israel: personal, family and social aspects*. Tel-Aviv: Reches, 1995.
13. SHEMESH, A. *Evaluation of intervention program for prevention of dropping-out, on level of adjustment of pupils, and types of High schools they have been assigned to*. Tel-Aviv University, Department of Social Work, 1987.
14. SVIRSKY, S. & KONOR-ATIAS, E. *Social scene*. Adva Center, 2002.
15. SVIRSKY, S. *Seeds of inequality*. Brerot publication, 1985.
16. TACH, L.M. & FARKAS, G. Learning-Related Behaviors, Cognitive Skills and Ability Grouping when Schooling Begins. In: *Social Science Research*, 2005, no.35, p.1048-1079.
17. TELLER, L. Why groupings? What are the purposes of a grouping method and what does it actually achieve. In: *Socialist Journal on social matters, economics, politics and culture*, issue 9, 2003.
18. YOGEV, A. & KFIR, D. Factors determining the post-Primary study track, grouping and mobility processes in the educational system. In: *Trends*, 1981, no.27, p.139-153.
19. YONEZAWA, H. *International Journal of Oral & Maxillofacial Surgery*, 2000, vol.29(2), p.138-139.
20. <http://en.wikipedia.org/wiki/index.html?curid=31742554>

Prezentat la 14.03.2014

## AT-RISK PUPILS: RESILIENCE, RISK AND PROTECTIVE FACTORS

*Hussam Samara WATTAD**Universitatea de Stat din Moldova*

There is a great deal of variety, ambiguity and lack of uniformity in the terminology used in the at-risk pupils/adolescence research. Resilience, risk and protective factors are major theme in this field, yet disagreements are evident in regard to those theme. Social support of peers, teachers, mentors or significant adult is of great important for at-risk pupils. Major risk factors are Poverty, destructive family dynamics and social exclusion.

**Keywords:** *risk, resilience, protective, pupils.*

**ELEVII ÎN SITUAȚIE DE RISC: FACTORI DE REZILIENȚĂ, RISC ȘI DE PROTECȚIE**

Există o mare diversitate de definiții, dar și ambiguitate, și lipsă de uniformitate în terminologia utilizată cu referire la situațiile de risc ale elevilor/adolescenților. Factorii de risc și de protecție sunt temă majoră în acest domeniu. Suportul social al colegilor, profesorilor, mentorilor sau adulților ar putea contribui la diminuarea situației de risc la elevi. Factori de risc sunt, în special, sărăcia, dinamica familiei distructive și a excluziunii sociale.

**Cuvinte-cheie:** *risc, capacitate de adaptare, capacitate de protecție, elevi.*

Reviewing the literature regarding this phenomenon of being at-risk reveals the lack of uniformity in definitions and terminology. Various labels, -such as youth at-risk, adolescent at-risk, drop-out pupils, at-risk children and at-risk pupils, are used to describe or refer to a person at-risk. Mor [20;21] is under the impression that this lack of uniformity is not only a consequence of the complexity of this issue, but each definition reflects a difference in philosophical viewpoint, social concept and position, in the understanding of the factors considered to be responsible for the problem and the strategies needed for dealing with it. She concludes that most definitions of adolescents/pupils at-risk revolve around risk of educational failure and thus, in turn, risk of social exclusion. Poverty, destructive family dynamics and social exclusion are some of the major risk factor.

It seems that key concepts in this field such as resilience, risk and protective factors have multiple meaning occurring in the literatures, which are riddled with complexities, contradictions and ambiguities as Kaplan argues [6]. Few years later, Kaplan still argues that the "problematic aspects of the concept of resilience persist" [7].

Other researcher such as Curtis and Chiccehti in their paper [3] reinforce Kaplan's conclusion and acknowledge that resilience is a complex and multi-faceted concept. Masten and Obradovic [17] conclude that the difficulty in defining resilience clearly stems from body of literature that covers a variety of risk factors and manifested competences or protective factors across different developmental ages or life stages as well as domains.

McElwee [19] concurred "One continually hears the terms 'at risk', 'risk', and 'risky' associated with children and youth and their various behaviors but often without much clarity." He noted that there are "...several unresolved definitional issues in employing such terminology in relation to school-going children" and asked "Who is at-risk? From what are children at risk?"

Despite this disagreement and ambiguity, Hanewald [11] claims that one of the strong features of the published research on resilience has been the identification of factors that relate positively or negatively as predictors of success in schooling. These are usually described as internal or personal characteristics of the individual and external conditions occurring within the individual's social context. Both positive components are frequently referred to in the literature as internal/external *protective factors* or *protective mechanisms*. Equally, negative conditions are referred to as *risk factors* or *risk indicators* and individuals presenting with these elements are described as being *at-risk*.

Yet, Resilience, Risk and Protective Factors have become key terms in this research filed. Ann Masten, [16] a prominent resilience researcher during the last two decades, defines resilience as a dynamic construct that includes a broad class of phenomena involving successful adaptation in the context of significant threats to developmental and other life-course outcomes.

Others concluded that resilience is not an individual trait but rather a process [14]. Masten, Best and Garmezzy [18], in earlier paper, define resilience as the process of, capacity for, or outcome of successful adapta-

tion despite challenging or threatening circumstances. They believe that there are three kinds of resilience: "overcoming the odds" resilience (individual's personal strength to withstand adversity), "coping" despite a number of ongoing negative circumstances and "recovery from trauma". However, she and her colleagues point out that resilience is not a fixed quality, it is not something a child has or has not. Rather, resilience is fluctuating and varies throughout a person's development as individual and environmental factors interact and impact at different points in life [18]. Navigating through resources and negotiating access to resources matching a person's needs is therefore an important skill in the construct of resilience [26]. Masten [16] believes that the study of resilience emerged from thinking about the environmental protective factors combined with an innate human capacity for self-preservation.

Mor [20; 21] defines **risk** as a terms which refers to the level of probability that a negative event will take place, given a certain condition or number of conditions. She points out that an accumulation of number of risk factor predicts better results than a specific risk factor. As to **protective factor**, they are those factors that minimize the risk. The knowledge regarding protective factors is less than that regarding risk factors. And like them, protective factors can be person-related, family, related, community-related and school-related.

Social support in one of the most components of the resilience process and scales maintain this. Positive relationships with peers and other people in the community and effective parenting are integral to human adaptation system that contribute to resilience in children who experience adversity during development [16].

Therefore, it is not surprising those children with many risk factors who have positive development often have certain family characteristics: close relationships with parent, authoritative parenting style, and relationships with extended family [24]. Social support from teachers has a positive impact on at-risk children. Nettles, Mucherah, and Jones [22] found that elementary students from a high-risk, violent neighborhood who feel support from their teacher had higher math achievement and experience fewer effects from stressful life events. Social support can be also achieved by using mentor method in which at-risk pupils is mentored by an adult. Research suggests that not only that at-risk pupils benefit from this relationship, but also mentors experience significant personal growth, notable professional development; and valuable civic attitudes and engagement [9].

One significant influencer of socially conducive structure is school climate [1]. There are many factors that affect school climate. One of the most important factors is "the relationships that students have with their peers and adults in their school" [23].

Peers are an important resource for children and adolescents with many risk factors in reducing externalizing behaviors, and promoting higher achievement and other positive outcomes [13]. Increased, but flexible, group peer interactions with specific role designations have the potential to address peer relation and empathy discrepancies in ability concerning learners at-risk while modeling peer displays of self-control and adjustment [5].

Social support promotes the development of confidence in abilities and strengthens the skills that contribute to competence in their environment. Children who have greater emotional and instrumental support develop greater competence as adolescents. The initial and most proximal source of social support is family. Parents are naturally in a position to support their children and nurture their development [2].

Teacher support is an important factor for positive development. In one study, students who reported higher teacher support (had teachers who were role models, helped with school work and problems, and who cared) were less likely to use drugs, have friends who used drugs, and had fewer depressive symptoms [12]. In this context, it is important to notice that not only the school teachers can offer support but others such as school counsellors can play a central role in preventing, assessing, and intervening into student high-risk behavior [10].

Many of educational challenges that at-risk pupils face are brought on by low social competence or poor social adjustment [15]. Krips, Lehtsaar, and Kukemelk [8] pose that social competence is composed of dimensions pertaining to personality, appropriateness, communication, and human relations, thus highlighting a critical structure for sociometrics.

Inadequate self-esteem, low self-efficacy and dilapidated self-confidence are among those personality characteristics that might put a pupil into at-risk context or deteriorative situation. Recent at-risk research is focusing on resilience as a major theme for study which consists of, among other components, psychological processes.

Daniel & Wassell [4] provide a framework for describing resilience in terms of intrinsic and extrinsic factors. Intrinsic factors consist of a secure base, which gives the child a sense of belonging and security; good self-esteem, which provides an internal sense of worth and competence; and a sense of self-efficacy, which is a sense of mastery and control coupled with an understanding of strengths and limitations. Extrinsic factors

cover at least one secure relationship, access to wider support (i.e. extended family, friends) and positive experiences in playgroups, pre-schools, schools or the community (i.e. scout groups, musical bands, sport clubs, church groups). Interventions to promote resilience can target these factors in their design and implementation and as domains in which better long term outcomes for children are measured.

A child's resilience is very dependent upon other people and other systems of influence such as their family, school, local environment and culture [25]. For teachers and other educational professionals it is useful to consider a continuum of resilience across multiple domains (physical, psychological, interpersonal) to be prepared for the child's fluctuating capacity to function during their developmental years [11].

### Conclusions and Reflections:

The ambiguities and the lack of uniformity which are evident in respect to terminology and definitions might become obstacles preventing from forming a cumulative extensive research structure that can lead to breakthrough in this field of study. This also might negatively affect developing effective intervention programs addressing this population of at-risk pupils/adolescents.

The significance of social support that emerges through research review emphasizes the necessity of addressing this aspect in any successful intervention program. Since there are several complex factors and conditions that can deteriorate a pupils to at-risk situation, and since some of these factors and conditions are difficult to resolve within an educational framework such as a school (i.e. poverty or destructive family dynamic). It becomes of high importance to initial early holistic intervention program that would assess and locate at-risk pupils at early stage, and offers those pupils a holistic therapy intervention that addresses directly and intensively protective factors.

A school can offer a little help when it comes to economical harsh situation of its pupils. Yet, a school can initiate educational programs of psychological and social support aimed to empower those pupils. And thus, perhaps enable these pupils to successfully integrate socially and flourish educationally.

### Bibliography:

1. CALDARELLA, P., SHATZER, R.H., GRAY, K.M., YOUNG, K., & YOUNG, E L. The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. In: *Research In Middle Level Education Online*, 2011, vol.35(4), p.1-14.
2. CHAPIN, L.A., YANG, R.K. Perceptions of Social Support in Urban At-Risk Boys and Girls. In: *Journal of At-Risk Issues*, 2009, vol.15, no1, p.17.
3. CURTIS, W.J., & CICHETTI, D. Emotion and resilience: A multi-level investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and non-maltreated children. In: *Development and Psychopathology*, 2007, no19, p.11-840.
4. DANIEL, B. AND WASSELL, S. *Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children II (School Years)*. London: Jessica Kingsley Fidler, P. *The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes*. Los Angeles, CA: Los Angeles Unified School District, 2002.
5. ERNST, J.V., MOYE, J. Social Adjustment of At-Risk Technology Education students. In: *Journal of Technology Education*, 2013, vol.24, no2, p.2-13.
6. KAPLAN, H.B. Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.). *Resilience and development*. New York: Kluwer Academic/Plenum, 1999, p.17-83.
7. KAPLAN, H.B. Understanding the concept of resilience. In: R.B. Brooks & S.Goldstein (Eds.). *Handbook of resilience in children*. New York: Kluwer Academic/Plenum, 2005, p.39-47.
8. KRIPS, H., LEHTSAAR, T., & KUKEMELK, H. About the differences of teachers' self-perceptions to the statements of social competence. In: *US-China Education Review B*, (1b), 2011, p.138-148.
9. HADDOCK, S., WEILER, L., KRAFCHICK, J. et al. Campus Corps Therapeutic Mentoring: Making a difference for Mentors. In: *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2013, vol.17, no4, p.225-256.
10. HARRIS, G.F. School Counsellors' Perceptions on Working with Student High-Risk Behavior. In: *Canadian Journal of Counselling*, 2010, vol.44:2.
11. HANEWALD, R. Reviewing the Literature on "At-Risk" and Resilient Children and Young People. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 2011, vol. 36:Iss.2, Article 2.
12. LARUSSO, M.D., ROMER, D., & SELMAN, R.L. Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. In: *Journal of Youth and Adolescents*, 2008, no37, p.386-398.
13. LUTHAR, S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: D.Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol.3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. 2006, p.739-795.

