STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.3-7

STUDII ŞI CERCETĂRI: ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI

POSTMODERNITATEA ÎN EDUCAŢIE

Vladimir GUŢU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema postmodernităţii în educaţie în contextul priorităţii laturii umane a educaţiei, lansării paradigmei curriculumului, promovării interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii, redimensionării finalităţilor educaţiei, având competenţe ca un nou cadru de referinţă.

Totodată, sunt analizate şi alte caracteristici ale postmodernităţii în educaţie din perspective filosofică, psihologică şi pedagogică.

Cuvinte-cheie: *modernitate, postmodernitate, paradigmă, paradigma curriculumului, inter- şi transdisciplinaritate, globalizare, umanizare, competenţe, centrare pe elev/student.*

POSTMODERNITY IN EDUCATION

In this article is approached the issue of postmodernity in education in the context of human side of education precedence, curriculum paradigm launch, promotion of interdisciplinarity and transdisciplinarity, resizing the aims of education, with competences as a new frame of reference.

Yet there are analyzed other characteristics of postmodernity in education from the philosophical, psychological and pedagogical perspectives.

Keywords: *modernity, postmodernity, paradigm, paradigm of curriculum, inter- and transdisciplinary, glabalization, humanization, skills, student-centered teaching.*

Problema postmodernităţii, în special în educaţie, nu este tratată univoc (identic, în acelaşi fel): de la negarea în genere a existenţei fenomenului până la o absolutizare ca „mişcare" care va salva lumea.

Apariţia acestei „mişcări", „supraparadigme" este legată de mai mulţi factori:

- prioritizarea umanizării educaţiei (C.Bârzea, I.Podlasîi, T.Callo ş.a.);
- lansarea paradigmei curriculumului, evidenţiind dimensiunea teleologică şi cea psihologică (R.Tyler, G.Planchard, S.Cristea ş.a.);
- lansarea conceptului de postparadigmatic, accentuarea diversităţii şi conturarea alternativelor (G.Văideanu, I.Podlasâi, S.Cristea ş.a.);
- promovarea interdisciplinarităţii (C.Bârzea, S.Cristea, E.Joiţa, T.Agnin ş.a.);
- lansarea conceptului „educaţie pe parcursul întregii vieţi";
- globalizarea ca o mişcare de integralizare a fenomenelor, proceselor etc.

Aşadar, postmodernitatea în educaţie se asociază cu tendinţele actuale caracteristice dezvoltării sistemului, dar şi cu multiple deschideri prospective.

Una dintre tendinţe este numită *paradigma umanistă a educaţiei*, care este orientată spre dezvoltarea maximă a eu-lui propriu, a personalităţii, spre dezvoltarea experienţelor proprii.

În acest sens, copilul este privit ca subiect al educaţiei, a cărui dezvoltare este mai eficientă când apare armonia dintre procesul de socializare şi individualizare. De fapt, abordarea psihocentristă şi sociocentristă constituie o dimensiune importantă în constituirea pedagogiei postmoderne. Această armonie dintre abordarea sociocentrică şi psihocentrică poate fi atinsă atunci când „poziţia" externă a pedagogiei devine cea internă a elevului. Educaţia nu trebuie limitată/înţeleasă ca un proces de socializare, deoarece în acest proces (în realizarea ideilor sociale) participă persoane diferite cu particularităţi individuale şi logică proprie de viaţă. La fel, educaţia nu este un proces individualizat, deoarece în acest caz nu dispar condiţiile sociale şi culturale de realizare a acestui proces. Este cunoscut faptul că persoana, în procesul socializării, îşi formează

calităţi tipice pentru purtătorii unei anumite culturi, însă nu se limitează la acestea. Tipicul devine un mijloc şi o modalitate de manifestare a trăsăturilor individuale şi, în primul rând, în situaţii noi/necunoscute. Numai în cazul determinării sociale persoana îşi caută locul său în cadrul cooperării sociale, al tipului de activitate şi îşi construieşte proiecte de cooperare mai eficiente, axate pe criterii culturale şi sociale de calitate. Aşadar, în contextul postmodernităţii, teoriile despre educaţie, instruire, socializare rămân în vizorul cercetătorilor, psihologilor şi pedagogilor, având ca problemă prioritară abordarea paradigmatică psihocentristă şi sociocentristă a acestor fenomene.

Abordarea postmodernă a educaţiei în calitate de paradigmă umanistă este în corelaţie cu problematica axiologică şi cu consilierea pluralităţii de valori şi culturi. Anume cultura este cea care condiţionează originalitatea personalităţii; anume valorile umane determină axa morală şi spirituală a acestei personalităţi.

În viziunea lui L.Bârlogeanu, „paradigma umanistă se bazează pe importanţa autenticităţii imaginii de sine, pe importanţa consonanţei dintre tendinţele actuale şi orientarea proprie a subiectului" [1, p.23-26].

Este nevoie de dezvoltarea unei structuri care condensează şi păstrează experienţa achiziţionată de fiinţa umană ca expresie a totalităţii sale. Pedagogul participă la sentimentele fiinţei în formare, îi acceptă punctul de vedere într-o situaţie, pătrunde în lumea lui interioară. Factorii umani implicaţi în relaţie au o consideraţie pozitivă necondiţionată.

În postmodernitate este important semnul comprehensiunii, fiind semnul unei personalităţi în integralitatea funcţiilor psihice şi organice, al unei personalităţi care utilizează orice element furnizat de interioritatea sa. Comprehensiunea demonstrează o personalitate care simte situaţia existenţială a propriului interior şi a lumii exterioare.

Aşadar, educaţia postmodernă, prin varianta sa umanistă, încearcă să demonstreze că se poate realiza o educaţie consonantă cu abordarea existenţială a personalităţii, pornindu-se de la ideea că accentuarea subiectivităţii permite fiecăruia să-şi ia în sarcină personalitatea în unicitatea ei, să se accepte pe sine, conştient că va găsi aici un punct de vedere original asupra lumii. Coordonatele fundamentale sunt centrarea pe persoană, pe creşterea şi evoluţia ei. Însă, centrarea pe fiinţa umană nu se face în detrimentul raţionalităţii. Deschiderea persoanei către ceea ce se petrece în ea înseamnă, implicit, şi o analiză a dimensiunii raţionale, dar nu în detrimentul intuiţiei şi afectivităţii. Integralitatea persoanei, totalitatea subiectului care se construieşte pe sine sunt coordonate ale postmodernităţii. În felul acesta, postmodernitatea are un pronunţat caracter antropocentrist. Manifestarea autentică a profesorului/elevului este şansa evoluţiei: „Dacă o fiinţă umană se acceptă pe ea însăşi, este în acord cu ea însăşi asupra valorilor vehiculate într-o situaţie educaţională, ea nu va fi defensivă, nu va dori să se elibereze de influenţa altuia" [2, p.106].

O altă dimensiune a postmodernităţii este legată de conceptul constituirii unei societăţi a cunoaşterii. Sistemul de învăţământ, în acest sens, este cel mai important şi mai activ participant prin angajarea puternică în transmiterea fundamentelor adevărului, ale frumosului şi binelui în dezvoltarea la elevi a necesităţilor de a explora în profunzime ceea ce este valoric. Cunoaşterea este privită ca o funcţie vitală, primordială şi decisivă în formarea personalităţii, în schimbarea fiinţei umane.

O conştientizare a stării de fapt a cunoaşterii, a principalelor caracteristici şi evoluţii ale acesteia în condiţiile societăţii contemporane moderne este de primă însemnătate pentru a înţelege influenţele imediate şi de perspectivă ale acestui fenomen asupra evoluţiei umane în aspectele ei calitative – de *instruire* şi *educaţie*.

În această privinţă, cele ce se impun de la prima vedere sunt: dinamismul extraordinar al cunoaşterii ştiinţifice, al culturii, dezvoltarea fără precedent a ştiinţei sub impulsul unor nevoi specifice acestei epoci, progresele fără precedent ale aplicaţiilor ştiinţei obiectivate în dezvoltarea tehnicii şi tehnologiei. Toate avansând în ritmuri din ce în ce mai rapide: de la cumulările de informaţii cunoscute sub aşa-numita explozie informaţională până la informatizarea societăţii; de la impresionanta revoluţie în domeniul tehnologiilor informaţionale şi de comunicare până la generalizarea comunicării odată cu cea a cunoaşterii; de la amplificarea conexiunilor multiple dintre ştiinţă şi tehnică până la organizarea pe baze noi a proceselor producţiei materiale [3, p.17-18].

Până la urmă, extinderea instruirii apare ca o problemă de repartizare în mod echitabil a posibilităţilor de cunoaştere în cadrul societăţii, de a oferi tuturor cetăţenilor acces la cunoaştere, de a ajuta oamenii să înţeleagă lumea şi să-i înţeleagă ceilalţi. Aici este de luată în considerare nevoia firească a omului de a cunoaşte, dreptul inalienabil al acestuia de a cunoaşte lumea pe căi şi în forme diferite şi de a participa la scrierea istoriei. Ca să devină membru al lumii noastre de astăzi, el trebuie să aibă cunoştinţe fundamentale şi să înţeleagă ceea ce implică aceste concepte. Din acest punct de vedere, cea mai la îndemână şi cea mai eficientă cale

de acces la cunoaştere este învăţarea: învăţarea organizată şcolar, pedagogic. Mai mult decât atât, în logica aceleiaşi extinderi a instruirii, se impune cu o tot mai multă necesitate depunerea unor eforturi de învăţare continuă, pe tot parcursul vieţii omului. De aceea, problema strategică a secolului XXI va consta în *learning by learning* (în a învăţa prin a învăţa) şi în *learning by thinking* (în a învăţa prin a gândi), după ce secolul XX a stat sub semnul lui *learning by doing* şi *appreandre à être* („a învăţa să fii"). Învăţarea pe tot parcursul vieţii (*lifelong learning*) devine acum parte esenţială a sistemului de învăţământ (A.Marga).

Privind extinderea instruirii în aspectele ei calitative, este inadmisibil ca învăţământul să rămână în urma progreselor uluitoare ale ştiinţei şi tehnologiei. Dimpotrivă, el trebuie să facă tot ceea ce-i stă în putere pentru ca tineretul să primească ştiinţa epocii în care el trăieşte, în care se formează şi va lucra. Să-l pună faţă în faţă cu cele mai recente şi mai semnificative achiziţii pentru viitorul dezvoltării. Să fie un învăţământ animat necontenit de ambiţia *apropierii sale de limitele (zonele) cele mai înaintate ale cunoaşterii ştiinţifice şi de aplicaţiile ei tehnologice* [3, p.19-20].

Aşadar, analizând tendinţele din această perspectivă, se poate afirma că postmodernitatea anunţă mari deschideri către afirmarea spiritului creativ şi inventiv, către afirmarea competenţelor de cunoaştere şi de producere a noilor cunoştinţe.

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

- legarea cunoaşterii ştiinţifice de activitatea practică;
- interpretarea cunoaşterii ştiinţifice ca producere de cunoştinţe.

Într-un context de învăţământ, pentru o astfel de filosofie cu o orientare puternic pragmatică, pentru care cunoaşterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare şi rezolvare de probleme, o cunoaştere teoretică, disociată de capacitatea de a acţiona şi de a aplica, nu este de ajuns pentru a produce asimilarea de cunoştinţe. O astfel de filosofie este favorabilă dezvoltării unui învăţământ aflat în contact strâns şi permanent cu realitatea, a unui învăţământ pus în serviciul promovării dezvoltării economice şi social-culturale şi care urmează să joace un rol motor în transformarea socială. Un învăţământ care acordă prioritate cunoaşterii şi acţiunii, transformării cunoaşterii în acţiune şi transformării acţiunii în cunoaştere trebuie să fie deci capabil să pregătească elevii şi studenţii în aşa manieră, încât să poată face faţă problemelor practice cu care se vor confrunta mai târziu în viaţă, în activitatea lor profesională, problemelor neprevăzute ale viitorului. Adică, să pregătească de fapt competenţe intelectuale şi profesionale pe măsura cerinţelor unei societăţi întemeiate pe cunoaştere, pe „ştiinţifizarea" activităţii specifice diferitelor domenii, pentru reuşita în viaţă şi pentru reuşita profesională a viitorilor absolvenţi [3, p.21-22].

Interpretarea cunoaşterii ca producţie de cunoştinţe reprezintă o altă schimbare ce marchează viziunea postmodernă asupra învăţământului. Cunoştinţele apar şi se dezvoltă pe calea „obiectivării" funcţiilor de gândire ale activităţii umane în concepte, idei, teorii, legi, principii etc. Astfel de produse devin instrumente de cunoaştere şi transformare continuă a realităţii. În alţi termeni, ştiinţa nu constă în adevăruri deja cunoscute, ci în căutarea lor, în activitatea de experimentare şi de cercetare care urmăreşte cunoaşterea şi folosirea legilor naturii şi ale societăţii. Ştiinţa contemporană nu reprezintă cunoştinţe în sine, ci activitatea societăţii consacrată producerii de cunoştinţe [3, p.23].

În acest sens, se aşteaptă o inevitabilă reorganizare/reintegrare a finalităţilor educaţiei, dar şi a proceselor de învăţare. Postmodernitatea în educaţie se asociază cu abordarea teleologică a acesteia: 1) stabilirea scopurilor şi obiectivelor în termeni de comportamente psihologice şi de conţinuturi recunoscute social; 2) selectarea experienţelor de învăţare ale educatului (în funcţie de scopurile şi obiectivele precizate anterior); 3) organizarea activităţii în sens metodologic; 4) evaluarea rezultatelor activităţii (conform criteriilor incluse în structura scopurilor şi obiectivelor) [8].

Caracteristicile postmodernităţii în educaţie sunt formulate de către E.Păun în felul următor. Una dintre caracteristicile majore ale acesteia este revalorizarea dimensiunii subiective a actului educaţional. Orientarea umanistă propune o perspectivă globală, totalizatoare şi integratoare asupra individului, pe care o postulează ca dimensiune fundamentală a finalităţilor educaţiei. Atribuirea de sensuri şi semnificaţii, care sunt produsul subiectivităţii, este o determinare a diferenţelor importante ce există între atitudinile şi comportamentele persoanelor aflate în anumite situaţii. Altă caracteristică este abordarea de tip interpretativ, care pune în evidenţă rolul dimensiunii subiectiv-afective în relaţia educaţională. Este vorba de o reîntoarcere a individului ca actor în spaţiul social şi de o resurecţie a elevului ca actor în spaţiul educaţional [7, p.19-23].

În viziunea lui S.Cristea, „pedagogia postmodernă marchează o tendinţă integratoare, realizabilă între teoria generală a educaţiei şi teoria generală a instruirii, deschisă în sens epistemologic şi metodologic spre teoria generală a curriculumului, care are ca obiect de studiu specific proiectarea educaţiei şi a instruirii la nivel de sistem şi de proces" [4, p.113].

Proiectul global şi deschis al educaţiei postmoderne anticipează construcţia unei noi realităţi socioumane bazate pe: 1) armonia cu natura; 2) cooperare şi negociere în realizarea obiectivelor; 3) egalizarea şanselor de reuşită în orice context comunitar; 4) valorificarea tuturor resurselor culturale (centrale, periferice; morale, filosofice, religioase; ştiinţifice, tehnologice, estetice, fizice/sportive; generale, de profil, de specialitate, profesionale; formale, nonformale, informale etc.; 5) echilibrarea şi complementaritatea raporturilor dintre formarea ştiinţifică pozitivistă – formarea umanistă; 6) formarea şi dezvoltarea unei conştiinţe civice angajate la scara valorilor universale [4, p.117].

T.Callo a încercat să surprindă caracteristicile pedagogiei postmoderne prezentate într-un tabel (*a se vedea* Tabelul 1), dar şi teze-criteriu ale educaţiei postmoderne (prezentate în Tabelul 2).

Tabelul 1

Caracteristici ale pedagogiei postmoderne

Pedagogia postmodernă	Specificări
anticipare praxiologică a ştiinţei	se valorifică în prealabil unele ştiinţe (cum ar, de exemplu, *noile educaţii*) până a fi introduse în procesul educaţional ca atare
pedagogie a tuturor	ştiinţa pedagogică se percepe ca un dialog, nu monolog
generalizare maximală	se porneşte de la un cadru metodologic valabil în mai multe contexte pedagogice
dimensiune subiectivă	se operează cu noţiunile de *sens* şi *semnificaţii*, ca produs al subiectivităţii
socializarea elevilor	apare conceptul „profesia de elev", pedagogul nu lucrează pentru elev, ci cu elevul
obiectivitate subiectivă	se propagă cultura cooperării, relaţia profesor-elev este concepută ca un contract didactic
paradigmă umanistă	se trece de la programe intensive la libertate, subiectivitate
mediere culturală, afectivitate	se accentuează autenticitatea imaginii de sine, pedagogul participă la sentimentele fiinţei umane
abordare existenţială a personalităţii	subiectul utilizează orice element al interiorului său: fiecare îşi ia în sarcină personalitatea în unicitatea sa; centrarea pe persoană, pe evoluţia sa
caracter antropocentrist	manifestarea autenticităţii ca şansă a evoluţiei personale
democratizarea judecăţii	judecata este concepută ca obiectiv central al educaţiei
forţarea spre umanitate	persoana este „constrânsă" a gândi, se manifestă discursul valorilor înalte: gândul, spiritul, critica etc.
libertate	acordarea încrederii; oferirea posibilităţilor de a cerceta în baza opţiunilor; învăţarea autentică, semnificarea propriei experienţe.

Tabelul 2

Teze-criteriu ale educaţiei postmoderne

Finalităţi ale educaţiei postmoderne	Teze-criteriu
A dezvolta *umanitatea* în fiecare fiinţă umană	De la *a fi* la *a fi cel mai bun; A şti să faci* ceea ce te face om
A *accelera* evoluţia personalităţii	De la *a fi* la *a deveni*; *A şti să devii* operativ
Socializarea profesorului/ elevului	De la *a cunoaşte* la *a cunoaşte profesia* de profesor/elev; *A şti să fii* prin cooperare
A *comunica* cu ceilalţi, cu cultura, cu sine, cu viitorul	De la *a vorbi* la *a comunica* (cu alţii, cu sine, cu viitorul); *A şti să comunici* oriunde şi oricând
A construi discursul în baza *sensului* şi a *semnificaţiei*	De la *situaţie* la *comportament*; *A şti să dai sens* lucrurilor
A *stimula judecata* şi înţelepciunea	De la *a şti* la *a judeca*; *A şti să foloseşti* propria gândire

În baza interpretării analitico-sintetice realizate pe parcurs, autoarea concluzionează că esenţa educaţiei postmoderne este dată de: dezvoltarea umanităţii în fiecare fiinţă umană în cadrul unei paradigme umaniste; conferirea priorităţilor în formarea competenţelor persoanei; revalorizarea dimensiunii subiective; devenirea permanentă a personalităţii; viziunea totală, integratoare asupra omului în spaţiul accelerării evoluţiei sale; democratizarea judecăţii ca finalităţi ale educaţiei [2, p.109-110].

O abordare originală a postmodernismului în raport cu constructivismul în educaţie o găsim în lucrările lui Negreţ-Dobridor [6, p.364-365].

Fundamentarea filosofică	**Teoria cogniţiei**
Idei-cheie	***Idei-cheie***
• Cunoaşterea este construită de oameni şi de grupuri de oameni. • Realitatea este multiperspectivică. • Adevărul se întemeiază în fiecare clipă şi în fiecare relaţie socială. • Viaţa este un text; gândirea este un act interpretativ. • Faptele şi valorile sunt inseparabile. • Ştiinţa şi toate celelalte activităţi umane sunt încărcate de valoare (value-laden).	• Mintea este reală. Evenimentele mentale sunt esenţa/mândria studiului. • Cunoaşterea este dinamică. • Sensul se construieşte. • Învăţarea este consecinţa naturală a performanţei. • Reflecţia/abstracţia se raportează critic la performanţă şi devine un expert. • Predarea este construirea negociată a sensului. • Gândirea şi percepţia sunt inseparabile. • Rezolvarea problemelor este centrul cunoaşterii. • Percepţia şi înţelegerea sunt, de asemenea, centre ale cunoaşterii.

Aşadar, pedagogia postmodernă se axează pe interconexiunea paradigmei psihocentriste şi a celei socio-centriste, ceea ce a condus la apariţia unei noi paradigme – a curriculumului, având ca prioritate finalităţile educaţiei proiectate conform cerinţelor psihologice şi cerinţelor societăţii faţă de educaţie.

S.Cristea consideră că „paradigma curriculumului este o paradigmă a pedagogiei postmoderne care evoluează gradual de la societatea postindustrială spre societatea informaţională şi spre societatea bazată pe cunoaştere" [4, p.127], având ca macrofinalitate formarea şi dezvoltarea personalităţii umane.

Bibliografie:

1. BÂRLOGEANU, L. Paradigma educaţional-umanistă în contextul postmodernităţii. În: PĂUN, E., POTOLEA, D. *Pedagogie. Fundamente teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi: Polirom, 2012.
2. CALLO, T. *O pedagogie a integralităţii*. Chişinău: CEP USM, 2007.
3. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*. Bucureşti: Aramis, 2002.
4. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi: Polirom, 2010.
5. GUŢU, Vl. *Pedagogie.* Chişinău: CEP USM, 2013.
6. NEGREŢ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educaţional*. Iaşi: Polirom, 2008.
7. PĂUN, E. O „lectură" a educaţiei prin grila postmodernităţii. În: PĂUN, E., POTOLEA, D. *Pedagogie*. Iaşi: Polirom, 2002.
8. TYLER, R.W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Londra: The University of Chicago Press, 1969.

Prezentat la 13.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.8-12

FUNCŢIONALITATEA ÎN EDUCAŢIE: SENS ŞI NECESITATE

Tatiana CALLO, Valentina PASCARI*

Consiliul Naţional pentru Acreditare şi Atestare,
**Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei*

Titlul acestui articol nu este o asociere aleatorie de cuvinte, ci este materializarea unei idei ce stăpâneşte pedagogia actuală. Titlul, poate mai puţin clar la prima vedere, ne cere, pentru a facilita acceptarea lui, să dezvăluim explicativ gândul formulat. Actualmente, traversarea ştiinţifică a funcţionalităţii în pedagogie, în căutarea esenţei sale aplicative, generează o viziune care să cuprindă cât mai mult din spaţiul fenomenului respectiv. Aşa se face că epistemologia vine cu unele recomandări de inventariere a analizelor de durată medie, judecând „etajele" medii ale funcţionalităţii.
Cuvinte-cheie: *funcţionalitate, funcţionalism, posibilităţi, adaptare la mediu, necesitate, rol, utilitate, utilizare.*

FUNCTIONALITY IN EDUCATION: SENSE AND NECESSITY
The title of this article is not a random combination of words, it is the materialization of an idea that rules over current pedagogy. The title, perhaps less obvious at first glance, requires us, to facilitate his acceptance, explanatory disclose formulated thought. Currently, scientific crossing of the functionality in pedagogy, in seeking its applied essence, generates a vision that includes as much of the space phenomenon. That is why the epistemology comes with some recommendations for medium term inventory analysis, judging average "levels" of functionality.
Keywords: *functionality, functionalism, opportunities, environmental adaptation, necessity, role, utility, use.*

Gândind specificul noţiunii de funcţionalitate, putem începe cu definirea de dicţionar, care, în cadrul general al mentalităţii actuale, semnifică *funcţionalitatea* ca utilitate practică, îndeplinirea condiţiilor pentru a fi folosit [3].

Valoarea pedagogică a funcţionalităţii este semnificată de îndeplinirea de către o entitate pedagogico-educaţională a unor anumite condiţii pentru a fi utilizată şi, mai mult chiar, pentru a fi utilă. În acest context, dacă ne referim la teoriile, concepţiile, viziunile cercetătorilor specialişti în domeniul educaţiei, cum ar fi C.Cucoş, S.Cristea, I.Jinga, I.Nicola, I.Neacşu, O.Oprea, E.Stan, M.Călin, A.Neculau etc., constatăm un şir de sintagme care conferă funcţionalităţii identitate: *funcţionalitatea teleologică, funcţionalitatea socială a educaţiei, funcţionalitatea procesului de învăţământ, funcţionalitatea politicilor şcolare, funcţionalitatea managementului* etc. Prin urmare, o entitate poate avea diverse funcţii şi, de asemenea, o funcţie poate fi îndeplinită de diferite entităţi.

Esenţa funcţionalităţii pedagogice presupune, aşadar, o serie de posibilităţi de producere (funcţii) pe care le reprezintă o entitate. „Înlănţuind" pe această cadenţă analitică scurte opinii ale cercetătorilor, putem ajunge la constatări de mare vigoare, care dezvăluie multe aspecte convingătoare.

Conform specialiştilor în psihologie, funcţionalismul, ca un corelat al funcţionalităţii, se caracterizează prin considerarea formulelor de conduită ca expresii ale adaptării la mediul înconjurător [4, p.305].

Funcţionalismul este un curent care consideră învăţarea ca pe o adaptare a organismului la mediul ambiant, cu accent pe substratul fiziologic al învăţării. Acest curent a apărut în SUA, la începutul secolului trecut, în paralel cu curentul european al *Educaţiei funcţionale,* reprezentat mai ales de Ed.Claparede, cu care are unele trăsături comune. Exponenţii săi au fost J.R. Angell şi R.S. Woodworth, care pun la baza învăţării direcţionarea funcţiilor cognitive şi afective, prin orientarea elevului în raport cu sarcina de învăţare.

De asemenea, este o tendinţă manifestată de unii cercetători ai fenomenelor educaţionale de a explica aceste fenomene exclusiv prin funcţionalitatea lor socială, în special prin funcţia lor de reproducere a culturii, dar şi a structurilor sociale, implicit de conservare a stărilor sociale existente [9, p.142].

Realizând o trecere în revistă, în manieră istorică, a principalelor paradigme sociologice care au intrat în sfera de referinţă a sociologiei educaţiei, autorii lucrării *Dicţionar al gândirii sociologice* identifică mai multe perioade, inclusiv: anii 30-50 care sunt dominaţi de *paradigma funcţionalistă*, reprezentată de E.Durkheim şi T.Parsons, atât în contextul sociologiei americane, cât şi în spaţiul celei europene (Franţa, Marea Britanie, Germania, Ţările Scandinave).

E.Stănciulescu, în lucrarea sa [10, p.15-43] vorbeşte despre două variante relativ distincte ale funcţionalismului, şi anume: *funcţionalismul clasic* reprezentat de E.Durkheim şi *funcţionalismul sistemic* reprezentat

de T.Parsons. Opinii asemănătoare au fost susţinute şi în antropologie de către A.R. Radcliffe-Brown, care a încercat să explice structurile sociale ca pe un permanent sistem de adaptări, fuzionări şi integrări [11, p.46-48].

Conceptul *funcţionalism* a fost folosit în cel puţin trei sensuri diferite în ştiinţele sociale. În filosofia minţii, functionalismul este o vedere cu privire la natura stări mentale. În sociologie şi antropologie, funcţionalismul este o abordare pentru înţelegerea proceselor sociale în funcţie de contribuţia lor la funcţionarea unui sistem social.

Metoda preferată de T.Parsons în analiza socialului este cea funcţionalist-sistemică, iar construcţia întreprinsă de autor în analiza educaţiei poate fi interpretată ca o teorie a sistemelor ierarhizate, organizată în jurul conceptului de sistem al acţiunii [7, p.36].

Societatea şi personalitatea, susţine autorul, pot fi analizate în calitate de subsisteme constitutive ale sistemului general al acţiunii. În acelaşi timp, atât societatea, cât şi personalitatea pot fi analizate ca subsisteme ce posedă o anumită structură şi care răspund aceloraşi imperative funcţionale de adaptare, integrare, menţinere a modelelor şi de realizare a scopurilor.

Deci, societatea reprezintă un întreg constituit dintr-o pluralitate de sisteme: normele şi colectivitatea, ca elemente constitutive, esenţiale, valorile şi rolurile, ca elemente ce asigură legătura dintre sistemul social, pe de o parte, şi sistemul cultural, respectiv sistemul personalităţii, pe de altă parte. Ca urmare, personalitatea se prezintă ca o pluralitate de sisteme şi subsisteme dispoziţii-necesităţi integrate într-un ansamblu organizat. Prin urmare, personalitatea şi societatea sunt sisteme ale acţiunii care se interpătrund, ambele fiind sisteme reale ale acţiunii organizate în jurul acestei valori instituţionalizate-internalizate.

Funcţionalismul, se menţionează în *Marele dicţionar al psihologiei* [5, p.135], s-a dezvoltat pe baza filosofiei pragmatice, care susţine că pentru a găsi înţelesul unei idei trebuie să căutăm consecinţele acesteia. Prin urmare, adevărat devine ceea ce este util, practic. În psihologie, funcţionalismul a însemnat definirea entităţilor psihologice prin funcţia pe care o exercită în cadrul activităţii mentale, pentru a diferenţia astfel descrierea psihologică de cea neurobiologică.

Psihologia funcţională reprezintă un curent şi o şcoală de psihologie dezvoltată la sfârşitul sec. al XlX-lea şi începutul sec. al XX-lea. Apare atât în ţările europene, cât şi în SUA, ca o prelungire şi pe baza psihologiei fiziologice. Are drept concept central funcţia, considerată în unitatea elementelor ei fiziologice şi psihice. Funcţionalismul se concentra asupra acţiunii şi, fiind asemănător comportamentalismului, face legătura cu behaviorismul. Ca sistem, funcţionalismul a fost fundamentat de către W.James şi J.Dewey.

Paradigma funcţionalistă a psihologiei vizează trei întrebări relative la comportamentul uman şi animal: *Ce?; Cum?; De ce?* (deci: funcţia comportamentului organismelor, inclusiv a conştiinţei, în adaptarea lor la mediu; aspectele utilitare şi relaţionale).

J.Dewey a contribuit la dezvoltarea funcţionalismului prin abordarea funcţionalistă în pedagogie, educaţie, căutând cele mai bune moduri pentru a învăţa copiii să funcţioneze independent în rezolvarea problemelor vieţii.

Adepţii psihologiei funcţionaliste ca sistem folosesc ca generic termenul „activitate mentală", conceptul-cheie în studiul acesteia fiind „actul adaptativ". Psihologia studiază fazele esenţiale ale unui act adaptativ: stimularea motivaţională; situaţia senzorială; răspunsul (sau rezolvarea) ce modifică situaţia, astfel încât să satisfacă condiţiile motivaţionale, determinante, forţele directive.

De aici reiese că psihologia funcţionalistă studiază procesele direct implicate în adaptarea organismului la mediu, pe când fiziologia se ocupă de activităţile vitale subiacente, ca circulaţia, digestia, metabolismul, procesarea nervoasă, toate necesare în menţinerea integrităţii structurale a organismului.

Funcţionalismul opune concepţiilor analitice şi mecaniciste din epocă o concepţie dinamică şi funcţională în înţelegerea psihologiei. Psihologia trebuie să studieze fenomenele psihice în raport cu ansamblul reacţiilor organismului, reintegrându-le în totalitatea conduitei: orice fapt mintal este o conduită şi orice conduită este adoptivă, susţin funcţionaliştii [6, p.109-114].

Problema piagetiană a analizei gândirii ca instrument al activităţii, ca resursă fundamentală se regăseşte în psihologia funcţionalistă. În acest sens, funcţionarea inteligenţei la J.Piaget apare descrisă prin termeni biologici de: *asimilare, acomodare, adaptare,* în timp ce structurile care sunt generate de funcţionarea sa sunt descrise în termeni de structuri logico-matematice sau de grup [8, p.110].

În dorinţa de a reconstrui educaţia, Ed.Claparede propune o teorie proprie, numită ***educţie funcţională.*** Dintre ideile promovate amintim:

- Propunerea unei „şcoli pe măsură", care să creeze elevilor asemenea condiţii încât să fie asigurat succesul tuturor, fiecare progresând în ritm propriu. O asemenea dezvoltare devenea posibilă prin introducerea

unui sistem în care sa funcţioneze clase omogene, clase mobile (organizate pe obiecte de învatamânt) şi să se ţină seama de opţiunile elevilor în alegerea disciplinelor de învăţământ, potrivit înclinaţiilor lor.

- Considerarea proceselor mintale „în sine", dintr-o perspectivă metafizică, ceea ce-l determină pe educator să se întrebe, de exemplu, „*Ce este memoria?*", în loc să fie preocupat, aşa cum propune autorul, de *utilitatea proceselor psihice, rolul lor, apariţia şi dezvoltarea lor.*
- Centrarea începutului educaţiei pe orice alt fel de fundament decât trebuinţele copilului. *„Educaţia funcţională este aceea care se bazează pe o trebuinţă: trebuinţa de a şti, de a cerceta, de a privi, de a lucra. Trebuinţa, interesul rezultând dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacţie un act veritabil"* [2, p.128]. Recunoscând cauzalitatea acţiunii elevului ca fiind dată de sinteza obiect-trebuinţă-interes, autorul atenţionează că, deşi *interesul este „principiul fundamental"* al activităţii mintale, ideal ar fi ca acesta să fie un *interes intrinsec,* ceea ce ar face ca activitatea elevului să fie mai atractivă şi eficientă. În acelaşi sens, arată că procesul de învaţământ bazat pe solicitarea atenţiei voluntare a copilului va fi înlocuit cu unul care îi va crea nevoia de a fi atent. Pe această bază activitatea elevului va fi mai plăcută, va părea mai uşoară chiar dacă solicită mult efort.
- Educatorul, în concepţia lui Ed.Claparede, trebuie să stimuleze interesele, nevoile intelectuale şi morale ale elevilor, să devină mai mult un colaborator al elevilor decât un învăţător „ex catedră". Sarcina devine una de îndrumare a elevilor în asimilarea independentă a cunoştinţelor. Entuziasmul, nu erudiţia trebuie să fie virtutea capitală a unui educator, de aceea realizarea procesului instructiv ar trebui să parcurgă trei *etape:*

1) trezirea unei trebuinţe, a unui interes, a unei dorinţe;
2) declanşarea unei reacţii menite să satisfacă această trebuinţă;
3) stimularea cunoştinţelor prin care reacţia respectivă poate fi controlată, îndrumată şi condusă spre scopul propus.

- Nesocotirea de către pedagogia contemporană a *rolului hotărâtor al jocului* în demersurile copilului, considerat acţiune prioritară în educaţie, capabil să satisfacă tendinţa naturală a acestuia spre activitate. Trebuinţa de a se juca, susţine autorul, este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm şcoala cu viaţa, să procuram copilului acele mobiluri de acţiune care se consideră de negăsit în sala de clasă [2, p.131]. Din această perspectivă, *educaţia funcţională* propune ca instruirea să se desfăşoare ca un joc, ceea ce o va face să aibă un caracter activ.