14. LUTHAR, S.S., CICCHETTI, D., & BECKER, B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. In: *Child Development*, 2000, vol.71(3), p.543-562.
15. MACKAY, T., KNOTT, F., & DUNLOP, A.W. Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A group work intervention. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2007, vol.32, p.279-290.
16. MASTEN, A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development. In: *American Psychologist*, 2001, vol.56(3), p.227-238.
17. MASTEN, A.S., & OBRADOVIĆ J. Competence and resilience in development. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2006, no1094, p.13-27.
18. MASTEN, A., BEST, K. and GARMEZY, N. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. In: *Development and Psychopathology*, 1990, vol.2, p.425-444.
19. MCELWEE, N. *At-Risk Children & Youth. Resiliency Explored*. New York: The Hawthorn Press, Inc. 2007.
20. MOR, F. *Seeing the Children: A Guidebook to Creating a Nurturing-Educational Environment for Students at-Risk*. Ashalim organization. Maor valikh Publication, 2006.
21. MOR, F. *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorat Dissertation Sussex University, 2003.
22. NETTLES, S.M., MUCHERAH, W., & JONES, D.S. Understanding Resilience: The role of social resources. In: *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2000, vol.5, p.47-60.
23. PREBLE, B., & GORDON, R. *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2011.
24. PREVATT, F.F. The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 2003, no21, p.469-480.
25. ROBERTS, J.M., & MASTEN, A.S. Resilience in context. In: R.DeV Peters, R.McMahon, & B.Leadbeater (Eds.). *Resilience in children, families, communities: Linking context to practice and policy* (13-25). New York: Kluwer Academic/Plenum. 2004.
26. UNGAR, M. Resilience across Cultures. In: *British Journal of Soc Work*, 2008, no38(2), p.218-235.

Prezentat la 12.06.2014

## INTRINSIC MOTIVATION AND EXTRINSIC MOTIVATION

*Basma JARJOURA**Oranim Academic College, Israel*

Most theories view motivation as a uniform phenomenon across one end of the scale with little motivation and a lot of motivation at the other end. But even a cursory examination shows that motivation is not a uniform phenomenon. Different human beings have not only different amounts of motivation, but also different types of motivation.

**Keywords:** *motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-determination theory, internalization, autonomous regulation, controlled regulation.*

**MOTIVAȚIA INTRINSECĂ ȘI EXTRINSECĂ**

Cele mai multe teorii cu referire la motivație descriu motivația ca un fenomen uniform, variind de la un nivel scăzut la unul crescut. Dar, în urma unei examinări minuțioase putem conchide că motivația nu este un fenomen uniform, deoarece diferite persoane pot avea nu doar diferite niveluri ale motivației (scăzută, înaltă), dar și diferite tipuri de motivație (intrinsecă, extrinsecă).

**Cuvinte-cheie:** *motivație, motivație intrinsecă, motivație extrinsecă, teoria autodeterminării, internalizare, reglare autonomă, reglare controlată.*

The theory of self-determination [2] distinguishes between types of motivation by reasons or goals that cause action. More precisely, this theory makes an important distinction between self-determined and controlled types of motivation. Thus, SDT focuses not only on the quantity of motivation but also on the quality [3].

The most basic distinction is between intrinsic motivation, about doing something because it is interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, about doing something because it leads to a distinct outcome. The goal of this article is to reexamine the classic distinction between intrinsic motivation and extrinsic motivation, and summarize the functional differences between the two types of these general motivations.

**Intrinsic motivation.** From birth humans are curious and inquisitive, demonstrating a general willingness to learn and do not need external incentives to do so. The tendency to take an interest in innovation, and actively adapt to exercise our skills is an important characteristic of human nature at any age.

In recent decades, researchers have examined which provide the basic needs of the operations carried out intrinsic motivation. The authors approach focuses primarily psychological needs - competence, autonomy and relatedness, three innate needs. Of course a concern with interesting activities is one way to provide basic needs. Therefore it is important to continue doing interesting activities for its importance. Focusing on the features of the tasks and their potential to generate interest in their own right is very useful, because it leads to improved planning tasks or a better choice of assignments motivation [3; 4].

**Promoting intrinsic motivation.** Despite the clear evidence that humans possess doses of internal motivational tendencies, this tendency is expressed, it seems, only under specified conditions. Studies on intrinsic motivation emphasized the same conditions that attract, maintain and enhance this particular kind of motivation compared to the conditions that eliminate or reduce it [3].

The theory of self-determination explicitly formulated in terms of social and environmental factors that promote intrinsic motivation rather than undermine it. This language reflects the assumption that the motivation of internal, inherent tendency, induced (as opposed incurred) when the person is under the conditions that contribute to this [3].

According to cognitive evaluation theory [2] which is considered to provide theory-a theory of self-regulation, interpersonal events (eg, rewards, communication, feedback) that contribute to a sense of competence during action can enhance intrinsic motivation for action, because they provide an answer to the basic mental competence. Because the optimal challenges, feedback reinforces the sense of effectiveness and lack of assessments expected to help strengthen degrading intrinsic motivation.

Cognitive evaluation theory and adds a sense of competence states not increase the intrinsic motivation if they are not accompanied by a sense of autonomy or perceived causality focus internally. That is, not enough people will experience what they perceive to be able to; To maintain or strengthen intrinsic motivation, they should also experience themselves as directing their behavior [1, 2].

Most of the research on the effects of circumstantial events focused on intrinsic motivation autonomy compared to the control. The study showed extrinsic rewards undermine intrinsic motivation. Not only tangible rewards undermine intrinsic motivation existence, threats, and competition dictates weaken it. Therefore, cognitive evaluation theory suggests that people are experiencing the same factors that govern their behavior. In contrast to self-selection and guidance reinforce the intrinsic motivation because they provide a sense of autonomy.

Importance of autonomy versus control for the existence of intrinsic motivation was clearly observed in studies of classroom learning. Some studies have shown that teachers raise their students advocates more autonomy intrinsic motivation, curiosity and a desire to challenge. Students overly controlled not only lose initiative but learn less well, especially when learning a complicated materials which requires conceptual and creative processing [2].

**Extrinsic motivation.** Although intrinsic motivation is clearly an important type of motivation, the motivation for most narrow sense, the activities that people engage in is not intrinsically motivated, especially after early childhood. Extrinsic motivation relates to activities with the goal to reach any discernible effect. Extrinsic motivation is therefore contrary to internal motivation, which means an operation for pleasure from the act itself. However, in contrast to the behavior originated sees external motivation necessarily autonomous behavior, self –determination theory identifies different behavior of the large degree of autonomy external motivations [2, 7].

Since many educational activities at the school are dictated planned to arouse interest, the question arises how to motivate students to evaluate and regulate themselves and carry out such activities on their own without external pressure. This problem has been described in the framework of the theory of self –determination in terms of promoting the internalization and integration of values and behavioral regulation. Internalization is the process of absorbing a value or regulation, and integration is a process through which individuals make the regulation of some of them, so deriving their sense of self. The greater internalization (and the accompanying sense of personal commitment to her) the more persistence, a positive self-concept becomes more involved in improving quality [2].

**Taxonomy of human motivation.** Sub-theory of self-determination theory, called “organismic integration theory”, describes the various forms of external motivation and contextual factors that promote or inhibit internalization and integration of regulation of these behaviors.

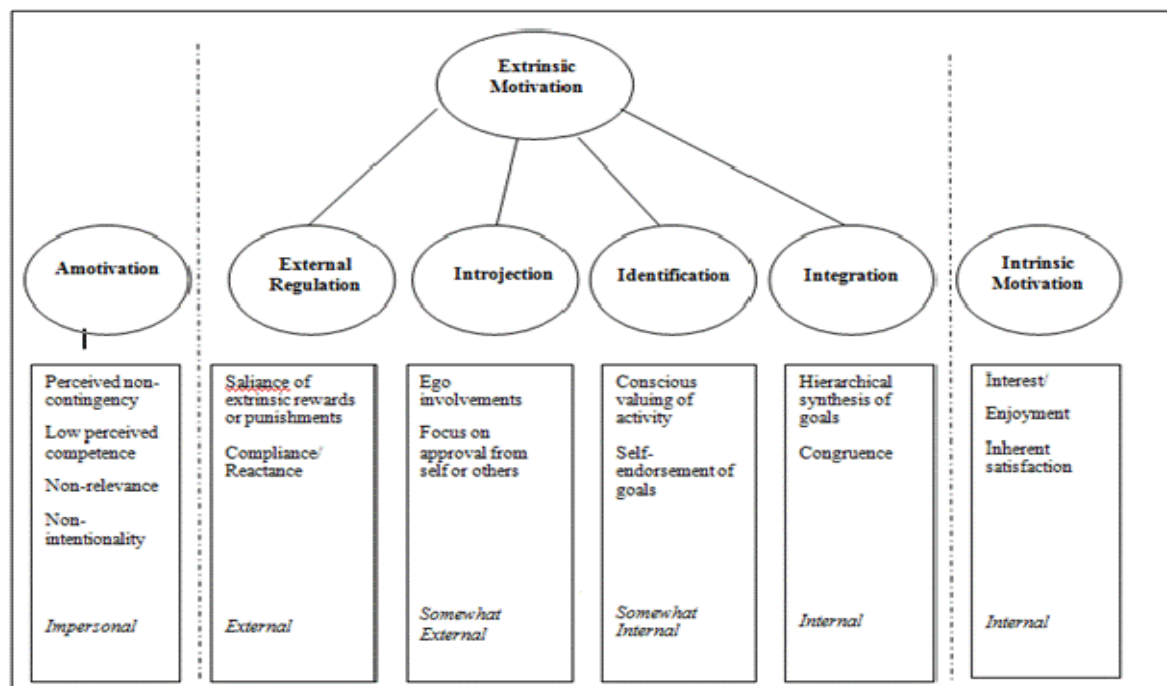


Fig.1. Taxonomy of Human Motivation [2].

Lack of motivation, lack of intent state act, appears at the right end of the table illustrating the various types of motivation according organismic integration theory. Lack of motivation stems from some activity

evaluation, a sense of lack of efficacy or failure to perform, all that will lead to the desired result [2]. Lack of motivation left standing category represents the least autonomous forms of extrinsic motivation. The authors call it external regulation, and it relates to behavior aimed at providing external demand or obtains an external reward. People usually experience outside the regulated behavior is controlled or alienated behavior, and perceive the causality of actions focus pool. A second type of extrinsic motivation is introjected regulation which is a type of internal regulation which is still quite controlled and dictated, because people do these activities with a sense of pressure, in order to avoid guilt or anxiety or to promote ego or pride. Although it comes from self-adjustment of human behaviors are experienced as fully embedded as part of the self, and therefore still perceived as an external causal focus [2, 5, 6]. A more autonomous form and more self-regulated external motivation - is the regulation of identification. Here one identifies with the importance of personal behavior and also gets its regulation as part of it [2, 5]. Finally, the most autonomous form of extrinsic motivation is integrated regulation. Integration occurs when identified regulatory fully embedded into the self. This occurs through self-examination and correlation between new regulations of other values and needs of the self. The more you turn over the reasons for a particular action, and incorporate them into the self, that its transactions are conducted outside of the motivation of increasing self-determination. Integrated forms of motivation are similar in many aspects of internal motivation, but they are still outside because even its propulsion source behavior integrative regulation becomes the perception of benefit - any result differentiated from the behavior itself [2]. The left edge of the table is intrinsic motivation. This position emphasizes that intrinsic motivation is a prototype self-directed activity. But that does not mean that when internalizing external regulation becomes intrinsic motivation [2]. Internalization process is developmentally important because social values steadily withdraw through lifetime. Nevertheless, there is no need to argue that the underlying sequence types of extrinsic motivation is itself a developmental sequence. There is no need to progress through each stage of internalization relative to specific regulation. Although there are reasons for the expected traffic trends, there is no "order" which is necessary between them [2, 5].

Developmental issues arise, however, in two ways: First, behaviors and values that can be assimilated into the self-multiplying with cognitive growth and development of the ego. Second, overall regulatory style seems people tend on average to become "internal" over time in accordance with the general organismic tendencies autonomy and self-regulation. Research findings have expanded the types of extrinsic motivation, and have shown a connection between more autonomous extrinsic motivation increases involvement, improved performance, lower dropout rates and higher quality learning. Because behaviors based on extrinsic motivation are inherently interesting, the main reason people are expected to agree to perform these behaviors on the part of the assessment is due to people important to them and to whom they feel a connection. School means students get the right values offered in the classroom depends on the teacher respect and care about them [2].

Another issue related to the capacities. A person will adopt an external cause, if he feels that he is able to achieve it. The authors therefore suggest that support students' sense of competence will contribute to internalization [2]. According to the theory of self-determination [2], internalized regulation may be embedded only regulation - regulation which could well meet the needs of competence and relatedness. However, only connections give rise to pro-autonomy and self-regulatory integration. Regulations to internalize and to become fully autonomous in relation to it, people need to grasp its meaning inwardly and value. These meanings are introverted and undergo integration environments that support the needs of competence, relatedness and autonomy [2].

**Summary.** Behaviors based on intrinsic motivation made out of interest and for satisfaction of capability and autonomy – are internal and psychological needs – are the prototypes of the self-oriented behavior. Behavior based on extrinsic motivation are performed as a means to some distinct purpose – vary in terms of the extent to which they represent self-regulation. Internalization and integration are processes through which self-determination reinforced behavior based on extrinsic motivation.

It is clear that social contextual conditions that support a sense of competence, autonomy and relatedness which are the basis for intrinsic motivation and self-determination in relation to strengthening external motivation. Schools that enables self-determinate learning requires more than classroom conditions to support these three basic human needs – that need to feel belonged, effective and proactive as exposure to new ideas and practice of new skills.

**Bibliography:**

1. DECI, E.L., & RYAN, R.M. Cognitive evaluation theory. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US, 1985, p.43-85.
2. DECI, E.L., & RYAN, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
3. RYAN, R.M., & DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary educational psychology*, 2000, no25(1), p.54-67.
4. RYAN, R.M., DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, no 55(1), p.68-78.
5. DECI, E.L., EGHRARI, H., PATRICK, B.C., & LEONE, D.R. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. In: *Journal of personality*, 1994, no 62(1), p.119-142.
6. DECI, E.L., & RYAN, R.M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: *Handbook of self-determination research*, 2002, p.3-33.
7. WIGFIELD, A., CAMBRIA, J., ECCLES, J.S. Motivation in education. In: R.M. Ryan (Eds.). *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford University press, Inc., 2012, p.463-478.

Prezentat la 17.09.2014

## THE DIVERSITY OF THE MOTIVATION CONCEPT

*Cochava FARJUN**Carmel College, Israel*

Much research issues regard to motivation refers to the motivation of students and the teacher's role in this process. Studies addressing motivation in terms of quantity and quality, gender differences, the relationship between time and motivation, learning and assessment etc. Motivation and motivators change over the time we live. In our days the motivation is based on providing autonomy and personal growth area to each student. The relationship between teacher motivation and objectives of the education system (student achievement) presents motivation as a central component. It is already recognized that the vitality of an organization depends on the motivation of its employees.

With the postmodern period, the motivation is generated awareness and choice derived from the reality of life that is dynamic and changing. Individuals control their actions and build their state.

**Keywords:** *motivation, teachers, motivators.*

## DIVERSITATEA CONCEPTULUI DE MOTIVAȚIE

O bună parte a problemelor de cercetare cu referire la motivație vizează motivația elevilor și rolul profesorului în acest proces. Studiul abordează motivația sub aspectul cantității și calității, diferențelor de gen, relației dintre timp și motivație, învățare și evaluare etc. Motivația și factorii motivatori se schimbă în raport cu perioada în care trăim. În condițiile actuale strategia motivării se va baza pe oferirea autonomiei și a spațiului personal de dezvoltare a elevului. Relația dintre motivația cadrelor didactice și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ (realizările elevilor) prezintă motivația ca fiind o componentă centrală. Este deja recunoscut faptul că vitalitatea unei organizații depinde de motivarea angajaților săi.

În condițiile perioadei postmoderne, motivația este determinată de conștientizarea și alegerea provenită de la realitatea vieții ce se dovedește a fi dinamică și în schimbare. Indivizii sunt autonomi în a-și controla acțiunile și în a-și crea situația.

**Cuvinte-cheie:** *motivație, cadre didactice, factori motivaționali.*

The term motivation is derived from Latin – *motivus*, which means "a driving force". In essence, this is a personal phenomenon which establishes, to a large degree, an individual's abilities to achieve his personal goals, and in addition, it is a principal resource to realize one's needs and expectations. Hence, motivation is a term which describes behavioral drives [5].

According to Steers and Porter (1987), motivation has 3 components:

- That which intensifies human behavior
- That which directs or channels human behavior
- The way human behavior is reinforced or extinguished

It is customary to distinguish between intrinsic and extrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000):

Intrinsic motivation – is performing an activity for the sake of satisfaction that is inherent within it, rather than for the sake of other outcomes. When a person has intrinsic motivation, he is driven to operate for the sake of pleasure or challenge rather than for any incentives, pressures or external rewards.

Extrinsic motivation – performing an activity as it leads to a certain outcome.

The level of motivation can affect the functioning of a person. Moderate levels of motivation tend to improve a person's functioning in most tasks. Oppositely, very low levels of motivation would not necessarily manage to get a person to action and too high levels of motivation might invoke apprehensions that would harm his functioning (Carlson, 2013).

The importance of researching the issue of motivation rises in light of the fact that motivation fills an important and significant role in all aspects of life of a person, due to its being a phenomenon that determines an ability to achieve personal purposes and realize needs and expectations. It should be said that motivation constitutes both a means and a purpose for behavior of Man. As a means, motivation is a condition for action as there is no action without motivation for action. As a purpose, motivation can stem from various reasons – in order to gain an award, to avoid punishment, to impress others, as it is important, as it is interesting, as it is pleasurable.

The issue of motivation in education has been extensively studied by many diverse theoreticians. Mainly, motivation has been studied in relation to learning and less in relation to teaching. What is common to all the theories, is the intimate correlation between motivation and learning. It should be said that motivation consti-

tutes a necessary condition for learning to take place. Thus, the study of motivation for learning has the purpose of supplying an educator with tools that would assist him in understanding the phenomena and in dealing with them. In Israel, the issue of motivation has been studied from numerous and different standpoints that are detained as follows.

**Motivation and gender** (Fishbein, 2011) – does studying in different frameworks (boys/girls) affect the achievements of the learners and their level of motivation for learning, is there a difference in the level of motivation for learning between boys and girls, is there a difference between motivation of boys and motivation of girls in studying certain subjects. According to this study, there is a positive effect of separation between boys and girls and their achievements in studies and the rise is motivation of girls to study math and science. **Motivation and the social dimension** (Dekel, 2011) – what is the extent of effect of the social background of a pupil on his motivation for studying. This study determines that motivation is not a genetic attribute but rather, an acquired attribute. It has been found that parents from strong social layers supply their children with motivation as opposed to parents of weak social layers who take motivation from their children. **Motivation and specialization** (Madjar, 2011) – this study attempts to respond to the question of how motivation for specialization is created and direct the discussion of the issue of motivation from quantity to quality. No more the quantity of motivation of pupils, whereas what is the quality of their motivation. The study wishes to cultivate the purpose of specialization of a pupil, meaning to develop in a pupil an orientation for learning and improving that constitutes a qualitative motivation. **Motivation and self-direction** (Harpaz, 2011) – this study proposes a new reading of a school – from the standpoint of the “self-direction” theory (Ryan & Deci, 2000). The practical meaning is cultivation of internally directed, autonomous motivation, through the satisfaction of basic human needs on the part of education personnel in every activity. From this study, it appears that the increase in motivation stems from satisfaction of following needs: need for connection, need for belonging, security, need for sense of capability or ability, need for freedom from coercion, need for inner conscience, meaning, directed purposes and values. **Motivation – between research and field** (Kaplan, Katz & Plum, 2011) – this study reveals the gaps existing between researchers of motivation in the academy and those enacting it in schools (teachers) – a fact that prevents teachers from producing any value from research. This study wishes to follow on the reasons for these gaps and find ways to overcome them for the sake of education in school.

In the US, just like in Israel, the issue of motivation has been studied from diverse aspects such as: **intrinsic and extrinsic motivation – new directions** (Ryan & Deci, 2000) – this study present the theory of self-direction according to which there is no dichotomous distinction between extrinsic and intrinsic motivation. The self-direction theory identifies a large variance in the extent of autonomy of extrinsic motivation. **The relation between type of motivation (intrinsic/extrinsic) and study assignment** (Ames, 1990) – it has been found that there is a distinction between pupils with intrinsic motivation and pupils with extrinsic motivation in relation to execution of study assignments. Pupils who are intrinsically directed tend more to execute challenging assignments while pupils who are extrinsically driven tend to be satisfied with less complex assignment and less challenging ones. **The relation between ways of teaching of teachers and motivation for learning of pupils** (Anderman, 2011) – the findings of the study emphasize the importance of teachers’ skill in managing a class as another necessary component, however insufficient one, in creation of class environment that would support positive motivation of pupils. **Adjustment between ways of motivation and the reality of our times** (Pink, 2012) – this study attempts to claim that “carrots and sticks” are to be replaced as extrinsic factors of motivation with intrinsic factors of motivation such as autonomy, space for development and growth. The purpose of change in the way of motivation is to prepare the youngsters to the world of today and tomorrow. It stems to the opinion of Pink, from the fact that the work people perform presently is different is character and complexity. Presently, people have additional drives to the biological drive such as the drive to direct our life by ourselves and improve in the things that are important to us. It appears that the study of motivation for learning stems out of an assumption, that is apparently clear to every teacher, that when pupils “lack motivation”, it is practically impossible to teach them. Out of this assumption, the question arises whether the existence of motivation for learning is determined in its entirety outside the class framework and may be even outside the school walls, and a teacher has the responsibility to attempt to teach the best he can in light of the motivational condition his pupils are in? And in relation to current study, the question arises whether the “quantity” of motivation of pupils and its quality do not depend to a large

extent upon the circumstances a teacher creates in a class. Many studies respond "yes" with a capital "Y", as teachers' motivation for teaching constitutes a key factor for their professional effectiveness. Studies (Ministry of Education, 2009; Budden, 2009; Ofoegbu, 2004) indicate the positive implications of teachers' motivation on the educational system. It has been found that the motivation of teachers affects achievements in school, their desire to participate in the educational process and its promotion, and their behavior (Ofoegbu, 2004). Teachers with high motivation can create a good social, psychological and physical climate in a class and to make an integration of professional knowledge, knowledge of content in the field of knowledge, interpersonal knowledge and inner-personal knowledge (Ministry of Education, 2009). High motivation for teaching of teachers leads to high motivation for learning of pupils and vice versa (Budden, 2009). The relation between motivation of teachers and achieving the purposes of the educational system (pupils' achievements) presents motivation as being a central component in the labor science as the vitality of an organization depends upon motivating of its employees. Motivation makes people do something, want to persist in that activity and exert effort (Dornyel, 2001). Employees with high motivation express high satisfaction both with their position and the organization, high commitment to the organization, higher and more effective performance, can-do attitude and a variety of behaviors and volunteering actions beyond what is required in their position (Vagner & Manor, 2001) whereas lack of motivation harms directly the quality of work in general and the employee in particular. The research literature (Malach-Pines, 2011; Tzabar, 2001; Fridman & Gavish, 2003) presents a scene according to which the level of motivation of teachers is a changing component throughout their professional career. In the course of the teaching career there is a decrease in motivation of teachers. This phenomenon arouses an extensive public and professional interest in many different countries around the world and is termed in the research literature as "burnout".

Teachers enter the world of teaching when they are equipped with high motivation. However, upon their entering teaching, there is a significant decrease in the level of their motivation. The phenomenon of decrease in motivation of teachers is explained on the background of a gap between expectations from the profession and reality. Teachers begin their teaching career when they expect a challenging, significant work, that is pleasurable and beneficial. In actuality, they discover a reality that is characterized with problematic pupils, lack of suitable rewards (including pay); time and tasks pressure at work and a routine (Malach-Pines, 2011). There is an agreement amongst researchers that teachers in the beginning of their path go through a course that leads "from heaven to reality through hell". The teachers start high, collapse and finally climb slowly up. Tzabar (2001) describes three stages of a teacher in a teaching career: 1. Enthusiasm; 2. Crisis; 3. Acceptance. In the stage of enthusiasm the teachers are in a state of euphoria for being the "good teachers" as they have believed they would be. At this stage, teachers have high expectations, excitement and much emotional involvement. The second stage is a crisis and shock of reality: when enthusiasm dissipates a struggle for professional life begins. The high hopes and fantasies are replaced with despair and frustration. The coping with difficulties in the school life change the perspective of new teachers. The large number of tasks and the need to cope with so many new things at the same time lead teachers to emotional stress. The third stage is the stage of adjustment and acceptance – a stage teachers reach while acquiring control and a sense of capability to affect. Teachers begin to understand the complex reality and adjust to it. The decrease in motivation of teachers in the first years of teaching lead many of them to leave teaching as early as at the beginning of their path without overcoming the barrier of these bitter years. The phenomenon of decrease in motivation as a result of existence of a gap between the expectation of teachers and reality is attributed to beginning teachers. However, the phenomenon of decrease in motivation does not belong to beginning teachers only. After several years of work, many teachers sense a "lack of challenge" in teaching. The monotony and lack of stimuli in tasks they need to perform on a daily basis lead the teachers to lack of satisfaction. They sense that they can no longer muster up enthusiasm for the teaching work; they are no longer interested in their work, they are bored and challenge-less. As a result, these teachers start to perform their work offhandedly, reduce the investing of energy and enthusiasm, doubt whether they are in the right area of occupation and examine other occupational opportunities. For these teachers, teaching has lost meaning and interest it has had in the past and they make a painful decision of leaving the career which has been a source of pride, dignity and identity in the past (Fridman & Gioshen, 2003). The gap between expectations of a beginning teacher and reality and a sense of lack of challenge that teachers encounter after several years of teaching lead to burnout. In the professional literature, burnout is defined as a process following which the attitudes and behavior of professional personnel change in a negative direction (Cherniss, 1980). This definition includes

two important components: one is a process of psychological detachment of an employee from his work, and the second is a transition from high motivation of an employee to a his low motivation. The practical expression of the decrease in level of motivation is apparent in the loss of enthusiasm and excitement and a sense of mission at work. The phenomenon of burnout that finds its expression in a decrease in motivation is a global phenomenon and does not belong to the state of Israel.