Funcţionalitatea este abordată şi din perspectiva sistemelor fiziologice funcţionale, ca o structură dinamică, de autoorganizare, autoreglare; componenţii parte corelează şi se orientează pentru obţinerea unei finalităţi adaptabile, necesare sistemului şi organizmului, în totalitate [P.Anohin, K.Sudakov, B.Juravliov, Gh.Zapan etc].

Fondatorul teoriei sistemelor funcţionale, din perspectivă fiziologică, este P.Anohin, care abordează sistemele funcţionale ca un principiu metodologic de organizare a proceselor activităţii vitale a organismelor vii [13, p.49-106]. Rezultatele cercetărilor realizate de către P.Anohin au constituit un impuls teoretic important în înţelegerea genezei funcţionalităţii.

În acest context, K.Sudakov pleacă de la ipoteza, potrivit căreia sistemele funcţionale reprezintă o realitate obiectivă. Autorul examinează integritatea organismului ca o totalitate de componente ce alcătuiesc funcţiile lor de autoreglare a nivelului sistemului molecular, homeostatic, de comportament, care interacţionează între ele [16, p.204-208]. Ca urmare, cercetătorul este preocupat de finalitatea comportamentului individului în integritate asigurând funcţionarea autoreglării sistemului intern al organismului. K.Sudakov a elaborat mai multe principii sistemice de structură a organismului: ierarhic dominant, poliparametrice şi ale interacţiunii coerente [17, p.115-116].

Conform opiniei autorului, în fiecare secvenţă de timp activitatea organismului pune stăpânire pe sistemul funcţional în plan biologic sau social. Alte sisteme funcţionale asigură activitatea dominantă a elementelor funcţionale sau le frânează. Însă, după satisfacerea nevoilor de activitate a organismului apare o altă necesitate dominantă, care iarăşi instituie un sistem funcţional dominant etc. Totodată, poziţia dominantă a sistemelor funcţionale este determinată, în fiecare moment dat, de importanţa vitală a nevoilor de supravieţuire şau adaptare a organizmului la mediul exterior.

Sistemele funcţionale dominante în raport cu sistemele funcţionale subdominante, în conformitate cu relevanţa lor la om, începând de la cel molecular până la nivelul organismic şi social, se aliniază într-o anumită ordine ierarhică. Prin urmare, sistemele funcţionale ale organismului se aranjează în baza rezultatelor ierarhice ale activităţii.

Principiul interacţiunii poliparametrice determină relaţiile reciproce dintre rezultatele activităţii sistemelor funcţionale. În baza interacţiunii poliparametrice a diferitelor sisteme funcţionale se structurează homeostazia la general. Interacţiunea poliparametrică se stabileşte între sistemele funcţionale ce condiţionează obţinerea rezultatelor comportamentale, satisfăcând diverse necesităţi biologice şi sociale, asigurând unii indicatori homeostatici ai mediului intern al organismului.

Succesiunea interacţiunii stabileşte corelaţia dintre sistemele funcţionale în timp, atunci când rezultatele activităţii unui sistem funcţional defineşte activitatea altui sistem funcţional etc.

În rezultatul studiului interacţiunii secvenţiale a sistemelor funcţionale, K.Sudakov a formulat principiul *construcţiei dinamice a sistemelor funcţionale de cuantizare a activităţii vitale: de la necesitate la satisfacerea acesteia* [18, p.98].

Sistemul cuantificat al comportamentului se stabileşte în baza principiului de autoreglare: de la apariţia trebuinţei primare până la satisfacerea acesteia, prin intermediul formării motivaţiei dominante şi a comportamentului orientat spre un anumit scop, a căror rezultate permanent sunt evaluate prin intermediul aferentaţiei inverse [14, p.167].

Preocupată special de definirea stării funcţionale a organizmului este N.Danilova, care a ajuns la concluzia că este o reacţie sistemică de răspuns a organizmului ce asigură adecvat cerinţele activităţii lui. Astfel, schimbarea stării funcţionale presupune înlocuirea unui complex de reacţii cu altul, care corelează între ele şi asigură un comportament mai mult sau mai puţin adecvat al organismului în mediul înconjurător [15, p.89-95].

Demersurile ştiinţifice ale cercetătorilor vizaţi sugerează ideea necesităţii de a examina funcţionalitatea în educaţie ca un sistem, ca un proces integru: dozarea treptată a influenţelor asupra copiilor în procesul de învăţare şi elaborarea unui sistem de relaţii între educator şi învăţător, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul şcolar; elaborarea strategiilor educaţionale adecvate proceselor fiziologice caracteristice perioadei de trecere a copiilor la şcoală, menţinerea unor condiţii în realizarea procesului de învăţare la etapa următoare, neadmiterea unor schimbări inopinate.

Examinând dezvoltarea ontogenetică în preşcolaritate, H.Wallon formulează mai multe teze:

1. Ontogeneza este o construcţie progresivă prin care se realizează integrarea, în diferite raporturi, a două funcţii psihice fundamntale:

- Afectivitatea (dimensiunea centripetă a psihismului) – legată de sensibilitatea internă, orientată şi implicată în edificarea subiectului psihic prin autoreflectare. Ea este răspunzătoare de construcţia persoanei (*cine sunt?*);
- Inteligenţa (dimensiunea centrifugă) legată de orientarea externă a individului, de acţiunea acestuia asupa mediului înconjurător în tentativele sale adaptive. Ea este implicată, ca principală resursă instrumentală, în cristalizarea obiectului psihic (*ce este?*).

2. Dezvoltarea ontogenetică este stadială. Fiecare stadiu se constituie dintr-un ansamblu original de conduite, caracterizate printr-un tip particular de ierarhie realizat între cele două funcţii: afectivitate şi inteligenţă.

3. Construcţia stadială ontogenetică este guvernată de trei legi:

- *legea alternanţei funcţionale:* un stadiu cu o dominanţă centrifugă va fi urmat de unul cu orientare centripetă;
- *legea preponderenţei funcţionale:* în fiecare stadiu una dintre cele două funcţii va fi preponderentă, fără a opri, totuşi, procesul dezvoltării [12, p.169-190].

În domeniul proiectarii curriculumului disciplinelor pedagogice, D.Andronache examinează *funcţionalitatea ca principiu*, care presupune că proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează asigurând interrelaţii funcţionale între disciplinele pedagogice, dar şi între acestea şi celelalte discipline de învăţământ de-a lungul anilor de studii [1].

Prin urmare, funcţionalitatea în educaţie presupune analiza şi examinarea a cel puţin următoarelor aspecte importante:

- posibilitatea îndeplinirii unui rol; destinaţie;
- posibilităţile de utilizare;
- utilitatea (aplicarea practică);
- adaptarea la mediu;
- independenţa, dar şi interacţiunea entităţilor;
- satisfacerea necesităţilor;
- asigurarea corespondenţei dintre elementele unei entităţi.

Bibliografie:

1. ANDRONACHE, D. *Proiectarea curriculumului centrat pe competenţe la disciplinele pedagogice în învăţământul liceal*: Rezumatul tezei de doctor. Bucureşti, 2013. 48 p.
2. CLAPAREDE, Ed. *Educaţia functională*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, p.128-131.
3. DEX român, Online - Webdex.ro
4. *Dicţionar de psihologie* / Coordonator U.Şchiopu. Bucureşti: Babel, 1997, p.305.
5. *Marele dicţionar al psihologiei* / Traducere de: Ardeleanu A., Dorneanu S., Baltă N. ş.a. Bucureşti: Trei, 2006, p.135.
6. NICOLA, Gr. *Iitoria psihologiei*. Ediţia a II-a. Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine, 2004, p.109-114.
7. PARSONS, T. *The Social System*. New York: Free Press, 1951, p.36.
8. PIAGET, J. *Structuralismul*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1973, p.110.
9. ŞTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. Bucureşti: Aramis, 2006, p.142.
10. STĂNCIULESCU, E. *Teorii sociologice ale educaţiei*. Iaşi: Polirom, 1996, p.15-43.
11. The Present Position of Anthropological Studies,"Presidential Address, British Association for the Advancement of Science, London, 1931, p.46-48.
12. WALLON, H. *Evoluţia psihologică a copilului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, p.169-190.
13. АНОХИН, П. *Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем*. Москва: Наука, 1978, с.49-106.
14. АЛЕКСАНДРОВ, Ю., БРУШЛИНСКИЙ, А., СУДАКОВ, К. и др. *Системные аспекты психической деятельности* / Под общ. ред. К.Судакова. Москва: Эдиториал УРСС, 1999, с.167.
15. ДАНИЛОВА, Н. *Психофизиологическая диагностика функциональных состояний: Учебное пособие*. Москва: Изд-во МГУ, 1992, с.89-95.
16. СУДАКОВ, К. *Рефлекс и функциональная система*. Новгород Великий: Изд-во НГУ им. Я.Мудрого, 1997, с.204-208.
17. СУДАКОВ, К. *Общая теория функциональных систем*. Москва: Медицина, 1984, с.115-116.
18. *Системокванты физиологических процессов* / Коллектив авторов / Под ред. К.Судакова. Москва: Международный гуманитарный фонд арменоведения им. акад. Ц.Агаяна, 1997. 152 с.

Prezentat la 19.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.13-19

CULTURA AUTOEDUCAŢIEI ADOLESCENTULUI ÎN CONTEXTUL CONSILIERII CENTRATE PE DEVENIREA MORALĂ CONTINUĂ A PERSONALITĂŢII UMANE

Carolina CALARAŞ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

În articol sunt abordate unele repere conceptuale şi metodologice privind cultura autoeducaţiei adolescentului. Este expusă definiţia, sunt reliefate conţinuturile psihologice ale autoeducaţiei, inclusiv specificul ei: subiectiv, autoreglator, corelativ şi procesual. Este prezentat un model de autoeducaţie pentru adolescenţi şi analizată formarea conştiinţei de sine, a trăsăturilor caracteriale în contextul valorificării consilierii şi al metodologiei educaţiei morale.

Cuvinte-cheie: *cultura autoeducaţiei, adolescent, consiliere, model de autoeducaţie, educaţie morală, educaţie intelectuală, educaţie tehnologică, educaţie estetică, educaţie psihofizică, conştiinţă de sine, judecată, raţionament, metodologia educaţiei morale.*

ADOLESCENT SELF-EDUCATION CULTURE IN THE CONTEXT OF CENTERED CONTINUOUS MORAL BECOMING COUNSELING OF THE HUMAN PERSON

This article represents a theoretical and applied study which contains some conceptual and methodological landmarks regarding to adolescent self education culture. The definition is exposed, psychological contents of self-education are highlighted, its specifics: subjective, self-regulating, correlative and procedural. It offers a model of self education for teenagers and analyzes the formation of self-awareness, the character traits in context of the moral education realization methodology.

Keywords: *culture of self education, teenager, counseling, self education model, moral education, intellectual education, technological education, aesthetic education, psychophysical education, self-consciousness, judgement, rationality, moral education methodology.*

Cultura reprezintă un fenomen sociouman foarte important, deoarece determină prospectarea umanităţii şi calitatea vieţii omului. Există o mulţime de definiţii ale culturii; noi ne vom axa pe cea mai uzuală, care redă cele mai vizibile aspecte. Primul aspect ţine de sensul culturii ca fenomen social, iar al doilea elucidează esenţa omului ce posedă cultură. Astfel, ***cultura*** *presupune posedarea variatelor cunoştinţe în diverse domenii sau totalitatea valorilor materiale şi spirituale create de omenire şi a instituţiilor ce le promovează şi, desigur, persoana cu un nivel intelectual ridicat, care posedă cunoştinţe universale şi temeinice* [2, 3, 5 etc.].

Autoeducaţia ca fenomen social constă într-un act/activitate de autoformare, perfecţionare şi autodezvoltare a omului. În contextul ştiinţelor educaţiei se evidenţiază funcţia centrală a autoeducaţiei ce constă în transformarea obiectului educaţiei în subiect al acesteia printr-un proces care include valorificarea unui ansamblu de acţiuni pedagogice, concepute şi desfăşurate prin prisma educaţiei permanente la nivel de autoproiectare, autorealizare a unei educaţii pentru sine, autoformare individualizată, autoformare metagognitivă, autoformare continuă, adaptată la specificul fiecărei vârste [2, 5].

Dacă ne referim la structura de bază a autoeducaţiei, este necesar să menţionăm elementele comune, apropiate de cele ale structurii activităţii de educaţie.

Atât educaţia, cât şi autoeducaţia încep de la un anumit scop, crearea unor condiţii, valorificarea posibilităţilor de formare şi autoformare la nivelul valorilor, mijloacelor, formelor, metodelor de acţiune/autoacţiune, de evaluare şi autoevaluare. Autoeducaţia este produsul şi rezultatul educaţiei de calitate; de fapt, ea trebuie să fie îmbinată cu educaţia. În această ordine de idei, analiza şi organizarea reală a autoeducaţiei se cere realizată în cadrul educaţiei integrale şi permanente. Aici trebuie să urmărim cele două aspecte:

a) *heteroeducaţia*, adică educaţia realizată de şi prin alte persoane (adulte/părinţi, cadre didactice etc. şi semeni/grupul de referinţă);

b) *autoeducaţia* ce presupune educaţia de sine şi prin sine/personală.

Heteroeducaţia se realizează prin acţiuni şi influenţe exterioare, desfăşurate de variaţi agenţi/actori sociali la nivelul corelaţiei funcţionale educator – educat.

Autoeducaţia este un proces complicat, de lungă durată, de transformare a obiectului educaţiei în subiect al educaţiei – iniţiator şi actor al propriei sale activităţi de autoformare-autodezvoltare permanentă [5, p.217-218].

În funcţie de vârstă, **între 6 şi 16 ani, până la constituirea conştiinţei de sine, observăm prevalarea procesului de educaţie prin alţii/heteroeducaţie, iar între 16 şi 18/19 ani se observă saltul spre autoeducaţia intenţionată, care mai târziu, la vârsta adultă, devine principala modalitate de realizare a educaţiei permanente/ pe întregul parcurs al vieţii**.

Ca activitate pedagogică desfăşurată în scopul autoformării şi propriei perfecţionări, **autoeducaţia posedă un caracter**:

- ***subiectiv***, deoarece reprezintă un produs superior al educaţiei – proiectate, organizate, coordonate, autoperfecţionate;
- ***autoreglator***, fiindcă reprezintă trecerea de la relaţia subiect-obiect (conexiunea inversă externă) la relaţia subiect-subiect (conexiunea inversă internă), ce presupune transformarea obiectului educaţiei în subiect;
- ***corelativ***, dat fiind faptul că autoeducaţia reprezintă o relaţie structurală între autoinstruire – autoinstruire permanentă – autoeducaţie – autoeducaţie permanentă;
- ***procesual***, deoarece reprezintă linia de continuitate şi traseul parcurs dintre etapa autoeducaţiei potenţiale şi etapa autoeducaţiei reale, care este posibilă după dobândirea conştiinţei de sine [5, p.216].

Cercetătorii în domeniul ştiinţelor educaţiei [2-4, 6-8] consideră că autoeducaţia se poate dezvolta pe fondul definitivării următoarelor ***conţinuturi psihologice***:

- ***dobândirea conştiinţei de sine***, care în linii mari se caracterizează prin orientarea acţiunilor spre un scop, asumarea poziţiei sociale de subiect, lărgirea intereselor sociale, înţelegerea propriilor probleme;
- ***dezvoltarea judecăţilor şi raţionamentelor ipotetice*** în formă de analiză-sinteză şi de evaluare critică a situaţiilor cunoscute şi înţelese;
- ***echilibrarea relativă a atitudinilor şi trăsăturilor caracteriale*** ce depind de un efort intelectual, moral şi psihologic de optimizare a raporturilor cu sine şi cu ceilalţi.

Conţinuturile pedagogice ale autoeducaţiei reflectă acumulările realizate în cadrul formal-nonformal şi informal. Sigur că la bază stau cele cinci conţinuturi generale ale educaţiei: educaţia morală; intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică cu completarea acestora de către dezideratele *noilor educaţii*, care ne orientează spre cunoaşterea şi promovarea valorilor democratice, a celor din domeniul educaţiei pentru sănătate, pentru ocrotirea mediului, pentru cetăţenie şi pentru o nouă ordine internaţională, pentru familie, pentru schimbare şi dezvoltare, pentru comunicare şi pentru mass-media, pentru educaţia în materie de populaţie şi participare, munca de calitate etc.

Valorificarea conţinuturilor pedagogice şi a resurselor psihologice (procesele psihice cognitive, sfera emoţional-volitivă etc.), a resurselor materiale şi informaţionale permite realizarea unui nou echilibru între factorii externi şi cei interni ai activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii. Astfel, educaţia, desfăşurată într-un anumit mediu/şcolar, liceal, universitar, reprezintă un factor extern, care prin intermediul educaţiei permanente şi al autoeducaţiei se transformă treptat într-un factor intern stabil ce reflectă, din punct de vedere funcţional şi structural, capacitatea intrinsecă a personalităţii umane de autoperfecţionare continuă pe parcursul vieţii, atât la nivel individual, profesional, cât şi social. Prin urmare, *autoeducaţia apare ca o activitate sistematică, stabilă, cu un scop bine determinat de autoperfecţionare continuă, asumată printr-o decizie personală şi/sau socială, care implică şi orientează acţiunile individului şi resursele de formare-dezvoltare permanentă a acestuia.*

Este evident că toate componentele vizate ţin de cultura autoeducaţiei omului, fie elev sau profesionist. În contextul dat, pentru a completa cultura autoeducaţiei adolescentului/ elev în clasele de liceu, prezentăm un model, în care vom descrie unele aspecte strategice şi metodologice ale autoeducaţiei acestuia. Astfel, în primul rând, elevul care a decis să se autoperfecţioneze trebuie să stabilească scopul, obiectivele şi conţinuturile pedagogice asupra cărora va fi orientată autoeducaţia, iar, în al doilea rând, să gândească şi să-şi planifice metodele pe care le va utiliza. Acest moment ne sugerează îndată strategia pe care trebuie s-o valorifice adulţii: să organizeze activităţi speciale pentru adolescenţi în cadrul formal şi cel nonformal – ateliere de formare a abilităţilor şi deprinderilor de autoeducaţie, în cadrul cărora elevii vor fi informaţi şi exersaţi în domeniul proiectării şi desfăşurării acestui proces.

Model de autoeducaţie:

Alexandru C., 17 ani; elev în clasa a X-a de liceu a planificat un *scop* amplu de autoeducaţie:

• să se dezvolte armonios, să-şi completeze şi aprofundeze cunoştinţele şi competenţele în aspect moral, intelectual, tehnologic, estetic şi psihofizic.

1. ***Aspectul moral***

Obiectivele:

– să lectureze surse bibliografice cu privire la drepturile omului, la dezvoltarea moral-spirituală a personalităţii, realizând în paralel notiţe personale;
– să se antreneze într-un comportament demn şi onest, indiferent de contextul social;
– să-şi consolideze trăsăturile de caracter: curajul şi tăria în a spune ***nu*** şi a urma această decizie; independenţă şi adecvanţă în situaţiile dificile; perseverenţa / a duce la bun sfârşit acţiunile şi activităţile începute;
– să se exerseze în a face lucruri/fapte bune, de caritate, de aprobare şi susţinere morală a persoanelor care necesită o încurajare, o apreciere pozitivă.

2. ***Aspectul intelectual***

Obiectivele:

– să lectureze surse bibliografice complementare la disciplinele de studiu, care reprezintă baza teoretică a viitoarei profesii;
– să-şi antreneze capacităţile intelectuale şi creative prin dezvoltarea raţionamentului deductiv, analogic, prin organizarea pregătirii temelor pe acasă;
– să elaboreze şi să aplice variate strategii şi planuri de acţiune în construirea propriei cunoaşteri la limba şi literatura maternă, ştiinţele reale, geografie, istorie, limba modernă, artele plastice, educaţia muzicală etc.;
– să planifice şi să realizeze acţiuni/activităţi de repetare, consolidare şi recapitulare a cunoştinţelor/ competenţelor cognitive şi metacognitive, axându-se pe modalităţile de învăţare eficientă, de aprofundare a cunoştinţelor.

3. ***Aspectul tehnologic***

Obiectivele:

– să lectureze surse bibliografice despre aplicarea modelelor de valorificare a teoriei ştiinţifice în variate domenii de activitate;
– să elaboreze un plan de acţiuni şi o strategie personală de orientare profesională şi socială;
– să-şi aprofundeze şi consolideze cunoştinţele în domeniul tehnologiilor informaţionale moderne;
– să-şi dezvolte cultura şi creativitatea tehnică prin participarea la diferite proiecte şi concursuri liceale.

4. ***Aspectul estetic***

Obiectivele:

– să lectureze surse bibliografice care ar dezvolta sensibilitatea şi capacităţile cognitive estetice;
– să vizioneze spectacole, filme, expoziţii, concerte create la nivelul unor norme estetice şi moral-etice ce ar îmbina aspectele frumosului din natură, societate, artă cu viziunea existentă la nivel personal şi social;
– să cizeleze noţiunile, judecăţile, raţionamentele estetice şi procesele psihice cognitive (percepţia, reprezentarea, memoria, gândirea, imaginaţia, limbajul, creativitatea);
– să dezvolte deprinderile, obişnuinţele, atitudinile estetice în corelaţie cu receptivitatea, motivaţia, stilul şi creativitatea estetică.

5. ***Aspectul psihofizic***

Obiectivele:

– să lectureze surse bibliografice ce reflectă cultura şi conduita pro-sănătate la nivel biologic şi psihologic;
– să vizioneze emisiuni TV/Internet axate pe cultivarea modului sănătos de viaţă, dezvoltarea interesului pentru cultura fizică şi competiţiile sportive;
– să-şi elaboreze un regim al zilei, o strategie şi un plan de acţiuni pentru fortificarea sănătăţii;
– să completeze un portofoliu şi să ţină un jurnal/agendă personal de optimizare a aptitudinilor intelectuale psihofizice şi a sănătăţii.

Metodele aplicate în autoeducaţia adolescentului pe care acesta le-a stabilit pentru sine:

- *introspecţia*/metodă axată pe analiza şi evaluarea trăsăturilor de caracter, temperament, aptitudini, atitudini, capacitate de a planifica – realiza – monitoriza dezvoltarea propriei conştiinţe şi conduite;
- *dialogul cu sine;*
- *studiul de caz*;
- *lectura* (surselor bibliografice şi a celor de tip informaţional); notiţe de reper;
- *exerciţiul şi deprinderea* (de tip moral, intelectual etc.); *elaborarea şi respectarea unui regim sănătos de viaţă*;
- *cercetarea şi descoperirea;*
- *proiectul*;
- *eseul literar, filosofic* etc.;
- *portofoliul*;
- *agendă personală*;
- *jocuri stimulative*;
- *modelul/modelarea cognitivă, morală, tehnologică, estetică, psihofizică*.

Evident că adolescentul a fost ajutat în elaborarea strategiei de autoeducaţie de diriginte, părinţi şi psihologul liceului.

Modelul vizat reflectă scopul, obiectivele conţinuturile generale ale educaţiei şi metodele ce vor fi aplicate de către adolescent în autoeducaţie, însă el poate fi completat cu un şir de componente care, în viziunea noastră şi a altor cercetători (A.Barna; A.Maslow, L.Cuznețov; И.С. Кон, H.Remschmidt, A.Cosmovici, S.Cristea etc.), sunt foarte importante şi necesare pentru monitorizarea şi conştientizarea procesului de autoformare şi autodezvoltare. Astfel, în modelul expus ar fi necesar şi eficient să fie indicate: *termenii diferenţierea duratei şi conduitei performanţelor aşteptate şi realizate/pe termen scurt, mediu şi lung; metodele de evaluare a rezultatelor; evidenţa resurselor/succesului şi nereuşitelor/ insuccesului; grila de proiectare şi evidenţă a evoluţiei sale în care sunt delimitate aspiraţiile, posibilităţile şi performanţele concrete obţinute săptămânal, lunar, trimestrial, anual* [3, p.45-47].

În contextul studiului realizat, am observat că adolescenţii au nevoie de o bază de competenţe la nivel de cunoaştere, aplicare şi integrare privind auto/formarea trăsăturilor caracteriale, consolidarea unităţii dintre conştiinţa şi conduita morală. Din aceste considerente, actualizăm esenţa auto/educaţiei morale. Astfel, adulţii şi adolescenţii ce se ocupă activ de autoeducaţie vor plasa accentul pe următoarele aspecte.

Formarea conştiinţei morale

Din punct de vedere psihologic, formarea conştiinţei morale include două componente: dimensiunea *cognitivă* şi cea *afectivă*.

Dimensiunea cognitivă a conştiinţei se referă la familiarizarea elevului cu conţinutul şi cerinţele valorilor, normelor şi regulilor morale. Cunoaşterea de către elevi a sensului normelor şi regulilor morale, a aspectelor concrete pe care le incumbă acestea se concretizează în: formarea reprezentărilor morale, însuşirea noţiunilor morale; formarea convingerilor morale; structurarea judecăţilor şi raţionamentelor morale şi formarea atitudinilor.

- ***Formarea reprezentărilor morale*** se realizează în baza cunoştinţelor respective şi apare ca reflectare sub formă intuitivă a caracteristicilor unui complex de situaţii şi fapte morale concrete. Ele se formează în situaţii concrete în care este antrenat elevul în familie, şcoală, activităţile extradidactice şi cadrul social.
- ***Însuşirea noţiunilor morale*** are loc prin generalizare şi abstractizare. Noţiunea de morală reflectă ceea ce este esenţial în interiorul unei clase de manifestări morale pe care o normă sau regulă morală le cuprinde, caracterul apreciativ exprimându-se în judecata morală.
- ***Formarea convingerilor morale***. Cunoaşterea cerinţelor morale sociale nu este suficientă pentru a determina o conduită demnă. Cunoaşterea trebuie să fie însoţită de trăirea afectivă (emoţii, sentimente etc.). Afectivitatea reprezintă substratul energetic pentru ca aceste cunoştinţe morale să se exprime în atitudini şi conduită.

Totodată, nici cunoaşterea, nici trăirea afectivă nu sunt suficiente pentru declanşarea actului moral. Pentru înlăturarea *obstacolelor interne* (interese, dorinţe, anumite sentimente negative etc.) şi a celor *externe* este

nevoie de un efort de voinţă. Din fuziunea celor trei dimensiuni, cea cognitivă, afectivă şi volitivă, rezultă convingerile, deci şi atitudinile morale.

- *Convingerea morală este concomitent raţională, afectivă şi volitivă.*

a) *convingerea raţională* presupune înţelegerea deplină a unor concepte, principii şi norme morale ce vor servi drept reper esenţial de conduită în viaţă. Pentru a forma şi consolida această convingere, se pot folosi cu succes procedeele de analiză, care pornesc de la fapte concrete din viaţa cotidiană, trăite sau imaginate de elevi. Aici pot fi folosite studiile de caz, analizele, comparaţiile şi exersările; conversaţiile, lectura, reflecţia, povestirile corespunzătoare nivelului de dezvoltare, de înţelegere, de experienţă al elevilor;

b) *convingerea afectivă* se formează prin perceperea trăirilor emoţionale, de regulă, a sentimentelor altruiste ale altora faţă de noi, precum şi prin trăirea de către noi a sentimentelor faţă de alţii sau faţă de evenimentele sociale;

c) *convingerea volitivă.* Principiile, normele morale însuşite şi însoţite de sentimente pozitive trebuie să ducă la săvârşirea actului moral, la actele de voinţă, de atitudine spre a forma convingerea că se poate executa ceea ce individul a înţeles şi a acceptat.

- ***Formarea judecăţilor şi raţionamentelor morale*** vizează capacităţile evaluative ale elevilor, capacitatea şi forţa acestora de a surprinde substratul moral al unor situaţii concrete cu care ei înşişi se confruntă şi deprinderea de a lua atitudine adecvată, a realiza judecăţi, a lua decizii, a elabora argumente, a face concluzii şi raţionamente în conformitate cu normele morale.

Un moment principal în munca educativă constă în formarea morală, ce presupune atitudinile, **structuri psihice integratoare, care joacă un mare rol în depăşirea situaţiilor complicate din viaţa omului. Atitudinea reprezintă un factor major în educaţia morală şi un fundal decisiv în cultura autoeducaţiei individului**.

Formarea conduitei morale

Personalitatea umană se manifestă mai ales prin comportare. Conduita morală este obiectivarea conştiinţei morale în fapte şi acţiuni cu valoare de răspunsuri pentru situaţiile concrete în care este plasată persoana şi care îmbracă forma de acţiuni, deprinderi şi obişnuinţe morale. Consilierea adolescenţilor poate fi realizată în cadrul nonformal, în mod individual, în grup şi chiar în colectivităţi mai mari. În cazul sporirii eficienţei personale a adolescenţilor s-au dovedit a fi funcţionale variate tehnici de consiliere psihopedagogică. Astfel, explorarea metodelor şi procedeelor de consiliere centrată pe dezvoltare, devenirea complet umană şi prevenirea dificultăţilor psihomorale au asigurat informarea şi exersarea abilităţilor şi deprinderilor de comportare morală. În acest sens, elevii au fost informaţi despre componentele conduitei morale. S-a accentuat că ***deprinderile*** sunt componentele automatizate ale conduitei ce se formează ca răspuns la anumite cerinţe care se repetă în condiţii relativ identice. ***Formarea deprinderilor de comportare în acord cu normele morale este partea cea mai importantă a educaţiei morale.*** Şcoala are obligaţia de a forma la elevi deprinderi morale: venirea la timp la şcoală, pregătirea conştiincioasă a lecţiilor, folosirea cu grijă a obiectelor etc. Tot atât de necesară este şi formarea obişnuinţelor morale. Obişnuinţele morale se formează, ca şi deprinderile, în urma repetării unei acţiuni, dar ele implică trebuinţa de a efectua acea acţiune în anumite condiţii.

Formarea deprinderilor şi a obişnuinţelor de comportare morală se poate realiza mai ales în copilărie şi adolescenţă, când plasticitatea scoarţei cerebrale este mai mare.

Adolescenţii trebuie să conştientizeze că deprinderile şi obişnuinţele se formează în cadrul activităţii. Primele deprinderi însuşite de copil se datorează imitării persoanelor din jur. Mai târziu imitaţiei se adaugă treptat şi stimulul verbal: indicaţii, sfaturi, rugămintea în legătură cu efectuarea unei activităţi. Îndrumările date de părinţi şi cadrele didactice, asociate cu controlul şi aprecierea adecvată şi obiectivă a elevului, contribuie la consolidarea deprinderilor morale.

Formarea obişnuinţelor morale conduce mai departe la formarea unor **trăsături de voinţă şi caracter**. Trăsăturile de voinţă ca: perseverenţa, stima faţă de sine şi alte persoane, spiritul de independenţă, curajul, asiduitatea, onestitatea nu se formează de la sine, în mod spontan, ci presupun o îndelungată muncă auto/educativă şi exersare.

Prin formarea **caracterului**, ca obiectiv al auto/educaţiei morale, se înţelege cultivarea onestităţii, consecvenţei, voinţei, perseverenţei, unităţii dintre conştiinţa şi conduita morală. Cele două componente ale educaţiei morale, conştiinţa şi conduita morală, se intercondiţionată şi se completează reciproc, formarea uneia

neputându-se realiza independent de cealaltă. Elementele conştiinţei morale orientează şi stimulează conduita morală, iar aceasta, la rândul ei, valorifică elementele nominalizate anterior.

În continuare prezentăm o schemă ce redă metodele educaţiei morale, structurate în două modele.

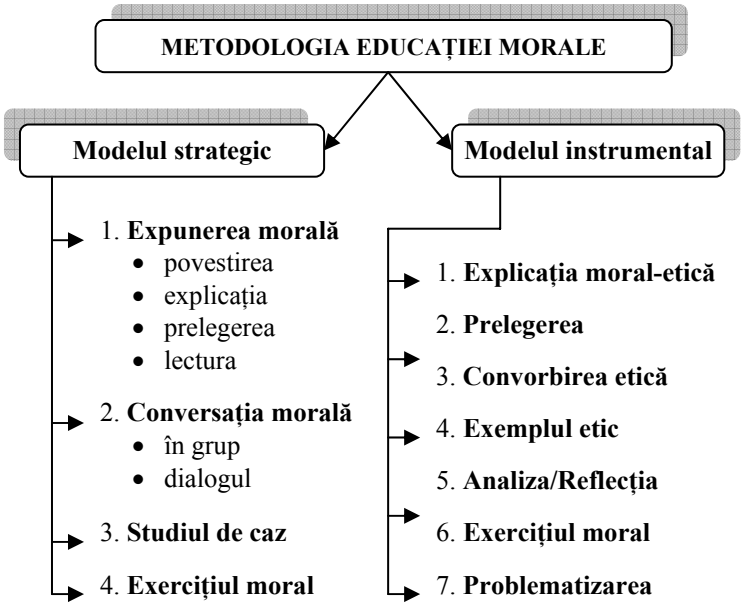


Fig.1. Metodologia educaţiei morale / schemă secvenţială.

Succesul activităţii în auto/educaţia morală este condiţionat de alegerea şi folosirea cu pricepere a metodelor şi procedeelor educative şi de autoformare. Prin metodele aplicate în auto/educaţia morală se înţelege *calea urmată în mod conştient şi sistematic într-o activitate orientată spre realizarea profilului moral al personalităţii în conformitate cu normele şi idealul etic al societăţii noastre* [1, 6-8].

Metodologia educaţiei morale reflectă dimensiunea funcţională a realizării obiectivelor generale, angajate pedagogic la linia de interacţiune dintre **teorie** şi **practic**ă. Această linie evidenţiază importanţa elementelor care asigură trecerea de la conştiinţa morală teoretică la conştiinţa morală practică, adică la conduita morală, inclusiv la auto/educaţia morală a persoanei.

Convingerea morală integrează resursele cognitive-afective-volitive ale teorii morale, conferind normei morale o orientare strategică, inovatoare, durabilă în timp şi spaţiu.

Regula morală operaţionalizează resursele obişnuinţelor şi atitudinilor morale, în limite de acţiuni determinate la nivelul unor stadii psihologice, valorificabile în mediul şcolar.