The phenomenon of decrease in motivation or as it is termed in research literature, the phenomenon of burnout amongst teachers, causes concern not due to the group of teachers who leave teaching but for those who choose to remain despite their lack of satisfaction and damage the quality of educational services supplied by them. Burnout can have far-stretched effect on the functioning of a teacher out of which implications are derived on education of children. The behavior of burned-out teachers is characterized by a decreased work ethic and a low performance level, being frequently late and frequent absences from work, increased personnel turnover, supplying poor service and an indifferent and filled with hostility address of the fellow person (Malach-Pines, 1989). Additionally, teachers with no motivation are characterized as those who search for ways to reduce their interactions with pupils, they are less sensitive to mental and physical needs of their pupils. They diminish the transfer of information and praising of their pupils, they tend to reduce support and acceptance of new ideas and employ a strict and critical approach. In response to these behaviors of teachers, pupils tend to change their own attitude towards themselves as pupils, towards teachers and teaching in general. Their sense of capability reduces, and they feel as having low ability as pupils. Their intrinsic motivation weakens and this might affect the quality of studying, initiative and creativity (Fridman & Gavish, 2003).

Thus far the importance of motivation in general and motivation for teaching and learning in particular has been discussed, various issues have been reviewed that have been studied in relation to motivation in Israel and the US and a scene has been presented regarding motivation of teachers for teaching. From this review, it has appeared that motivation comprises a central resource in the work of teachers due to its effect on functioning and achievements of pupils.

Following, a conceptualization of motivation shall be reviewed with the purpose of following up on the different motives behind behavior.

Throughout the course of development of psychology as a field of knowledge and research, many explanations of human conduct have been formulated. Some theoreticians have claimed that when the balance of psychological energy is disrupted it would leads to behavior. Others have claimed that behavior is an outcome of planned learning which operates via rewards and punishments. There are those who have focused on intrinsic needs of Man, whereas other theoreticians emphasized the goals an individual sets and works towards achieving. There are also those who have pointed to the cultural and environmental influences which define short term goals and behaviors of an individual (Kaplan & Ashur, 2011).

The literature review points towards a change in the source of motivation. Previously accepted opinions have given way to newer opinions in the way this field has been researched. Early approaches, have conceptualized motivation as a basic biological mechanism, which is aimed at survival and the achievement of basic short-term goals for survival purposes (from attaining food or self-defense to love and socialization). Until the first half of the 20<sup>th</sup> century, it has been assumed that the individual operates instinctively and is unaware of his want and the fulfillment of his needs. The assumption was that motivation occurs via physiological processes (that are non-conscious), as in other animals (Maslow, 1954; Alderfer, 1969; McClelland, 1961). These perceptions have observed people as being "programmed" to seek pleasure and avoid suffering. From the second half of the 20<sup>th</sup> century, the more accepted assumption has been that Man operates out of awareness and rationally attempts to avoid suffering and produce pleasure (Vroom, 1964; Locke, 1968; Adams, 1963; 1965; Bandura, 1977; Bar-Haim & Hopstater, 2004; Madjar, 2001; Rayan & Dei, 2000). These advanced perceptions, as opposed to previous ones, conceptualize motivation as a directed and aware mechanism, and see an individual as possessing awareness and choice.

It can be stated that the unifying factor between these two periods is the hedonistic principle (the principle of pleasure), which means, an aspiration to attain pleasure on one hand and a fear of suffering on the other hand - are the basis for any motivation. However, what differentiates between the paradigms of these two periods is the power source which is behind the desire to achieve pleasure; the traditional paradigm indicates an individual's needs as the source of power. Such an example is found in Maslow's theory (1954), which states the need for socialization: an individual will associate others either to satisfy the need for a connection with others or in order to avoid being alone. On the other hand, the novel paradigms indicate consciousness and

thought as the source of power. For instance, external motivation, which is a prototype in the theory of Deci and Ryan (2000), indicates execution of actions out of pleasure from the execution itself: a pupil will learn due to the pleasure of the learning process and, not in order to receive a reward or reinforcement. Hence, the motivation for learning stems from the intellectual process and its source is in choice.

Each one of these periods – modern and post-modern – has its own life reality with its unique characteristics: stability versus flexibility, uniformity versus change, work as a necessity versus work out of choice, dictated reality versus constructed reality. Following is an elaboration for each of these characteristics:

**Stable reality versus dynamic reality** – the dynamism characterizing the post-modern era, is expressed, amongst other things, in changes and technological developments taking place every now and then, in career transitions versus stability and continuity which have characterized the modern period.

**Unity versus changes** – unity, which has characterized modernism and has been expressed in an aspiration to describe all natural phenomena through one unified theory, was replaced by the aspiration for a multifaceted, unexpected explanation of post-modernism.

**Work as a necessity versus work out of choice** – during the modern era, a major part of an individual's life has been dedicated to the providing of livelihood. Work has been perceived as a vital condition for good life. In the new society, work has been the result of an autonomous choice. The choice is made by taking into consideration areas of interest and the main goal of the individual's life, as well as out of the aspiration for profitability and as pleasant as possible conditions, so that individuals are autonomous to practice it out of their free will.

**Dictated reality versus constructed reality** – a reality of vast potential leisure in post-modernism following the shortening weekly work hours and the increase of leisure hours, which are a direct outcome optimization and mechanization process based on telecommunication and sophisticated knowledge, has created a social reality which encourages development and realization of autonomy. As a result, people have become autonomous in controlling their activities and construct their situation, as opposed to the modern period in which the crucial part of an individual's life has been dedicated to activities for the provision of livelihood (White, 2000; Aviram, 2000, 2010; Lavi, 2000).

The difference in world-views regarding the conceptualization of motivation would further be explained, through difference which has occurs in the reality of life. Older perceptions have assumed that the source of motivation is in necessity, as the reality of life has been permanent and lacking in changes and alternatives. People have been doing what they needed and had to do. A major part on one's life has been devoted to activities of provision of livelihood and their world-view which has directed their thoughts and actions, considered work as a vital condition for good human life. On the other hand, perceptions that are typical of the novel paradigm indicate motivation out of awareness and choice as stemming from the reality of life being very dynamic and changing, as individuals are autonomous to control their actions and construct their condition.

#### Bibliography:

1. ADAMS, J.S. Inequity in Social Exchange. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Berkowitz, L. (ed.). New York: Academic Press, 1965.
2. ASHUR, A. To Read the School through the Reading Glasses of Motivation. In: *Echo of Education Journal* 2011, no7, vol.85.
3. ARNOLD, J. *Managing Careers into the Twenty-First Century*. London: Paul Chapman Publishing, 1999.
4. AVIRAM, R. *To Navigate in a Storm: Education and Democracy in the Post – Modern Era*. Masada Publishers, 1999.
5. BAR HAIM, A. & HOFSTATER, H. & Lev. Organizational Behavior. In: *Work Motivation*, 2004, vol.A, Unit 4, Open University.
6. DIZENDROK, S. "Politic" from Meir Hillel Ben Shamai (Editor). *The Man and the State -Thoughts and Visions on Social Order and State From the Early Era to the French Evolution*. Tel Aviv and Jerusalem: Neumann, M. Vol.1: chapters 1-4, 1975.
7. MADJAR, Nir. From Quantity to Quality how to Create Expertise from Drive. In: *Echo of Education*, 2011, no7, vol.85.
8. MALACH-PINES, Ayalah. Teachers Also need Motivation. In: *Echo of Education*, 7, vol.85, August, 2011.
9. KAPLAN, A. & ASHUR, A. Learning Motivation in the School – Rule and Practice. In: *Education of Thought*, 2001, p.20, 7-30.
10. KRAMPF, A. What is Post-Modernism, and Why Should We not Fear this Animal? Galileo. In: *Journal of Science and Thought*, 1998.

Prezentat la 24.09.2014

## THE ARAB SOCIETY AND THE ENVIRONMENT

*Rania SHALASH**Moldova State University*

This article deals with the relationship between the Arab society and the environment. The relationship between the Arabs and the environment is influenced by their traditional lifestyle. Through their traditional lifestyle, Arabs perform several behaviors that aim to maintain the environment. Today, few young people are still clinging to the traditional lifestyle but there are behaviors which are related to the environment still exist even today in the modern lifestyle. But in spite of that, Arabs are not considered as people with good environmental awareness. There are many environmental problems in the Arab sector, especially in Arab villages. Many researches have shown that there is a big difference between the Arab and Jewish sectors in terms of environmental awareness, environmental attitudes and a willingness to act for the environment. Schools and teachers, who are exposed to environmental issues in the Arab sector, are very few.

**Keywords:** *The Arab Society, Environment, Environmental Aspects, Environmental Education.*

**SOCIETATEA ARABĂ ȘI MEDIUL ÎNCONJURĂTOR**

În articol este abordată relația dintre societatea arabă și mediul înconjurător. Atitudinea arabilor față de mediul înconjurător este influențată de stilul lor de viață tradițional, prin care realizează mai multe activități ce au ca scop de a proteja mediul înconjurător. Astăzi, puțini tineri au un stil de viață tradițional, în stilul lor de viață modern existând tot mai multe comportamente legate de mediu. Totuși, arabii nu sunt considerați că conștientizează adecvat importanța problemelor de mediu. În sectorul arab din Israel, în special în satele arabe există multe probleme de mediu. Numeroase studii au arătat că există o mare diferență între sectoarele arabe și cele evreiești în ceea ce privește conștientizarea problemelor de mediu, atitudinea față de mediu și dorința de a acționa pentru mediul înconjurător. În sectorul arab foarte puține școli reacționează la problemele de mediu.

**Cuvine-cheie:** *societatea arabă, mediu, aspecte legate de mediu, educație pentru mediu.*

The Arab society has been living in Israel for many generations. In the Arab society there are diverse populations (farmers, Bedouins and urban) that their relation to their environment is affected from their traditional lifestyle. Environmental aspects, in the traditional lifestyle, include, farming clean from chemicals, rainfed agriculture and water saving agriculture, consumption of homemade or local products, using local medical herbs and spices, exploring the surrounding environment in an intimate way, connection and belonging to the place, family olive harvest, reusing products and more. Today, few are the young who grow in a traditional lifestyle, but some of these aspects are preserved and integrated into the modern lifestyle. Tarabaih [9], lists the environmental issues that Moslem sources deal with, extensively: the importance of water and conservation of water resources; The importance of air and conservation of air resources; Conservation of the various natural resources and pollution prevention; Conservation of flora and fauna and biodiversity; Importance of maintaining environmental balance; Conservation of nature and environment regarding all the biotic and abiotic components; Wise use of resources to human needs for material and spiritual targets, while maintaining the delicate balance between the various components in land and sea and preventing the formation of nuisances that can harm the human.

Environmental aspects can be found also in the other religions and traditions among Arabic speakers in Israel. The moral and practical basis of sustainability exists in their traditional religion and lifestyle. This is an important tool in promoting sustainability education in the Arab sector. In spite of the environmental aspects in religion and tradition, the Arab public is perceived as a public that has low environmental awareness both in his own eyes and in the eyes of the general public. This stems from neglecting infrastructure (mainly sewage and garbage collection) in the Arab communities and neighborhoods. A neglect that is not related specifically to citizens but is the responsibility of local authorities and the state. Until today, no study was done to examine the level of cleanliness (e.g. trash dumping) in the different sectors in Israel. The problem in villages is infrastructures: no infrastructures, no transfer stations, no solutions for construction waste and solid waste, entire communities are not yet connected to the sewage system, therefore students can learn and learn and at the end they want a solution but they don't know what the solution is and Where else they can throw the garbage. If there were infrastructures like in the Jewish sector, the situation will improve a lot. Another problem is that the educational system must write educational programs in Arabic language that suit the situation in the Arab society and not to translate because the situations are different and if translating then there must be intrinsic adjustments.

Among the Arab society, the relation to environment, in the Israeli context, is complicated. For several people, development of the environment by and for the needs of the Jewish people (for example establishing new Jewish settlements, developing the forests of JNF (Jewish National Fund), the green patrol) creates antagonism and politicization of the environment. For others, the environment is perceived as a global and apolitical topic, which is worthwhile to act in it for the Arab public welfare in particular, and for the Israeli citizens in general. The environment domain creates also equivalent employment opportunities which are required among young Arabs. Researches around the world show that differences in religious belief and ethnic background are related to differences in environmental attitudes, but not necessarily to lesser extent of environmental attitudes. For example, it has been found that traditionalism is related to ethnocentric environmental values and not biocentric (according to these values man is more important than other creatures) but not necessarily lesser extent of environmental values [7]. In another research, it was found that environmental values are revealed in different groups in the population regarding different environmental topics [10].

According to Negev and colleagues [6], most schools in the Arab sector are not exposed or are exposed very little to the environment. The exceptions are the schools in which a director or teacher promote this interest, often in conjunction with an external factor. About 2,000 twelfth grade students are tested each year within "Bagrut" tests (5 units), in "Environmental Sciences". These students who are exposed to environmental issues are a minority out of all students.

However, in comparison between the Jewish and the Arab sector in the environmental aspect of school children, students and teachers, no conclusive findings were found. According to Metany's study [4], who examined the characteristics of the environmental attitudes of teachers from the Arab sector in Israel, perceptions regarding the role of the environmental education in their eyes and the links between their environmental attitudes and their role perception, Metany [4] concluded that teachers among Israeli Arabs hold environmental attitudes that match the approach that advocates the preservation of the environment and the promotion of ecological values, and these attitudes make them suitable to serve as agents of change in promoting appropriate ecological attitudes, but the perception of their role as active designers of environmental attitudes and behaviors among their students is inadequate. Most of them see their educational role as information transmitters about issues relating to prevailing environmental perceptions.