În condiţiile mediului şcolar şi universitar, metodologia educaţiei morale include un ansamblu de metode şi procedee care pot fi grupate la nivelul a două modele orientative:

- ✓ **modelul strategic**;
- ✓ **modelul instrumental**.

Modelul strategic propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale:

- *coordonata instruirii morale;*
- *coordonata conduitei morale.*

a) ***coordonata instruirii morale implică***:
   - ✓ *metode verbale* – expunerea morală, conversaţia morală, studiul de caz;
   - ✓ *metode intuitiv-active* – exerciţiul moral, exemplul moral;

b) ***coordonata conduitei morale*** care angajează două categorii de metode centrate pe evaluarea acţiunii morale: aprobarea-dezaporobarea.

Modelul instrumental propune un număr mare de metode morale raportate la obiectivele specifice de instruire morală şi de consolidare a acţiunii morale.

1. ***Explicaţia morală*** bazată pe *procedee* de stimulare, informare şi argumentare ştiinţifică şi empirică, care asigură cunoaşterea şi valorificarea normelor morale în viaţa de zi cu zi.

2. ***Prelegerea morală*** bazată pe un volum de informaţii asigurat prin procedee expozitiv-verbale şi euristice de tip demonstraţie, pledoarie, referate tematice ale elevilor etc.
3. ***Convorbirea morală*** bazată pe procedee de dialog moral, dezbatere morală, povestire morală, comentariu moral.
4. ***Exemplul moral*** cu procedee bazate pe exemple directe-indirecte; reale-imaginare.
5. ***Exerciţiul moral*** bazat pe două tipuri de procedee:
   1) procedee de motivare externă: ordine, dispoziţii, îndemnuri, avertismente, apeluri, sugestii, explicaţii, încurajări, stimulare prin recompense etc.;
   2) procedee externe, exersarea prin procedee de autoevaluare morală.
6. ***Analiza de caz*** bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbatere, recomandare morală.
7. ***Aprobarea morală*** bazată pe procedee şi tehnici de laudă, recunoştinţă, recompensă.
8. ***Dezbaterea morală*** bazată pe procedee şi tehnici de observaţie, avertisment, ironie, conversaţie, variate aprobări, iar uneori şi dezaprobări.

În concluzie, precizăm că procesul consilierii axate pe dezvoltarea personalităţii elevilor reprezintă una dintre cele mai eficiente direcţii, deoarece presupune o relaţie interesantă, variată, creativă cu pedagogii, diriginţii, managerii şcolari, psihologul şi/sau consilierul educaţional, care valorifică ansamblul de forme, metode şi tehnici ce influenţează nondirectiv elevii, stimulându-i spre autocunoaştere, dezvoltare a capacităţilor metacognitive, autoperfecţionare morală, intelectuală, estetică şi psihofizică.

Bibliografie:

1. ALLPORT, G. *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: EDP, 1991.
2. BARNA, A. *Autoeducaţie. Probleme teoretice şi metodologice*. Bucureşti: EDP, RA, 1997.
3. CALARAŞ, C. *Cultura autoeducaţiei elevului.* Chişinău, 2010.
4. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie şcolară*. Iaşi: Polirom. 2008.
5. CRISTEA, S. *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a edu*caţiei. Chişinău: Litera Educaţional, 2003.
6. CUZNEŢOV, L. *Consilierea şi educaţia familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei.* Chişinău: Primex-com SRL, 2015.
7. GUŢU, Vl. *Pedagogie.* Chişinău: CEP USM, 2013.
8. MASLOW, A. *Motivaţie şi personalitate*. Bucureşti: Trei, 2007.

Prezentat la 27.01.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.20-31

CALITATEA CURSURILOR ELECTRONICE: CRITERII DE EVALUARE

Maia ŞEVCIUC, Maria HAMURARU

Universitatea de Stat din Moldova

Cursurile electronice permit extinderea activităţilor din auditoriu prin intermediul tehnologiilor informaţionale şi de comunicare. Predarea/învăţarea/evaluarea pe platforme electronice nu înlocuieşte sistemul de predare-învăţare clasic „faţă în faţă", dar îl completează cu o gamă de instrumente flexibile on-line, precum şi asigură spaţiu pentru plasarea resurselor necesare unităţilor de curs. Evaluarea cursurilor electronice asigură calitatea acestora şi, ca rezultat, calitatea procesului de predare/învăţare/evaluare.

Cuvinte-cheie: *curs electronic, instruire asistată de calculator, evaluarea cursurilor electronice.*

QUALITY OF ELECTRONIC COURSES: ASSESSMENT CRITERIA

Electronic courses allow expansion of activities in the classroom using informational and communication technologies. Teaching / learning / evaluation on electronic platform does not replace classical system of teaching and learning "face to face", but complements it with a range of flexible online tools and resources necessary to provide space for placement of the course units. Assessment of electronic courses ensure their quality and as a result the quality of teaching/ learning / assessment process.

Keywords: *electronic course, computer assisted instruction, electronic courses assessment.*

În condiţiile dezvoltării accelerate a tehnologiei informaţiei, utilizarea calculatorului în procesul de învăţământ devine o necesitate obiectivă. Pentru noile generaţii de studenţi, deja obişnuiţi cu avalanşa de informaţii multimedia, asistarea procesului de învăţământ de calculator este o cerinţă intrinsecă. În societatea contemporană, calculatorul este utilizat nu doar pentru comunicare şi informare, dar şi pentru instruire.

Instruirea asistată de calculator (IAC) reprezintă o metodă didactică sau o metodă de învăţământ, care valorifică principiile de modelare şi analiză cibernetică a activităţii de instruire în contextul noilor tehnologii de informare şi comunicare caracteristice societăţii contemporane. Relaţia dintre resursele pedagogice ale instruirii programate şi disponibilităţile tehnologice ale calculatorului (sistemului de procesare a informaţiei) conferă acestei metode didactice calităţi privind:

- ✓ informatizarea activităţii de predare– învăţare–evaluare;
- ✓ îmbunătăţirea IAC prin intermediul unor acţiuni de: gestionare, documentare, informare;
- ✓ simularea automatizată interactivă a cunoştinţelor şi capacităţilor angajate în procesul de învăţământ, conform documentelor oficiale de planificare a educaţiei.

Instruirea asistată de calculator contribuie la eficientizarea instruirii, fiind un rezultat al introducerii treptate a informatizării în învăţământ. Interacţiunea student-calculator permite diversificarea strategiei didactice, facilitând accesul studentului la informaţii mai ample, mai logic organizate, structurate variat, prezentate în modalităţi diferite de vizualizare. De fapt, nu calculatorul în sine ca obiect fizic, înglobând chiar configuraţie multimedia, produce efecte pedagogice imediate, ci calitatea programelor create şi vehiculate corespunzător, a produselor informatice, integrate după criterii de eficienţă metodică în activităţile de instruire.

Universităţile trebuie să ţină pasul cu tehnologiile moderne şi să anticipeze impactul acestora asupra modului de învăţare al studenţilor. Astfel, în programele educaţionale din învăţământul superior a fost încorporată platforma MOODLE, studenţilor oferindu-li-se o libertate şi flexibilitate mai mare, dar şi individualitate în formare. Utilizarea platformei MOODLE oferă o deschidere pentru:

- ✓ *Stimularea interesului faţă de nou*. Instruirea asistată de calculator presupune implicarea interactivă a studentului în acţiunea de prezentare de cunoştinţe, captându-i atenţia şi eliminând riscul plictiselii sau rutinei.
- ✓ *Stimularea imaginaţiei*.
- ✓ *Dezvoltarea gândirii logice*. Divizarea unei teme în etape de elaborare organizate secvenţial, organizarea logică a raţionamentului reprezintă demersuri cognitive ce aduc câştig în profunzimea şi rapiditatea soluţionării unei probleme.
- ✓ *Simularea pe ecran a unor fenomene şi procese*, altfel costisitor de reprodus în laborator, ajută la înţelegerea acestora.

- ✓ *Optimizarea randamentului predării* prin exemplificări multiple.
- ✓ *Formarea intelectuală a tinerei generaţii prin autoeducaţie.*
- ✓ *Învăţarea în ritm propriu,* fără emoţii şi stres care să-i modifice comportamentul.
- ✓ *Aprecierea obiectivă* a rezultatelor şi progreselor obţinute.
- ✓ *Învăţământ la distanţă* (formă flexibilă de învăţământ superior, în care procesul didactic se desfăşoară prin intermediul tehnologiilor moderne de comunicare, fără a necesita prezenţa fizică a profesorului sau a studentului în instituţie pentru diferite categorii de beneficiari, inclusiv pentru persoanele cu cerinţe educaţionale speciale).

Trebuie reţinut faptul că prin utilizarea platformei MOODLE şi diversificarea IAC rolul profesorului va suferi modificări. Profesorul se va degreva treptat de activitatea de rutină, dar sarcinile lui se vor amplifica prin faptul că va trebui să realizeze programe sau să elaboreze cursuri de lecţii electronice şi să le adapteze la cerinţele procesului educaţional. Procesul educaţional se va descentraliza, transformându-se dintr-un sistem centrat pe profesor în unul centrat pe studenţi. Totuşi, oricât de complete ar fi programele, profesorul rămâne a fi de neînlocuit în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Eficienţa procesului de predare-învăţare-evaluare asistată de calculator este atât în atenţia autorilor cursurilor electronice, cât şi a beneficiarilor. Asigurarea eficienţei procesului didactic este determinată de calitatea cursurilor electronice.

Cursul electronic este un instrument de învăţare şi cunoaştere, structura şi conţinutul căruia depind de scopul de utilizare.

Spre deosebire de varianta clasică a manualului, cursul electronic este prevăzut pentru un alt stil de învăţare, lipsit de orientarea consecutivă şi lineară de însuşire a materialului. Textul didactico-informaţional al cursului electronic trebuie să respecte o structură ierarhică a conţinutului, în care nivelul superior al ierarhiei reflectă noţiunile de bază şi conceptele domeniului obiectual. Nivelurile ierarhice inferioare trebuie să ofere consecutiv detalizări şi concretizări ale acestor noţiuni, scoţând în evidenţă definiţii, exemple, afirmaţii etc. Structurarea pe niveluri a conţinutului permite studierea cursului la diferite niveluri de profunzime.

Instruirea asistată de calculator: importanţa şi necesitatea. Instruirea asistată de calculator, apărută ca urmare a dezvoltării tehnologiei informaţiei şi comunicaţiilor, este o oportunitate în plus oferită celor care vor să se formeze continuu. Ea nu exclude educaţia clasică, în care se folosesc obiecte reale ca sursă de informaţie, ci îi adaugă resurse virtuale (documente în format electronic pe Internet sau alte suporturi de informaţie folosite pe calculatorul personal).

La această etapă, prin folosirea TIC-urilor, cunoştinţele nu mai sunt monopolul profesorului; informaţia poate fi găsită şi independent de profesor, el devenind un al treilea actor al procesului de învăţare. Actualmente, aportul profesorului este fundamental metodologic, el trebuie sa îndrume, să ştie ce să ceara celui ce învaţă, să se adapteze la nou.

Instruirea asistată de calculator este un proces de învăţare care se bazează pe resurse multimedia şi care permite uneia sau mai multor persoane să se formeze pornind de la calculatorul propriu. Suporturile multimedia pot combina text, grafica plană sau spaţială, sunet, imagine, animaţie şi chiar resurse video. Aceste suporturi revoluţionează abordarea pedagogică şi metodică prin interactivitatea produsului educaţional. Studentul poate însuşi cunoştinţele prezentate în ritmul său propriu. El este pilonul formarii sale.

Avantajele instruirii asistate de calculator

1. Formarea este „deschisă" oricărei persoane, indiferent de vârstă, nivelul de pregătire, categoria socio-profesională etc.;
2. Accesul la informaţii şi manipularea acestora se face fără restricţii impuse de distanţă;
3. Favorizează creativitatea şi descoperirea de noi interpretări, nuanţe şi entităţi;
4. Permite accesul la noile competenţe cerute de viaţa modernă. Oricine se poate familiariza cu noile tehnologii: calculator, sisteme multimedia, Internet;
5. Facilitează formarea locală, fără deplasări, ceea ce favorizează un câştig de timp, o economie financiară şi condiţii optime de formare (de exemplu, acasă). Acest avantaj poate fi folosit de persoanele cu cerinţe educaţionale speciale;
6. Un formator se poate adresa unui număr însemnat de studenţi, asigurând o relaţie individualizată cu fiecare dintre ei.
7. Permite o reducere semnificativă a costurilor faţă de formarea ce reclamă prezenţa:
   – cheltuielile de transport şi cazare sunt suprimate;

– timpul individual de învăţare este redus prin dirijarea studiului către aspectele de aprofundat;
– formatorul are acum un rol de îndrumare, de acordare de asistenţă la programul de învăţare;

8. Studenţii beneficiază de cunoştinţele şi experienţa formatorilor de notorietate internaţională, pe care nu-i pot întâlni în mod direct;
9. Asigură autonomia formării: studentul alege condiţiile de spaţiu şi timp;
10. Permite alegerea temelor dorite, planificarea cursurilor dorite în concordanţă cu nivelul actual de pregătire, asigurându-se o mai bună asimilare a cunoştinţelor şi o adaptare a evoluţiei formării la capacitatea de înţelegere a studentului;
11. Se bazează pe soluţii multimedia interactive ce solicită atenţia studentului, stimulându-i capacitatea de înţelegere şi interpretare. Simulările, testele de autoevaluare (produse soft asociate expunerilor de cunoştinţe), schimburile de mesaje plasează studentul în centrul formării sale, îl menţine mereu activ. Eficienţa formării depinde de dorinţa lui de asimilare;
12. Sprijină sentimentul de libertate şi încredere în sine, prin lipsa condiţiilor de intimidare şi jenă faţă de colegi şi profesor;
13. Dă o soluţie numărului în creştere de solicitări ale celor ce nu vor să înveţe în spaţii de învăţământ devenite neîncăpătoare cu număr de formatori ce nu poate face faţă cererii;
14. Informaţiile de interes culese de pe Internet pot reprezenta noutăţi în domeniu şi pot fi accesate oriunde în lume.

Totuşi, aceasta nu constituie o soluţie miraculoasă. Ea poate fi folosită pe termen scurt şi numai dacă soluţia este de calitate din punct de vedere pedagogic.

Dezavantajele instruirii asistate de calculator

1. Împiedică socializarea studenţilor, integrarea în colectivitate, adaptarea la realitatea vieţii în societate, crearea de legături interumane, afective.

2. Problemele tehnice aferente funcţionarii sistemelor de formare (perturbarea reţelei de comunicaţie, defectarea echipamentelor de calcul, pirateria soft sau virusarea documentelor).

Instruirea asistată de calculator şi utilizarea platformelor electronice cuprinde diferite modalităţi de desfăşurare şi tehnologii (corespondenţă/tipărituri, audio, video, computer) de furnizare a informaţiei, ceea ce presupune depărtarea fizică a actorilor educaţiei (profesor-student). Ei resimt această distanţă şi încearcă să o suplinească prin diverse strategii de încurajare a interacţiunii profesor-student, student-student, student-conţinut de studiat care conduce la o relaţie mult mai personalizată decât în educaţia tradiţională (faţă în faţă), prin schimbul de mesaje şi documente despre studiu sau răspunsuri la sarcini solicitate.

Elementele definitorii ale instruirii asistate de calculator ar fi:

1) separarea dintre profesor şi cel care învaţă pe o mare parte din durata procesului de instruire;
2) folosirea mass-media (în scopuri educaţionale) pentru a pune în legătură studentul cu profesorul şi ca suport de transmitere a conţinutului cursului;
3) asigurarea unei comunicări în dublu sens între profesor şi cel ce învaţă.

Factorii implicaţi în instruirea asistată de calculator

a) Resursele umane:

– studenţii (cu motivaţia, pregătirea lor anterioară şi capacităţile lor);
– profesorul care trebuie să cunoască caracteristicile şi nevoile studenţilor, să-şi adapteze la ele stilul de predare, să ştie cum să folosească tehnologia, să faciliteze învăţarea, totodată să fie şi un furnizor de informaţie;
– administratorii.

b) Suportul tehnologic

c) Managementul programului ce răspunde nevoilor studenţilor şi asigură resursele necesare, echipamentul adecvat şi serviciile de sprijin pentru studenţi.

d) Serviciile manageriale ce se ocupă de integrarea educaţiei la distanţă în curriculum (programe analitice), asigurarea condiţiilor pentru rezolvarea sarcinilor date de profesor, evaluarea programului, dezvoltarea instrucţională, crearea de noi facilităţi şi îmbunătăţirea calităţii actului educaţional.

Instruirea asistată de calculator valorifică următoarele operaţii didactice integrate la nivelul unei acţiuni de dirijare euristică şi individualizată a activităţilor de predare–învăţare–evaluare:

✓ organizarea informaţiei conform cerinţelor programei adaptabile la capacităţile fiecărui student;

✓ provocarea cognitivă a studentului prin secvenţe didactice şi întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situaţii-problemă;

✓ rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau obţinerea informaţiilor necesare de la resursele informatice apelate prin intermediul calculatorului;

✓ realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme, module de studiu, lecţii, grupuri de lecţii, subcapitole, capitole, discipline şcolare;

✓ asigurarea unor exerciţii suplimentare de stimulare a creativităţii elevului.

Proiectarea instruirii implică organizarea şi ordonarea materialului care urmează să fie predat → învăţat → evaluat la nivelul corelaţiei funcţional-structurale dintre profesor şi student.

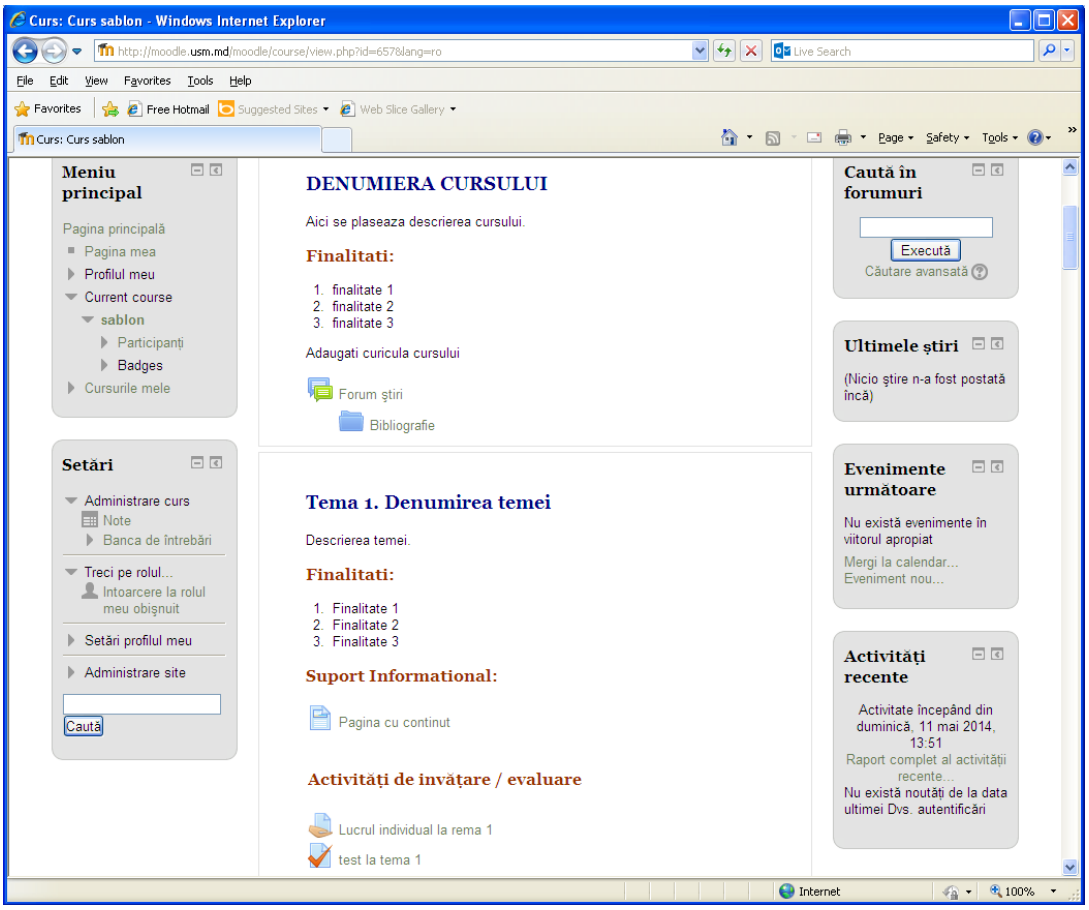
Profesorul proiectează o acţiune bazată pe patru operaţii concrete: definirea obiectivelor pedagogice; stabilirea conţinutului; aplicarea metodologiei; asigurarea evaluării rezultatelor învăţării.

Criterii de evaluare a cursurilor electronice

Cursurile electronice constituie un instrument de predare-învăţare-evaluare, un complex de mijloace informaţionale şi metodice, necesare pentru studierea unei discipline, însoţit de întrebări şi sarcini de autoevaluare şi de control. Cursurile electronice se integrează în toate formele şi nivelurile de organizare a procesului de predare-învăţare-evaluare.

Asigurarea metodico-informativă a activităţii studenţilor, bazată pe implementarea în procesul de formare profesională a tehnologiilor informaţionale, implică modernizarea surselor de informare didactică. În acest context creşte rolul surselor electronice elaborate de cadrele didactice universitare.

Structura cursurilor electronice include o ierarhie de fişiere organizate în dosare. Tipologia fişierelor şi dosarelor este determinată de conţinutul acestora, care, la rândul său, include descrierea cursului, curriculumul pe discipline, structura cursului: finalităţi, conţinuturi, activităţi de învăţare/evaluare, referinţe bibliografice.



Elaborarea cursurilor electronice implică soluţionarea unui şir întreg de probleme de ordin metodic şi tehnologic, caracteristice surselor date de informare.

Iniţial, în procesul de elaborare a cursurilor electronice se va ţine cont de *finalităţile educaţiei*, de criteriul valoric al *conţinuturilor* oferite în formarea profesională a studenţilor.

1.1. Descrierea cursului

1.2. Curriculumul pe discipline

Curriculumul pe discipline este un document oficial care ghidează proiectarea didactică axată pe un ansamblu de acţiuni: definirea finalităţilor educaţionale (obiective, competenţe), stabilirea conţinutului materiei de studiu, a strategiilor de predare-învăţare-evaluare [1, p.21]. Curriculumul pe discipline include următoarele componente:

- Concepţia disciplinei
- Administrarea disciplinei
- Unităţile de conţinut şi repartizarea orientativă a orelor
- Competenţe specifice
- Obiective de referinţă şi conţinuturi
- Lucrul individual
- Referinţe bibliografice

1.3. Relaţia finalităţi-competenţe-scopuri-obiective

La nivelul sistemului de învăţământ, *finalităţile educaţiei* reprezintă preocuparea pentru formarea intelectuală şi, totodată, a abilităţilor practice în vederea asigurării caracterului operaţional şi funcţional al achiziţiilor [1, p.111].

Conştientizarea legităţilor şi logicii procesului educaţional şi axarea pe această înţelegere a pronosticării devin punctul de plecare în stabilirea finalităţilor educaţiei/obiectivelor educaţiei. De regulă, finalităţile educaţiei sunt elaborate/proiectate la nivel de sistem (ideal, scopuri) şi la nivel de proces (obiectivele generale, specifice şi concrete/operaţionale).

Din perspectivă teleologică, finalitatea exprimă intenţii sau scopuri angajate cu referire la diferite niveluri/aspecte/dimensiuni de educaţie, proces de învăţământ, activităţi de predare-învăţare concrete. Prin intermediul principalelor sale componente – idealul, scopurile, obiectivele – finalităţile asigură abordarea teleologică a educaţiei care identifică prezenţa factorului conştient, intenţional, determinat în proiectarea oricărei activităţi sau acţiuni cu funcţie formativă explicită [3, p.179].

Finalităţile, în plan teleologic, se proiectează la grad diferit de generalitate şi complexitate pe termen lung, mediu şi scurt şi reprezintă un instrument de orientare a educaţiei şi a acţiunilor educaţionale concrete.

Din perspectivă axiologică/valorică, finalitatea implică un ansamblu de corelaţii funcţionale între valori (fundamentale, sociale, psihosociale, individuale) şi conţinuturi educaţionale (discipline didactice, unităţi mari de învăţare etc.).

Finalităţile educaţiei – ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective – sunt rezultatul unor opţiuni mereu în schimbare şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise odată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât şi societatea [5, p.193].

Ca valori fundamentale, finalităţile educaţiei, pe parcursul dezvoltării sale, au suportat mai multe transformări: de la obiectivele centrate pe cunoştinţe, obiectivele centrate pe atitudini şi capacităţi (care anticipează asimilarea de cunoştinţe) până la obiectivele centrate pe formarea de competenţe. Aşadar, conceptul teleologic, dar şi pedagogic de finalitate a educaţiei determină orientările axiologice în plan subiectiv, la nivel de sistem (prin ideal şi scop/profil de personalitate şi competenţele transversale) şi de proces (prin obiective/competenţe specifice) pentru realizarea funcţiei de bază – de formare-dezvoltare a personalităţii, care are un caracter obiectiv [7, p.51].

D.Potolea identifică următoarele funcţii ale finalităţilor educaţiei:

a) *Funcţia de orientare axiologică*. Prin chiar avansarea (explicitarea) acestor obiective se realizează o orientare către valori educaţionale dezirabile. Ceea ce se doreşte de la cel ce învaţă nu este arbitrar. Ceea ce este indicat înseamnă că e preferat, că se situează într-un anumit rang valoric. Pretinzând unele comportamente din partea celor ce învaţă, implicit se comunică faptul că aceste achiziţii sunt valoroase şi importante pentru existenţa lor.

b) *Funcţia de anticipare a rezultatelor educaţiei*. Orice obiectiv va anticipa o realitate care încă nu există. Proiectarea obiectivelor se poate realiza la diferite niveluri de generalitate şi rigoare, prin indicarea capacităţilor şi performanţelor dorite. Obiectivul trebuie să treacă de la formulări generale la obiective specifice, concepute sub forma unor rezultate concrete, a căror manifestare să fie testabilă după o perioadă convenabilă de timp.

c) *Funcţia evaluativă*. Se ştie că evaluarea rezultatelor învăţării se realizează pornind de la anumite repere. Calitatea obiectivelor, claritatea enunţării şi concretizarea lor sunt condiţii esenţiale pentru validitatea şi fidelitatea evaluării şi aprecierii. Odată cu proiectarea obiectivelor, profesorii vor concepe şi tehnicile de evaluare, adică felul în care vor şti dacă ceea ce trebuie realizat va fi realizat. Obiectivul educaţional fixează nu doar reuşita, ci şi criteriul de măsurare a acelei reuşite.

Funcţia de organizare şi (auto)reglare a proceselor didactice. Obiectivele intervin în procesele didactice ca instanţe sau criterii referenţiale, pentru dirijarea acţiunii de predare şi învăţare. Ele sunt implicate în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor educative, având un rol însemnat în controlul şi autoreglarea acţiunilor instructiv-formative [8, p.139-142].

Finalităţile educaţiei sunt declaraţii clare a ceea ce un student trebuie să realizeze şi modul în care trebuie să demonstreze realizarea acestor performanţe, ca urmare a implicării în procesul de învăţare. Finalităţile formulate trebuie să fie realizabile şi măsurabile, să fie corelate direct cu criteriile de evaluare a rezultatelor învăţării [6, p.81].

Problema învăţământului orientat spre formarea şi dezvoltarea *competenţelor* este una controversată şi dezbătută în cadrul comunităţii ştiinţifice şi pedagogice. Mai mult decât atât, ea este şi una prioritară în promovarea politicilor educaţionale: curriculumul centrat pe competenţe, standardele de competenţe, evaluarea competenţelor etc.

Vl.Guţu deduce unele tendinţe caracteristice învăţământului orientat spre formarea competenţelor la studenţi:

- ✓ Sensul învăţământului constă în dezvoltarea la studenţi a capacităţilor de a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate pe baza experienţei sociale şi a celei individuale;
- ✓ Sensul organizării procesului de învăţământ constă în crearea condiţiilor de formare la studenţi a experienţelor de rezolvare autonomă a problemelor cognitive, comunicative, manageriale, valorice etc.
- ✓ Sensul evaluării rezultatelor învăţării rezidă în aprecierea nivelului de educaţie/formare a studentului.

Problema învăţământului centrat pe competenţe este în strânsă legătură cu schimbările în societate. De aceea, instituţia de învăţământ trebuie să formeze la studenţi aşa calităţi ca: mobilitate, dinamism, iniţiativă, constructivism, creativitate, calităţi care ar asigura posibilitatea de a concura pe piaţa muncii, de a colabora cu alţii etc. De menţionat că unele idei ale învăţământului centrat pe competenţe au apărut în urma studierii pieţei muncii şi a cerinţelor faţă de specialistul contemporan. Aceste cerinţe se referă la capacităţile de a lucra în echipă, de a lua autonom deciziile, de a accepta şi promova inovaţiile, de a rezista la situaţii de stres etc. [7, p.51].

Competenţele de care au nevoie studenţii pentru a reuşi în contextul dinamizării societăţii contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor didactice. Reconsiderarea relaţiilor şi conexiunilor dintre disciplinele didactice poate fi realizată în cadrul unui management teleologic modern.

În contextul acestor tendinţe, abordarea teleologică a obiectivelor/competenţelor reprezintă nu altceva decât finalităţile educaţionale aşteptate/prognozate/proiectate.

În această ordine de idei, managementul teleologic va include:

- ✓ Clasificarea şi sincronizarea sistemului de competenţe necesare de format;
- ✓ Identificarea condiţiilor, factorilor, surselor şi instrumentelor de proiectare a finalităţilor educaţionale, formulate fie în termeni de obiective de competenţe, fie în termeni de competenţe;
- ✓ Stabilirea raporturilor şi conexiunilor dintre diferite tipuri de obiective/competenţe;
- ✓ Identificarea conţinuturilor şi standardelor didactice, prin intermediul cărora pot fi obţinute finalităţile proiectate;
- ✓ Implicarea studenţilor în proiectarea finalităţilor educaţionale.

În viziunea fondatorilor teoriei curriculumului centrat pe competenţe, obiectivele sunt interpretate ca „indicatori de competenţă" [Vl. Guţu, S.Cristea, F.Bobbitt, V. De Landsheere etc.].

Cu alte cuvinte, obiectivele educaţionale trebuie privite ca „intrările" în procesul de învăţământ, iar competenţele – ca ieşirile din acest proces.

Intrările → Obiective; Ieşirile → Competenţe [7, p.78].

Cercetătorul Vl.Guţu, în lucrarea *Pedagogie*, menţionează că *competenţa* poate fi definită ca „set" de capacităţi de a acţiona/activa în situaţii nedeterminate. Cea mai simplă şi acceptabilă definiţie a noţiunii de *competenţe* poate fi formulată ca „integrare a cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor" [7, p.80].

Scopul (scopurile) educaţiei este o ipostază a finalităţii, care are menirea să înfăptuiască legătura dintre idealul educaţional şi obiectivele sale. Scopul se referă la finalitatea unei acţiuni educaţionale bine determinate. De menţionat că dacă idealul educativ este general şi unitar, atunci scopurile sunt variate, multiple, graţie relativităţii acestora la varietatea situaţiilor educative. Scopul educaţiei orientează şi anticipează finalităţile comportamentale de cunoaştere, profesionale, atitudinale. Scopul educaţiei reprezintă punctul de pornire al strategiei acţiunii educaţionale, conferindu-i un caracter conştient, intenţionat [7, p.63].

Obiectivele educaţionale depind de scopul educaţiei, ele constituie elaborări mai concrete ale acestuia, „un element mai cantitativ şi mai limitat decât scopurile educaţiei", „intermediar între predare" şi „punctul terminal al şcolii", exprimând modificări precise de conduită şi de comportament, „măsurabile". Concret, obiectivele se referă la „ce pretinde profesorul să obţină de la studenţii săi: să reţină fapte mai importante, să sesizeze legături, să aplice principii, legi, metode, să analizeze puncte de vedere, să scrie o compunere, s-o evalueze etc. Definite nivelar, în termeni de grad de generalizare, obiectivele cele mai generale se suprapun scopului educaţiei, iar „diferitele obiective" sunt „doar mijloace de orientare a activităţii", „fază a scopului activ" [9, p.53].

Obiectivele educaţionale pot îndeplini mai multe funcţii:

a) *Funcţia de anticipare a rezultatelor procesului educaţional,* întrucât obiectivele pedagogice precizează performanţele la care urmează să ajungă elevii, precum şi capacitatea ce trebuie să i se formeze. Cunoscând rezultatele urmărite, studenţii vor sesiza mai uşor esenţialul din lecţii, concentrându-şi atenţia asupra modalităţilor de a ajunge cât mai repede la obiectivele propuse de profesori.
b) *Funcţia de organizare şi dirijare a procesului educaţional.* Stabilind de la început obiectivele pedagogice, profesorul îşi poate organiza metodic lecţiile şi celelalte activităţi educaţionale. Pe baza obiectivelor şi a conţinutului, îşi alege metodele, mijloacele şi materialul didactic, precum şi formele de grupare a studenţilor.
c) *Funcţia de evaluare a rezultatelor.* Odată cu proiectarea scopului şi a obiectivelor, profesorul, în raport de obiective, stabileşte şi tehnicile de evaluare.
d) *Funcţia de reglare a procesului instructiv - educativ, în raport cu rezultatele obţinute* [4].

Cei mai mulţi autori analizează obiectivele educaţionale în cadrul unor structuri ierarhice, evidenţiind obiective generale, obiective intermediare sau specifice şi obiective operaţionale (criteriul de diferenţiere a obiectivelor îl constituie nivelul de generalitate).

În calitate de finalităţi microstructurale, obiectivele educaţiei „ghidează" proiectarea curriculară, dar şi realizarea activităţilor educaţionale [7, p.68].

1.4. Conţinutul disciplinei

Disciplinele de studii au rolul de vector pentru a facilita cunoştinţele teoretice şi practice fundamentale şi de mijloc de acces la finalităţile şi competenţele vizate prin curriculum.

Conţinuturile ştiinţifice proprii disciplinelor de învăţământ sunt valorificate în didactica modernă ca instrumente de vehiculare cognitivă utile pentru a se evita dispersarea/fragmentarea cunoaşterii în favoarea unei centrări pe competenţe funcţionale; putem considera conţinuturile drept autentice vehicole de formare a competenţelor [2, p.135].

Conţinuturile curriculare ale disciplinelor reflectă structura logică internă a domeniilor particulare de studii. Aceste conţinuturi reprezintă un sistem de valori ştiinţifice, culturale, morale şi civice, proiectate în documente curriculare oficiale (Plan de învăţământ, curriculum pe discipline, manuale, suporturi de curs etc.).

Profesorul are libertatea de a fi creativ în selectarea, prelucrarea şi structurarea conţinuturilor, astfel încât prin valorificarea conţinuturilor curriculare să asigure premise realizării dimensiunii informative şi formative, precum şi a celei practice de predare şi învăţare a disciplinelor didactice. Aceasta asigură substanţa predării şi învăţării, respectiv conţinutul vehiculat în procesul instructiv-educativ, existent în manuale sau în alte surse de documentare, prin *transpoziţia didactică internă*, respectiv prelucrarea conţinuturilor ştiinţifice şi imaginarea de strategii didactice adecvate pentru: transmiterea, dobândirea, fixarea, sistematizarea, aplicarea, recapitularea, evaluarea, autoevaluarea etc. respectivelor conţinuturi [2, p.136].

Proiectarea curriculară nu mai presupune elaborarea „programelor analitice", în termeni de inventare a diferitelor segmente/unităţi de conţinut – capitole, teme, subiecte punctuale, cărora le era repartizat un anumit număr de ore (fix, rigid), fără o precizare clară a finalităţilor educaţionale. Dimpotrivă, conţinuturile sunt considerate mijloace prin care se vizează atingerea obiectivelor curriculare, drept intermediari în procesul de formare şi dezvoltare la cei ce învaţă a unui sistem de competenţe educaţionale complexe, de atitudini şi comportamente.

Este importantă identificarea elementelor cognitive care sprijină procesul de structurare, restructurare şi resemnificare a conceptelor într-un proces de *transpoziţie didactică* (Y.Chevallard), care desemnează o remaniere a cunoştinţelor ştiinţifice, pentru a le transforma în discipline didactice/obiecte de învăţământ, o trecere de la „cunoaşterea specializată" la „cunoaştere care să fie predată" şi la „cunoaştere care este predată", demers ce vizează diferitele tipuri de transformări pe care le suferă conţinuturile proprii unei ştiinţe pentru a deveni cunoştinţe elaborate didactic [2, p.144].

Cercetătoarea M.Bocoş, în lucrarea sa *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, menţionează că analiza cunoştinţelor prin transpoziţie didactică trebuie să debuteze cu studierea posibilităţilor de utilizare a noilor cunoştinţe de către cei ce învaţă, în afara situaţiilor academice, care au făcut posibilă învăţarea. Pentru a-şi verifica pertinenţa, transpoziţia didactică trebuie să-şi extindă acţiunea dincolo de relaţia didactică şi să verifice în ce măsură studentul poate sau nu să utilizeze noile sale cunoştinţe şi competenţe în situaţii ne-didactice. Utilizarea de către cel ce învaţă a noilor cunoştinţe şi competenţe dincolo de relaţia didactică, în situaţii ne-didactice, reprezintă criteriul de pertinenţă a cunoştinţelor însuşite. Acest criteriu nu poate fi verificat decât dacă învăţarea este plasată într-o perspectivă temporală lungă şi dacă obiectul principal al acestei învăţări este transferul noilor cunoştinţe însuşite în contexte didactice, în afara cadrului universitar (academic) în diferite contexte de viaţă. Pentru aceasta, este necesar ca profesorul să ajute studentul în procesul învăţării, oferindu-i o perspectivă asupra noilor cunoştinţe şi sugerându-i situaţiile în care ar putea să utilizeze noile achiziţii.

Trecerea de la un obiect de cunoaştere ştiinţifică la versiunea didactică a acestuia, de la informaţia semantică (informaţia ştiinţifică stocată, la un moment dat, în tratatele ştiinţifice) la informaţia pragmatică didactică (proprie disciplinelor de învăţământ), prin intermediul transpoziţiei didactice, presupune trecerea de la implicit la explicit. De la conţinuturile proprii unei ştiinţe, respectiv de la informaţia semantică se trece la informaţia pragmatică didactică, proprie disciplinei de învăţământ şi, ulterior, la conţinuturile predate, respectiv la informaţia pregătită de profesor, care urmează să fie transmisă studenţilor în cadrul procesului didactic. Aşadar, în cadrul relaţiei didactice, conţinuturile proprii disciplinelor intră în interacţiune cu cunoştinţele studenţilor şi ale profesorului. Întrucât logica cunoştinţelor nu este universală, ea este specifică fiecărui individ şi este în funcţie de concepţiile acestuia, de propriile sale idei, opinii, valori. Atât studentul, cât şi profesorul se implică în (re)elaborarea conţinuturilor în mod personalizat. Schimburile de idei descompun cunoştinţele, le transformă şi le reconstruiesc, devenind un obiect de cunoaştere accesibil pentru studenţi şi, totodată, corect şi riguros din punct de vedere ştiinţific [2, p.149].

1.5. Activităţi de învăţare/evaluare

Proiectarea secvenţelor de învăţare pune în evidenţă un număr mare de activităţi de învăţare relative motivaţiei, achiziţiei şi performanţei. Activităţile de învăţare constituie un ansamblu de acţiuni întreprinse pentru a provoca anumite comportamente la studenţi. Deci, proiectarea învăţării este posibilă prin realizarea următoarelor activităţi:

- *Activităţi iniţiale*, care permit studentului să recepţioneze conţinutul de învăţat;
- *Activităţi de învăţare propriu-zise*, care servesc la prezentarea conţinutului nou, la asigurarea participării studenţilor şi la realizarea unui feedback corespunzător;
- *Activităţi de reinvestire*, care permit realizarea activităţii de corectare, de aprofundare [7, p.53]. În format electronic, activităţile de învăţare/evaluare sunt prezentate în Figura 1.

Activităţile de învăţare/evaluare trebuie să fie relevante, să contribuie la formarea competenţelor, să corespundă finalităţilor formulate. Totodată, activităţile de învăţare/evaluare trebuie să aibă grad diferit de complexitate şi să corespundă timpului alocat pentru rezolvarea acestora. Modelul de test în format electronic este prezentat în figurile 2 şi 3.

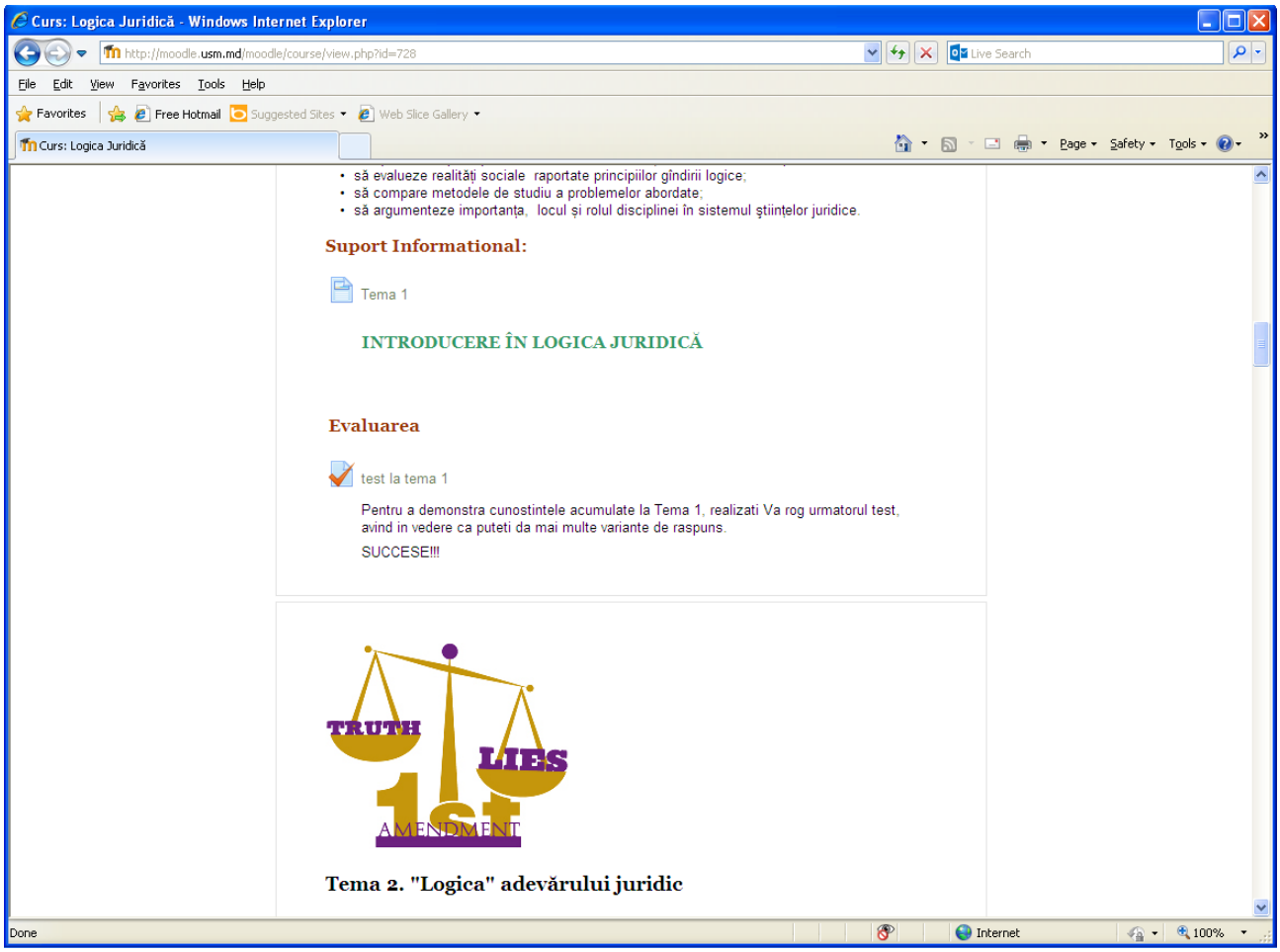


Fig.1. Prezentarea activităţilor de învăţare/evaluare în format electronic.

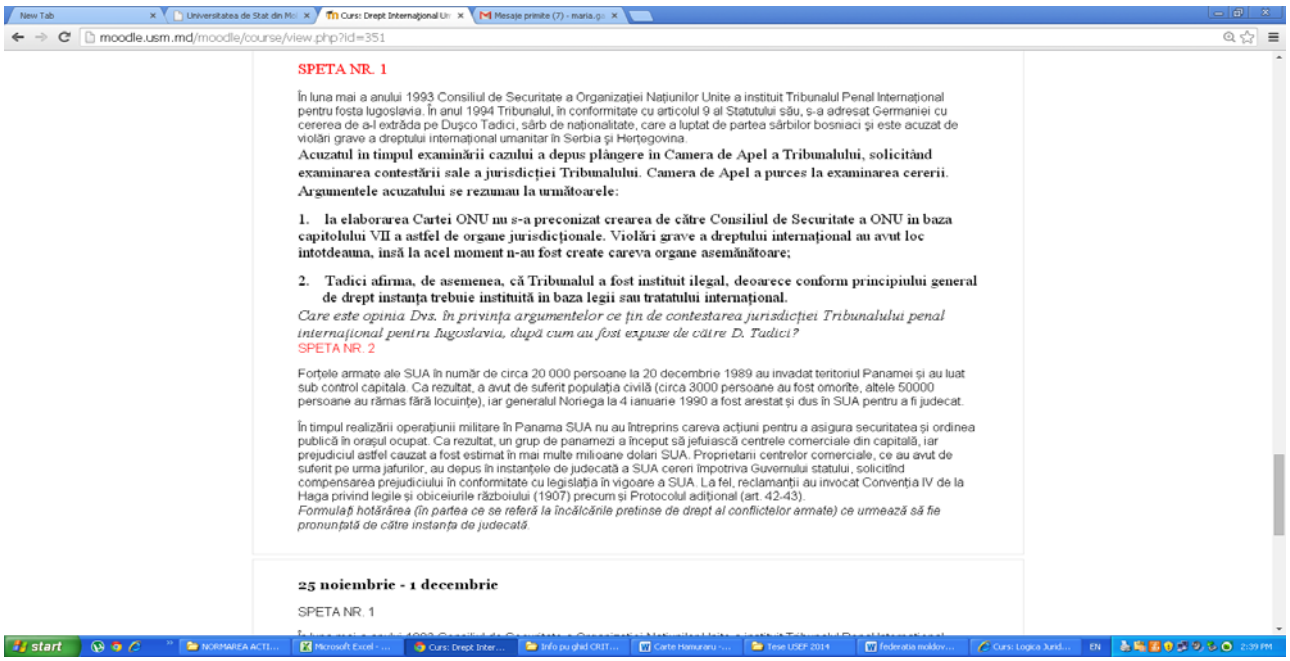


Fig.2. Model de activitate învăţare/evaluare.

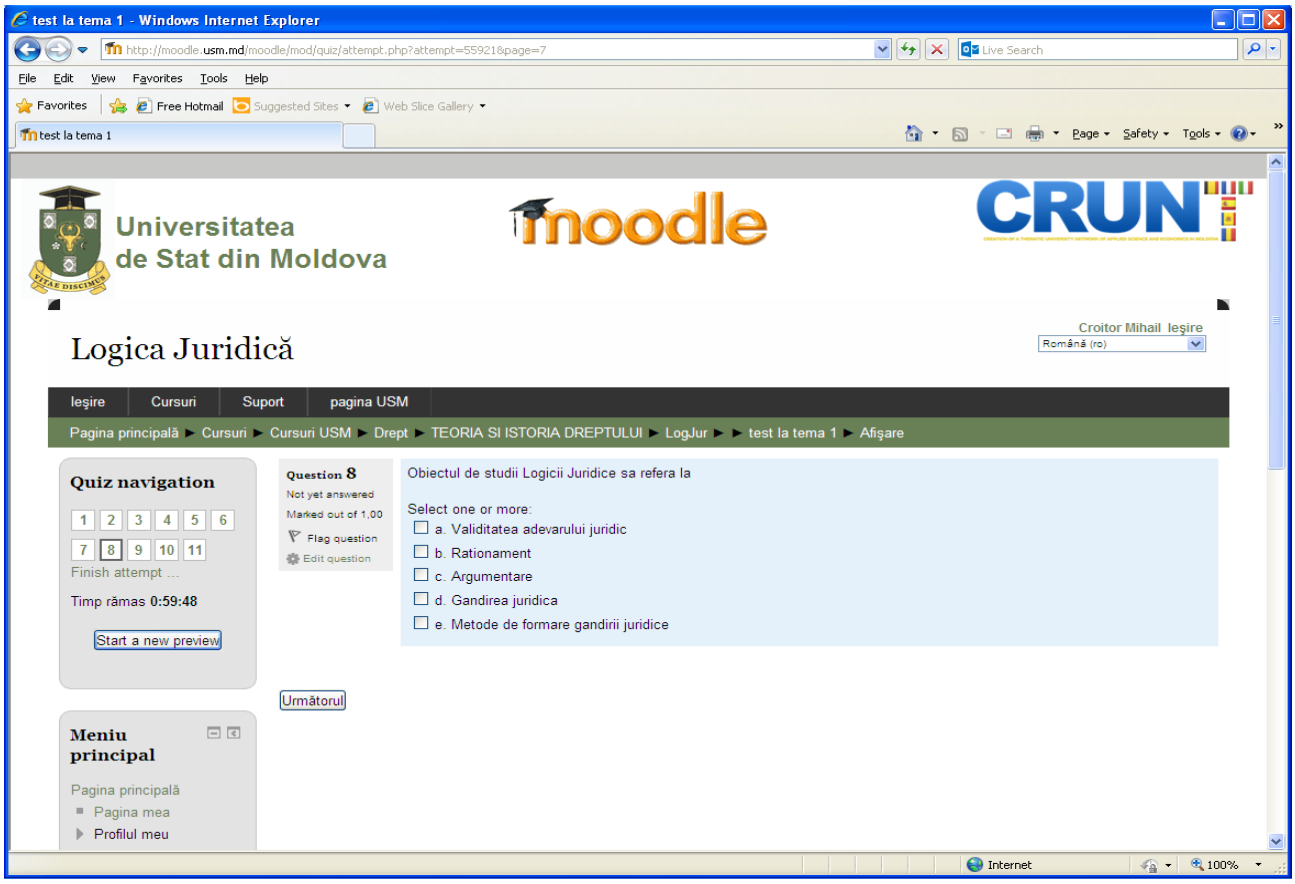


Fig.3. Model de activitate învăţare/evaluare.

Criteriile care trebuie aplicate în procesul de evaluare a cursurilor electronice se referă la standardele alese pentru a aprecia entităţile de evaluat, şi anume: *utilizabilitatea*, ca fiind măsura în care un produs poate fi folosit de către utilizatori specifici pentru atingerea obiectivelor stabilite cu eficienţă, eficacitate şi satisfacţie într-un context specificat de utilizare. În acest context, proiectarea cursurilor electronice afectează modul în care utilizatorii interacţionează cu acestea, disponibilitatea sau indisponibilitatea sau realele caracteristici de design, sugerează sau ghidează utilizatorii cum să le folosească.

Ceea ce trebuie urmărit din acest punct de vedere ar fi:

- ✓ *Conţinutul* – accesibilitate, disponibilitate, claritate, complexitate, înţelegere, adecvare, acoperire, calitate, acurateţe, validitate, fiabilitate, autoritate;
- ✓ *Procesul* – îndeplinirea unor activităţi precum căutarea, navigarea, regăsirea, evaluarea sau obţinerea unor resurse, convenienţă, uşurinţa utilizării, îndeplinirea sarcinilor, dificultatea interpretării, siguranţa rezultatelor, rata erorilor;
- ✓ *Formatul* – atractivitate, eforturi susţinute, consistenţă, reprezentarea nivelurilor, comunicativitatea mesajelor;
- ✓ *Evaluare generală* – satisfacţie, succes, relevanţă, utilitatea rezultatelor, impact, valoare, calitatea experienţei, bariere, preferinţe, învăţare.
- ✓ *Caracteristicile sistemelor*:
  - performanţa tehnologiei: timpul de răspuns, timpul de procesare, viteza, capacitatea, încărcarea;
  - performanţa proceselor: relevanţa rezultatelor obţinute, similaritatea, funcţionalitatea, flexibilitatea, comparaţia cu performanţa umană, rata erorilor, optimizare, decizii logice, timpul de regăsire etc.

Criterii de evaluare a calităţii cursurilor on-line

Criterii	***Descriptori***	***Punctaj***
1. Organizarea cursului. Prezentare generală	1.1. Prezenţa descrierii cursului	0 1 2 3
	1.2. Prezenţa curriculumului disciplinar	0 1 2 3
	1.3. Respectarea structurii cursului: • Finalităţi • Unităţi de conţinut • Termeni-cheie • Textul propriu-zis/ resurse • Activităţi de învăţare/evaluare • Referinţe bibliografice pentru fiecare temă	0 1 2 3
2. Finalităţi	2.1. Corectitudinea formulării obiectivelor: să acopere conţinutul şi să reflecte tema	0 1 2 3
	2.2. Stabilirea obiectivelor specifice, astfel încât să contribuie la formarea competenţelor (utilizarea verbelor la forma activă)	0 1 2 3
	2.3. Obiectivele trebuie să fie măsurabile, realizabile şi să acopere toate cele 3 niveluri de complexitate: cunoaştere şi înţelegere, aplicare, integrare	0 1 2 3
3. Conţinuturile cursului	3.1. Conţinutul să corespundă obiectivelor	0 1 2 3
	3.2. Conţinutul să fie complet şi să acopere toate necesităţile de învăţare ale studenţilor	0 1 2 3
	3.3. Gradul de dificultate a conţinuturilor să corespundă nivelului de pregătire a studentului (accesibilitate)	0 1 2 3
	3.4. Conţinutul să fie actual, relevant, divizat pe unităţi de învăţare	0 1 2 3
	3.5. Să fie structurat logic	0 1 2 3
	3.6. Să aibă legătură cu alte materiale/conţinuturi	0 1 2 3
	3.7. Să fie susţinut de explicaţii, exemple, studii de caz	0 1 2 3
	3.8. Toate materialele să aibă trimiteri corecte	0 1 2 3
	3.9. Conţinutul să fie în aşa fel construit, încât să aibă aplicabilitate practică	0 1 2 3
4. Activităţi de învăţare/evaluare	4.1. Activităţile de învăţare/evaluare să fie relevante	0 1 2 3
	4.2. Activităţile de învăţare/evaluare să contribuie la formarea competenţelor	0 1 2 3
	4.3. Activităţile de învăţare/evaluare să corespundă finalităţilor	0 1 2 3
	4.4. Activităţile de învăţare/evaluare să aibă grad diferit de complexitate	0 1 2 3
	4.5. Complexitatea sarcinilor să corespundă timpului alocat pentru rezolvarea acestora	0 1 2 3
	4.6. Specificarea criteriilor de evaluare a produselor/rezultatelor învăţării	0 1 2 3
	4.7. Specificarea clară a aşteptărilor	0 1 2 3
5. Surse bibliografice	5.1. Bibliografia să fie actuală şi relevantă	0 1 2 3
	5.2. Utilizarea unei varietăţi de resurse bibliografice, pentru a asigura compatibilitatea intereselor studenţilor, abilităţilor şi stilurilor lor de învăţare	0 1 2 3
	5.3. Divizarea listei referinţelor bibliografice în 2 categorii de surse: Obligatorii şi Recomandate	0 1 2 3
	5.4. Specificarea materialelor multimedia, cu un link direct către acestea	0 1 2 3
	5.6. La necesitate, în lista bibliografică se vor include şi alte materiale: linkuri către surse din Internet, cărţi şi jurnale, reviste de specialitate, video şi CD-Rom	0 1 2 3

6. Generalităţi	6.1. Oferirea permanentă a feedback-ului	0 1 2 3
	6.2. Evaluarea cursului de către studenţi	0 1 2 3
	6.3. Oferirea şansei de autoevaluare	0 1 2 3
	6.4. Reactualizarea permanentă a cursului	0 1 2 3
	6.5. Limbaj accesibil dar ştiinţific, stil clar şi explicit	0 1 2 3

Cheia răspunsurilor:
0= Insuficient
1= Satisfăcător
2= Bine
3= Foarte bine

La criteriul „Organizarea cursului. Prezentare generală" suma totală a punctajului se va calcula după formula: Punctaj acumulat la Cr. 1=0,2•1.1+0,3•1.2+0,5•1.3.

Iar la celelalte criterii punctajul se va determina ca o medie simplă aritmetică a subindicilor vizaţi. Punctajul total va include suma punctelor acumulate pentru fiecare criteriu.

Concluzii. Cursurile electronice permit extinderea activităţilor auditoriale prin intermediul tehnologiilor informaţionale şi de comunicare. Cursurile electronice pe platforma MOODLE sunt construite din module care oferă diferite posibilităţi de colaborare, comunicare, învăţare mediată electronic. Predarea/învăţarea/evaluarea pe platforme electronice (MOODLE) nu înlocuieşte sistemul de predare-învăţare clasic „faţă în faţă", dar îl completează cu o gamă de instrumente flexibile on-line, precum şi asigură spaţiu pentru plasarea resurselor necesare unităţilor de curs.

Evaluarea cursurilor electronice asigură calitatea acestora şi, ca rezultat, calitatea procesului de predare/învăţare/evaluare.

Bibliografie:

1. BÎRNAZ, N. *Didactica biologiei*. Chişinău: CEP USM, 2013.
2. BOCOŞ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Piteşti: Paralela 45, 2008.
3. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi: Polirom, 2010.
4. CRIŞAN, A. Curriculum şi dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic. În: *Revistă de Pedagogie* (Bucureşti), 1994, nr.3-4.
5. Cucoş C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2006.
6. DUMBRĂVEANU, R., PAPUC, L. ş.a. *Proiectare curriculară în învăţământul superior. Curs pentru cadrele didactice universitare*. Chişinău: Continental Grup, 2011.
7. GUŢU, Vl. *Pedagogie*. Chişinău: CEP USM, 2013.
8. POTOLEA, D. *Curs de Pedagogie*. Universitatea din Bucureşti, 1988.
9. SURDU, E. *Prelegeri de pedagogie generală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1995.

Prezentat la 19.01.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.32-36

EDUCAŢIA ŞI MUNCA DECENTĂ (aspecte de gen)

Valentina BODRUG-LUNGU

Universitatea de Stat din Moldova

Conceptul muncii decente se bazează pe înţelegerea faptului că munca este o sursă de demnitate şi bunăstare personală, stabilitate a familiei, pace în comunitate. Or, educarea tinerilor, în calitate de viitori cetăţeni, pentru muncă decentă reprezintă strategia majoră de oferire a şanselor pentru o viaţă decentă. Prezentul articol este dedicat analizei abordărilor muncii decente, aspectelor egalităţii de gen în calitate de componentă importantă a muncii decente în contextul provocărilor sociale, strategiilor educaţionale de prevenire a discriminării în câmpul muncii. Autorul vine cu exemple concrete din experienţa de implementare a Proiectului „Fit for Fair – Învăţare globală pentru muncă decentă în industria articolelor sportive" (2013-2016), realizat cu suportul Comisiei Europene în 6 ţări.

Cuvinte-cheie: *muncă decentă, dimensiune de gen în dezvoltare, egalitate de gen, discriminare în bază de gen, învăţare globală.*

EDUCATION AND DECENT WORK (gender aspects)

The concept of decent work is based on the understanding that work is a source of personal dignity and welfare, family stability, peace in the community. Or educating young people as future citizens for decent work is in itself a major strategy of providing opportunities for a decent life. This article is devoted to analysis of decent work's approaches, gender equality issues as important component of decent work in the context of the social challenges, educational strategies to prevent discrimination in employment. The author presents the concrete examples from the experience of implementing the project "Fit for Fair – Global learning for decent work in the sportswear industry" (2013-2016), realized with the support of the European Commission in 6 countries.

Keywords: *decent work, gender in development, gender equality, gender-based discrimination, global learning.*

Introducere în conceptul *muncă decentă*

Munca reprezintă o precondiţie esenţială pentru bunăstarea oamenilor. De obicei, munca este asociată cu aducerea/ furnizarea de venituri, dar dincolo de această dimensiune munca poate oferi oamenilor oportunităţi mai mari pentru dezvoltare personală, avansare în plan economic şi social, consolidarea familiilor acestora şi, respectiv, a comunităţilor. Totodată, un astfel de progres este determinat de munca decentă, care înglobează aspiraţiile oamenilor cu referire la viaţa lor profesională.

Munca decentă este un concept introdus de partenerii sociali (sindicate, patronate şi guverne) din cadrul Organizaţiei Internaţionale a Muncii (OIM). „Munca decentă" este o strategie de dezvoltare care recunoaşte rolul central al muncii în viaţa oamenilor: o muncă productivă şi care aduce o remunerare justă, securitate la locul de muncă şi protecţie socială a familiei, cele mai bune perspective de dezvoltare personală şi integrare socială, libertatea de exprimare a revendicărilor, posibilitatea de a organiza şi a participa la procesul decizional, şanse egale şi un tratament echitabil pentru bărbaţi şi femei. Munca decentă este esenţa însăşi a strategiei mondiale, naţionale şi locale, în favoarea progresului economic şi social. Munca decentă constituie pragul minimal care face diferenţă între cei săraci şi vulnerabili şi cei care trăiesc fără griji de pe urma muncii lor (nu cei bogaţi!) [2].

Conceptul *muncă decentă* s-a extins pe plan internaţional, ca un obiectiv al agendei de dezvoltare, în special cu încorporarea în Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului. În contextul crizei financiare globale, partenerii de dezvoltare au subliniat importanţa forţei de muncă de bună calitate, aceasta fiind abordată şi ca o cale de ieşire din sărăcie.

Acest concept se bazează pe înţelegerea faptului că munca este o sursă de demnitate personală, stabilitate a familiei, pace în comunitate, democraţie pentru oameni şi creşterea economică care extinde posibilităţile de locuri de muncă productive şi dezvoltarea întreprinderilor. Scopul general al muncii decente este de a efectua o schimbare pozitivă în viaţa oamenilor la nivel naţional şi local [8].

În acest sens, Organizaţia Internaţională a Muncii oferă sprijin prin intermediul programelor de Ţară privind Munca Decentă, dezvoltate în coordonare cu constituenţii OIM. În parteneriat cu alte organizaţii OIM oferă expertiză în profunzime şi instrumente politice-cheie pentru conceperea şi punerea în aplicare a acestor programe. Drept precondiţie importantă se prezintă racordarea unor astfel de programe la nevoile, resursele şi priorităţile ţărilor asistate.

Totodată, progresul necesită, de asemenea, acţiuni comune la nivel global. Practic din 1999 OIM activează în conformitate cu Agenda privind Munca Decentă, care a fost acceptată ca o strategie importantă pentru combaterea sărăciei [7].

Agenda privind Munca Decentă oferă o bază pentru un cadru mai durabil în favoarea dezvoltării la nivel mondial. Instituţiile internaţionale lucrează pentru a dezvolta o abordare prin „muncă decentă" a politicii economice şi sociale în parteneriat cu principalii actori ai sistemului multilateral şi ai economiei globale. În viziunea reprezentanţilor OIM, angajarea productivă şi munca decentă sunt elemente-cheie pentru realizarea unei globalizări echitabile, reducerea sărăciei şi realizarea dezvoltării echitabile, incluzive şi durabile [8].

Menţionăm faptul că punerea în practică a Agendei privind Munca Decentă se realizează prin implementarea a patru obiective strategice ale OIM, egalitatea de gen fiind abordată în calitate de obiectiv transversal:

- Promovarea locurilor de muncă – o economie care generează oportunităţi pentru investiţii, antreprenoriat, dezvoltarea competenţelor, crearea de locuri de muncă şi mijloace de existenţă durabile.
- Garantarea drepturilor la locul de muncă – obţinerea recunoaşterii şi respectării drepturilor lucrătorilor. Toţi lucrătorii, în special lucrătorii dezavantajaţi sau săraci, au nevoie de reprezentare, participare, precum şi de legi care să lucreze în favoarea intereselor acestora.
- Extinderea protecţiei sociale – promovarea incluziunii şi productivităţii prin asigurarea faptului că femeile şi bărbaţii se bucură de condiţii de muncă sigure, timp liber şi de odihnă adecvată, fiind luate în considerare valorile familiale şi sociale, fiind prevăzute compensaţii corespunzătoare în cazul unor venituri pierdute sau reduse şi accesul la asistenţă medicală adecvată.
- Promovarea dialogului social – implicarea organizaţiilor puternice şi independente, a lucrătorilor şi patronatelor este esenţială pentru creşterea productivităţii, evitând dezbaterile la locul de muncă, precum şi pentru construirea unor societăţi coezive [8].

Provocările sociale şi *egalitatea de gen*

După cum am menţionat anterior, conceptul „muncă decentă" înglobează şi asigurarea şanselor egale şi a unui tratament echitabil pentru femei şi bărbaţi.

În diferite societăţi femeile şi bărbaţii au roluri, interese, necesităţi, resurse diferite pentru dezvoltare. În pofida faptului că statutul juridic al femeilor s-a îmbunătăţit, egalitatea eficientă este încă departe de a fi o realitate. Chiar dacă femeile au aceleaşi drepturi ca şi bărbaţii, deseori oportunităţile lor sunt diferite de cele ale bărbaţilor.

Femeile sunt încă marginalizate în viaţa politică şi publică, discriminate la angajare, se confruntă cu dificultăţi în reconcilierea vieţii private, de familie şi cea profesională, sunt plătite mai puţin pentru muncă de valoare egală şi devin victime ale sărăciei şi ale şomajului mai des decât bărbaţii. Femeile mai des, comparativ cu bărbaţii, sunt supuse violenţei în familie, hărţuirii sexuale la locul de muncă şi studii, discriminării în bază de gen, exploatării sexuale, traficului etc.

Deseori politicile publice şi programele de acţiuni nu ţin cont de specificul necesităţilor de gen. Drept rezultat, infrastructura, serviciile publice şi private din diferite domenii (educaţie, sănătate, muncă, asistenţă socială etc.) nu acoperă necesităţile specifice ale femeilor şi bărbaţilor. Dar, egalitatea de gen înseamnă abilitare, responsabilitate şi participare egală a ambelor sexe în toate sferele vieţii publice şi private. Menţionăm că egalitatea de gen este opusul inegalităţii de gen, nu a diferenţelor de gen.

Inegalităţile de gen sunt determinate de mai mulţi factori (politici, socioeconomici, culturali, religioşi), inclusiv de persistenţa stereotipurilor de gen. Stereotipurile tradiţionale pot avea impact discriminatoriu, conducând la menţinerea perceperii femeii ca fiinţă slabă, vulnerabilă şi dependentă, în poziţie socială inferioară, atribuindu-i-se doar rolul de mamă, soţie, obiect sexual.

Reiterăm în acest sens importanţa valorificării dimensiunii de gen în politicile publice şi acţiunile strategice. Astfel, *dimensiunea egalităţii de gen în dezvoltare* reprezintă luarea în considerare a specificului de influenţe a factorilor politici, socioeconomici, culturali etc. asupra bunăstării bărbaţilor şi femeilor, vieţii lor personale şi profesionale. Din perspectivă socială, egalitatea de gen oferă acces la protecţie, asistenţă şi incluziune socială ambelor genuri, în dependenţă de specificul necesităţilor acestora, depăşind stereotipurile existente. Din perspectivă economică, egalitatea de gen oferă oportunităţi egale femeilor şi bărbaţilor pe piaţa muncii (la îmbrăţişarea profesiilor, la selectare, la angajare, la promovare, la instruire continuă şi alte beneficii), contribuind la bunăstarea acestora.

Conform standardelor internaţionale, egalitatea de gen este un bun public ce oferă beneficii sociale, politice şi economice indivizilor în societate şi societăţii în întregime [4].

În Republica Moldova, în pofida existenţei cadrului legal-normativ favorabil egalităţii genurilor, experţii atestă mai multe probleme cu referire la situaţia vulnerabilă a femeilor, inclusiv pe piaţa muncii: segregarea ocupaţională continuă şi supra-reprezentarea femeilor în sectoarele cel mai rău plătite, care, de asemenea, duce la pensii mai mici pentru femei; inaplicarea principiului ce vizează remunerare egală pentru munca de valoare egală şi diferenţa persistentă de salariu după gender. La fel, au fost identificate cazuri de excludere a femeilor rome şi a femeilor cu dizabilităţi de pe piaţa formală a forţei de muncă. Totodată, femeile care lucrează în sectorul informal, inclusiv femeile din sectorul rural şi femeile în etate, nu sunt acoperite de protecţia socială şi juridică.