Goldman, Yavetz and Peer [1] have shown in their study that dealt with the environmental literacy of educators that there are significant differences between Jews and non-Jews in most behavioral categories examined. Jewish students were more active than non-Jewish students in the behavioral categories reflecting low environmental commitment as wise environmental consumption and collection for recycling. Non-Jewish students reported a distinct high level of activity in categories that reflect high environmental commitment such as environmental activism and activities for the public without personal financial gain.

Nasser, Nasser and Monsonogo [5] noted in their study that dealt with attitudes and willingness to act for the environment, that in comparison between educators and students (Arabs and Jews), it has been found that the positive attitudes of the participants regarding environmental issues reflect the importance they attach to the subject of the environment and the feelings of sympathy for protecting the environment. Positive attitudes as it turns out from the correlations examination are related to the high level of awareness related to environmental problems and to the level of factual knowledge on environmental issues. Educators reported positive attitudes in relation to students, and Arabs reported more positive attitudes in relation to the parallel group from the Jewish sector.

In addition, in a study of 3121 students in grades six and twelve in 77 schools in the school system by a staff of researchers from Ben Gurion [8], they examined and assessed the different dimensions of the environmental literacy (knowledge, attitudes and behavior), the connection between them and their connection to demographic data and to the direct experiences in nature. This study compared between three demographic groups: the state sector, the state religious sector and the Arab sector, and it was found that in the knowledge dimension, the Arab sector was much lower comparing to the two other sectors in grades six and twelve alike. However, in the attitudes dimension, although the Arab sector was indeed lower than the two other sectors, but the gap was more moderate, while in twelfth grade, the opposite trend was found, the Arab sector had the highest environmental attitudes. In the behavioral dimension there no significant difference between the three sectors was found.

These researches corroborate the claim of the multicultural approach, that according to it, there is no such group in the population which has environmental attitudes and that other groups must be aligned according to their attitudes. But each group has values, cultures and lifestyles that include important environmental aspects, whether they are identified as so or not. Also, each group in the population can and should learn from the other groups in the moral aspect and the practical aspect [2], [3].

In this context it is important to indicate that the environment is perceived as a possible bridge in mixed educational programs for Arabs and Jews. There are several bodies that work in this field, and these programs are a field for mutual learning. Mutual learning about environmental aspects in different cultures in Israel can also be integrated in the educational system. Events about education for sustainability, such as conferences, advanced studies, competitions and other events, can be a place for meeting and mutual fertilization for Arabs and Jews.

A problem that has risen in many contexts in several researches is the language gap. Most of those who work in education for sustainability are Jewish (non-Arabic speakers), and most of the existing teaching materials are in Hebrew. This also exists in the governmental offices, non-governmental organizations and other bodies. This makes it very difficult to contact and work with Arab students, mainly in elementary and intermediate schools.

Another cultural difference is the support of parents and Authorities. Fundraising is not acceptable in the Arab sector, therefore it is important to think about other ways of giving for cultural target. Giving, in the sense of recruitment to a project, such as recruitment of parents or mothers for a period of time. Time is also a resource that can be translated into money.

Therefore, if in general in Israel, there is room for improvement regarding the level of awareness, and environmental actions after all, the problem in the Arab sector is much more tangible, and lack of awareness is expressed in serious environmental problems.

### Summary

The Arab sector is considered to be neglected with regard to the environmental matters and the relationship between Arabs and environment is not inadequate as mentioned above. This is not because they being Arabs, but because of the lack of proper interest by the authorities and because the subject of the environment is not a priority for the Arab officials in the local authorities. Every society has its own customs, traditions and beliefs. Lifestyle in the ancient and modern Arab community indicates the presence of behaviors and attitudes that aim to preserve the environment, but most of the schools in the Arab sector are not exposed to environmental issues adequately and Arab teachers do not see or consider themselves as designers of the environmental behaviors and attitudes of students. This problem is serious and it must be resolved suspiciously fast. On the other hand, some of the environmental programs that are currently operating in the field, bring together Jews and Arabs, and this helps improving the relations between them.

### Bibliography:

1. GOLDMAN, D., YAVETZ, B. & PE'RE, S. *Environmental Literacy of Educators: A comparison between students at the beginning of school and prior to graduation*. Research Report prepared with the assistance MOFET Institute (in Hebrew), 2008.
2. KYMLICKA, W. *The Rights of Minority Cultures*. New York: Oxford University Press, 1995, p.387
3. KYMLICKA, W. *Ethical Theory and Moral Practice*, 1998, vol.1, Issue 2, p.143-157.
4. METHANY, R. *Environmental attitudes of Arab teachers in elementary and secondary schools*. M. Ed thesis in environmental education, led by Dr. Bela Yavetz, College of "Seminar Hakebutssim" (in Hebrew), 2010.
5. NASSER, F., NASSER, A. & MONSONEGO, A. *Awareness, attitudes and willingness to work for the environment: a comparison between student teachers and pupils Jews and Arabs*. Research Report no.2 Research and Evaluation Unit, Beit Berl College (in Hebrew), 2002.
6. NEGEV, M., SAGY, G., GARB, Y., SALZBERG, A., & TAL, A., (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. In: *The Journal of Environmental Education*, 2008, 39(2), p.3-20. Neuman institute. Nozick, M., (1995). *Between Us: Rebuilding our communities*. Montreal: Écosociété.
7. SCHULTZ, P.W. & ZELEZNY, L.C. Values as Predictors of Environmental Attitudes: Evidence for Consistency Across 14 Countries. In: *Journal of Environmental Psychology*, 1999, vol.19, no3, p.255-265.
8. TAL, A., GARB, J., NEGEV, M. SAGAY, G. & VESELBERG, E. *Environmental literacy in the education system in Israel*. Ben Gurion University of the Negev (In Hebrew), 2007.
9. TARABEH, H.A. *Management and settlement of environmental conflicts in clefted societies towards creating culturally adapted model: analysis of conflicts cases in Galilee*, Ph.D. thesis, led by Deborah Shmueli and Rassem Khamaisi, University of Haifa, 2008.
10. WHITTAKER, M., SEGURA, G.M. & BOELER, G. *Racial/Ethnic Group Attitudes Toward Environmental Protection in California: Is Environmentalism Still a White Phenomenon*, *Political Research Quarterly*, 2005, vol.58, no3, p.435-447.

Prezentat la 15.09.2014

**"TO GROW AND DEVELOP AS A HUMAN BEING":  
PERCEPTIONS AND POSITIONS OF DANCE TEACHERS TOWARDS THE  
CONTRIBUTION OF DANCE EDUCATION TO PUPILS AS PART OF THE FORMAL  
CURRICULUM AT SCHOOL**

**Talia PERLSHTEIN**

*Moldova State University*

This paper deals with perceptions and positions of observant dance teachers towards the contribution of dance education to pupils as part of the formal curriculum at school. The research tool is interviews that were analyzed according to the grounded theory approach [11], accompanied by Brinson's model [2]. It was found that the main theme that emerges from the interviews is that dance education contributes to the personal and social growth of the pupil. This research is pioneering in the field.

**Keywords:** *dance, education, educational dance, creativity, multiple intelligences, body language.*

**„SĂ CREASCĂ ȘI SĂ SE DEZVOLTE CA O FIINȚĂ UMANĂ”:  
POZIȚIA ȘI PERCEPȚIA PROFESORILOR DE DANS FAȚĂ DE CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI PRIN  
DANS A ELEVILOR LA ȘCOALĂ, CA PARTE A CURRICULUMULUI FORMAL**

În lucrare sunt tratate percepțiile și pozițiile profesorilor de dans față de contribuția educației prin dans a elevilor, ca parte din curriculumul formal la școală. Instrumentele de cercetare sunt interviurile care au fost analizate în conformitate cu abodarea teoriei fundamentale după modelul Brison [11]. S-a constatat că tema principală care se desprinde din aceste interviuri este că educația prin dans contribuie la dezvoltarea personală și socială a elevului. Această cercetare este de pionerat în domeniu.

**Cuvinte-cheie:** *dans, educație, educație prin dans, creativitate, inteligențe multiple, limbaj corporal.*

**Theoretical background and the context of the research**

**The importance of the arts in education**

Theoreticians of education [4,5,8,12,] claim that the objective of art education in school-based programs is to promote aesthetic education to all pupils, as part of their basic curriculum. They claim that art education develop cognitive abilities, deepens understanding and sensitivity, expands the world of knowledge and serves towards the learning of new concepts.

Gardner's theory of multiple intelligences [7], which claims that human intelligence is not a uniform cognitive being, but rather an aggregation of several intelligences, reinforces this approach. To present, Gardner [7] had identified eight distinct intelligences, of equal importance: verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical-rhythmic, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalistic. Each one has a distinct location in the brain and unique mechanisms of processing and expressing information. Gardner [7] claims that every pupil is intelligent in their own way, and hence that they all deserve teaching that is adapted to their skills and inclination, such that will allow them to discover their strengths, to develop and to find expression not only in the various artistic fields, but through these to become stronger in all other fields as well. This position is contradictory to the popular view that the arts are marginal to the main task of education, since they do not develop the intellect. This opinion is based on the positivist perception, according to which "to know" means to make empirical claims about the world; claims that may be proved or disproved. The result of this perception is the promotion of a hierarchy of knowledge, which crowns scientific knowledge and distances the arts from their proper place in the development of the cognition [5].

A hierarchical structure of knowledge, which characterizes the positivist perception, is found in the foundations of the policy of the Israeli Ministry of Education in the last decade. This policy creates a distinction between core studies and accompanying studies. The attribution of art lessons to enrichment studies imparts on them an inferior status, which does not allow the pupil to enjoy the various ways in which each of the art subjects contributes to the development of the individual.

### **The contribution of dance education to the formal curriculum in school**

The dance curriculum in schools is called educational dance (in the Israeli education system – Dance for All). McCutchen [12] claims that the basic curriculum in dance was not intended to turn all of the diverse pupils in the regular classroom into professional dancers, but rather to extend their educational horizons through a broad curriculum in dance.

The contribution of dance education to the school curriculum as part of formal education was classified by Brinson [2] into the following six categories:

1. **Contribution to artistic and aesthetic education** – according to McCutchen [12], education in dance imparts a different form of knowledge and understanding, which includes two aspects: theoretical knowledge such as concepts and history; and practical knowledge, such as a movement "vocabulary", rules for constructing a dance, acquaintance with the body and developing a sensitivity to the significances expressed by the body. This knowledge gives pupils tools to discover, understand and express the logic of their inner world and that of the world surrounding them.

2. **Contribution to cultural education** – works of dance reflect the aesthetic perception and the historical, political and economic background of the period in which they were created. Exposure to them broadens the cultural world of the pupils.

3. **Contribution to personal and social education** – Anderson [1] claims that when pupils express themselves through processes of creation taking place in individual and group work as part of dance studies, they develop interpersonal skills while planning and making decisions together, and enhancing their sense of self-confidence and group pride.

4. **Contribution to physical development** – according to Brinson [2], there are overlapping points between the contribution of physical education and that of dance education to the development of physical ability, such as perfecting the body, coordination, perseverance, self-discipline, and more. But the uses, the values and the emphases are different. In physical education the connection between body and soul has an objective of achievement, which is acquired through a variety of skills and challenges. In comparison, in dance education the connection between body and soul creates an artistic expression, which allows for the organization and expression of individual worldviews.

5. **Contribution to overall studies at school** – Krug & Cohen-Evron [11] claim that the integration of the arts with core studies enhances the level of learning, of understanding and of achievements. The integration allows them to create systems of context while using metaphorical and analogical thinking. In their opinion, this integration does not diminish the value of dancing as a distinct field, but rather acknowledges its force and extent.

6. **Contribution to pre-professional education** – McCutchen [12] notes that educational dance lessons allow excelling pupils in the field to connect with their unique skills, and thus to consider a continued training in a pre-professional framework in designated dance schools.

In conclusion, the point of origin of educational dance is that all pupils must be given access to dance as a form of art with all its aspects, since dance in particular, and the arts in general, expand the diversity of the pupils' intellectual abilities, develop creativity, and thus contribute to their personal growth, on the physical, emotional and cognitive aspects.

The following analysis of interviews shall present the perceptions and positions of dance teachers towards the contribution of teaching dance to pupils in schools of the Israeli education system, in light of the theories presented above.

### **The research method**

**Population of interviewees:** interviews were held with ten observant dance teachers, who had found work teaching in schools of the Israeli education system, with seniority in teaching of 3 to 12 years, aged 27 to 36.

**The interviews:** the narrative, semi-structured interviews requested the interviewees to tell their story as religious dance teachers. In addition, questions were asked, such as: what, in your opinion, is the contribution of dance education to the pupils, and what were your motivations to choose dance teaching. The interviews were taped, transcribed and analyzed as customary in qualitative research. The methodology that was chosen for understanding and identifying the perceptions and positions of the dance teachers to the contribution of teaching dance to pupils as part of the formal curriculum at school is grounded theory [14, p.12-14].