Datele statistice oficiale existente (deşi incomplete) permit elucidarea unor situaţii în profunzime [3]:

- *Rata de ocupare în rândul femeilor este mai mică decât cea a bărbaţilor*. Ponderea femeilor în totalul populaţie ocupată este, practic, egală cu cea a bărbaţilor şi se menţine pe parcursul ultimilor ani la acelaşi nivel (49,7% femei şi 50,3% bărbaţi). Totuşi, rata de ocupare în rândul femeilor înregistrează valori inferioare (36,5%) în comparaţie cu bărbaţii (40,6%), aceasta fiind determinată de mai mulţi factori, inclusiv dacă au sau nu copii sub 16 ani. De exemplu, la persoanele cu copii de până la doi ani rata de ocupare constituie 15,3% la femei şi 53% la bărbaţi.
- *Femeile deţin ponderi mai mari în sectorul serviciilor, faţă de sectorul agricol şi cel industrial*. Distribuţia după sectoare economice relevă o pondere mai mare a femeilor ocupate în sectorul servicii (circa 60% şi, respectiv, 40% bărbaţii), însă femeile mai puţin se regăsesc în sectorul agricol (44%), în industrie (44%) şi construcţii (9%). Femeile predomină în aşa activităţi economice, precum hoteluri şi restaurante (73,7%), învăţământ (81,5%), ocrotirea sănătăţii (81,3%), comerţ (56,6%).
- *Bărbaţii deţin ponderi superioare în rândul conducătorilor de toate nivelurile*. Din totalul de conducători de toate nivelurile 56 la sută sunt bărbaţi, iar restul 44% revin femeilor. În cazul primilor – conducători de unităţi economico-sociale – diferenţele în aspect de gen sunt şi mai pronunţate. Astfel, raportul femei – bărbaţi în rândul angajatorilor este de 1 la 4 (respectiv, 25% femei şi 75% bărbaţi), indiferent de forma de proprietate a unităţii pe care o conduc. În funcţie de forma organizatorică-juridică a întreprinderilor, ponderea bărbaţilor în funcţie de conducători variază de la 66% în cazul întreprinderilor individuale non-agricole până la 83% în întreprinderile de stat.
- *Exploataţiile agricole sunt conduse preponderent de bărbaţi*. Din totalul de exploataţii agricole, 36% sunt conduse de femei şi 64% de bărbaţi. Bărbaţii administrează o suprafaţă mai mare de teren decât femeile. Totodată, femeile şi bărbaţii petrec un volum similar de timp în cadrul activităţilor agricole din exploataţie, atât zilnic, cât şi în timpul anului.
- *Femeile câştigă în medie cu circa 13% mai puţin ca bărbaţii*. Femeile câştigă în medie cu 12,9% mai puţin faţă de bărbaţi (87,1% din salariul mediu al bărbaţilor). Nivelul de remunerare a femeilor este mai mic decât a bărbaţilor în majoritatea activităţilor economice, discrepanţa fiind de la 4,0% în învăţământ până la 25,5% în activităţile financiare. Disparităţi salariale de gen în defavoarea femeilor au fost înregistrate şi în aşa activităţi, precum: activităţi recreative, culturale şi sportive (-22,8%), industrie (-15,3%), constricţii (-14,3%) şi comerţ (-14,2%).
- *Femeile se dedică cu 2 ore pe zi mai mult activităţilor şi grijilor gospodăreşti/ casnice* [5]. Menţionăm că femeile au o pondere mai mică în viaţa publică, antreprenoriat şi în unele domenii de muncă, din motiv că acestea alocă mai mult timp treburilor casnice şi educării copiilor, în special în mediul rural, unde concepţiile tradiţionaliste privind rolul femeii în societate sunt mai puternic înrădăcinate şi unde acestea sunt transmise tinerelor generaţii.

Totodată, pe fundalul celor menţionate mai sus, statisticile demonstrează că:

- *Femeile predomină în rândul ocupaţiilor cu un nivel înalt de calificare*. Repartizarea populaţiei ocupate după ocupaţii (funcţii deţinute/profesii exercitate) denotă o preponderenţă a femeilor în rândul specialiştilor cu nivel superior (grupa majoră 2, respectiv, 65% femei şi 35% bărbaţi) şi mediu de calificare (grupa majoră 3 – 67% femei şi 33% bărbaţi). Şi mai mari sunt ponderile femeilor în rândul funcţionarilor administrativi (grupa majoră 4 – 77,3%) şi printre lucrătorii în servicii, gospodăria de locuinţe şi deservire comunală, comerţ şi asimilaţi (grupa majoră 5 – 71,8%).
- *Femeile ocupate au un nivel de pregătire mai înalt ca bărbaţii*: 27,8% din ele au studii superioare şi 20,3% medii de specialitate, în timp ce printre bărbaţi aceşti indicatori constituie, respectiv, 22,1% şi 12,1%. La fel, femeile, în comparaţie cu bărbaţii, deţin ponderi net superioare în totalul de persoane

ocupate cu studii superioare (55,5% femei faţă de 45,5% bărbaţi) şi al celor cu studii medii de specialitate (62,4% femei şi 37,6% bărbaţi) [3].

Astfel, constatăm discrepanţe semnificative între statutul real al femeilor şi valorificarea potenţialului acestora în câmpul muncii.

În baza informaţiilor experţilor, rapoartelor oficiale, Comitetul pentru eliminarea discriminării împotriva femeilor a adresat Guvernului Observaţii finale cu privire la raportul periodic combinat al patrulea şi al cincilea al Republicii Moldova, care includ, printre altele, şi următoarele recomandări [1]:

- consolidarea eforturilor întru eliminarea segregării ocupaţionale, inclusiv prin adoptarea măsurilor speciale temporare şi adoptarea măsurilor pentru punerea în aplicare a principiului egalităţii remunerării pentru munca de valoare egală şi pentru restrângerea şi închiderea decalajului dintre salariul diferenţiat pentru femei şi bărbaţi, aplicând sisteme de evaluare a poziţiilor în sectorul public corelate cu creşterile salariale din sectoarele dominate de femei;
- sporirea accesului femeilor rome, femeilor din sectorul rural, femeilor cu dizabilităţi şi al femeilor în etate la munca formală, asigurând, *inter alia*, aplicarea eficientă a Programului naţional de asigurare a egalităţii de gen (2010-2015);
- intensificarea eforturilor de revizuire a dispoziţiilor Codului Muncii privind concediul de maternitate şi paternitate şi implicarea sindicatelor şi organizaţiilor de femei, în scopul abilitării femeilor şi bărbaţilor pentru concilierea responsabilităţilor profesionale şi familiale;
- majorarea vârstei de pensionare pentru femei şi egalarea acesteia cu cea pentru bărbaţi, extinderea schemelor de pensionare pentru asigurarea cel puţin a nivelului minim de existenţă pentru femei şi bărbaţi;
- implementarea în mod eficient a legislaţiei privind interzicerea şi criminalizarea hărţuirii sexuale la locul de muncă; asigurarea faptului că femeile cunosc această legislaţie şi au acces la căile de atac eficiente de drept civil şi penal;
- colectarea datelor dezagregate după sex privind numărul şi rezultatul inspecţiilor muncii, cazurile din instanţele de judecată şi plângerile administrative aferente discriminării la locul de muncă în bază de gen şi hărţuirea sexuală la locul de muncă.

Recomandările menţionate reprezintă poziţiile-cheie/pilonii de bază în activitatea de prevenire şi combatere a discriminărilor în bază de gen şi trebuie plasate pe agenda de lucru a tuturor actorilor abilitaţi – atât la nivel naţional, cât şi cel local.

Strategii de prevenire a discriminării în câmpul muncii

După cum a fost menţionat mai sus, conceptul *muncă decentă* înglobează şi combaterea discriminării în câmpul muncii, inclusiv în bază de gen. În acest sens ne vom referi la unele practici pozitive care pot fi valorificate de mai multe instituţii, în special educaţionale.

Astfel, Proiectul „Fit for Fair – Global learning for decent work in the sportswear industry" (2013-2016), realizat în parteneriat de Christliche Initiative Romero e.V. (CIR), Germany, Labour Behind the Label, UK, "AUR" – The National Association of Human Resources Specialists (A.N.S.R.U.), Romania, Gender Education, Research and Technologies foundation, Bulgaria, Slovak Centre for Communication and Development, n.o (SCCD, n.o.), Gender-Centru, Moldova, cu suportul financiar al Comisiei Europene, a avut drept obiectiv important susţinerea egalităţii de gen, prin diminuarea efectelor globalizării asupra condiţiilor de lucru ale femeilor. Proiectul se înscrie în obiectivele pe care Republica Moldova, alături de alte 191 de ţări, şi le-a asumat prin semnarea Declaraţiei Mileniului (2000), care fixează Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului (ODM), cu ţinte precise de atins până în anul 2015.

În Moldova, în cadrul Proiectului au fost realizate mai multe activităţi de informare şi instruire (seminare, mese rotunde, campanii de informare/ suport, schimb de experienţe de învăţare şi predare etc.) cu implicarea tinerilor, cadrelor didactice, jurnaliştilor, reprezentanţilor sindicatelor. Printre subiectele de interes major discutate menţionăm: conceptul „muncă decentă", formele de discriminare în câmpul muncii, inclusiv în bază de gen, conceptul „învăţare globală", strategiile de prevenire şi combatere a discriminării tinerilor şi femeilor în câmpul muncii.

Atenţie majoră a fost acordată lucrului cu tinerii, în special în contextul învăţării globale. Elevii, studenţii au fost familiarizaţi cu tehnici de autoevaluare, comunicare, cu modul de pregătire a CV şi de prezentare la interviu, cu procedeele de identificare a elementelor de discriminare, inclusiv în bază de gen, în câmpul muncii

etc. La fel, au fost aplicate tehnici de joc de rol: consumatori – lucrători – producători, fiind valorificate şi aspectele de formare a comportamentelor responsabile ale consumatorilor.

Luând în calcul faptul că tinerii de azi reprezintă viitorul oricărei ţări, aceştia au nevoie de o viziune globală, formare ca cetăţeni ai planetei, pentru ca pe viitor integrarea lor să fie mai uşoară. Respectiv, familiarizarea cu conceptul *învăţare globală* a fost unul din subiectele-cheie în cadrul trainingurilor.

Conceptul învăţare globală (Global Learning – engl.) (sau dimensiune globală, sau cetăţenie globală) este preocupat cu explorarea interconexiunilor dintre oameni şi locuri din întreaga lume. În centrul atenţiei se plasează atitudinea şi respectul faţă de asemănările şi diferenţele care există în jurul nostru în lume şi impactul acestora asupra propriilor noastre vieţi. De fapt, vorbim despre o educaţie pentru dimensiunea globală, care explorează ceea ce ne conectează la restul lumii. Aceasta permite tinerilor să se implice în problemele globale complexe şi să exploreze legăturile dintre propriile lor vieţi şi oameni, locuri şi probleme din întreaga lume. Dimensiunea globală ajută tinerii să-şi imagineze diferite contracte de viitor şi rolul pe care acestea îl pot juca în crearea unei lumi echitabile şi durabile [6].

Reiterăm faptul că învăţarea globală cuprinde opt elemente esenţiale: cetăţenia globală, medierea conflictelor, diversitatea, drepturile omului, interdependenţa, justiţia socială, dezvoltarea sustenabilă, valori şi percepţie (Fig.1).

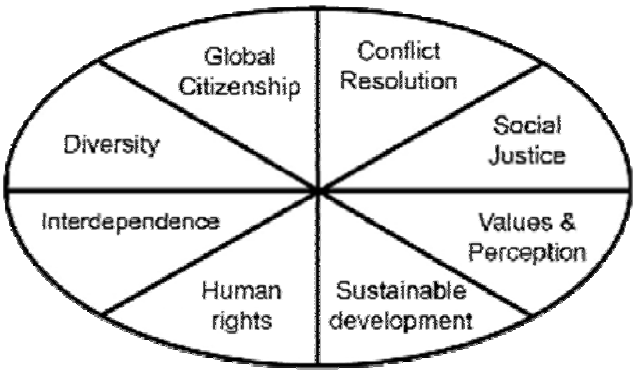


Fig.1. Elementele învăţării globale.

Din perspectivă psihopedagogică, prin includerea dimensiunii globale în procesul de predare se poate face cu uşurinţă conexiunea dintre problemele locale şi globale, astfel tinerii având posibilitatea de a:

- examina critic propriile valori şi atitudini;
- aprecia similitudinile dintre popoarele de pretutindeni şi a învăţa să preţuiască diversitatea;
- înţelege contextul global al vieţii lor locale;
- dezvolta abilităţi care să le permită combaterea nedreptăţilor, prejudecăţilor şi discriminării.

Astfel, familiarizarea cu problemele de interes global este esenţială, acest lucru formând deprinderi cognitive şi abilităţi care permit rezolvarea diferitelor situaţii de criză pe plan local, inspirându-se şi folosindu-se de resursele necesare colectate din toate părţile.

Bibliografie:

1. Comitetul pentru eliminarea discriminării împotriva femeilor. Observaţii finale cu privire la raportul periodic combinat al patrulea şi al cincilea al Republicii Moldova. CEDAW/C/MDA/Q/4-5. 18 octombrie 2013
2. Muncă Decentă pentru o Viaţă Decentă. Buletin informativ, 2013, nr.1. AUR, România.
3. Portret statistic al femeilor şi bărbaţilor în Republica Moldova www.statistica.md
4. Recomandarea CM/Rec(2007)17 a Comitetului de Miniştri ţărilor membre ale Consiliului Europei cu referire la Standardele şi mecanismele de asigurare a egalităţii de gen.
5. Utilizarea timpului în Republica Moldova http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=4055
6. http://www.globalfootprints.org/globallearning/
7. http://www.wageindicator.org/main/labour-laws/international-conventions
8. http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/decent-work-agenda/lang--en/index.htm

Prezentat la 06.03.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.37-41

LEADERSHIP SPIRITUAL: O NOUĂ PROVOCARE PENTRU PROFESIONALIZAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată într-o manieră teoretic-aplicativă problematica unui curs nou predat în cadrul programului universitar de masterat „Consiliere spirituală şi educaţională", la Catedra Ştiinţe ale Educaţiei a USM. Sunt analizate modulele de conţinut şi competenţele profesionale formate de acestea, fiind evidenţiate relevanţa şi funcţionalitatea lor în contextul educaţional din Republica Moldova. De asemenea, se insistă asupra suportului biblic oferit şi a învăţăturilor deduse pentru actualitatea noastră.

Cuvinte-cheie: *lider, lider spiritual, leadership, competenţă profesională, formare profesională, abordare biblică, valori creştine.*

SPIRITUAL LEADERSHIP:
A NEW CHALLENGE FOR PROFESSIONALIZATION IN SCIENCE OF EDUCATION

The article approaches by the theoretical-applicative manner a new course taught in university master's program "Spiritual and educational Counseling" at Moldova State University, Department of Educational Sciences. It analyzes the modules content and skills formed by them, highlighting the relevance and functionality in educational and spiritual context in Moldova. It also stresses the biblical support offered and teachings deducted in our timeliness.

Keywords: *leader, spiritual leader, leadership, professional competence, professional training, biblical approach, Christian values.*

Conceput şi implementat pentru studenţii de la masterat, acest curs are ca misiune didactică formarea competenţelor spirituale, manageriale şi sociale de lider, bazate pe valorile creştine, pe de o parte, şi aprofundarea/lărgirea culturii manageriale şi filosofice, pe de altă parte. Disciplina dată este oportună şi pentru echiparea liderilor spirituali, deoarece conceptul de *leadership* este unul frecvent vehiculat atât în literatura de specialitate (management, dezvoltare organizaţională, afaceri), cât şi în mass-media, în practica şi discuţiile curente. Focusarea pe acest termen este un fenomen internaţional actual, în special pentru că se face o investiţie majoră în leadership şi dezvoltare managerială de către entităţile instituţionale. Totodată, nu doar domeniul afacerilor este câmpul de existenţă şi dezvoltare a acestui concept, ci şi alte sectoare, inclusiv cel educaţional şi spiritual, au conştientizat importanţa promovării şi aplicării lui. Astfel, în ultimii ani au fost inaugurate numeroase centre de excelenţă în leadership, care oferă programe de formare pentru adulţi din diverse arii ale sectorului public, inclusiv din medicină, poliţie, educaţie etc.; de asemenea, de-a lungul timpului, au fost realizate variate studii şi cercetări ale leadershipului din diverse perspective. Leadershipul este exercitarea deliberată a unei anumite influenţe în cadrul unui grup în vederea stimulării membrilor acestuia spre realizarea unor scopuri cu beneficii permanente pentru ei, care asigură realizarea necesităţilor reale ale grupului.

Leadershipul se referă la influenţa pe care anumiţi indivizi o exercită asupra atingerii obiectivelor altora, într-un context organizaţional. Liderul este persoana care, datorită statutului său formal şi/sau informal (putere, prestigiu, influenţă), mobilizează, organizează şi conduce membrii şi activităţile grupurilor spre fixarea şi atingerea scopurilor acestora. În accepţiunea lui J.Clement, leadershipul este procesul prin care o persoană stabileşte un scop sau o direcţie pentru una sau mai multe persoane şi le determină să acţioneze împreună cu competenţă şi deplină dedicare în vederea realizării lor. Promovăm în acest sens convingerea explicată de Maxwell: „Ştiinţa conducerii se cultivă, nu se descoperă. Liderul cu adevărat „înnăscut" va ieşi în faţă oricum, dar pentru a rămâne sus trebuie dezvoltate trăsăturile naturale" [5, p.6].

Aşa cum promovăm prin actualul curriculum, liderii sunt cei care au o nesecată energie fizică şi emoţională, orientată spre atingerea unor scopuri clar definite, posedă o măiestrie specială în identificarea şi aplicarea metodelor de atingere a scopurilor. Liderii inspiră încredere, sunt loiali şi, deseori, destul de afectuoşi faţă de cei pe care îi conduc. În acelaşi timp, sunt persuasivi în promovarea şi implementarea ideilor pe care le au. Referitor la faptul dacă abilităţile de leadership sunt înnăscute sau învăţate există păreri împărţite: unii consideră că acestea sunt înnăscute şi ţin, în primul rând, de un anumit nivel de inteligenţă, alţii susţin că ele

se învaţă. Astfel, în 1980 în Harvard Business Review au fost publicate 50 de articole care explică că aşa cum se formează/instruieşte un astronaut, un chirurg, un orator etc., tot aşa pot fi formate abilităţile de lider. Anumite predispoziţii înnăscute facilitează, desigur, formarea unui lider, însă dacă aceste aptitudini nu sunt dezvoltate şi valorificate prin eforturi şi exersări sistematice, nu se poate vorbi despre un lider autentic cu abilităţi de lidership avansate. Un alt argument în favoarea faptului că abilităţile de leadership pot fi formate aduce I.W. Fitzwater, care afirmă că diferenţa dintre lideri şi non-lideri este atitudinea, care, la rândul ei, nu este înnăscută, ci se formează [11, p.1].

Curriculumul actual încununează investiţiile spirituale şi pedagogice în viitorii consilieri şi lideri creştini şi valorifică achiziţiile intelectuale, de ordin teoretic şi practic, realizate pe parcursul semestrelor precedente. Competenţele specifice care se formează la studenţi în cadrul cursului dat sunt: competenţa managerială; competenţa de comunicare; competenţa de administrare; competenţa de proiectare a carierei de lider şi a planului de dezvoltare a instituţiilor pe care le reprezintă; competenţa antreprenorială; competenţa emoţională etc.

Conţinuturile recomandate pe care se axează disciplina noastră includ:

- Prezentarea generală a conceptului de leadership din diverse perspective, inclusiv din cea spiritual-biblică
- Nivelurile manageriale ale leadershipului
- Importanţa viziunii, misiunii şi scopurilor în leadership. Competenţa de proiectare a liderului de succes
- Tendinţele globale şi provocările spirituale în leadership. Pluralismul cultural şi religios
- Mandatul biblic al liderului creştin
- Isus Hristos – modelul liderului total
- Lideri spirituali ai poporului evreu prezentaţi în Biblie. Mari lideri ai Bisericii Creştine
- Managementul timpului şi disciplina de viaţă în leadership
- Managementul comunicării în leadership
- Exigenţe moderne faţă de training ca formă de manifestare şi dezvoltare profesională a liderului. Liderul ca formator
- Competenţa de administrare a liderului de succes
- Competenţa antreprenorială a liderului. Fundraising-ul
- Stiluri de leadership. Conducere bazată pe principii şi valori
- Studii de referinţă. Teoreticieni şi practicieni remarcabili în leadership la nivel mondial şi naţional/local.

Obiectivele cursului includ asimilarea, analiza, sinteza şi evaluarea cunoştinţelor privind conceptul de leadership; diverse perspective de abordare a leadershipului; contextul biblic al dezvoltării leadershipului; relevanţa învăţăturilor scripturistice, a Sfinţilor Părinţi pentru lideri, dar şi aplicarea şi integrarea capacităţilor şi atitudinilor privind exersarea proiectării şi dezvoltării carierei de lider spiritual; relevanţa proiectării şi desfăşurării trainingului, a managementului participativ, al performanţei, al timpului, al comunicării şi toleranţei spirituale şi atitudinii civice şi comunitare active etc.

O parcurgere analitică a modulelor de conţinut demarează cu perspectiva biblică a leadershipului ca artă de a-i influenţa pe alţii şi a-i convinge să te urmeze, în care roadele duhului sfânt, prezentate de Sfântul Apostol Pavel în epistola către Galateni 5:22-23: *dragostea, bucuria, pacea, îndelunga răbdare, bunătatea, facerea de bine, credinţa, blândeţea, înfrânarea şi curăţia*. Pe cât de simple, pe atât de cuprinzătoare sunt aceste virtuţi creştine, care merită toată atenţia din partea liderilor sofisticaţi ai postmodernităţii. Reperele actuale ale leadershipului spiritual: mandatul biblic, toleranţa religioasă, inter-confesionalismul, implicarea în viaţa comunităţii fundamentează din punct de vedere teoretic şi metodologic demersul teoretic şi formativ în cadrul enunţat de noi. Celebrul J.Maxwell, ca scriitor creştin de referinţă în prezentarea leadershipului spiritual, este o prezenţă sensibilă în bibliografia tematică actuală şi traducerile numeroase existente în limba română îl fac accesibil masei critice de studenţi.

Nivelurile leadershipului: *poziţia* (dreptul de a fi lider în baza funcţiei pe care o deţii); *permisiunea* (oamenii te urmează că aşa vor, în baza relaţiilor stabilite cu ei); *producţia* (liderii obţin credibilitate în baza rezultatelor pe care le au şi a ceea ce au făcut pentru organizaţia lor); *dezvoltarea oamenilor* (abilitatea de a le oferi altora putere şi oportunităţi de creştere profesională şi personală); *apogeul* (nivel pentru liderii cu vocaţie, lideri cu autoritate superioară în domeniul din care fac parte, cu reputaţie eminamente pozitivă). Concepute de J.Maxwell, perspectivele celor cinci niveluri implică următoarele axiome:

- Poţi urca la un nivel superior, dar nu îl vei lăsa niciodată în urmă pe cel dinainte.
- Nu te afli la acelaşi nivel cu fiecare persoană.

- Cu cât mai sus ajungi, cu atât mai uşor este să conduci.
- Cu cât mai sus ajungi, cu atât ai nevoie de mai mult timp şi angajament ca să treci mai departe.
- Ascensiunea se produce lent, însă căderea poate apărea foarte rapid.
- Cu cât mai sus ajungi, cu atât mai mari sunt recompensele.
- Ascensiunea presupune întotdeauna dezvoltare continuă.
- Faptul că nu avansezi la un nivel superior te limitează pe tine şi pe oamenii tăi.
- Când îţi schimbi funcţia sau compania, arareori rămâi la acelaşi nivel.
- Nu poţi avansa de unul singur [6, p.19-27].

La acelaşi nivel este abordată paradigma lui Covey a conducerii bazate pe principii, care „se practică dinăuntru spre afară pe patru niveluri: 1) *nivelul personal* (relaţia cu mine însumi); 2) *nivelul interpersonal* (relaţia şi interacţiunea mea cu ceilalţi); 3) *nivelul managerial* (răspunderea mea de a duce un lucru la îndeplinire împreună cu alţii) şi 4) *nivelul organizaţiei* (nevoia de a-i organiza pe oameni: de a-i recruta, pregăti, recompensa, de a construi echipe, de a rezolva probleme şi de a crea structuri, strategii şi sisteme alineate)" [3, p.21].

Misiunea, viziunea şi scopul, raportate la leadership, planul/proiectul de dezvoltare strategică a instituţiei cu componentele sale, dar şi valorile/axiologia promovate de instituţiile educaţionale şi creştine sunt pe larg dezvăluite în cadrul cursului nostru, dar şi se formează abilităţi de elaborare şi dezvoltare continuă a acestora, atât din proprie perspectivă, cât şi instituţională. Or, viziunea strategică, „ochii de vultur" ai unui lider de performanţă facilitează şi favorizează diverse traiectorii ai dezvoltării. Iniţiativa de implicare a liderului în aceste procese întotdeauna va fi una de mare preţ, care îl va echipa pe acesta şi pe instituţia sa cu o recuzită funcţională de perspectivă. J.E. Haggai menţiona în acest sens: „Un lider trebuie să aibă o viziune clară. Dar această viziune trebuie să fie exprimată ca un angajament de a acţiona – cu alte cuvinte, ca o misiune. Este diferenţă între schiţa iniţială a unui arhitect şi proiectele finale detaliate. Acest proiect include o serie de măsuri specifice, măsurabile, prin care puteţi transforma imensul gol într-o clădire terminată. Aceste măsuri sunt numite obiective. Un lider fără scop şi obiective este ca căpitan al unei nave fără busolă, sau ca un şofer de camion fără o hartă, un dispozitiv GPS sau indicatoare" [11, p.2].

Tendinţele globale şi provocările spirituale în leadership, pluralismul cultural şi religios sunt aspecte inerente pentru demersul de profesionalizare în leadership. Obiectivele curriculare de referinţă acoperă descrierea cadrului social şi cultural al credinţelor religioase din actualitate; analiza principalelor religii ale lumii (creştinismul, islamul, budismul, hinduismul şi iudaismul); deducerea importanţei spirituale a creştinismului ca mod de viaţă, la nivel de comportamente şi atitudini necesare unui lider creştin pentru a face faţă pluralismului cultural şi religios contemporan, cu aspecte multifuncţionale evidente.

Esenţa evanghelizării ca mandat biblic al fiecărui creştin, inclusiv al liderului, redată de Evanghelia după Matei 28:18-20, se prezintă în mod imperativ de însuşi Mântuitorul astfel: „Toată puterea Mi-a fost dată în cer şi pe pământ. Duceţi-vă şi faceţi ucenici din toate neamurile, botezându-i în Numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh. Şi învăţaţi-i să păzească tot ce v-am poruncit. Şi iată că Eu sunt cu voi în toate zilele, până la sfârşitul veacului" [2, p.975]. Înţelegând baza biblică a evanghelizării, se analizează şi caracteristicile lui Dumnezeu care o fundamentează: existenţa Lui, posibilitatea de a fi cunoscut, atributele sale (spirit/duh, trinitate, infinit, unicitate, imuabilitate, eternitate şi atotputernicie); alte atribute raportate la univers (omnipotenţa, înţelepciunea, suveranitatea); atribute morale: sfânt, drept, puternic, credincios, bun, îndurător, plin de adevăr şi de dragoste, toate însoţite de pasaje biblice relevante şi generând convingerea că Dumnezeu poate fi cunoscut/descoperit, atât de important pentru trăirea şi împărtăşirea creştină în misiunea socială/comunitară.

Isus Hristos, ca model al liderului total, în istoria bisericii, dar şi a culturii şi civilizaţiei universale, este caracterizat prin impactul său asupra umanităţii şi se localizează prin rolul său în biserică, dar şi în edificarea leadershipului. Redactarea portretului spiritual al Marelui Lider şi Învăţător este o sarcină didactică de sinteză, care se prezintă ca încununare a studiului dat.

Liderii spirituali ai poporului evreu prezentaţi în Biblie acoperă, după cum bine se ştie, perioada antică din istorie, incluzând nume de referinţă: Avram, Moise, Iosua, Iacov, Samuel, David, Solomon, Isaia, Ioan Botezătorul etc., fiind urmaţi de cei patru evanghelişti (Matei, Marcu, Luca şi Ioan) şi, ulterior, de Marii Apostoli Petru şi Pavel. Marii lideri ai creştinătăţii: Vasile cel Mare, Ioan Gură de Aur, Grigore de Nazianz şi alţi Sfinţi Părinţi au pus baza bisericii primare, lăsând posterităţii mesaje valoroase. Nu pot fi eludaţi şi alţi lideri ai Bisericii Ortodoxe din alte timpuri, inclusiv cei din actualitate.

A doua parte a cursului este dedicată formării unor abilităţi manageriale din perspectivă spirituală viitorilor lideri creştini, axate pe *managementul timpului,* în primul rând; or, lipsa acestuia se resimte cel mai mult în aceste vremuri aglomerate. Se analizează în acest context disciplina de viaţă în calitate de concept-cheie al managementului timpului, dar şi principiile de viaţă ale liderului creştin: a gândi pe termen lung (strategic, în perspectivă); a integra toate dimensiunile în mod echilibrat; a adopta un stil activ de viaţă. Cele opt dimensiuni ale vieţii: spirituală/credinţa; relaţională, în special familia; financiară; sănătatea fizică; sănătatea emoţională; sănătatea mentală; cariera profesională; recrearea/distracţiile sunt amplu dezbătute, inclusiv de manieră aplicativă, accentul fiind pus pe echilibrarea acestora în stilul de viaţă al fiecăruia.

Managementul comunicării din perspective spirituale este abordat începând cu structura şi mesajul actului de comunicare, apoi se evidenţiază puterea comunicării în procesul de evanghelizare şi catehizare, axată pe a informa, a învăţa, a energiza, a face schimb de idei, a iniţia schimbarea, toate convergând spre *competenţa de comunicare* a liderului. Barierele în comunicare: perturbatorii de atenţie, defensiva, „mintea/atitudinea închisă"; imaginea de sine inferioară, preconcepţiile, stereotipurile sunt ilustrate în baza diverselor studii de caz, inclusiv experienţe personale. Finalitatea modulului dat constă în elaborarea diverselor strategii de eficientizare a formelor şi tipurilor de comunicare în leadership (verbală, non-verbală, paraverbală; intrapersonală, interpersonală, publică), dar şi a unui set de reguli pentru o comunicare eficientă în leadership.

Competenţa metodologică a liderului include şi abilităţile de formator de opinie, dezvoltată prin studierea şi exersarea trainingului ca formă de instruire practică, pentru formarea de abilităţi. Sunt abordate în contrapunere, dar şi complementar, organizarea trainingului *versus* lecţia tradiţională, fiind analizate obiectivele trainingului şi competenţele formate la cursanţi, structura proiectată şi realizată a acestuia (cadrul Evocare-Realizarea sensului-Reflecţie) şi evaluarea eficienţei acestei forme, dar şi a prestaţiei formatorului-lider.

Structura şi conţinutul *competenţei de administrare* are la bază mandatul biblic de administrare din Geneza 1:28-30: „Creşteţi şi vă înmulţiţi şi umpleţi pământul şi-l supuneţi; şi stăpâniţi peste peştii mării, peste păsările cerului, peste toate animalele, peste toate vietăţile ce se mişcă pe pământ şi peste tot pământul!" [1, p.2], clasicul model al străvechiului Noe, al bunului Iosif culminând cu modelul lui Isus de bun administrator, din Ioan: 17: 1-8. O relevanţă aparte are pentru studenţi importanţa administrării darurilor date de Dumnezeu, înaripaţi de pilda talanţilor din Matei 25, 14-30, dar şi de darurile Duhului, prezentate de către Sfântul Apostol Pavel în 1 Corinteni, cap.12, reliefând importanţa administrării corecte a talantului, a darurilor şi binecuvântărilor cereşti.

Competenţa antreprenorială a liderului se axează, la fel, pe însuşirea esenţă şi structură. Astfel, cunoştinţele necesare includ identificarea de oportunităţi pentru activităţi personale, profesionale şi/sau de afaceri, cuprinzând o frescă a problematicii, care să arate contextul în care oamenii trăiesc şi lucrează, cum ar fi o bună cunoaştere a mersului economiei, a oportunităţilor şi provocărilor cu care se confruntă un angajator sau o organizaţie. Indivizii trebuie să fie, de asemenea, conştienţi de latura etică a spiritului întreprinzător şi de faptul că pot fi un exemplu de bine, cum ar fi comerţul cinstit sau acţiunile sociale. Deprinderile se raportează la managementul de proiect proactiv (incluzând, de ex., capacitatea de a planifica, organiza, gestiona, conduce şi delega, analiza, comunica, raporta, evalua şi înregistra), reprezentare efectivă şi negociere, precum şi la capacitatea de a lucra atât individual, cât şi în colaborare cu echipa. Capacitatea de a aprecia şi identifica punctele tari şi slabe, de a evalua şi de a-şi asuma riscuri, dacă apar, şi când ele sunt justificate, este esenţială. O atitudine antreprenorială se caracterizează prin iniţiativă, atitudine proactivă în viaţa personală şi socială, la fel ca şi în timpul orelor de lucru. Aceasta include, de asemenea, o motivare şi o determinare în a veni în întâmpinarea obiectivelor, dacă există scopuri personale şi ţinte comune cu alte persoane, inclusiv la locul de muncă [apud 10]. Principiile creştine de investire a resurselor, abordate la curs, conţin îndemnurile: crede că El te va ajuta, roagă-te, ascultă, ai răbdare, dă glorie lui Dumnezeu, completate de importanţa binefacerilor şi milosteniilor. Cartea lui N.Şteinhardt „Dăruind, vei dobândi" se prezintă ca o învăţătură creştină valoroasă pentru lideri. Analiza conceptului actual de *fundraising*, identificarea învăţăturii creştine relevante pentru activităţile de antreprenoriat social şi creştin şi modalităţile de investire a resurselor locale în dezvoltarea bisericilor comunitare completează şi contextualizează competenţa antreprenorială la liderii spirituali.

Delimitarea diverselor *stiluri de leadership*, analiza autorităţii *versus* putere în leadership, caracterizarea nivelurilor de leadership după J.Collins (individualitate superior dotată, membru eficient de echipă, manager competent, lider eficient, bun executor), dar şi depistarea rolurilor şi responsabilităţilor liderului în varia ipostaze conturează problematica stilurilor de leadership. Imaginea liderului-administrator (Matei 25:14-30); a

liderului-păstor (Psalmul 23) şi a liderului rob, slujitor (Luca 22:27; Marcu 10:45; Matei 20:26-28), fundamentată de preceptele biblice indicate mai sus, oferă un tablou formativ amplu şi funcţional.

Conform criteriului naţional/regional, se profilează 24 de stiluri de leadership în toată lumea, influenţate de anumite culturi, de la individualismul structurat în SUA la consensul din Japonia, există o normă naţională; or, aceste paradigme de management nu se vor schimba prea curând chiar şi în ţările unde au loc transformări politice şi economice rapide, din cauza credinţelor şi atitudinilor adânc înrădăcinate – aspecte importante studiate şi extrapolate în diferite practici cunoscute. Alte stiluri accesibile studenţilor şi vehiculate în literatura de specialitate configurează taxonomia: Tell, Sell, Ask şi Join, cuvintele-cheie desemnând esenţa fiecăruia.

Studiile curriculare de referinţă includ nume notorii, precum: J.Maxwell, cu multitudinea de lucrări traduse în limba română; N.M. Tichy – „Liderul sau arta de a conduce"; D. Goleman ş.a. –„Inteligenţa emoţională în leadership"; St.Covey –„Etica liderului eficient. Conducerea bazată pe principii" etc.

Lucrările individuale ale studenţilor, bazate inclusiv pe propriile cercetări şi studii, conţin un eseu istorico-filosofic „Lideri spirituali din Vechiul Testament", un alt eseu reflexiv „Lideri spirituali din Noul Testament", o schiţă a unui plan de dezvoltare strategică a unei instituţii: misiune, viziune, scop, obiective; un discurs de evanghelizare/predică; o propunere de finanţare a unei activităţi creştine şi adnotarea/recenzia unei cărţi despre leadership.

Primele rezultate ale predării-studierii-evaluării cursului abordat de noi denotă aspecte cantitative şi calitative semnificative în raport cu competenţele profesionale analizate pe parcurs, precum şi atitudini pozitive pe marginea tematicilor abordate.

În concluzie, opinăm vizavi de utilitatea şi necesitatea programului dat şi susţinem că liderii trebuie formaţi de pe băncile şcolii şi înarmaţi cu valori creştine, fundamentale şi vitale pentru evoluţia lor personală şi profesională; or, postmodernitatea reclamă competenţe multiple, dar şi verticalitate morală.

Bibliografie:

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*. Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1992.
2. *Biblia sau Sfînta Scriptură a Vechiului şi a Noului Testament* (cu explicaţii şi trimiteri) / Traducere: D.Cornilescu. Bucureşti, 1990.
3. COVEY, St.R. *Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii*. Bucureşti: AlfA, 2001. 356 p. ISBN 973-9477-42-9
4. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE, A. *Inteligenţa emoţională în leadership*. Bucureşti: Curtea Veche, 2005. 342 p. ISBN 973-669-113-6
5. MAXWELL, J.C. *Dezvoltă liderul din tine*. Bucureşti: Amaltea, 1999. 212 p. ISBN 973-97507-7-X
6. MAXWELL, J.C. *5 niveluri ale leadershipului. Metode testate pentru a-ţi atinge potenţialul maxim.* Bucureşti: Amaltea, 2012. 296 p. ISBN 978-973-162-096-1
7. TICHY, A.M. *Liderul sau arta de a conduce*. Bucureşti: Teora, 2000. 432 p. ISBN 973-601-983-1
8. www.leaders.ro/leaders/despre-leadership
9. www.leadershipdevelopment.ro/
10. *Competenţa antreprenorială.* http://www.cnfpa.ro/ Files/Norme%20metodologice.pdf
11. HAGGAI, J.E. *The goal settings*. https://us-mg6.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand =at3k3lg03n5dt#464175176

Prezentat la 02.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.42-48

COMPETENŢA DE INVESTIGAŢIE, IMPERATIV AL SOCIETĂŢII AXATE PE CUNOAŞTERE

Nina BÎRNAZ, Lilia SERBINOV*

Universitatea de Stat din Moldova
**Liceul Teoretic „Spiru Haret", mun. Chişinău*

Contextul amplelor schimbări tehnologice determină specificul societăţii axate pe cunoaştere. Politicile cunoaşterii, în acest context, se referă la cercetare, inovaţie, educaţie şi la formarea profesională; politicile educaţionale se referă la trecerea progresivă de la behaviorism spre pragmatism, şi anume: de la acţiune în baza analogiilor, fără implicarea conştiinţei (teoria behavioristă) la acţiune de cercetare care presupune rezolvarea problemelor din viaţă. Educaţia elevilor, în acest context, presupune nu doar achiziţii teoretice, dar şi formarea unui spirit de investigaţie, necesar pentru participarea activă la locul său în comunitate.

Din această perspectivă, curriculumul şcolar promovează abordarea unui demers educaţional axat pe competenţe, prin prisma corelaţiei: iniţiativa profesorului – acţiunea elevului („learning by doing").

Cuvinte-cheie: *competenţă de investigaţie, societate axată pe cunoaştere, comportament de cercetare, experiment de constatare, activităţi de cercetare.*

INVESTIGATION SKILL, KEY ELEMENT OF A SOCIETY CENTERED ON LEARNING

The context of ample technological advances determines the specifics of a society centered on learning. The learning politics, in this context are referred to research, innovation, education and professional training; the educational politics refer to the progressive transition from behaviorism towards pragmatism, especially from actions based on analogies, without the implication of conscience (the behavioral theory) in research, which implies the solving of life's problems. The education of students, in this context, implies not just theoretical acquirement, but also the forming of a spirit of investigating, needed for an active participation in its place or inside the community.

From this perspective, the school curriculum promotes the approach of an educational step based on skills, linking the teacher's initiative with the student's action (learning by doing).

Keywords: *investigative skill, society centered on learning, researching behavior, observational experiment, research activities.*

Amploarea şi dinamica schimbărilor sociale determină specificul societăţii. Schimbările rapide şi continue în societatea actuală afirmă specificul societăţii axate pe cunoaştere. Această particularitate a societăţii actuale se reflectă, în primul rând, asupra sistemului de învăţământ, prin implicarea activă a procesului instructiv-educativ în formarea unui profil al elevului, caracterizat prin competenţe corespunzătoare cerinţelor sociale.

Acest aspect este elucidat în definirea finalităţii principale a educaţiei care evidenţiază că „*educaţia are ca finalitate principală formarea unui caracter integru şi dezvoltarea unui sistem de competenţe care include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică*" [2].

Conform teoriei pragmatiste, în adaptarea sa la mediul natural şi social, omul se află în faţa unor situaţii problematice, care solicită judecată pentru rezolvarea lor [6]. În acelaşi context, John Dewey dezvoltă doctrina instrumentalistă evidenţiind idei esenţiale privind educaţia copiilor, subliniind că experienţa şcolară e necesar să se convertească nu doar în performanţe academice, ci să impregneze tânărului un spirit de investigaţie şi să-l pregătească totodată pentru participarea activă la locul său în comunitate [3].

Din această perspectivă, curriculumul şcolar promovează abordarea unui demers educaţional axat pe competenţe, prin prisma corelaţiei: iniţiativa profesorului şi acţiunea elevului („learning by doing").

Astfel se creează un cadru educaţional orientat spre formarea unui comportament de cercetare la elevi, a cărui funcţionare este absolut necesară într-o lume în permanentă schimbare.

Comportamentul de cercetare este proiectat currucular prin prisma competenţelor specifice disciplinei.

Printre competenţele, care implică elevii în procese de cunoaştere, se înscrie *competenţa de investigaţie.* Această competenţă se formează preponderent prin prisma disciplinelor reale.

Una dintre aceste discipline este biologia. Deşi biologia este o disciplină care presupune explorarea lumii vii, lecţiile de biologie mai rămân a fi proiectate şi desfăşurate preponderent teoretic, ceea ce diminuează formarea competenţelor de explorare la elevi, în special a competenţei de investigaţie.

Acest fapt este demonstrat experimental. În continuare sunt prezentate datele experimentului de constatare, realizat pe un eşantion de 63 de elevi din clasele a X-a, de la Liceul Teoretic „Spiru Haret" din mun. Chişinău, prin aplicarea unui chestionar ce conţine 6 întrebări referitoare la identificarea nivelului de formare a competenţei de investigaţie la elevi.

Datele analizei chestionarului şi interpretarea rezultatelor sunt prezentate în figurile şi textul de mai jos.

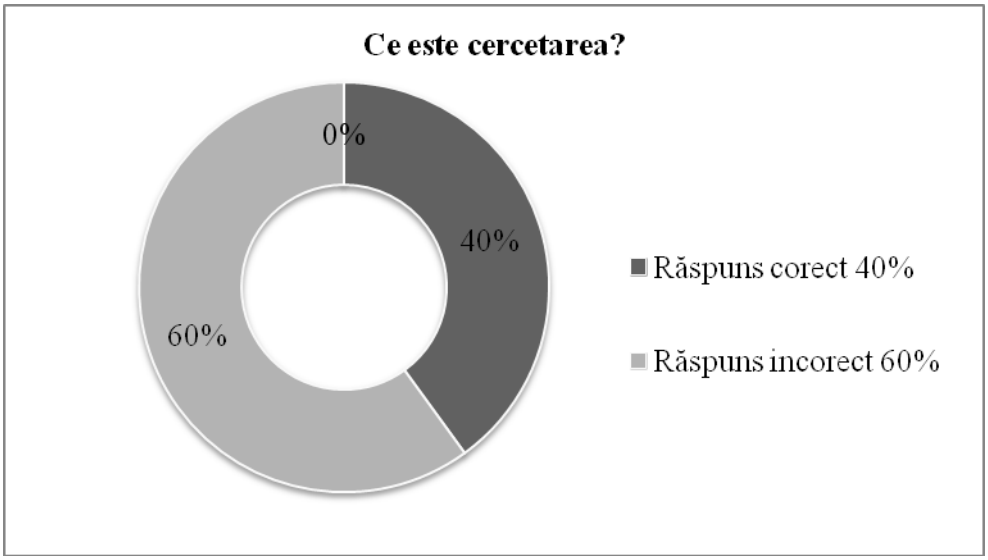


Fig.1. Ponderea cunoaşterii conceptului de cercetare.

Conform răspunsurilor obţinute la întrebarea *Ce este cercetarea?*, am obţinut următoarele rezultate:

- 40% din elevii chestionaţi cunosc ce este cercetarea, conştientizând implicarea proprie în rezolvarea unor sarcini creative/situaţii - problemă cu un rezultat necunoscut preventiv;
- 60% din elevi nu cunosc ce reprezintă cercetarea, afirmând că rezultatul cercetării este cunoscut preventiv sau parţial cunoscut preventiv, fapt ce denotă că aceşti elevi nu sunt familiarizaţi cu conceptul de cercetare.

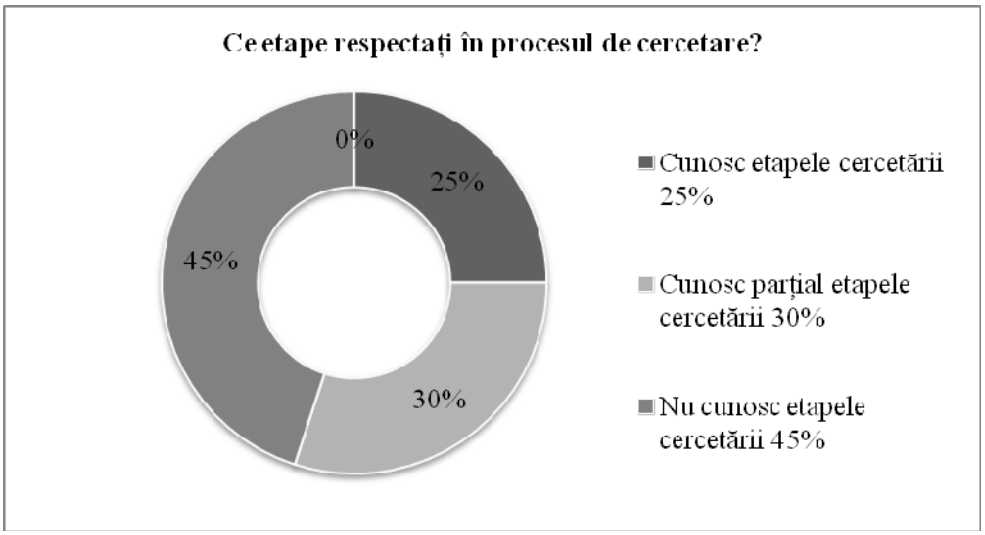


Fig.2. Ponderea cunoaşterii etapelor procesului de cercetare.

Conform răspunsurilor obţinute la itemul *Ce etape respectaţi în procesul de cercetare?*, am obţinut următoarele rezultate:

- 25% cunosc etapele cercetării;
- 30% cunosc parţial etapele cercetării;
- 45% nu cunosc etapele cercetării;

Din aceste date putem deduce că doar ¼ din elevii chestionaţi cunosc etapele cercetării.

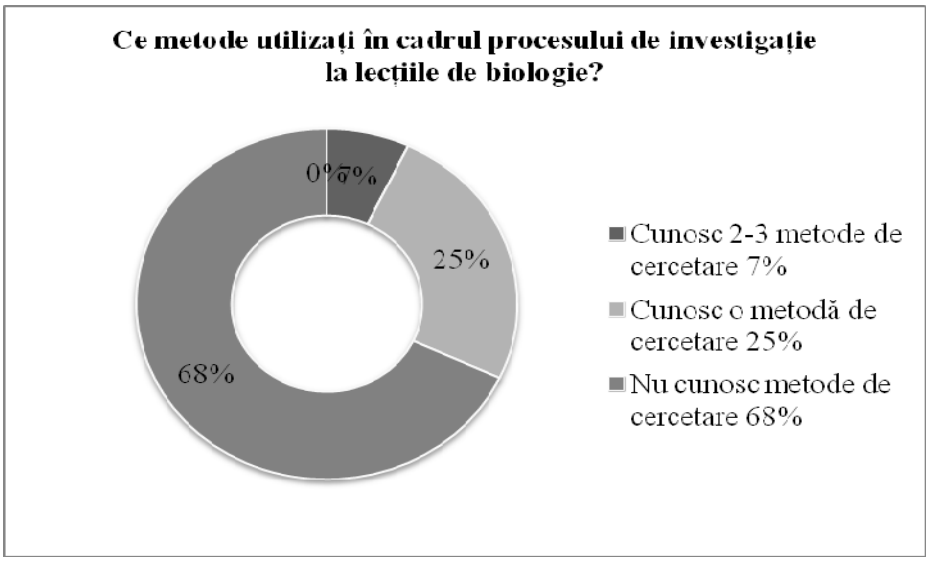


Fig.3. Ponderea cunoaşterii metodelor de cercetare.

Conform răspunsurilor obţinute la itemul *Ce metode utilizaţi în cadrul procesului de investigaţie la lecţiile de biologie?*, am obţinut următoarele rezultate:

- majoritatea elevilor chestionaţi, circa 68%, nu cunosc metode de cercetare;
- 25% din elevi au indicat doar o metodă de cercetare (unii au indicat lucrarea practică, alţii – lucrarea de laborator;
- doar 7% din elevi au notat 2-3 metode de cercetare.

Generalizând aceste rezultate, putem afirma că, deşi elevii au participat la cercetare, nu au fost familiarizaţi, din punct de vedere didactic, cu metodele procesului de cercetare.

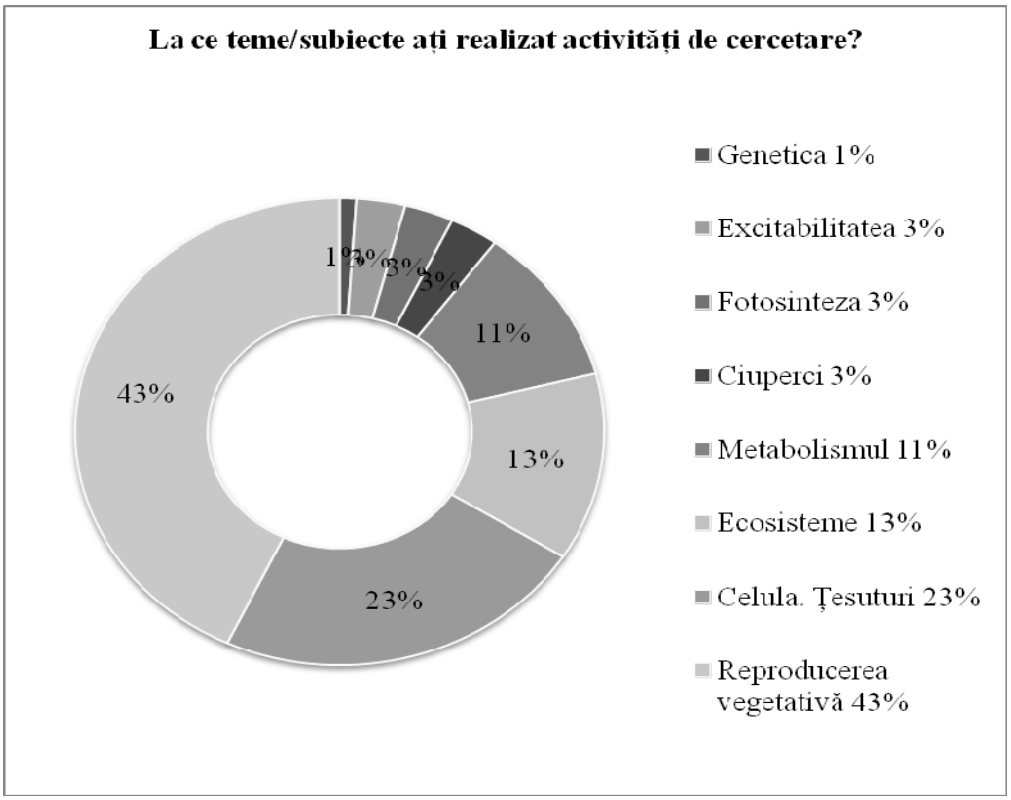


Fig.4. Ponderea identificării temelor din biologie la care au fost realizate activităţi de cercetare.

Conform răspunsurilor obţinute la itemul *La ce teme/subiecte aţi realizat activităţi de cercetare în cadrul lecţiilor de biologie?*, am obţinut următoarele rezultate:

- 1% din elevi au enumerat teme din *genetică*;
- 3% din elevi au enumerat teme referitoare la *procesul de excitabilitate*;
- 3% din elevi au indicat *fotosinteza*;
- 3% din elevi s-au referit la *ciuperci*;
- 11% din elevi au enunţat teme referitoare la *metabolism*;
- 13% din elevi au indicat teme referitoare la *ecosisteme*;
- 23% din elevi s-au referit la *celulă şi ţesuturi*;
- 43% din elevi au notat teme referitoare la *reproducerea vegetativă*.

Aceste date demonstrează că pe parcursul lecţiilor de biologie se desfăşoară activităţi de cercetare.

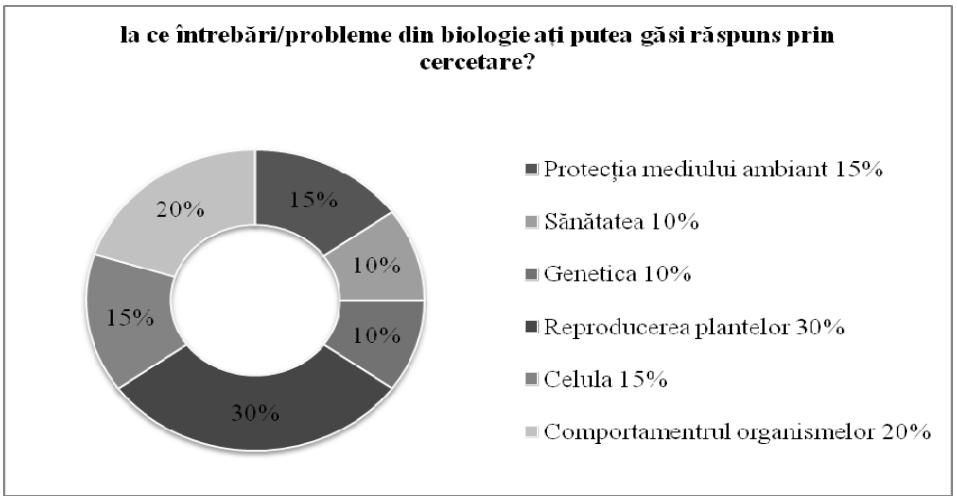


Fig.5. Ponderea identificării problemelor din biologie care ar putea fi soluţionate prin cercetare.

Conform răspunsurilor obţinute la itemul *Ce probleme din biologie ar putea fi soluţionate prin cercetare?*, am obţinut următoarele rezultate:

- 15% din elevi s-au referit la *protecţia mediului ambiant*;
- 10% din elevi au enumerat probleme din *domeniul sănătăţii*;
- 10% din elevi au indicat probleme din *genetică*;
- 30% din elevi au indicat probleme referitoare la *reproducerea plantelor*;
- 15% din elevi au enunţat probleme referitoare la *celulă*;
- 20% din elevi au indicat probleme referitoare la *comportamentul organismelor*.

Aceste date demonstrează că elevii conştientizează faptul că anumite probleme pot fi rezolvate prin prisma disciplinei Biologia.

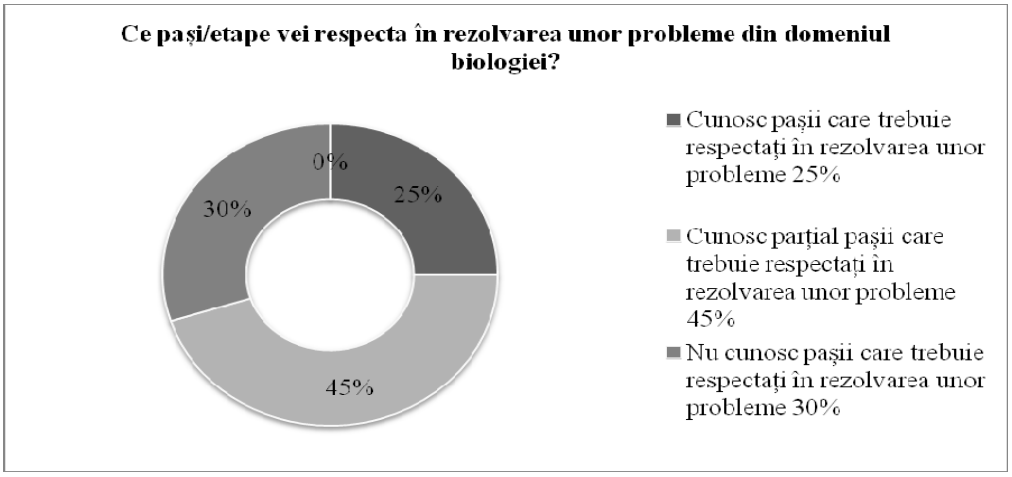


Fig.6. Ponderea cunoaşterii etapelor/paşilor în procesul de rezolvare a problemelor din domeniul biologiei.

Conform răspunsurilor obţinute la itemul *Ce paşi vei respecta în rezolvarea unor probleme din domeniul biologiei?*, am obţinut următoarele rezultate:

- 25 % din elevi cunosc paşii care trebuie respectaţi în rezolvarea unor probleme;
- 45% din elevi cunosc parţial paşii care trebuie respectaţi în rezolvarea unor probleme;
- 30% din elevi nu cunosc paşii care trebuie respectaţi în rezolvarea unor probleme.

În acest caz răspunsurile elevilor corespund cu răspunsurile lor la itemul 2 din chestionar, fapt ce confirmă că doar ¼ din elevii chestionaţi cunosc etapele cercetării.

Experimentul de constatare evidenţiază necesitatea cunoaşterii conceptului de competenţă de investigaţie şi proiectarea demersului educaţional cu accent pe aspectul de formare a acestei competenţe la elevi.

Prin esenţa sa, competenţa de investigaţie presupune *un ansamblu integrat de etape specifice procesului de cercetare şi operaţiilor mintale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situaţii, mobilizând, reorganizând resursele interne şi externe pentru atingerea unor obiective clar definite* [1, p.135].

Pornind de la această definiţie, procesul de cercetare presupune respectarea unor etape, şi anume:

- identificarea problemei de cercetare;
- lansarea ipotezelor;
- alegerea metodelor de cercetare;
- acumularea datelor;
- analiza şi sinteza datelor;
- interpretarea rezultatelor;
- formularea concluziilor.

Pentru formarea competenţei de cercetare la elevi sunt necesare:

- implicarea elevilor în stabilirea problemelor, sarcinilor, mersului şi rezultatelor cercetării;
- motivarea elevului pentru investigaţie;
- acumularea experienţei proprii într-un anumit domeniu;
- respectarea caracterului sistemic al activităţii de investigaţie;
- implicarea potenţialului cultural al elevilor, care influenţează potenţialul intelectual;
- solicitarea încurajării elevilor, deoarece activitatea de cercetare constituie un proces îndelungat.

Procesul de manifestare a competenţelor presupune activităţi de integrare, de aceea competenţa de cercetare poate fi formată graţie diverselor situaţii de integrare pe care le pune la dispoziţie procesul de cercetare: rezolvarea unor probleme şcolare, comunitare etc.; comunicarea în grup sau comunicarea cu alte persoane interesate, în cadrul activităţii de proiect; redactarea unui text care urmează a fi făcut public; vizite în scopul determinării temei sau acumulării informaţiei pentru formularea ipotezelor; culegerea informaţiilor care necesită acumularea şi prelucrarea unor date (anchetă, studiu documentar etc.); prezentarea rezultatelor cercetării în grupul de lucru, la nivel de instituţie, comunitate etc.

Pentru a asigura dezvoltarea competenţei de cercetare este nevoie de a lua în considerare:

a) Etapele procesului de învăţare care vizează structurarea operaţiilor mintale: percepţie, interiorizare, construire de structuri mintale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestora le corespund categorii de competenţe specifice organizate în jurul unor acţiuni definitorii ce exprimă complexe de operaţii mintale.
b) Etapele procesului de cercetare care vizează modelul recunoscut în ştiinţă şi poate fi prezentat ca totalitate de competenţe specifice acestui proces [1, p.135].

Prin urmare, competenţa de cercetare întruneşte competenţe specifice atât procesului de cercetare, cât şi competenţe specifice procesului de învăţare, exprimat în operaţii mintale, deoarece cercetarea este direct proporţională cu învăţarea.

Procesul de învăţare reprezintă doar o parte a vieţii şcolare. Învăţând, elevul însuşeşte competenţa de a învăţa să înveţi, dar în acelaşi timp el este nevoit să ia decizii, să rezolve diferite probleme. Achiziţiile şcolare sunt funcţionale, dacă ele pot fi folosite în diferite situaţii din viaţă: obţinerea independentă a cunoştinţelor necesare, lucrul cu informaţia, identificarea şi rezolvarea problemelor, formularea scopului, planificarea, aprecierea procesului şi a produsului etc. Toate acestea sunt competenţe specifice, care asigură formarea competenţei de cercetare.

Omul, prin esenţa sa, este un cercetător, iar cercetarea este o formă a activităţii omului, la baza căreia stă interesul, curiozitatea. Cunoştinţele pot fi însuşite pe diferite căi, iar cercetarea este un proces de obţinere a lor [1, p.136].

Scopul activităţii de cercetare este unul instructiv, de formare a competenţelor de investigaţie prin implicarea activă a elevilor în procesul de învăţare, prin obţinerea independentă de noi cunoştinţe, importante şi valoroase pentru elev într-o situaţie concretă. Îmbinând munca de cercetare, de învăţare cu cea practică, elevii îşi dezvoltă propriile achiziţii intelectuale.

În acest context, identificăm trei componente esenţiale ale competenţei de investigaţie:

a) *componenta intelectuală*, care implică operaţiile de bază ale gândirii: analiza, sinteza, prognozarea, corelarea rezultatului cu scopul, luarea deciziilor privind cercetarea;
b) *componenta valorică*, care implică responsabilitatea, gradul de organizare, insistenţa.
c) *componenta socială*, care solicită de la elevi integrarea achiziţiilor (cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor) în procesul de rezolvare a situaţiilor-problemă din viaţă.

Astfel, activitatea de cercetare presupune implicarea elevilor într-un tip de activitate intelectual-creativă rezultată din funcţionarea mecanismului de căutare a datelor pentru rezolvarea anumitor sarcini orientate spre cunoaşterea ştiinţifică.

În acest proces sunt implicaţi profesorul şi elevii. Funcţia profesorului este de a crea condiţii pentru activitatea de cercetare, datorită căreia la elev apare motivaţia de a trata orice problemă de pe poziţii de cercetare. Nu putem spune că activitatea de cercetare a elevilor este o alternativă a programei şcolare: *„ea este o formă de organizare a procesului de învăţare"*, susţine А.И. Савенков [5]. Elevii care fac cercetări îşi dezvoltă responsabilitatea, gândirea creativă, abilitatea de a-şi susţine părerea proprie. În procesul de cercetare elevul este principala figură, iar şcolii îi revine rolul de a-i identifica potenţialul, de a-i exersa aptitudinile.

Motivaţia şi interesul profesorului pentru cercetare este foarte importantă şi constituie repere ce stau la baza succesului realizării cercetărilor de către elevi.

Activitatea de cercetare are la bază *principiul proiectării*, proiectul de cercetare fiind o modalitate de interacţiune între persoana care cercetează şi persoana care coordonează această cercetare; învăţarea devenind mult mai productivă, având la final un produs de mare valoare pentru cel ce l-a realizat. În acest context, vorbim despre activitatea de cercetare ca o formă de organizare a interacţiunii profesor–elev.

Tehnologia învăţării prin cercetare reprezintă activitatea autonomă a elevului în procesul didactic, în care acesta este situat în ipostaza cercetătorului şi care presupune abordări urmate de rezultate remarcabile. „Pentru a asigura eficienţa învăţării, activitatea profesorului se reduce, iar implicarea elevului devine mai accentuată. În acest context, situaţiile de învăţare se pot apropia de cele de cercetare, de descoperire a adevărului, graţie propriilor eforturi independente ale elevului" [4, p.22].

Astfel, la elevi se formează comportamentul de cercetare. *Comportamentul de cercetare* se manifestă prin activism de căutare, ca necesitate psihică, fiind orientat spre cercetarea obiectului sau rezolvarea unei situaţii atipice. El se poate dezvolta spontan, pe baza intuiţiei, prin metoda probelor şi erorilor, dar poate fi direcţionat şi constructiv, conştient, adică în baza analizei acţiunilor proprii, sintezei, aprecierii, prognozei logice.

Comportamentul de cercetare solicită gândirea divergentă şi convergentă, iar activitatea de cercetare reclamă analiza rezultatelor obţinute, aprecierea, în baza lor, a evoluţiei situaţiei, prognozarea evoluţiei (construirea ipotezelor), modelarea şi realizarea acţiunilor proprii.

Pentru stimularea comportamentului de cercetare sarcina profesorului este de a proiecta *activităţi de cercetare* în cadrul modulelor şi al lecţiilor.

În acest context fiecare disciplină intervine cu specificul său în proiectarea activităţilor de cercetare.

Valoarea formativă a disciplinei Biologia constă în formarea unor comportamente referitoare la explorarea biodiversităţii şi a condiţiilor de mediu, la proiectarea acţiunilor de soluţionare a unor probleme referitoare la protecţia şi ameliorarea stării mediului ambiant, a propriei stări de sănătate şi a celor din jur, demonstrând iniţiativă şi creativitate.

În acest context, o competenţă specifică disciplinei Biologia este competenţa de investigaţie, şi anume: competenţa de investigaţie a structurilor morfo-anatomice, a proceselor şi fenomenelor vitale, a legităţilor biologice şi a corelaţiei dintre ele prin colectarea, înregistrarea, compararea, interpretarea şi argumentarea datelor.

Pentru a forma competenţa de investigaţie la elevi, e necesar ca profesorul de biologie să proiecteze activităţi de cercetare care să includă sarcini ce presupun explorare şi metode interactive relevante rezolvării acestor sarcini/metode de cercetare (de exemplu, observaţia, experimentul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul de cercetare etc.). O astfel de îmbinare armonioasă dintre sarcini şi metode interactive

incită motivaţia elevilor în procesul de cunoaştere ştiinţifică. În cadrul acestui proces un rol deosebit revine demersului investigaţional, care presupune cunoaştere prin descoperire, fie chiar şi o redescoperire a adevărurilor cunoscute deja, dar care conţine multiple aspecte formative:

- generează condiţii de învăţare prin efort propriu,
- se realizează printr-o strategie participativă,
- se finalizează cu formarea de abilităţi şi competenţe.

Generalizând esenţa acestei cercetări, concluzionăm următoarele:

- imperativul procesului de învăţământ la etapa actuală constă în formarea unui profil al elevului, caracterizat prin competenţe corespunzătoare unei societăţi axate pe cunoaştere;
- specificul societăţii axate pe cunoaştere orientează proiectarea şi desfăşurarea unui demers educaţional spre formarea unui comportament de cercetare;
- comportamentul de cercetare este proiectat curricular şi format prin prisma competenţelor specifice disciplinei;
- una din competenţe, care implică elevii în procese de cunoaştere, este *competenţa de investigaţie care include trei componente esenţiale: componenta intelectuală*, *componenta valorică şi componenta socială*;
- pentru formarea competenţei de investigaţie e necesar ca profesorul să proiecteze activităţi de învăţare în contextul problemelor reale din viaţă, care motivează şi implică elevii în procese de cunoaştere ştiinţifică.