### **Findings and interpretation**

"Dance allows the pupil **to grow and to develop as a human being**, to bring what they have to the world." This position, expressed by one of the interviewees, represents the spirit of the answers of all inter-

views. There is a general agreement in the answers of the interviewees that the subject of dance has a significant contribution for all pupils. In their view, the uniqueness of the subject is in the fact that it enables the pupil to develop the most basic form of human expression - movement - which reflects their emotions, character traits, thought, desires and beliefs.

### **1. The contribution of dance education to aesthetic and artistic education:**

The interviewees related, in their answers, to three different aspects.

**A. Imparting a knowledge and understanding of body-soul** – Feldenkrais [6] believed that "the image of ourselves is made up of four different parts, which always partake in every action: movement, sensation, feeling and thought" [6, p.19]. In his opinion, the complete sense of self is derived from attention to each of these components, which influence each other and are influenced by the others. This may be seen in the answer of one of the interviewees – "dance lessons are important especially in religious frameworks. Religious girls rarely engage with the body. The subject of dance enables them to understand their body, listen to that which comes from within, learn the strength of their own bodies... this is also in the religious sense, yes, in the spiritual sense of connection to myself, and through the connection to myself to worship the Lord."

**B. Access to a unique expression of significance** – the human body is the main and direct instrument of expression of dance, through which we transmit to others our ideas and feelings about the world [9, p. 493]. As stated by one of the interviewees: "there are very quiet children, who are uncomfortable speaking in front of the group, but suddenly in dance they open up, they are no longer mute, their body speaks, breaks through their own barriers [...], expressing them and their thought."

**C. Developing creative thought and action** – Kraus, Hilsendager & Gottschild [10, p.314] claim that tasks in creation class, alongside tasks related to performance and directing, encourage the pupil to find movement solutions by thinking and using their imagination and ingenuity. Such experience, in their view, makes a vital contribution to the growth of the individual at any age. This outlook finds expression in the words of an interviewee, stating that "to create a dance is basically to learn to solve problems. Which is something very important to the pupils, and they work on it all the time in dance lessons. I give them an exercise to make up a dance or to create a movement phrase according to some regularity we work on during the lesson. Everyone does it. Yes, it works."

### **2. The contribution of dance education to presenting processes of cultural creation and change:**

Learning and executing folk and ethnic dances, claim Kraus et al. [10, p.315], enables pupils to get acquainted with the styles and life circumstances of the local culture, as well as of other cultures. An example for this was provided by an interviewee:

In elementary school I teach folk dances, we call it "folk dances – nostalgia". Yes, it's possible to bring in some nostalgia as well, [...] today's kids have no clue... it's unbelievable, they don't know these songs, they also come from a completely different culture, as the east is distant from the west [...] For me it's amazing to dance folk dances, which is literally the entire people, every Jew in the world knows how to dance these dances."

### **3. The contribution of dance education to personal and social education:**

**A. Personal education** – Brinson [2, p.109] and Moorefield-Lang [13, p.10] claim that the arts positively influence young people in various aspects, such as enhancing their self-confidence, their self-discipline, their perseverance and social integration. The contribution of dance to the personal education of pupils was given extensive expression in the answers of the interviewees, for instance:

- *Empowerment of faith* – "dance is an instrument for worshipping the Lord. Through movement it enhances the work of the pupils on their virtues and their awareness to the connection between body and soul within the boundaries of the Halacha [Jewish Laws]... the body suddenly receives different dimensions [...] in the sense of 'All my bones shall say'." (The interviewee quotes here a sentence from the Biblical Book of Psalms (35:10): "All my bones shall say, LORD, who is like unto thee").

- *Enhancing self-confidence and esteem* – "there are girls who are weak in all other subjects, but gifted in dance. so suddenly there is a field within school in which they have this place to stand out as the successful girl, and it really empowers them... the class gives them confidence socially."

- *Education towards perseverance* – "dance teaches the pupils to work on a movement sequence. To start a task from beginning to end, which is something they must have for life as adults in the community."

- *Self-discipline* – "dance encourages thinking! To make an effort! To invest themselves! Because dance is first of all an investment, you can't avoid it, it's a physical effort, and today people don't like to make an

effort. It's also about self-discipline and seeing that when you invest yourself, something happens... and what happened is yours."

**B. Social education** – the creativity which gives a voice to all partners to the creation process, and which accepts the difference between them as a vital component, is called by Chappell, Craft, Rolfe and Jobbins [3, p.3] 'humanizing creativity'. The description by one of the interviewees demonstrates this:

Dance class develops the pupils' sensitivity for a respect towards the other. For instance, we had a ceremony in memory of [the late prime-minister] Rabin [...] we conducted a creative experience in couples, and the division was random on purpose. The task was to create a duet together. The pupils went through a long process, at the end of which a dance was created, which we performed at the ceremony [...] unlike classes in which pupils talk about being different, these pupils experience what happens when you have to get along with someone else, who has different movement than yourself. It was a real experimentation with the body [...] Before going onstage, I told them that they had an opportunity, through dance, to transmit something to other children. To give something to someone else through this ability they have in movement.

#### **4. The contribution of dance education to physical development:**

Brinson [2, p.109] emphasizes that one must distinguish the skills of the body as an objective in the subject of physical education, from the physical skills as a means for artistic and personal expression in the subject of dance. This distinction finds expression in the following quotation: "in dance there is a place of developing the body as an instrument. It requires honing and a listening that is on a completely different level than that of sports lessons, in which you learn to work with the body, but not to say something with the body. Because in dance there is an aspect of creativity, of expression, of being able to bring myself [...] it's something that touches on both that which is beyond, and both here, it's a connection of higher and lower spheres... to me that is the objective."

#### **5. The contribution of dance education to overall studies at school:**

There are researchers who believe that the integration of the arts with the core subjects improves the level of learning, understanding and achievements of the pupils, through the use of a variety of learning skills, and the teaching styles that characterize the study of the arts [11]. The following words of one of the interviewees combine her experiences as a pupil and her point of view as a teacher regarding the contribution of this integration:

A dance teacher can promote pupils in other areas. This may not be the most important objective, but for me it is highly significant. It's another way to learn contents studied at class, and it's also a different, experiential way [...] from my experience as a pupil as well. I ask myself what I remember the most, what influenced me the most, and it's those places of ... experiencing something, carrying it out physically, experimenting with it and not just learning it drily "as-is".

#### **6. The contribution of dance education to pre-professional education:**

According to McCutchen [12], educational dance lessons allow excelling students to view the subject of dance as an area of pre-professional specialization in a formal educational framework. The following words of an interviewee describe this:

There are pupils who started going to afternoon courses following the lessons at school, and many choose to continue learning dance in junior high, at the arts school. I can see how it grows. I see this revolution of dance in religious schools as a highly blessed thing. The pupils' need is met within, and they do not have to receive it outside. There are so many talented girls, and it's pure luck that dance lessons at school had exposed them to their innate talent.

#### **Summation and conclusions**

To conclude, it was found that the main themes that emerged from the interviews coincide with the six categories in Brinson's model. However, the analysis of the interviews raises additional themes, and it is apparent that the interviewees discussed quite broadly the contribution of dance education to pupils in the category of personal and social education. The saying "Dance allows the pupil to grow and to develop as a human being, to bring what they have to the world" aptly represents the perceptions and positions of the teachers towards the contribution of dance education to the personal and social growth of the pupil. Furthermore, they view the personal development of the pupils through dance as an empowerment of their faith.

An additional aspect implied by the interviewees is their perception, that dance education in formal education constitutes 'education for all', which is intended to expand the educational horizons of the pupils and not to train them as professional dancers. The interviewees did not place an emphasis in their responses to the im-

portance of professionalization, which is expressed by the values of desire for achievement, perfection perfection of the body as a main goal, or the glorification of pupils with distinct skills. On the other hand, they did emphasize the specific aspect in which dance education contributes to the development of every student.

This research is a pioneering research, which for the first time echoes the voices of teachers coming from the field, attesting to the importance of dance education for pupils, and thus it should increase the awareness of Israeli educational policy makers to its importance, and contribute to the leveraging of dance in the education system.

#### Bibliography:

1. ANDERSON, T. Why and how we make art, with implications for art education. In: *Arts Education Policy Review*. 2004, vol.105, no.5, p.31-38.
2. BRINSON, P. *Dance as Education: Towards a National Dance Culture*. QiryatBialik: Ach, 1993.
3. CHAPPELL, K., CRAFT, A.R., ROLFE, L. & JOBBINS, V. Humanizing creativity: Valuing our journeys of becoming. In: *International Journal of Education & the Arts*. 2012, vol.13, no.8. Retrieved on May 2013 from <http://www.ijea.org/v13n8/>.
4. DEWEY, J. The Educational Situation: As Concerns the Elementary School. In: *Journal of Curriculum Studies*. 2001, vol.33, no.4, p.387-403.
5. EISNER, E. W. *The Kind of Schools We need: Personal Essays*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.
6. FELDENKRAIS, M. *Refining the Ability*. Tel Aviv: Aleph, 1967.
7. GARDNER, H. *Brain, Mind, and Creativity*. Tel-Aviv: Poalim Library, 1995.
8. GOLDBERG, M.R. *Arts Integrating: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. Boston, MA: Pearson, 2012.
9. HANNA, J.L. A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. In: *Educational Researcher*, 2008, vol.37(8), p.491-506.
10. KRAUS, R., HILSENDAGER S.C., DIXON, B. *History of the Dance in Art and Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1991.
11. KRUG, D.H. & COHEN-EVRON, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. In: *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2000, vol.41, no.3, p 258-275.
12. MCUTCHEN, B.P. *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL: Human Kinetic, 2006.
13. MOOREFIELD-LANG, H.M. *The Relationship of Arts Education to Student Motivation, Self-Efficacy, and Creativity in Rural Middle Schools*. A Doctorate Dissertation, 2008, University of North Carolina: Chapel Hill.
14. STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California, London & New Delhi: Sage Publications, 1998.

Prezentat la 12.06.2014

## CHOOSING THE TEACHING PROFESSION AMONG DANCE STUDENTS

*Talia PERLSHTEIN*

*Moldova State University*

This research focuses on identifying the motivations for choosing teaching, the level of commitment and satisfaction from this choice of observant dance students. The data was collected with a structured questionnaire developed especially for the research. According to the findings the questionnaire is valid. The intrinsic-educational and altruistic motivations were found to predict commitment to teaching. In addition, the socialization agents – family members and friends – were found to have an emotional influence, while teachers influence through modeling.

**Keywords:** *dance, teaching, students, motivations, intrinsic, extrinsic, altruistic, socialization, questionnaire.*

### MOTIVAREA ALEGERII PROFESIEI DE PEDAGOG DE DANS ÎN RÂNDURILE ELEVILOR ȘCOLILOR COREGRAFICE

Prezenta investigație este axată pe identificarea motivației pentru alegerea metodei de predare a dansului, a nivelului de angajament și de satisfacție din această alegere a elevilor de dans ce respectă tradiția. Datele au fost colectate cu ajutorul unui chestionar elaborat și structurat special pentru această cercetare. Potrivit constatărilor, chestionarul poate fi considerat valid. Au fost găsite motivații altruiste și intrinseci-educative pentru a profesa predarea dansului. În plus, s-a atestat că agenții de socializare – membrii familiei și prietenii – exercită o influență emoțională, în timp ce cadrele didactice – o influență prin modelare.

**Cuvinte-cheie:** *dans, predare, elevi, motivații, intrinsic, extrinsic, altruist, socializare, chestionar.*

### Introduction

The dance department at a religious academic college of education was established in 1998. The department trains academic dance teachers who shall have the ability to integrate a religious worldview into the creation and teaching of dance. This is the first and only framework in Israel for the religious sector, and in it young religious women with an artistic tendency to dance can train to teach the profession. Graduates of the department enable the integration of the subject of dance in the Israeli general-religious education system. The development and foundations of this subject is dependent upon the joining and remaining of these new teachers within the system.

To present, no empirical research was conducted examining the motivations of dance students in Israel in general – and of observant dance students in particular – for choosing the teaching profession. The findings of this research could enrich the theory dealing with the motivations for choosing the dance teaching profession, and the predictors of commitment to teach, and of satisfaction from it.

### Theoretical Background

#### Motivations for choosing the teaching profession

From findings of studies dealing with the perception of the teaching profession and with the reasons for choosing teaching as a career, there arise three main motivations for choosing this profession – intrinsic, extrinsic, and altruistic motivations [13,9,8,4,15,16].

**A. Intrinsic motivations** – studies show that the intrinsic motivations – connected with the essence of the profession – are the most prominent in choosing it. These considerations are related to the satisfaction issuing from the work of teaching itself, and from its inherent characteristics, perceived by a person as matching their skills and personality [8,5].

In studies dealing with the motivations for choosing teaching it was found that people who choose the profession are mostly people with a self-perception of having an ability to teach well, and who define themselves as people who love children, seeking an occupation entailing interpersonal communication. Active teachers had stressed utilitarian aspects, such as satisfaction and joy from the act of teaching itself and from the opportunity to promote children; interest in the subject matter they teach; potential for self-realization; a high level of autonomy; using professional knowledge, as well as an option to realize personal capacities at work [9,7,12,14].