Bibliografie:

1. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAŞ-POSTICĂ, V. et. al. *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive*. Chişinău: CE Pro Didactica, 2008. 204 p.
2. Codul Educaţiei, 2014. Articolul 11.
3. DEWEY, J. *Trei scrieri despre educaţie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2001. 286 p.
4. ROEGIERS, X., FRANÇOIS, M.G. Curriculumul şi manualul şcolar. În: *Didactica Pro* (Chişinău), 2001, nr.2(6), p.42-47.
5. САВЕНКОВ, А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: Учебное пособие. Москва: Издательство Ось-89, 2006.
6. http://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.49-55

DINAMICA ŞI ROLUL GRUPULUI DE STUDENŢI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

(preliminarii pentru un studiu calitativ elaborat)

Tatiana REPIDA, Natalia COJOCARU

Universitatea de Stat din Moldova

Mediul universitar se prezintă ca un sistem complex de grupuri sociale, printre care şi grupul de studenţi, caracterizate prin norme şi valori comune, roluri şi poziţii sociale, o reţea de interacţiuni şi influenţe reciproce. Spre deosebire de grupul/clasa de elevi, grupul de studenţi, ca un mediu de formare şi dezvoltare, configuraţia, procesele şi dinamica acestuia, influenţele şi presiunile sociale pe care le exercită acest grup asupra membrilor, au fost mai puţin studiate. Necesitatea cunoaşterii aspectelor psihosociale legate de funcţionarea grupului de studenţi derivă din faptul că acesta acţionează ca un câmp de forţe pozitive (cooperare, solidaritate şi susţinere reciprocă), dar şi negative (conflicte intragrupale, lipsa de competiţie, colegi problematici), care influenţează activitatea de învăţare, performanţele şi climatul socioafectiv al grupului. Din aceste considerente, un studiu complex şi elaborat privind funcţionarea acestui grup va oferi premise pentru o mai bună înţelegere a implicaţiilor acestui grup asupra personalităţii studentului. Prin acest articol ne-am propus să analizăm doar unul dintre aceste aspecte – rolul grupului de studenţi în formarea lor profesională, mai exact – opiniile şi percepţiile studenţilor cu referire la acest aspect.

Cuvinte-cheie: *grup, grup social, grup de elevi/studenţi, formare profesională.*

THE DYNAMICS AND THE ROLE OF THE STUDENTS GROUP IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT (preliminaries for an in-depth qualitative study)

The academic environment appears as a complex system of social groups, including student groups, characterized by shared norms and values, social roles and positions, an entire network of interactions and reciprocal influences. Yet, unlike the pupil groups, little scholarly attention has been paid to student groups as a medium for training and development, their configuration, processes and dynamics, the social influences and pressures exercised by the group on the members being remarkably understudied. The need to learn more about the psychosocial aspects of the student group processes derives from the fact that the group may act as a positive force field (inducing cooperation, solidarity and mutual support) but also as a negative one (intragroup conflicts, lack of competition, peer issues), impacting significantly on the learning processes and social-affective climate of the group. Therefore, a complex and elaborate study on the functioning of these groups will provide premises for a better understanding of the potential group implications on the personality of the student. In this article, we intend to analyze only one of these – the role of student groups in the professional development, namely, student opinions and perceptions with reference to this issue.

Keywords: *group, social group, pupils/students group, professional development.*

Consideraţii introductive

Suntem produsul unor grupuri sociale şi acestea constituie un marcator al distinctivităţii şi identităţii noastre colective. Procesul de socializare şi educaţie se desfăşoară în diverse grupuri şi colectivităţi (în familie, grădiniţă, şcoală etc.), unde asimilăm cunoştinţe şi învăţăm conduite sociale, ne sunt transmise anumite valori şi norme, atitudini sau opinii. În mod cert, persoanele cu care interacţionăm în cadrul grupurilor ne influenţează reacţiile atitudinale, afective sau comportamentale, chiar dacă ne place să admitem că suntem autonomi de influenţele celorlalţi. Şi această „moştenire grupală" ne marchează interacţiunile sociale ulterioare.

Studierea grupurilor constituie obiectul de studiu a mai multor domenii socioumane: antropologie, ştiinţele educaţiei, psihologie, sociologie sau politologie. Atât în ştiinţele sociale, cât şi la nivelul cunoaşterii comune, termenul „grup" are un înţeles mai larg, referindu-se la o serie de formaţiuni şi categorii de persoane de diferite mărimi, cu diverse caracteristici şi funcţii [6-8]. Totuşi, grupul ca entitate psihosocială (ceea ce ne interesează în studiul de faţă) are anumite caracteristici care îl diferenţiază de simpla colecţie de indivizi, şi anume: grupul reprezintă un număr de indivizi; membrii grupului stabilesc relaţii nemijlocite de interacţiune şi interdependenţă reciprocă de durată; grupul este caracterizat de scopuri şi activităţi comune; în cadrul grupului se creează o reţea structurală de status-uri şi roluri diferite; membrii grupului împărtăşesc valori şi norme comune care reglementează comportamentele la nivel intragrupal; membrii grupului sunt reuniţi împreună având conştiinţa apartenenţei la grup şi sentimentul de „noi" [5].

O definiţie care încearcă să acopere un areal cât mai mare de formaţiuni umane, incluzând atât *dimensiunea obiectivă* (atribute reale ale grupului, caracteristici, procese etc.), cât şi *dimensiunea subiectivă* (apartenenţa la grup) şi pe care o preluăm în acest articol este cea oferită de psihosociologul român P.Iluţ [6], care defineşte grupul drept *un ansamblu de persoane care au caracteristici, scopuri şi interacţiuni comune, participă la aceleaşi stări şi procese sociale şi au conştiinţa apartenenţei de grup.*

Grupuri educaţionale în instituţii preuniversitare şi universitare

Grupul educaţional este o comuniune socială de persoane (elevi sau studenţi), cu o structură şi coordonare managerială unitare, constituită în baza unor interese şi obiective comune. Activităţile comune ce caracterizează grupul educaţional se referă şi la realizarea unor obiective care contribuie la pregătirea şi dezvoltarea personalităţii şi profesionalităţii fiecărui elev sau student, având ca demersuri comune învăţarea şcolară, pregătirea pentru o profesie [3]. Grupul de elevi reprezintă unitatea primară (de bază) în învăţământul preuniversitar, pe când grupul de studenţi şi, într-o anumită măsură anul de studii, reprezintă structuri de grupuri educaţionale universitare. Atât grupul de elevi, cât şi cel de studenţi, ilustrează o „societate în miniatură", cu o structură tipică şi relaţii de interdependenţă dintre cadre didactice şi elevi/studenţi [2].

În una din lucrările sale, D.Sălăvăstru [9] evidenţiază caracteristicile grupului de elevi ca un grup social, relevând interacţiunea directă, nemijlocită, de tip „faţă în faţă", a membrilor; prezenţa scopurilor şi a motivelor; structura grupului; existenţa unui sistem de norme; gradul de coeziune. Pe de altă parte, dacă grupul de studenţi, asemenea clasei de elevi, este un grup de învăţare (*a se vedea* tipologia grupurilor restrânse a lui Ch.Leclerc), prin urmare, un grup de formare, de modelare a unor capacităţi şi trăsături de personalitate, de învăţare a unor comportamente, de însuşire a unor cunoştinţe şi abilităţi necesare [9], atunci am putea considera aceste caracteristici ca fiind specifice şi grupului de studenţi. În vederea analizei unui grup de elevi sau studenţi se vor lua în considerare următoarele caracteristici [cf. 3]:

- *Mărimea (volumul) grupului* (numărul de elevi/studenţi care alcătuieşte grupul).
- *Compoziţia grupului* (în general, grupul este format din elevi/studenţi de aceeaşi vârstă, având competenţe relativ egale, atestate prin studii similare absolvite, cu interese şi obiective comune – acestea fiind condiţii sociale şi psihopedagogice necesare pentru dezvoltarea unor relaţii interumane armonioase şi desfăşurarea unor activităţi didactice şi educative eficiente).
- *Structura grupului* (grupul de elevi/studenţi reprezintă o unitate instituţionalizată, formată din 25-30 de persoane, cu anumite substructuri de coordonare – în acest cadru este un nucleu managerial, ales în mod democratic, care are în componenţa sa un lider (şef de clasă, şef de grupă sau şef de an) şi anumiţi responsabili permanenţi sau temporari pentru coordonarea anumitor resoarte sau activităţi).
- *Interese şi obiective ale grupului* (constituirea şi funcţionarea grupului de elevi/studenţi se bazează în primul rând pe interese şi obiective comune, legate de studii, de formarea personalităţii integre şi a profesionalităţii elevate şi eficiente).
- *Un sistem de relaţii sociale şi interpersonale*:
  a) Relaţiile sociale sunt legăturile ce se stabilesc între elevi/studenţi şi grup în ansamblu, având la bază interesele şi obiectivele, sensurile, mobilurile şi acţiunile comune. Pe baza relaţiilor sociale se dezvoltă opinia publică, coeziunea şi unitatea grupului.
  b) Relaţiile interpersonale sunt legături ce se realizează în câmpul social al grupului între o anumită persoană şi alta sau alte persoane. Relaţiile între membrii grupului pot fi: de coordonare, de subordonare înţeleasă, relaţii de cooperare şi întrajutorare.
  c) Relaţiile profesor-elev, profesor-student şi profesor-grup.
- *Capacităţile creative ale grupului* (deşi există viziuni diferite în acest sens, după unii autori, emiterea de idei, reflecţii sau soluţii noi, originale este superioară în cadrul grupului, comparativ cu contribuţia creativă a unei persoane sau a unui număr restrâns de persoane, căci inteligenţa şi competiţia în colectiv se manifestă ca un vector de stimulare a creativităţii membrilor grupului).
- *Sintalitatea grupului* (reprezintă performanţele măsurate ale unui grup, care a ajuns să se manifeste ca un tot unitar, elevat, valoros şi eficient, ca şi cum ar fi o singură persoană, deci analog cu personalitatea distinctă a unui anumit individ).
- *Caracterul democratic al vieţii şi activităţii grupului* (în condiţiile unui stat de drept şi ale unei societăţi bazate pe principii democratice, întreaga viaţă şi activitate, relaţiile şi conducerea grupului trebuie să aibă un caracter democratic).

Tipuri de grupuri educaţionale în instituţii preuniversitare şi universitare

După criteriul mărimea grupurilor, acestea pot fi clasificate în:

a) *grupuri sociale mici (microgrupuri şcolare)* (clasele de elevi, grupele/subgrupele de studenţi) şi
b) *grupuri sociale medii* (asociaţii ale elevilor/studenţilor, şcolile, facultăţile şi universităţile).

Din punctul de vedere al caracterului organizării, grupurile se diferenţiază în:

a) *grupuri şcolare formale, instituţionalizate, organizate pe baza unor reglementări oficiale* (clasele de elevi, grupele de studenţi, şcolile, facultăţile, universităţile etc.);
b) *grupuri (grupări) şcolare informale, spontane, neinstituţionalizate* (care se constituie ca aglomerări temporare, incidentale, de elevi sau studenţi, bazate pe unele situaţii neaşteptate, dar care-i atrag pe tineri, potrivindu-se cu anumite interese individuale pozitive ale acestora).

E necesar să menţionăm că pot apărea şi grupuri informale cu interese negative. Astfel, cunoaşterea caracterului pozitiv sau negativ al obiectivelor şi preocupărilor grupurilor educaţionale informale reprezintă o necesitate în vederea stimulării activităţilor pozitive şi a diminuării sau înlăturării celor cu tendinţe negative şi antisociale.

I.Bontaş [3] compară grupul studenţesc cu grupul de elevi, evidenţiind unele asemănări şi deosebiri între aceste două grupuri. După cum argumentează autorul, s-a recurs la această analiză pentru a oferi factorilor educativi din învăţământul superior şi grupului studenţesc posibilitatea:

a) de extrapolare creatoare a datelor privind grupul de elevi pentru studierea şi educarea grupului studenţesc în baza asemănărilor dintre aceste două grupuri;
b) de identificare a unor date şi soluţii noi, specifice studierii şi educării grupului studenţesc, graţie deosebirilor.

A) <u>Asemănări între cele două grupuri educaţionale:</u>

- mărimea relativ aceeaşi;
- nuclee manageriale relativ asemănătoare (lideri de clasă şi, respectiv, lideri de grupă şi an);
- reprezentanţi în organele de conducere ale instituţiilor de învăţământ;
- obiective relativ comune legate de învăţătură şi formarea profesionalităţii.

B) <u>Deosebiri între grupul şcolar şi grupul de studenţi:</u>

Grup şcolar	Grup studenţesc
• Elevii au vârsta mai mică, fiind încadrată între copilărie şi adolescenţă.	• Studenţii au o vârstă mai mare, fiind încadrată în vârsta adulţilor, cu particularităţi psihosocioeducaţionale diferite.
• Elevii au o personalitate în formare.	• Studenţii au o personalitate conturată, matură.
• Grupul şcolar are îndrumare nemijlocită din partea profesorului diriginte.	• Grupul studenţesc nu are o astfel de îndrumare, el beneficiind de autonomie.
• În grupul şcolar, îndrumarea şi relaţiile psihosociale şi educaţionale se situează între formal şi informal.	• În grupul studenţesc, îndrumarea şi relaţiile psihosociale şi educaţionale se situează în temei în sfera informalului.
• În grupul şcolar se dezvoltă şi relaţii psihosociale şi educaţionale de cooperare, ajutor reciproc şi consilierat.	• În grupul studenţesc relaţiile psihosocioeducaţionale sunt în totalitate de cooperare, ajutor reciproc şi consilierat.
• Membrii grupului şcolar au relaţii strânse şi reglementate cu părinţii, cu familia.	• Membrii grupului studenţesc nu mai au o relaţie oficială cu părinţii, cu familia, decât într-un cadru temporar neoficial.
• Relaţia profesor-elevi sau profesor-grup şcolar este un gen special de relaţie: de îndrumare, înţelegere, sprijin faţă de elevi şi grupul şcolar în realizarea obiectivelor.	• Relaţia profesor-studenţi sau grup studenţesc este una discretă, bazată pe înţelegere, sprijin, consilierat şi cooperare. Relaţia profesor-studenţi trebuie să dinamizeze pe studenţi şi grupul studenţesc la autoconducere, autocontrol şi autoevaluare.
• Elevii se orientează spre viitoarea profesie, căutând unde ar putea obţine studii corespunzătoare.	• Studenţii deja se formează profesional, obţinând competenţele necesare pentru a ocupa un loc de muncă pe piaţa muncii.
• Grupul de elevi poate ajuta membrii săi în cunoaşterea potenţialului propriu (caracter, temperament, abilităţi, atitudini etc.).	• Grupul de studenţi ajută membrii săi în formarea unor competenţe sociale şi profesionale (de comunicare, colaborare, socializare etc.).

Mai mulţi autori se pronunţă asupra necesităţii de a cunoaşte aspectele psihosociale legate de funcţionarea grupului. Grupul de studenţi, scrie E.Babad [2] acţionează ca un câmp de forţe pozitive (activităţi de cooperare şi susţinere reciprocă), dar şi negative (conflicte intragrupale, lipsa de competiţie, studenţi problematici care produc blocaje în buna funcţionare a grupului), care influenţează activitatea şi climatul socioafectiv al grupului. Nu mai puţin importantă, menţionează autoarea, este capacitatea cadrului didactic de a gestiona cu aceste forţe, de a neutraliza influenţele negative. Grupul, observă D.Sălăvăstru [9], se distinge prin cel puţin două trăsături majore: în grup, membrii interacţionează, iar prin această interacţiune socială ei se influenţează unii pe alţii. Nu putem să ne împotrivim influenţei grupurilor, scrie A.Neculau [7], de aceea cunoaşterea mecanismelor de funcţionare ne poate permite să-i limităm influenţa constrângătoare.

În această ordine de idei, în continuare vom analiza cum interacţionează şi se influenţează membrii grupului de studenţi în formarea lor profesională. Subliniem că, pe lângă alţi factori, o importanţă deosebită asupra dezvoltării personalităţii studentului şi formării lui profesionale are şi mediul studenţesc, îndeosebi grupul din care face parte. Cu certitudine, implicarea şi angajamentul studenţilor sunt importante în activitatea de învăţare şi dezvoltare profesională, însă influenţa grupului din care fac parte nu poate fi neglijată. Se cunoaşte faptul că, în grup, comportamentul oamenilor este diferit, comparativ cu comportamentul acestora în condiţii individuale. Grupul de studenţi, la fel ca şi alte colectivităţi sociale, se pretează aceloraşi legităţi: se produc procese dinamice de structurare, consolidare şi schimbare a relaţiilor interpersonale, de repartizare a rolurilor în grup sau de distribuire a sarcinilor în cadrul unor activităţi comune. Aceste şi alte procese de grup exercită o influenţă esenţială asupra personalităţii studentului, asupra succeselor în activitatea de învăţare socială şi profesională.

În acelaşi timp, mediul universitar, în general, şi grupul de studenţi, în mod particular, apar ca un mediu psihologic de formare a valorilor profesionale şi de interiorizare a principiilor etice şi deontologice. Anume aici se formează atitudinea faţă de procesul de învăţare a cunoştinţelor teoretice şi practice, se dezvoltă anumite competenţe profesionale, se creionează imaginea privind viitoarea profesie şi valoarea acesteia. Grupul de studenţi, prin climatul său socioafectiv, e capabil să sporească substanţial eficienţa procesului de asimilare individuală şi colectivă a cunoştinţelor profesionale. Dar pentru aceasta e nevoie ca grupul studenţesc să devină colectiv (echipă) cu un grad înalt de coeziune socială, unde fiecare e în stare să-l ajute pe fiecare, unde se manifestă valorizarea învăţării şi cunoaşterii; astfel spus, în grup trebuie să se stabilească un climat psihosocial favorabil. Crearea unui astfel de climat depinde de organizarea autoconducerii la nivelul grupului. Conducătorilor grupelor studenţeşti le revine sarcina de a-i ajuta pe studenţi să-şi creeze o astfel de structură a autoconducerii ce ar contribui la consolidarea grupului.

Opinii, percepţii şi atitudini privind rolul grupului în formarea profesională

În ceea ce priveşte evaluarea proceselor, dinamicii şi climatului de grup, sunt utilizate trei tipuri de strategii metodologice [2]:

1) *observaţii asupra grupului*, pentru înregistrarea şi descrierea de conduite, ritualuri sau evenimente specifice (pot fi desfăşurate de cercetători sau chiar de către profesori după o instruire prealabilă privind utilizarea metodei observaţionale);
2) *chestionare de evaluare*, completate de către studenţi, având drept scop identificarea percepţiilor studenţilor privind climatul din grupul de apartenenţă;
3) *metode etnografice şi calitative* (observaţii participative şi interviuri în profunzime pe diverse tematici legate de grup).

Prin acest studiu am dorit să vedem care sunt opiniile, percepţiile şi atitudinile studenţilor (licenţă şi masterat) cu referire la implicaţiile pe care le comportă grupul de studenţi în formarea lor profesională. Utilizând un demers calitativ, am solicitat studenţilor de la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei (3 grupe, N=40 persoane) şi masteranzilor de la specialitatea „Managementul educaţional" (1 grup, N=20 persoane) să-şi expună opiniile cu privire la acest aspect în cadrul unui minieseu, în care să aprecieze rolul grupului din care fac parte în formarea profesională.

Acest corpus de date (eseurile) a fost supus unei analize de conţinut calitative (prin teoretizare) [pentru detalii *a se vedea* 1]. Această metodă, întemeiată pe paradigma constructivistă, reprezintă un studiu idiografic care încearcă să facă o descriere cât mai amplă a unui caz particular din perspectivă fenomenologică, urmărind conectarea aspectelor unice ale acestuia cu principii sau adevăruri mai generale [1]. Metoda se centrează atât asupra *conţinutului manifest* (temele şi ideile textului), cât, mai ales, urmăreşte să surprindă *sensurile*

latente ale textelor, care nu sunt imediat sesizabile [Mayring, 2000 *apud* 1]. Conţinutul textual al eseurilor a fost analizat în conformitate cu etapele specifice acestei metode: lectura flotantă a întregului corpus, selectarea fragmentelor de text relevante pentru analiză, codificarea, categorizarea şi elaborarea unei scheme de categorii. Astfel, categoriile de analiză identificate de noi se referă la: (1) rolul grupului în formarea unor competenţe sociale şi profesionale; (2) rolul grupului în consolidarea normelor, atitudinilor şi comportamentelor sociale şi profesionale şi (3) condiţiile grupale care facilitează procesul de formare profesională. E necesar să menţionăm că atât studenţii, cât şi masteranzii au extins tematica propusă spre examinare, dezvăluind rolul grupului de studenţi nu doar în formarea lor profesională, ci şi personală.

1. Rolul grupului în formarea unor competenţe sociale şi profesionale

Studenţii au remarcat rolul colegilor de grup în formarea unor competenţe de comunicare eficientă, cooperare şi colaborare, în dezvoltarea unor abilităţi de acumulare a cunoştinţelor, menţionând că la formarea lor profesională contribuie nu doar cadrele didactice, ci şi grupul de studenţi. În cadrul grupului ei îşi formează anumite abilităţi de învăţare (de analiză, sinteză, comparaţie interdisciplinară), contribuind astfel la formarea lor profesională. Cooperarea în cadrul grupului îi ajută să realizeze unele proiecte comune: interacţiunea în diverse situaţii din cadrul cursurilor, compararea diversităţii de opinii şi convingeri, dezvoltă responsabilitatea faţă de îndeplinirea unor sarcini în grup. Ei menţionează că abilităţile de interacţiune eficientă în cadrul grupului le sunt utile nu doar în prezent, în mediul academic, ele le vor fi utile şi în viitor, în mediul profesional, deoarece, observă participanţii la studiu, şi acolo va exista un grup (colectiv) cu care vor interacţiona şi vor suporta influenţe reciproce şi în care vor continua să-şi perfecţioneze aceste abilităţi. Grupul de studenţi, ca unitate primară în formarea profesională, reprezintă pentru ei o condiţie importantă care va facilita integrarea eficientă în câmpul muncii. Grupul de studenţi se formează ca persoană socială şi sociabilă, a subliniat unul din respondenţi.

Susţinerea şi ajutorul reciproc din partea colegilor este, în viziunea lor, un factor la fel de important: sunt împărtăşite informaţii noi, lecturi, care nu sunt prezentate de cadrul didactic în timpul cursului, informaţii care, precizează ei, pot fi la fel de importante pentru formarea lor profesională. Unii dintre intervievaţi, activând în calitate de voluntari în cadrul diverselor ONG-uri, prezintă tehnici sau metode pe care le folosesc în activităţile extracurriculare, tehnici ce sunt preluate de colegii lor.

O viziunea oarecum mai pesimistă privind semnificaţia grupului este împărtăşită de trei persoane din totalul de studenţi participanţi la studiu, care nu sunt de acord că grupul contribuie în vreun fel la formarea lor profesională. Potrivit argumentelor prezentate de aceştia, doar schimbările de personalitate pot influenţa într-o anumită măsură domeniul profesional, însă personalitatea se formează în adolescenţă, iar în anii de studenţie, cred ei, schimbări semnificative nu se produc. Formarea profesională poate fi influenţată de anumite idei, cunoştinţe, opinii, însă şansele că ele vor fi preluate din grupul de studenţi şi nu dintr-un alt grup sunt mici, mai adaugă intervievaţii. Grupul de studenţi nu are un rol atât de important, deoarece în ziua de azi, consideră ei, foarte multe persoane sunt egocentriste, se gândesc doar la binele şi bunăstarea lor personală. Predomină un gen de individualism în formarea profesională; aceste persoane nu participă la discuţii, dezbateri sau intenţionat expun păreri eronate. Trebuie să fim precauţi, consideră ei, şi să avem încredere doar în persoanele care merită încrederea şi respectul nostru. Cu alte cuvinte, pentru aceşti trei grupul de studenţi nu prezintă o experienţă esenţială în formarea profesională.

Masteranzii, unii dintre ei fiind deja angajaţi în câmpul muncii, s-au referit în special la oportunitatea unui schimb de experienţe în domeniul activităţii profesionale, de îmbogăţire a cunoştinţelor profesionale, de asemenea, de consolidare a competenţelor sociale şi profesionale. Ei subliniază, în special, aptitudinea de a asculta, de a fi flexibil, de a comunica, de a fi asertiv. Cel mai mult ce preţuiesc în acest grup, menţionează unul din ei, este posibilitatea de a avea parte de un schimb de opinii, informaţii, viziunii, de a-mi dezvolta competenţele de lucru în echipă: *„Aflându-mă zilnic în acest grup de colegi îmi îmbogăţesc cunoştinţele, îmi formez noi competenţe, aptitudini de care voi avea nevoie în viitoarea activitate, dar şi în viaţa de zi cu zi"*. Împreună cu colegii analizează diverse studii de caz, situaţii şi evenimente din activitatea profesională, ceea ce contribuie semnificativ la acumularea de noi experienţe.

Domeniile socioumane diverse din care vin le oferă avantajul unei perspective interdisciplinare, precum şi o înţelegere mai complexă a situaţiilor profesionale. Fiecare dintre colegii de grup, menţionează un masterand, este bine pregătit în domeniul său şi are propria experienţă pe care este deschis să o împărtăşească cu

ceilalţi. În opinia lor, este mult mai util uneori să asculţi un coleg vorbind despre experienţa sa reuşită şi să o preiai ulterior, decât să citeşti o carte din care nu prea ai ce prelua. Colegii sunt pentru masteranzi liantul dintre cunoaşterea teoretică şi cea practică: „*Grupul şi sinergia acestuia constituie un catalizator al învăţării în cadrul programului de master",* concluzionează ei.

2. Rolul grupului în consolidarea normelor, atitudinilor şi comportamentelor sociale şi profesionale

Studiile din literatura de specialitate atestă rolul pe care îl au membrii grupului în aprobarea unor conduite sociale, implicit profesionale, considerate dezirabile sau în dezaprobarea celor indezirabile. În cadrul grupului, individului i se oferă mijloace de afirmare şi valorizare socială. Membrii grupului constituie un reper de comparaţie a standardelor de calitate: *„Colegii de grup sunt cei care îţi oferă un model de urmat, te susţin în activităţile pe care le realizezi"*. Pe de altă parte, interacţiunea cu diverse persoane le oferă prilejuri pentru o mai bună cunoaştere a psihologiei umane: *„În cadrul grupului poţi cunoaşte diferite personalităţi, tipuri de oameni/caractere, poţi învăţa lucruri noi care îţi vor fi de folos în viitorul profesional (mai uşor vei interacţiona cu cei care îţi vor solicita consiliere şi consultanţă pe diverse probleme)"; „În grup avem oameni diferiţi. Fiecare din ei, prin personalitatea, ideile, gândurile sale, ne influenţează".*

3. Condiţiile grupale care facilitează formarea profesională

Reţeaua de interacţiuni în cadrul grupului de studenţi, spre deosebire de relaţia profesor-student, este una informală; mai mult, pentru unii studenţi aceste reţele informale de interacţiune sunt mai importante în procesul de învăţare, decât cele formale cu profesorii [cf. 4]. Cooperarea în cadrul grupului şi dezbaterea unor probleme de interes comun creează, în general, o atmosferă benefică, constată Chang [4]. Totuşi, remarcă unii autori, uneori pot să apară efecte negative, cum ar fi dominarea şi presiunea din partea unor colegi. În esenţă, grupul este un mediu de satisfacere a unor nevoi: de suport, de schimb de informaţii, de comparare socială, de apartenenţă şi diferenţiere socială ş.a. [5]. În cazul grupului de studenţi aceste nevoi sunt în special de ordin intelectual şi afectiv. Grupul poate oferi un suport emoţional (atunci când predomină o atmosferă de respect reciproc, căldură şi atitudine binevoitoare din partea membrilor grupului) şi un suport stimulator pentru învăţare (atunci când fiecare are grijă de reuşita fiecărui membru al grupului, când sunt create reţele de intrajutorare, sunt analizate greşelile şi modul în care ar putea fi depăşite etc.) [2].

Ambele grupuri participante la acest studiu au evidenţiat condiţiile şi strategiile prin care grupul poate influenţa mai eficient procesul de formare profesională şi personală, menţionând în mod prioritar activităţile comune în cadrul grupului, discuţiile, dezbaterile, analiza unor studii de caz, trainingurile, proiectele comune etc. În viziunea lor, atmosfera, climatul psihologic favorabil în grup este condiţia principală ce-i motivează să-şi expună deschis opiniile privind problemele puse în discuţie: *„Pentru mine contează atmosfera, gradul de deschidere spre comunicare şi cooperare"*. Se mai subliniază că este foarte important să primească din partea grupului încurajare, aprobare, susţinere şi ajutor reciproc: *„Pe marginea unor probleme de serviciu discut foarte productiv, solicit idei, propuneri… Am descoperit că colegii îmi pot oferi sprijin şi încurajare necondiţionată, ceea ce a contribuit la dezvoltarea competenţei mele de comunicare"*. Discuţiile colective şi împărtăşirea unor experienţe comune le oferă posibilitatea de a reflecta şi le dezvoltă capacitatea de autoanaliză: *„Le sunt recunoscătoare* [colegilor de grup], scrie o masterandă, *pentru dezbateri, fiindcă doar în aşa mod am căpătat experienţă, puţină, dar pentru mine suficient de relevantă"*. Aceste discuţii sunt facilitate de relaţiile interpersonale favorabile: *„…colegii mă ajută să explic unele lucruri, care poate sunt mai dificile pentru mine, mă ajută să devin un bun profesionist, un bun manager. Suntem buni prieteni"*. În viziunea lor, un grup stimulativ pentru activitatea de învăţare este *„creativ, (...) plin de inspiraţie şi imaginativ", „*[în care se manifestă] *o concurenţă pozitivă ce favorizează dezvoltarea profesională"*.

Alte condiţii stimulative pentru dezvoltarea profesională invocate de subiecţi se referă la nivelul general de competenţă a membrilor grupului (ceea ce determină comparaţii sociale ascendente, favorizând competiţia socială şi motivaţia pentru performanţe înalte): [sunt] *persoane foarte bine informate, dornice de a se dezvolta şi de a obţine performanţe înalte; acest fapt mă motivează să muncesc mult, să cercetez, să mă includ şi eu în diverse activităţi pentru a-mi demonstra potenţialul"* şi eterogenitatea cunoaşterii, datorată unui background diferit (situaţie propice pentru acumularea de informaţii diverse): *„este un grup eterogen de persoane, venite din diverse domenii (...), cu experienţe profesionale diverse. Schimbul de experienţe care are loc în procesul didactic ne influenţează direct formarea profesională, deoarece în grup sunt persoane de la care poţi învăţa multe lucruri bune"*.

Condiţiile inhibitoare pentru activităţile de grup, implicit cele care reduc influenţele din partea grupului, se referă la lipsa coeziunii de grup şi la izolarea socială: *„Grupul meu este format din grupuşoare a câte 2-3 studenţi, astfel rolul lor în formarea mea profesională este minimal".*

Concluzii şi direcţii ulterioare de analiză

1. În învăţământul universitar, profesorul este o autoritate ştiinţifică de înalt prestigiu, un reper în disciplina pe care o predă. El are o viziune proprie asupra abordării teoretice şi metodologiei de investigare empirică. Procesul de învăţământ însă este unul bilateral – cadrul didactic şi studenţii în formare.
2. Majoritatea studenţilor şi masteranzilor (circa 95% din cei ce şi-au expus părerea privind rolul grupului în formarea profesională), consideră că grupul de studenţi/masteranzi cu o coeziune înaltă influenţează procesul de formare profesională.
3. Grupul de studenţi poate contribui la formarea profesională a membrilor săi în măsura în care aceştia participă, se includ în activităţile organizate în grup. Doar simpla prezenţă în sala de curs, fără o implicare activă, nu influenţează semnificativ formarea profesională şi personală a studentului.
4. Climatul psihologic favorabil pentru desfăşurarea activităţilor didactice îl creează profesorul în colaborare cu studenţii. Nu-i putem cere cadrului didactic ca el de unul singur să poarte răspundere pentru atmosfera din grup.
5. Un grup cu o coeziune înaltă, în care este prezentă motivaţia pentru succes şi performanţe înalte, stimulează activitatea de învăţare în sens general şi formarea profesională în particular.

Bibliografie:

1. AGABRIAN, M. *Analiza de conţinut.* Iaşi: Polirom, 2006, 192 p. ISBN 973-681-888-8
2. BABAD, E. *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Routledge, 2009. 263 p. ISBN 0-203-87247-9
3. BONTAŞ I. *Tratat de pedagogie.* Ediţia a VI-a revăzută şi adăugată. Bucureşti: ALL, 2007. 352 p. ISBN 978-973-571-738-4
4. CHANG, T.-S., WANG, T.-W., BAI, Y. Students classroom experience in foreign-faculty and local-faculty classes in public and private universities in Taiwan. In: *Higher Education,* 2014, vol.68, no.2, p.207-226. ISSN 0018-1560 (print), 1573-174X (online)
5. GOLU, P. Perspective noi asupra psihologiei grupurilor sociale. În: M. Zlate (coord.). *Psihologia la răspântia mileniilor.* Iaşi: Polirom, 2001, p.279-299. ISBN 973-683-697-5
6. ILUŢ, P. *Psihologie socială şi sociopsihologie* (Cap. 12. Performanţe şi decizii în grupuri). Iaşi: Polirom, 2009. 627 p. ISBN 978-973-46-1486-8
7. NECULAU, A. *Dinamica grupului şi a echipei.* Iaşi: Polirom, 2007. 344 p. ISBN: 978-973-46-0542-2
8. RADU, I. Grupul ca formaţiune psihosociologică (Cap.5). Factorii activităţii în grup: legităţile performanţei colective (Cap.6). În: I.Radu (coord.). *Psihologie socială.* Cluj-Napoca: EXE SRL, 1994, p.105-155. ISBN 973-95661-3-8
9. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educaţiei.* Iaşi: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6

Prezentat la 26.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.56-63

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresa POZO RICO, Valeriu OSTAFII*, Raquel GILAR CORBÍ*

Universidad de Alicante
**Universitatea Liberă Internaţională din Moldova*

Las demandas de un mundo globalizado requieren universidades capaces de formar a estudiantes con un potencial desempeño profesional. Se buscan nuevas maneras de preparar a los universitarios para lograr una exitosa inserción laboral. De hecho, la misión de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) es contribuir al mantenimiento y mejora de la calidad de la educación superior europea con un alto nivel de excelencia. Con el fin de conseguir este objetivo, este estudio toma la competencia emocional como factor importante del éxito entre los estudiantes universitarios. La inteligencia emocional implica dos competencias importantes para alcanzar el éxito profesional: (1) la capacidad de reconocer sus propios sentimientos y emociones de los demás; (2) la capacidad de utilizar esa información para resolver los conflictos y mejorar la socialización. Por lo tanto, el trabajo de los valores, la multiculturalidad y el desarrollo de competencias sociomocionales podría ser integrado en el currículum académico puesto que se considera un facilitador del éxito. Una gran cantidad de expertos creen que la inteligencia emocional se debe promover en la universidad no sólo de forma puntual, sino de una manera holística.