**B. Extrinsic motivations** – Motivations related to utilitarian aspects of the teaching profession, which are not part of its professional characteristics. These motivations are related to aspects such as social status and

work conditions – long vacations, wage level, required profession and tenure. Another significant aspect is the fact that the teaching profession is suited for family and parenting life [9,11,12].

**C. Altruistic motivations** – motivations related to a perception of teaching as a socially worthy profession, since it provides a sense of vocation, enables one to shape the future generations and work towards a better society [9].

### **Socialization Agents for Choosing Teaching**

The process of choosing teaching as a profession has several unique characteristics. First and foremost, the teaching profession is one that people in society become acquainted with at a young age, due to the mere obligation of studying at school. Pupils' identification with teachers who were role models for them on the professional and personal levels, or identification with teachers who were relatives, could constitute an important factor in recruiting new teachers to the profession while they are still at school [3,7,12].

Another factor classified as a socialization agent is related to the influence of positive experiences from previous engagement in education, such as instruction in a youth movement, instruction during military or national service - which are the mandatory and volunteer government service programs in Israel (respectively) - as well as the influence of movies and books about the field [2].

**The supreme objective of the research**, then, is to construct a questionnaire examining the motivations for choosing the dance teaching profession, as well as to validate it and ensure its reliability. This questionnaire will serve as one of the aspects of the research tools for a comprehensive research.

Additional objectives are:

- a. To examine the motivations of observant dance students for choosing this profession, their degree of commitment to teaching, and their level of satisfaction from this choice. Also, to identify the predictors of the sense of commitment.
- b. To examine the students' perception regarding the degree of influence of the socialization agents on their choice of teaching as a profession, and the way in which they had influenced that choice.

### **The research method**

**Research population** - Out of 62 students studying regularly in a dance teaching department at a religious academic college of education in the school year 2013-2014, 50 students responded to the questionnaire, which constitutes 81% of the entire population of students in the department. The average age of the respondents is 22, the standard deviation 1.7, the age range 19 to 26 years. 94% studied dance in the past, and 74% engaged in other areas of the arts. 73.0% of the participants considered another alternative for studying in the department (education, social work, psychology and similar professions). 92.0% of the participants had engaged in education prior to their studies, and 90.0% of the participants had relatives in education, such as father, mother, or another relative.

### **Research Tool**

The questionnaire that was constructed for the purpose of the research is based on the literature and on interviews with students at college and with teachers who graduated the department. The questionnaire included the following aspects:

**Personal characteristics:** such as year of study at the dance department, age.

The participants were asked to grade on a 6-point Likert scale statements in the following aspects: motivations for choosing teaching, socialization agents and commitment and satisfaction from their career choice.

**Motivations for choosing the teaching profession:** participants were presented with 9 statements describing different motivations for choosing dance teaching. In addition to ranking the various statements, the participants were asked to select the most important motivation for their choice of the dance teaching profession, and to rank it.

**Socialization agents for choosing the teaching profession:** the participants were asked to note which of their relatives worked in education, and to evaluate the level of contribution of six figures presented in the questionnaire, to their decision to choose the teaching profession: friends, parents (father, mother), other relatives, teacher, and dance teacher. In addition to ranking the various statements, the participants of the research were asked to choose and note the figure that had the most influence on them in choosing the teaching profession, as well as to explain, in an open question, in what way that figure had influenced them.

**Commitment to teaching:** measured with one statement – "I see myself as a dance teacher upon concluding my studies at college".

**Satisfaction from choosing the profession:** examined with two statements – "I am content from choosing the dance education department ", and "if I had to choose my study department again I would choose the same department". A measure was constructed by computing the average of the responses to both statements. Cronbach's alpha reliability. 925.

**Procedure:** the questionnaires were filled out by the students in their classrooms during the second month of the school year 2013-2014. The students were told that the questionnaire was anonymous and intended for research purposes only.

#### **Procedure for constructing the questionnaire**

**Stage A.** In light of the theoretical definition and the interviews, statements were phrased constituting an operational definition for the theoretical definition. The questionnaire constructed thus included the following aspects: background data; motivations for choosing dance teaching; socialization agents for choosing the teaching profession; a metaphor for teaching dance – to be analyzed with content analysis as customary in qualitative contents. The product of this stage is the first version of the questionnaire.

**Stage B.** The questionnaire, including statements on a 6-point Likert scale, was passed out to a pilot sample of experts in education and in research (N=15) in order to test for the validity of the statements, meaning to test their adaptability to the research questions, as well as the clarity of the phrasing. This pilot sample had no comments regarding the correctness of the questionnaire.

**Stage C.** The questionnaire was passed out to a different pilot group, made up of graduates of the dance department (N=10), who were asked to respond to it and comment on the clarity of the phrasing and on their feelings when filling it out. This sample also had no comments regarding the phrasing of the statements.

**Stage D.** In order to check the reliability and validity of the various aspects of the questionnaire, it was passed out to the sample described in this article. Following are the findings.

#### **Findings**

##### **Motivations for choosing dance teaching**

As mentioned in the method chapter, the participants were asked to rank nine different motivations for choosing teaching as a profession on a 6-point Likert scale.

A. Checking for the degree of dispersion of the rankings – in order to examine if there is variance in the rankings of the participants, the frequency distribution of the various rankings was tested, and means and standard deviations were computed.

**Table 1**

**Motivations for choosing dance teaching: distribution in percentages, means and standard deviations (N=50)**

Motivations for Choosing the Dance Teaching Profession	2+1	4+3	6+5	Mean	Std. deviation
1. Love of teaching	32.0	30.0	38.0	3.70	1.74
2. The possibility of developing the pupil on all their dimensions: body, cognition and soul	14.0	34.0	62.0	4.42	1.51
3. The desire to bring pupils closer to the art of dance	12.0	44.0	44.0	4.12	1.43
4. Introducing a new field of knowledge to school	34.0	36.0	30.0	3.46	1.66
5. Allows for convenient working conditions for a family life and raising children	62.5	25.1	12.5	2.40	1.55
6. Love for children	28.0	24.0	48.0	3.94	1.82
7. Providing pupils of the general-religious education with another way of connecting with the divine	60.0	24.0	16.0	2.54	1.65
8. The need for a livelihood	64.0	28.0	8.0	2.18	1.49
9. Working in what I love	-	12.2	87.8	5.57	0.81

The table shows that there is dispersion for all statements, indicating a proper phrasing of the contents presented in the statement.

B. **Constructing categories** – a statistical factor analysis for identifying general categories out of the 9 statements describing different motivations for choosing the teaching profession could not be held due to

the ratio participants/statements. Hence the construction of the categories was based on content analysis by two raters who are experts on education and on methodology, along with Cronbach's alpha reliability test.

Four categories were received:

**Altruistic motivations** – include the statements: "Love of teaching"; "The possibility of developing the pupil on all their dimensions: body, cognition and soul"; and "Love for children". Cronbach's alpha reliability.760.

**Intrinsic-educational motivations** – include the statements: "The desire to bring pupils closer to the art of dance"; "Introducing a new field of knowledge to school"; and "Providing pupils of the general-religious education another way to connect with the divine". Cronbach's alpha reliability.655.

**Intrinsic towards myself motivations** –the statement: "Working in what I love".

**Extrinsic motivations** – include the statements: "Allows for convenient working conditions for a family life and raising children" and "The need for livelihood". Cronbach's alpha reliability.740.

Four measures were constructed based on these categories, with a high value of the measure indicating a positive perception of the motivation. In order to examine the differentiated validity of the various motivations, correlations between them were computed. Correlations were found to be of medium strength (between 0.3 and 0.4), indicating a connection between the different motivations without them being overlapping, a finding that reinforces the differentiated validity.

C. **Perception of the motivations for choosing dance teaching** – in order to examine this question a variance analysis was held with repeated measurements, accompanied by a Bonferroni test ( $p < .05$ ). Significant differences between the various motivations were found ( $F(3,46)=83.98$ ;  $p < .001$ ). The differences are attributed to the fact that the intrinsic motivation, towards myself, is the highest ( $M=5.57$   $SD=0.8$ ), followed by the altruistic motivations ( $M=4.08$   $SD=1.33$ ), then the intrinsic-educational motivations ( $M=3.37$   $SD=1.20$ ), and following them were the extrinsic motivations ( $M=2.29$   $SD=1.35$ ).

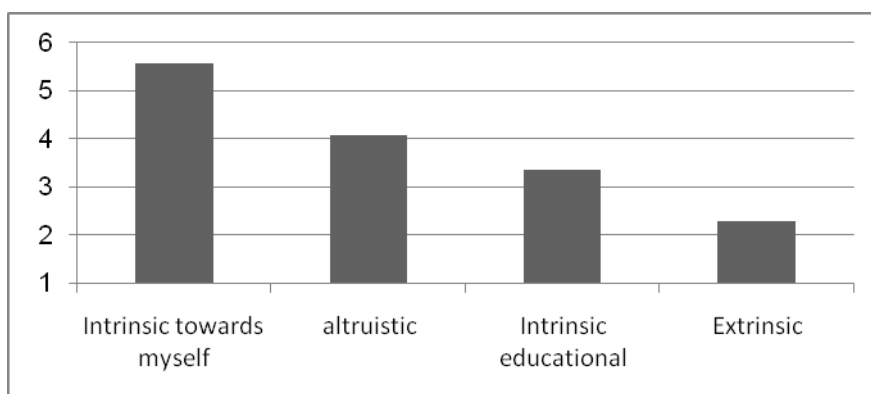


Chart 1. Means of the perception of different motivations for choosing dance teaching.

In addition, the participants were asked to note the most important motivation that had influenced them to choose their study department, from among the 9 motivations presented to them. 35 participants responded to this request, out of which 63% chose the intrinsic motivation towards myself, 11.4% chose the altruistic motivation, while the other motivations were selected in low percentages.

### Conclusion

The description of the findings shows that: A. there is a good dispersion of the participants' answers to all of the statements; B. 4 measures were constructed with accepted reliability and a differentiated validity; C. there is a differentiation in the perception of the various motivations.

These findings reinforce the regularity of the questionnaire, and enhance the content validity and the predictive validity, claiming that each motivation has a differential contribution towards choosing the teaching profession.

### Socialization agents for choosing dance teaching

As mentioned in the method chapter, the participants were presented with 6 figures, regarding which they were asked to rank their degree of influence on their choice of studies on a 6-point Likert scale. 66.7% reported that the father was irrelevant to their choice of profession. Regarding the mother – 43.8%, regarding other

relatives – 29,2%, and regarding teacher – 4,2%. The distributions presented in the following table are without the father figure and without the rank "irrelevant".

A. **Testing the degree of dispersion of the rankings** – in order to examine whether or not there was variance among the participants, the frequency distribution of the different rankings was tested, and means and standard deviations were computed. The findings appear in the table below.

Table 2

**Socialization agents for choosing teaching as a profession: distribution in percentages, means and standard deviations (N=50)**

Std. deviation	Mean	5+6	3+4	1+2	
1.18	5.28	82.2	10.8	6.5	1. Close friends
1.71	3.62	37.0	37.0	25.9	2. Mother
1.65	2.58	17.6	32.3	50.0	3. Other relative
1.82	2.78	21.7	23.9	54.3	4. Teacher
1.90	4.23	58.4	16.7	25.0	5. Dance teachers

The table shows a dispersion regarding the perceptions on the degree to which the various socialization agents contribute to the choice of teaching as a profession.

#### B. The perception of the socialization agents as contributing to the choice of dance teaching

In order to examine this question a variance analysis was held with repeated measurements, accompanied by a Bonferroni test ( $p < .05$ ). Significant differences were found as to the degree of influence of the various figures ( $F(4,14)=7.24$ ;  $p < .01$ ). The differences are attributed to the participants' perception, according to which the friends ( $M=5.39$   $SD=1.08$ ), the mother ( $M=4.56$   $SD=1.73$ ) and the dance teacher ( $M=4.20$   $SD=1.88$ ), are more influential than other relatives ( $M=3.16$   $SD=1.65$ ) and the teacher ( $M=3.44$   $SD=1.78$ ).

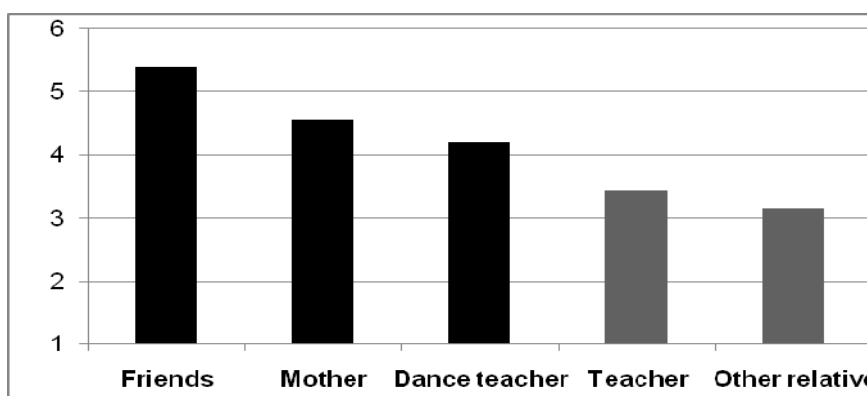


Chart 2. Means of the influence of socialization agents on the choice of dance teaching

#### Conclusion

The description of the findings shows that: A. there is a good dispersion of the participants' answers to the contribution of the various socialization agents to their choice of teaching; B. there is a differentiation in the perception of their contribution. These findings reinforce the regularity of the questionnaire, and enhance the content validity and the predictive validity, claiming that each agent has a differential contribution towards choosing the teaching profession.

In addition, the participants were asked to describe in an open question the way in which the figure, which they selected as the most significant socialization agent, had influenced them to choose dance teaching. A content analysis of the answers produced the two following main categories: modeling and emotional support.

a. **Modeling:** in this category the respondents referred to two aspects – professional identification and personal identification with the teacher as a source of inspiration and as a role model. Both aspects characterized their responses, both in regards to the teacher and the dance teacher. Following are a number of examples – The figure of the dance teacher – "I loved what she did and her life's work as a

dance teacher"; The figure of the teacher – "when I met in my life teachers that truly lived their teaching – I was charmed and decided that if I turn to teaching I will act like them";

- b. Emotional support:** in this category, the respondents referred to both parents and close friends as reinforcing their choice of dance teaching as a profession. Following are several examples:

*Parents' support* – "they were very enthusiastic about the idea, they supported and loved its uniqueness".

*Friends' support* – "the friends I am in touch with said that it suited me and was in my nature".

### Commitment and satisfaction

As mentioned in the method chapter, the level of commitment was measured through a single statement – "I see myself as a dance teacher upon concluding my studies at the college". The level of satisfaction from choosing the profession was measured through a computed measure, all sayings on a 6-point Likert scale. Means for both aspects were computed, and it was found that the level of commitment to the teaching profession was medium-high ( $M=4.68$   $SD=1.33$ ). The level of satisfaction from choosing the teaching profession was very high ( $M=5.36$   $SD=1.01$ ).

### Connections between the motivations for choosing teaching and the influence of socialization agents, and between commitment and satisfaction

In order to examine the connections that exist between the motivations for choosing teaching as a profession and the influence of the socialization agents, and between the levels of commitment and satisfaction, Pearson coefficients were computed between the groups of measures. It was found that:

- A. Connections between the motivations** – positive correlations were found only to the sense of commitment, and not to the level of satisfaction.

Table 3

Correlations between motivations and the sense of commitment

Commitment	
.556***	Altruistic
.557***	Intrinsic-educational
.336*	Extrinsic
NS	Intrinsic – towards myself

\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$

- B. Socialization agents** – correlation was found between the perception of the contribution of the teacher and the level of commitment ( $r(46) = .325$ ;  $p < .05$ ). The correlation indicates that the higher the contribution of the teacher is perceived, so the sense of commitment rises. No connections were found between the other socialization agents and between commitment and satisfaction.

- C. Predicting commitment to teaching** – in order to examine which of the motivations predicts the teachers' commitment, a multiple regression analysis was held. The predicted variable was commitment; the predicting variables were altruistic motivation, intrinsic-educational motivation, and extrinsic motivation, motivations that had significant correlations between them and the level of commitment.

The findings of the regression indicate that the intrinsic-education motivation and the altruistic motivation were found to be contributive to commitment ( $F(1,47) = 17.38$ ;  $p < .001$ ). The first step contributes 27% to the explained variance, and the second step adds another 7.7%. The total explained variance is 34.7%.

Table 4

Findings of the multiple regressions for predicting commitment by the motivations for choosing teaching as a profession

t	$\beta$	Predictor
4.16***	.520	Intrinsic-educational
2.44*	.345	Altruistic

\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$

The findings indicate that the higher the intrinsic-educational and altruistic motivations are, so the level of commitment is higher.

### Conclusion

The findings indicate that: A. there is a dispersion of all statements in the questionnaire, meaning there is variance in the answers; B. there is reliability of the different dimensions, and there is also differentiated validity between them; C. connections were found between the different measures, indicating that the questionnaire has predictive validity. These findings indicate that the questionnaire is good, valid and suitable for use in a comprehensive research.

### Discussion

The supreme objective of the research was to construct a questionnaire examining the motivations for choosing dance teaching as a profession by observant dance students, and their levels of commitment to teaching and satisfaction with their choice. In addition, the participants' perception regarding the degree of influence of the socialization agents on their choice was examined, and the way in which they had influenced that choice.

Content analysis of the considerations that had motivated the respondents to choose teaching as a profession raised four categories: intrinsic-educational motivations, an intrinsic motivation towards myself, altruistic motivations and extrinsic motivations. This finding is in concordance with the findings of studies dealing with motivations for choosing the teaching profession, which in general point to three main motivations for choosing this profession – intrinsic, extrinsic and altruistic motivations [13,9,8,4,15,16].

The findings of the current research are compatible with previous studies that recognized that the socialization agents participating in the shaping of the process of choosing the teaching profession are from two levels: agents in the initial-informal group, meaning family members and friends, and agents in the educational-professional-formal environment, meaning teachers and dance teachers [9,10,7]. In the current research it was found that the initial agents have a stronger influence than the agents in the educational environment regarding the decision to choose the teaching profession, and of all the agents partner to shaping the decision, close friends had the strongest influence. It was also found that the influence process is different for the two groups. While the influence process of the agents in the initial, informal group is emotional, the influence process of the agents in the formal professional group is through modeling.

The research indicates that in predicting the level of commitment to teaching, the intrinsic-educational motivation and the altruistic motivation were found as predictive of the commitment. This finding is compatible with the findings of previous studies indicating that a teacher's commitment to the teaching profession derives from a deep sense of loyalty and identification with value contents that are unique to teaching, which is perceived by the teacher as a calling [1,6].

In conclusion, according to the findings of the research, the questionnaire constructed for the purpose of this research is valid, constitutes a suitable operational definition of the theoretical aspects, and measures the various variables well. The questionnaire differentiates the various motivations and socialization agents, and hence can be used for other studies in general, and specifically as one of the aspects of the research tools for a planned comprehensive research. The future research will examine the links between the motivations for choosing dance teaching as a profession, and between the levels of commitment to, and satisfaction with, teaching among graduates of the department teaching the subject of dance in the Israeli General-Religious education.

### Bibliography:

1. ABD-RAZAK, N., DARMAWAN, I.G.N., & KEEVES, J.P. The Influence of Culture on Teacher Commitment. In: *Social Psychology of Education*, 2010, vol.13, p.185–205.
2. ALBEK, S. Decision Factors in the Process of Choosing a Profession: Comparison Between Groups of Students from Social Work, Psychology, Education, Chemistry, and Physics. In: *References in Education*, 1983, vol.37-38, p.215-231.
3. ARNON, R., FRENKEL, P., & RUBIN, I. "Me?A Teacher?! Factors of Attraction and Rejection in Choosing the Teaching Profession as a Career. In: *Concluding Report as Part of the Research Authority: Policy of Teaching Forces in Israel*. Tel-Aviv: Mofet Institute, 2013.
4. CHAN, K. Teacher Professional Development: In-Service Teachers' Motives, Perceptions and Concerns about Teaching. In: *Hong Kong Teachers' Centre Journal*. 2004, vol.3, p.56-71.
5. DARLING-HAMMOND, L., BERRY, B. T., HASELKORN, D. & FIDELER, E. *Teacher Recruitment, Selection, and Induction*. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p.183-232.

6. DAY, C., ELLIOT, B., & KINGTON, A. Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. In: *Teaching and Teacher Education*, 2005, vol.21, p.563-577.
7. EVANS, H. The Choice of Teaching as a Career. In: *Social and Economic Studies*, 1993, vol.42, no.2/3, p.225-242.
8. KATZIN, O., SHKEDI, A. Factors Influencing Entry to a Program for Training Excellent Students for Teaching. In: *Dappim*, 2011, vol.51, p.57-83.
9. KATZIR, Y., SAGI, R., & GILAT, Y. Choosing the Teaching Profession: Types of Decision Makers and the Connection to their Positions Towards Teaching. In: *Dappim*, 2004, vol.38, p.10-29.
10. KUPFERBERG, I., & GILAT, Y. *Detailed and Succinct Versions of an Emerging Professional Self*. In: Ariav, T., Keinan A. & Zuzovsky, R. (Eds.), *The Ongoing Development of Teacher Education: Exchange of Ideas*. Tel-Aviv: Mofet Institute, 2001.
11. LIU, E., KARDOS, S.M., KAUFFMAN, D., PESKE, H.G. & JOHNSON, S.M. (2000). *Barely Breaking Even: Incentives, Rewards and the High Costs of Choosing to Teach*. 2000, NGT Working Paper. Retrieved February 2014 from <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240459.files/Barely%20Breaking%20Even%200700.pdf>
12. LORTIE, D.C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
13. NISSAN, M. Wanting What Is Worthy. In: *Panim*, 2006, vol.36, p.88-95.
14. RICHARDSON, P.W. & WATT, H.M.G. Who Chooses Teaching and Why: Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2006, vol.34, no.1, p.27-56.
15. SEROW, R.C., & FORREST, K.D. Motives and Circumstances: Occupational Change Experiences of Prospective Late Entry Teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 1994, vol.10, no.5, p.555-563.
16. YONG, B.C.C. Teacher Trainees' Motives for Entering a Teacher Career in Brunei Darssalam. In: *Teaching and Teacher Education*, 1995, vol.11, no3, p.275-280.

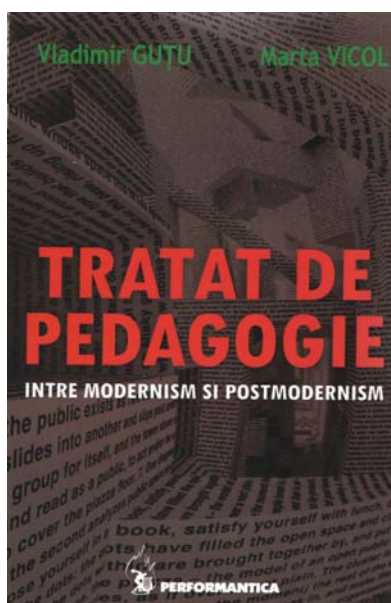
Prezentat la 26.06.2014

## RECENZIE

Vladimir GUȚU, Marta VICOL

**TRATAT DE PEDAGOGIE.  
ÎN TRE MODERNISM ȘI POSTMODERNISM**

Iași: Performantica, 2014



Recent, la editura Performantica din Iași (România) a văzut lumina tiparului lucrarea intitulată „*Tratat de Pedagogie. Între modernism și postmodernism*”, semnată de *Vladimir Guțu*, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, decanul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, USM, și *Marta Vicol*, doctor în pedagogie, Universitatea „Petrea Andrei” din Iași. Este o lucrare originală, în care conceptele, funcțiile, finalitățile pedagogiei sunt tratate din perspectivele modernității și postmodernității.

Apariția atât de rară a unor lucrări de pedagogie constituie un eveniment care trebuie înregistrat cu interes. Cu atât mai mare interes, cu cât problemele educației au devenit o preocupare a tot mai multor organisme și instituții, a societății în ansamblu.

Lucrarea elaborată de Vladimir Guțu și Marta Vicol constituie un astfel de eveniment editorial. Punând în prim plan problematica educației, devenită tot mai stringentă în zilele noastre, lucrarea răspunde unei nevoi reale și oferă idei și sugestii nu doar oamenilor școlii, ci și oricărui factor educativ interesat de problemele formării și dezvoltării personalității umane.

Acest studiu nu are nevoie de o recomandare specială, deoarece cărțile autorilor, publicate până în prezent, au făcut cu prisosință acest serviciu.

Prin conținutul său lucrarea sintetizează un mare volum de informație, reconsideră multe din problemele puse în discuție, unele dintre ele, cum ar fi paradigma curriculumului educațional, în accepție modernă și postmodernă, abordată din punct de vedere epistemologic/teoretic, cu accent pe modele și concepții curriculare, dar și pe analiza fundamentelor pedagogice, psihologice și sociologice ale curriculumului, convergând spre prezentarea sistemului finalităților educaționale, competențelor ca nou sistem de referință al finalităților, structuri și tipologii curriculare, sunt rodul unor cercetări personale, oferind astfel tuturor celor interesați un îndreptar prețios în munca lor.

Subliniem, în același timp, vasta perspectivă din care este abordat fenomenul educațional, concomitent cu o tratare nuanțată a numeroaselor aspecte oferite de autor. Oportunitățile și modalitățile de optimizare/dezvoltare a curriculumului educațional se conțin în strategii, însoțite de argumente și sugestii, pe marginea Planului-cadru, a curricula pe discipline școlare – produsele curriculare, dar și a procesului curricular, concretizat prin strategiile didactice interactive și prin sistemul de metode ca sursă și mijloc de optimizare a procesului de instruire.

Îmbinând cunoștințele de psihologie, sociologie, pedagogie și organizându-le într-un larg registru dialectic-formativ, autorii subordonează întreaga informație procesului de formare a personalității umane.

Vladimir Guțu și Marta Vicol au depus o muncă ce se distinge prin caracteristici de superioritate pentru a oferi literaturii pedagogice din România și din Republica Moldova o lucrare valoroasă, pe care o considerăm una de referință.

**Maia ȘEVCIUC,**  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar  
Șef Catedră Științe ale Educației