***Palabras-clave**: multiculturalidad, valores, competencia socioemocional, Educación Superior Europea, rendimiento académico, éxito profesional.*

EVALUAREA COMPETENŢEI EMOŢIONALE A STUDENŢILOR DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR

Cerinţele unei lumi globalizate rezidă în necesitatea de a dispune de nişte universităţi în stare să formeze specialişti de înaltă performanţă profesională. Se caută noi forme de a pregăti studenţii în vederea atingerii unei inserţiuni cât mai reuşite a lor în câmpul muncii. De fapt, misiunea Asociaţiei Europene pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Superior (ENQA) este de a contribui la menţinerea şi îmbunătăţirea calităţii învăţământului superior european, printr-un înalt nivel de excelenţă. Întru atingerea acestui obiectiv, prezentul studiu porneşte de la competenţa emoţională ca factor important al succesului printre studenţi universitari. Inteligenţa emoţională atrage după sine două competenţe importante, pentru a obţine succes în carieră: (1) abilitatea de a recunoaşte propriile sentimente şi emoţiile celorlalţi *şi* (2) capacitatea de a utiliza informaţia respectivă în vederea soluţionării conflictelor şi îmbunătăţirii socializării. Prin urmare, lucrul cu valorile, multiculturalitatea, dezvoltarea competenţelor socioemoţionale ar putea fi incluse în curriculumul universitar, fiind considerate pe bună seamă drept factori ce facilitează succesul. O parte importantă dintre experţi consideră că inteligenţa emoţională trebuie promovată în cadrul universităţii nu doar de la caz la caz, ci într-o manieră holistică.

***Cuvinte-cheie:** multiculturalitate, valori, competenţă socioemoţională, învăţământ superior european, randament academic, succes professional.*

ASSESSING STUDENTS' EMOTIONAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

The expanding globalised workforce requires universities to train students in order to improve their job performance. Educators are looking for new ways to prepare students to join properly the professional world. In fact, the mission of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) is to contribute significantly to the maintenance and enhancement of the quality of European higher education at a high level. In order to get this aim, this study examines emotional competence as an important skill of academic and career success among university students. Emotional intelligence involves two important competencies to make career successful: (1) the ability to recognise their own feelings and other people's feelings and emotions, as well; (2) the ability to use that information to resolve conflicts, problems, and improve interactions with other people. Therefore, the social and emotional skills should be integrated in academic curriculum because emotional well-being is considered a predictor of success in personal and professional life. A lot of educational experts believe that emotional intelligence should be promoted at the university not only as a subject, perhaps like a holistic manner.

***Keywords:** social and emotional skills, European higher education, academic achievement, career success.*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el número de investigaciones que evidencian la importancia de la inclusión formación específica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículums universitarios es cada vez mayor (Castejón, Gilar, y Pérez, 2009; Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

Además, la atención sobre el desarrollo integral de los perfiles universitarios para una efectiva incorporación plena al mundo laboral y para un desarrollo holista de las potenciales del alumnado universitario resulta de gran interés y la comunidad científica muestra un creciente compromiso (De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Castejón Costa y Gilar Corbí, 2005).

De hecho, ya sea porque se evidencia un impacto positivo de la competencia socioemocional en el rendimiento académico (Castejón et al., 2004; Mayer, Roberts y Barsade, 2008;), en la exitosa inserción laboral y el rendimiento profesional (Goleman, 1995, De Haro, Castejón y Gilar, 2013) o en el nivel de bienestar, las consideraciones en todos los casos son que la apuesta por la mejora de esta competencia desde las universidades es muy beneficiosa para el desarrollo integral del alumnado.

No obstante, la inteligencia emocional es un constructo complejo. Fue definida por primera vez en 1990 por Mayer y Salovey como "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual".

Cinco años después, Goleman popularizó el término con varias de sus publicaciones líderes en ventas (Goleman, 1995). Realizó un tratamiento de la competencia emocional y socioemocional con unas connotaciones muy prácticas y que fueron acogidas por interés por la comunidad científica y por el público en general.

Esto fue debido en parte por el agotamiento al que se había llegado con la consideración del coeficiente intelectual como único predictor del rendimiento, así como por mal uso de los instrumentos de medición de este constructo utilizados como único indicador para tomar importantes decisiones de corte pedagógico.

Paralelamente, la concepción inicial de Mayer y Salovey se define, junto a las aportaciones de Caruso, como "la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones"'(Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

La clave de esta concepción estriba en que se considera la inteligencia emocional como una manifestación más de la inteligencia general y, por tanto, como una habilidad mental con posibilidades para ser entrenada, formada y educada (Mayer y Ciarrochi, 2006 y Sternberg et al., 2000).

Por estas razones, actualmente se concibe la importancia de la competencia emocional como clave en el razonamiento y comprensión de las emociones y el uso de mismas para mejorar el pensamiento y rendimiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Gilar, 2003; Castejón et al., 2010; Pérez et al, 2012), la inserción laboral (De Haro, Castejón y Gilar, 2013, Pertegal-Felices, Castejón-Costa; Jimeno-Morenilla, 2013), la salud y bienestar y las probabilidades de éxito en la vida.

Dado el interés de la comunidad científica por esta área de estudio y sus implicaciones en la esfera académica, laboral y personal, existe un gran número de producciones científicas que pretenden determinar la validez predictiva de la competencia emocional y el modo en que ésta debe ser medida. De hecho, las investigaciones en esta línea no son concluyentes. Algunos autores señalan que no obtienen evidencias del nivel de inteligencia emocional como predictor de la habilidad cognitiva. Sin embargo, otros autores postulan desde hace varias décadas que la construcción de la inteligencia emocional se ve limitada por las propiedades de medición de sus pruebas.

Desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Ahora bien, los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral (Pérez, 2013). De hecho, los factores exclusivamente intelectuales explican únicamente un 25% en la varianza del rendimiento académico.

Ciertamente, el rendimiento es un objetivo presente en todo momento en estos estudios. Se convierte en el sentido que guía la excelencia educativa. Se pretende que el rendimiento evidencie la calidad de la formación recibida por el alumnado y que la evaluación que se realice del mismo sea favorable. No obstante, más allá de los intereses sobre la muestra del rendimiento como un símbolo inequívoco de la calidad de la enseñanza, lo más importante es garantizar la enseñanza de competencias que preparen para la vida (Castejón y Gilar, 2005).

Por estas razones, los currículums universitarios centrados en la adquisición de los conocimientos desde cada área son necesarios, pero no suficientes. De hecho, por sí mismos, no preparan para la complejidad de las exigencias que el alumnado tendrá que responder a nivel profesional y, mucho menos, a un nivel personal.

Por tanto, la línea de trabajo de este estudio es clara: ¿se puede llevar a cabo la inclusión de programas de desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales, multiculturalidad y trabajo en valores en

el ámbito universitario?, ¿debe ser éste uno de los objetivos prioritarios en la definición curricular en los distintos grados propios del EEES? y, quizá lo más importante, ¿la inversión en esta formación de destrezas para la vida tiene una relación positiva con el éxito académico, en la inserción laboral y en el bienestar personal?

Hasta la fecha las evidencias obtenidas desde el departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante apuntan a una respuesta afirmativa de los interrogantes planteados en distintos puntos clave: en primer lugar, la importancia de factores distintos a la inteligencia general, para el logro de un mayor rendimiento académico en el ámbito universitario. (Castejón y Martínez, 2001; Castejón, Prieto, Gilar y Pérez, 2004; Sternberg, Castejón y Prieto; 2008). En segundo lugar, la independencia de los diferentes aspectos de la inteligencia analítica, creativa y práctica (Sternberg y Castejón, 2000; Castejón, Gilar y Pérez; 2008). En tercer lugar, el análisis de los factores implicados en el rendimiento académico mediante técnicas de análisis de relaciones causales como los sistemas de ecuaciones estructurales (Sampascual, Navas y Castejón,. 1994; Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Castejón y Vera, 1996; Castejón y Pérez; 1998; Castejón, Navas y Sampascual; 1998; Castejón y Gilar; 2006). Por último, la integración de las inteligencias académica, emocional, social y práctica (Castejón, Gilar y Pérez; 2007; Pérez y Castejón, 2007; Castejón, Gilar y Pérez, 2009) y el desarrollo de perfiles de competencias para la inserción laboral (De Haro; Castejón y Gilar, 2013; Pertegal, Castejón y Jimeno, 2013).

En conclusión, el propósito del presente estudio es, por tanto, la inclusión de un programa de desarrollo de competencias socioemocionales, trabajo en valores y multiculturalidad en el ámbito universitario. La hipótesis de partida es que resulta posible desarrollar dentro del currículum universitario esas habilidades y que esto puede favorecer la capacidad del alumnado universitario para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra total está compuesta por 289 estudiantes que cursan diferentes titulaciones en cinco universidades moldavas (Universitatea Libera Internationala din Moldavia, Universitatea de Studii Politice si Economice Europene, Universitatea Pedagogica de Stat "Ion Creanga", Universitatea de Stat din Moldavia y Academia de Studii Economice din Moldavia) y dos universidades rumanas (Universitatea din Bucureşti y Universitatea de Vest din Timişoara).

2.2. Medida

La prueba utilizada en el estudio fue el TMMS-24 (24 ítems) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. Concretamente, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

De hecho, el TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

El coeficiente de consistencia interna para la muestra del presente estudio fue, en primer lugar, para el factor de "Atención emocional" $\alpha = .821$; en segundo lugar, para el factor de "Claridad Emocional" $\alpha = .862$ y, por último, para el factor de "Reparación emocional" $\alpha = .842$.

2.3. Procedimiento

Se ha adoptado un diseño cuasi-experimental "con grupo control no equivalente", midiendo las competencias socioemocionales con el instrumento reseñado, antes y después de la intervención en ambos grupos.

Este diseño es el apropiado cuando el experimentador no puede asignar al azar a los sujetos al grupo experimental y al grupo control, como es el caso que nos ocupa, ya que los sujetos se encuentran agrupados de forma natural en las clases y la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada.

En esta línea de trabajo, los estudiantes universitarios fueron, en primer lugar, informados convenientemente de la investigación y se solicitó su consentimiento mediante un documento que fue firmado por cada uno de los participantes.

Posteriormente, se dio acceso a cada estudiante a la plataforma digital moodle. El instrumento fue administrado en papel o en formato virtual, en función de las demandas de cada universidad.

A continuación, el grupo control (144 alumnos) cumplimentó el cuestionario en dos momentos temporales (octubre y diciembre). Por otra parte, el grupo experimental (145 alumnos) realizó el cuestionario en los mismos momentos y, además, trabajaron específicamente competencias sociomocionales, multiculturalidad y valores a través de una formación específica.

2.4. Diseño y análisis de datos

Se han comparado entre sí los dos grupos que han recibido intervenciones distintas, por lo que el factor o variable independiente ha sido la pertenencia a uno u otro grupo (el tipo de intervención) y la variable criterio o dependiente ha sido la puntuación de los sujetos en el instrumento de medida.

Por otra parte, para analizar el efecto del programa, se ha empleado el MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas, el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo.

Este análisis permite definir uno o varios factores intra-sujetos para utilizarlos en MLG de Medidas repetidas. A través de este procedimiento se realiza un análisis de varianza multivariado (MANOVA) y un análisis de varianza -ANOVA- univariado, de medidas repetidas, en el que las medidas de las variables dependientes se tratan como variables medidas dentro de los mismos sujetos, y los grupos actúan como variables entre sujetos.

También se realizan gráficos de las interacciones, representado gráficamente las diferencias obtenidas por los grupos experimental y control en las situaciones pretest y postest para observar el sentido de las diferencias.

Por ultimo, se realiza, así mismo, una comparación de medias para analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento del grupo experimental y el control.

Para finalizar, todos los análisis estadísticos se han llevado a cabo con el programa SPSS (versión 21.0).

3. RESULTADOS

En primer lugar, se analizó si existían diferencias en el nivel de competencia socioemocional medida a través de los instrumentos mencionados en los dos grupos, antes de la intervención.

Para contestar esta pregunta se realizó un contraste de medias para muestras independientes (Tabla 1).

Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en la variable estudiada entre ambos grupos en la fase pretest.

Tabla 1

Contraste de medias. Prueba T para muestras independientes: Grupo Experimental y Grupo Control. Fase pretest

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PRECLARIDAD	**,945**	**,332**	**-,214**	**287**	**,830**	**-,142**	**,664**	**-1,450**	**1,165**

A continuación, se utilizó el modelo lineal general de medidas repetidas para evaluar las diferencias en los grupos control y experimental después del tratamiento.

Como se puede apreciar, se muestran los resultados significativos obtenidos para el factor de "claridad de emociones" evaluado a través del TMMS-24 (Tabla 2). Por tanto, la creencia de los participantes del grupo experimental sobre la identificación de sus propias emociones es mayor una vez cumplimentado el programa de intervención (Figura). Sin embargo, en el grupo control, esa creencia sobre su propia destreza para identificar con claridad sus emociones desciende cuando el TMMS-24 vuelve a ser administrado en diciembre.

Tabla 2

Medidas repetidas TMMS-24. Factor Claridad de Emociones.
Grupo Experimental y Control. Fase postest

Contrastes multivariados[a]									
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada[c]
factor1	Traza de Pillai	**,001**	**,428[b]**	**1,000**	**287,000**	**,514**	**,001**	**,428**	**,100**
	Lambda de Wilks	**,999**	**,428[b]**	**1,000**	**287,000**	**,514**	**,001**	**,428**	**,100**
	Traza de Hotelling	**,001**	**,428[b]**	**1,000**	**287,000**	**,514**	**,001**	**,428**	**,100**
	Raíz mayor de Roy	**,001**	**,428[b]**	**1,000**	**287,000**	**,514**	**,001**	**,428**	**,100**
factor1 * CONTROL1 EXPERIMENTAL 2	Traza de Pillai	**,043**	**12,766[b]**	**1,000**	**287,000**	**,000**	**,043**	**12,766**	**,945**
	Lambda de Wilks	**,957**	**12,766[b]**	**1,000**	**287,000**	**,000**	**,043**	**12,766**	**,945**
	Traza de Hotelling	**,044**	**12,766[b]**	**1,000**	**287,000**	**,000**	**,043**	**12,766**	**,945**
	Raíz mayor de Roy	**,044**	**12,766[b]**	**1,000**	**287,000**	**,000**	**,043**	**12,766**	**,945**

a. Diseño: Intersección + CONTROL1EXPERIMENTAL2
Diseño intra-sujetos: factor1
b. Estadístico exacto
c. Calculado con alfa = ,05

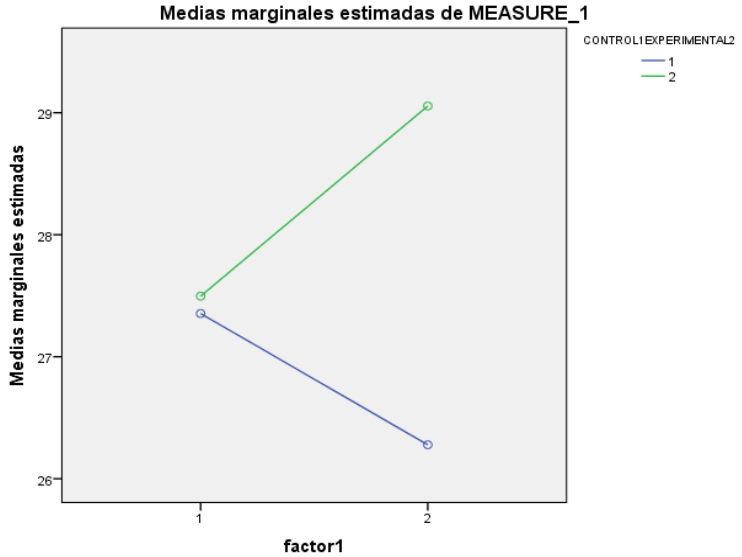


Figura. Medidas repetidas TMMS-24. Factor Claridad de Emociones.
Grupo Experimental y Grupo Control. Fase postest.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue crear un programa de intervención para incluir en la formación de nuestros universitarios el desarrollo de competencias socioemocionales, el trabajo en valores y la multiculturalidad. Muchas han sido las investigaciones previas en esta misma línea que evidencian la importancia de la inclusión de formación socioemocional específica en la Educación Superior. La universidad está comprometida con el desarrollo integral de su alumnado y pretende ofrecerle los estímulos apropiados para que pueda adquirir los conocimientos necesarios y ponerlos en acción para resolver los problemas reales que se va encontrar en su desempeño profesional.

Por tanto, a través de esta investigación se muestra una manera de trabajar las competencias socioemocionales, la multuculturilidad y los valores del alumnado mediante la convergencia de escenarios convencionales de enseñanza y la formación a través una plataforma virtual.

Los resultados evidencian que el factor de claridad emocional (medido a través del TMMS-24) mejora en el grupo experimental tras la intervención. Sin embargo, en el grupo control empeora. Esto podría estar motivado porque el momento de evaluación postest coincidió con la época de exámenes. Es significativo que, ante el estresor de la evaluación académica, el grupo experimental mejora su claridad emocional incluso en ese momento temporal de máximo reto académico, mientras que el grupo control empeora significativamente.

Ahora bien, es necesario comentar entre las limitaciones del estudio que hay varias variables que pueden estar influyendo o condicionando los resultados obtenidos. Entre ellas, destacan las siguientes:

- Cada alumno trabaja la asignatura con un grupo de referencia, con su grupo de clase. Las interacciones entre el alumnado pueden variar de un grupo a otro significativamente. El grado de cohesión, el clima y las redes de apoyo que se dan en las diferentes clases pueden dar lugar a diferentes grados de interiorización de los contenidos planteados por el programa.
- Por último, la variable más determinante de todas es que la recogida de datos en la fase pretest se realizó en un momento en el que el alumnado comenzaba el año académico, con energías renovadas después del periodo vacacional estival y en un estado ideal de calma y muy pocas presiones de tipo académico. Sin embargo, la recogida de datos en la fase postest se ha llevado a cabo en la época de exámenes, con el alumnado sobredimensionado por las múltiples demandas de las asignaturas.

Es decir, en un momento académico crucial y de grandes tensiones como es la recta final del primer cuatrimestre en la universidad. Estos dos momentos temporales de recogida de la muestra condicionan sobremanera los resultados obtenidos.

En conclusión, los factores mencionados pueden haber condicionado los resultados obtenidos y son propios de la dinámica que se ha generado durante el proyecto de investigación. Aceptarlas ofrece la oportunidad de mejorar significativamente, tanto si hay una continuidad de este proyecto particular, como si se emprenden nuevos con objetivos similares.

Ahora bien, lo que si es evidente es que en el ámbito universitario no sólo se forman en contenidos propios de cada una de las materias, sino que, además, se forman personas íntegras que sean capaces de manejar con éxito las diferentes situaciones que, sin duda, tendrán que afrontar en sus vidas a un nivel académico, profesional y personal. Esta investigación es una apuesta por una formación integral en esta línea.

Por otra parte, y en cuanto a las propuestas de mejora, se considera necesario asumir que una investigación de este tipo supone un diseño cuasi-experimental. Cabe aceptar que no se puede asignar al azar a los sujetos al grupo de trabajo puesto que los alumnos se encuentran ya agrupados previamente de forma natural en las clases. Esto supone que la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada.

Este procedimiento puede influir en los resultados por las diferencias posibles entre el clima del aula, los vínculos entre el alumnado de cada clase, etc. Se propone controlar y aislar al máximo la influencia de este tipo de condicionantes.

Por último, la continuidad del estudio se puede proyectar en los siguientes términos: La investigación realizada está motivada por unas grandes dosis de ilusión y de compromiso con la mejora continua y la búsqueda de la excelencia en la educación universitaria.

Tal y como se ha expuesto, numerosos estudios evidencian la necesidad de ofrecer una formación integral que permita adquirir los contenidos y procedimientos propios de cada grado universitario (como hasta ahora),

pero también las actitudes resilientes, la gestión emocional de las situaciones, la multiculturalidad, los valores y la elevada ética y honestidad personal y profesional.

De hecho, esta sobradamente documentado que resulta necesario fomentar los recursos del alumnado para manejar situaciones difíciles y para lograr una disposición emocional que le dirija hacia el éxito y la superación continúa en las diferentes esferas de su vida.

Por estas razones, se considera necesaria la continuidad de investigaciones en esta línea puesto que las evidencias sobre la necesidad de dar cabida a la educación integral en el marco europeo de Educación Superior es una realidad.

Además, somos conscientes que son muchas las variables que influyen en la concreción de estos proyectos, como ahora, los apoyos con dotación presupuestaria y las políticas micro y macro universitarias.

En cualquier caso, nuestro ferviente compromiso en esta línea nos predispone a buscar y crear oportunidades en esta línea y nuestro sentir es esperanzador en cuanto al acceso a apoyos y recursos para esta finalidad.

En definitiva, estamos convencidos de la necesidad de una continuidad del proyecto y albergamos ilusiones en cuanto a posibles oportunidades sobre las que concretar nuestra actuación futura en esta línea.

En último lugar, y en cuanto a las conclusiones más significativas del presente estudio, cabe destacar que el trabajo de los valores y la multiculturalidad a través del desarrollo de competencias sociomemocionales desde el currículum universitario es un excelente estímulo para el exitoso desempeño docente futuro, un facilitador del rendimiento académico y un alentador del desarrollo sociomocional.

Por tanto, la inclusión de programas que permitan desarrollar dichas competencias desde el entorno universitario es un reto y una inversión en valor añadido. Líneas de investigación futuras podrían concretar en mayor medida el impacto que esta formación tiene para el desarrollo integral del alumnado universitario y su éxito en las diferentes esferas de la vida.

Bibliografia:

1. CASTEJÓN COSTA, J.L., GILAR CORBÍ, R. Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. En: *Revista de psicología y educación*, 2005, no1(2), p.137-152.
2. CASTEJÓN, J.L., GILAR, R., y PÉREZ, A.M. El papel de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del conocimiento conceptual y procedimental en una situación de aprendizaje complejo. En: *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2007, no 60 (1), p.149-166.
3. CASTEJON, J.L., PEREZ, A.M., y GILAR, R. Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? En: *Intelligence,* 2010, no 38(5), p.481-496. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289610000899>.
4. CASTEJÓN, J.L., PRIETO, M.D., PÉREZ, A.M., y GILAR, R. El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. En: *Psicothema*, 2004, no 16(4), p.600-605. <http://www.psicothema.com/pdf/3038.pdf>.
5. CASTEJÓN, J.L., CANTERO, P., PÉREZ, N. Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. En: *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 2008, no 6(2), p.145-161. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>.
6. DE HARO, J.M., CASTEJÓN, J.L., y GILAR, R. General mental ability as moderator of personality traits as predictors of early career success. In: *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 2013, p.171-180. <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39398/3/2013_De-Haro_etal_JVB.pdf
7. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence.* Nueva York: Bantam Books, 1995. <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>.
8. MAYER, J.D., SALOVEY, P. The intelligence of emotional intelligence. En: *Intelligence*, 1993, no 17(4), p.433-442. <http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1993%20Editorial%20on%20EI%20in%20Intelligence.pdf>.
9. MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. y SITAREMOS, G. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT. En: *Emotion,* 2003, no 3(1), p.97-105. <http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2003MSCSMSCEITEmotion.pdf>.
10. MAYER, J.D., ROBERTS, R.D., y BARSADE, S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence. En: *Annual Review of Psychology*, 2008, no 59, p.507-536. <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>.
11. MIÑANO, P., CASTEJÓN, J.L., y GILAR, R. An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. En: *The Spanish journal of psychology*, 2012, no 15(01), p.48-60.

12. PÉREZ, N. y CASTEJÓN, J.L. La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. En: *Ansiedad y estrés*, 2007, no 13(1), p.119-129. <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf>.
13. PERTEGAL-FELICES, M.L., CASTEJÓN-COSTA, J.L., y JIMENO-MORENILLA, A. Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. In: *Studies in Higher Education*, 2013, p.1-17. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.777410#.VL7PD3ve_Yg>.
14. STERNBERG, R.J., CASTEJÓN, J.L., PRIETO, M.D., HAUTAMÄKI, J., y GRIGORENKO, E. Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. In: *European Journal of Psychological Assessment*, 2001, no 17, p.1-16. <http://www.researchgate.net/publication/232591655_Confirmatory_factor_analysis_of_the_Sternberg_Triarchic_Abilities_Test_in_three_international_samples_An_empirical_test_of_the_triarchic_theory_of_intelligence>.
15. STERNBERG, R.J., PRIETO, M.D., y CASTEJÓN, J.L. Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. En:*Psicothema*, 2000, no 12(4), p.642-647. http://www.psicothema.com/pdf/384.pdf

Prezentat la 29.01.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.64-70

UNELE REPERE TEORETICE PRIVIND AUTOEDUCAŢIA ÎN CONTEXTUL DEVENIRII PERSONALITĂŢII

Larisa CUZNEŢOV, Natalia POPA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

Autoeducaţia reprezintă un proces de conştientizare a necesităţii de a dezvolta propria personalitate, de a valorifica potenţialul creator printr-un efort suplimentar orientat spre întregirea registrului de calităţi pozitive ale personalităţii. Au fost analizate următoarele aspecte: cunoaşterea de sine, evaluarea de sine, automodelarea, autocontrolul, autodisciplinarea, autodepăşirea şi autoreglarea.

***Cuvinte-cheie**: educaţie, autoeducaţie, personalitate, competenţă, cunoaştere de sine, automodelare, autoperfecţionare, autodezvoltare, autocontrol, autodisciplinare, autoconducere, autocorecţie, autopedepsire, autoreglare, autorealizare.*

SOME THEORETICAL LANDMARKS ON SELF-EDUCATION IN THE CONTEXT OF BECOMING PERSONALITY

Self-education is a process of awareness of the need to develop the own personality, recovery of creative potential through extra an additional effort directed to reunification of all positive qualities of personality. It was analyzed the following aspects: self-knowledge, self-assessment, self-modeling, self-discipline, self-regulation and self-overcoming.

***Keywords**: education, self-education, personality, competence, self-knowledge, self-modeling, self-improvement, self-development, self-control, self-discipline, self-management, self-correcting, self-punishment, self-realization.*

Educaţia, influenţarea, îndrumarea conştientă a informării şi formării individului este eficientă dacă se realizează într-un mod permanent şi ştiinţific adecvat. Educaţia reprezintă factorul decisiv de formare a personalităţii umane şi stimulează preocuparea pentru desăvârşirea de sine. Astfel, autoeducaţia devine în continuare o condiţie a eficienţei personale şi a asimilării, prelucrării informaţiilor utile. Prin autoeducaţie, procesul educaţiei devine permanent, creează individului o şansă pentru a preveni alienarea, compensează lipsurile învăţării şcolare, ale iniţierii profesionale. Prin autoeducaţie educaţia permanentă devine o stare de spirit motivată de trebuinţa perfecţionării [7].

Prin autoeducaţie omul devine conştient de propriile capacităţi, aspiraţii pe care le evaluează în raport cu modelele sociale şi cu posibilităţile de exprimare, dobândeşte conştiinţa identităţii de sine în procesul de autocunoaştere. În esenţă, orice individ se caută pe sine, se cunoaşte, se identifică şi se autoevaluează. Prin autoeducaţie individul percepe, filtrează şi prelucrează influenţele exercitate în relaţiile cu sine şi cu alţii (cu educatorul), le valorifică, consolidând consistenţa şi relevanţa universului său de auto/cunoaştere [9].

Prin autoeducaţie individul se modelează pe sine în plan cognitiv, afectiv, volitiv, atitudinal, se construieşte pe sine, dezvoltându-şi calităţile dorite şi corectându-şi defectele. Prin autoeducaţie individul poate lupta cu sine, cu gândirea negativă – obstrucţionistă, inhibantă, poate depăşi complexele, lipsa de voinţă, afectele demobilizatoare, poate învinge obstacolele, nereuşitele şi eşecurile. De el, dar şi de împrejurări depinde verdictul: învins sau învingător. Prin autoeducaţie individul se şlefuieşte pe sine, tinde spre perfecţiune, aspiră şi dobândeşte starea de libertate [9].

Dumitru Salade defineşte autoeducaţia ca activitate conştientă, intenţionată, pe care un individ o desfăşoară pentru formarea sau desăvârşirea propriei persoane. *Autoeducaţia se deosebeşte de educaţie în primul rând prin poziţia subiectului în raport cu obiectul. Subiectul este şi obiectul educaţiei* [15, p.41]. Paul-Popescu Neveanu în *Dicţionar de psihologie* defineşte autoeducaţia ca *proces de formare a propriei personalităţi şi conduite conform unor modele şi cerinţe şi în baza unor eforturi personale. În autoeducaţie individul este în acelaşi timp subiect şi obiect al educaţiei* [13, p.77]. Ioan Comănescu consideră că, în sens larg, autoeducaţia include întreaga gamă a influenţelor autoformative; în sens restrâns, este munca individuală cu sine însuşi în scopul automodelării unor capacităţi intelectuale, a unor sentimente, atitudini şi trăsături de personalitate. În viziunea autorului, *autoeducaţia este propulsată din interior* [6, p.33-34]. Andrei Barna defineşte autoeducaţia ca *activitate a fiinţei umane desfăşurate în scopul perfecţionării propriei personalităţi* [2, p.31]. Steliana Toma consideră autoeducaţia ca fiind *activitatea conştientă, constantă, sistematică, direcţionată*

spre perfecţionarea propriei personalităţi, scop ales pe baza unei decizii personale de autoangajare şi depunere a unui efort propriu [13, p.20-21].

E.Macavei consideră importante cinci componente sau direcţii ale autoeducaţiei: cunoaşterea de sine, evaluarea de sine, diagnoza şi decizia, formarea şi transformarea de sine.

Cunoaşterea de sine începe şi are ca reper interogaţiile: Cine sunt? Ce doresc? Ce vreau? Ce pot? Între ce limite mă dezvolt? Ce trebuie să fac? Ce calităţi şi ce defecte am? Modelele comportamentale sunt preluate din viaţă, din literatură şi film sau sunt construcţii personale. Toate acestea constituie cadrul paradigmatic, sistemul de referinţă al raportării individului. Cunoaşterea de sine este procesul complex, sinuos şi nu de puţine ori dramatic de *căutare, dezvăluire, descoperire* a propriei persoane. Se *identifică* actele, faptele în care se reflectă modul de a gândi, atitudinile, aspiraţiile şi dorinţele. Se *analizează* faptele, modul în care au fost proiectate şi realizate, motivaţia lor, demersul raţional; se analizează forţele fizice şi psihice investite, capacităţile şi însuşirile psihice. Se *compară* faptele, modul de gândire, atitudinile proprii cu ale altora şi cu modelele. Se *definesc* faptele, modul de gândire şi atitudinile, se recunosc ca aparţinând individului, sunt acceptate [9].

Evaluarea de sine este actul apreciativ în raport cu criteriile bine-rău, corect-incorect, eficient-ineficient, acceptat-neacceptat etc. Aprecierea este pozitivă sau negativă. Acţiunea de *critică* dezvăluie lipsurile, neîmplinirile, întrucât contravin modelului. Critica trebuie să fie constructivă, să ofere soluţii de îndreptare, să redeschidă piste de acţiune. Faptele, raţionamentele, motivele şi atitudinile sunt clarificate, sunt considerate *premise pentru stabilirea diagnosticului.* Se analizează posibilităţile, şansele persoanei.

În procesul cunoaşterii şi evaluării de sine se determină posibilităţile persoanei şi forţele de luptă pentru reuşită. Evaluarea asigură feedback-ul acţiunilor benefice şi impactul lor asupra propriei persoane. Se apelează la evaluare în *faza iniţială* (starea de fapt), *pe parcursul acţiunii* asupra propriei persoane şi *la finalul acţiunii.* Evaluarea şi diagnosticul reprezintă reperele *proiectării şi programării.* În cadrul acestora se stabilesc liniile strategice şi eşalonarea etapelor şi acţiunilor cu termenele de autoperfecţionare [8].

După definitivarea proiectului şi a programului se ia *decizia* de acţiune în vederea formării, transformării, corectării de sine. Decizia trebuie să fie puternic şi corect motivată, fermă, fără amânări şi ezitări. Se trece la etapa cea mai grea, a *înfăptuirii,* în sensul *formării şi transformării de sine.* Cercetările din domeniul ştiinţelor educaţiei [1,2,6,12,15 etc.] arată că acţiunile de autoperfecţionare asupra propriei persoane sunt complexe: automotivare, automodelare, autoformare, autodezvoltare, autocontrol, autodisciplinare, autoconducere, autocorecţie, autoreglare, autorealizare [13]. Evident că autoeducaţia conţine şi acţiuni cu tentă negativă ca, de exemplu, autoînvinovăţire, autopedepsire, autodisconsiderare.

Automodelarea este procesul de construire şi şlefuire a actelor comportamentale, de temperare a atitudinilor şi convingerilor nefavorizante. *Autoperfecţionarea* este rezultatul exersării modului de gândire, de implementare a cogniţiilor, a deprinderilor, atitudinilor, avându-se în vedere modelul la care se aspiră. *Autodezvoltarea* constă în mobilizarea persoanei pentru trecerea ei la un nivel comportamental superior, spre exemplu: calitatea motivaţiei, calitatea priceperilor, deprinderilor şi competenţelor, valorificarea lor. *Autocontrolul* determină funcţionarea frânelor şi cenzurilor interioare. Unii cercetători susţin că există pericolul ca aceste frâne şi cenzuri să obstrucţioneze iniţiativele, orientând individul spre considerentul perfecţionismului exagerat [2,9,13]. *Autoorientarea* este necesară pentru a imprima sens şi direcţie acţiunilor proprii. Este temeiul independenţei şi libertăţii de alegere, al răspunderii şi responsabilităţii persoanei. *Autodisciplinarea* se axează pe depăşirea dificultăţilor prin respectarea strictă a normelor şi regulilor. În acest sens persoana lucrează asupra sa pentru a fi cumpătată, ordonată, aptă de a-şi menţine sănătatea la un standard optim, de a-şi eşalona eforturile fizice şi intelectuale, de a-şi stăpâni forţele mintale şi afective. *Autoconducerea* implică stăpânirea de sine şi siguranţa de sine în proiectarea şi realizarea obiectivelor de autoperfecţionare. Conducerea de sine înseamnă conştiinciozitate şi responsabilitate. Ea oferă satisfacţia acţiunii independente, în baza liberei alegeri şi prin eforturi proprii.

De multe ori este mai uşor să îndrumi şi să conduci pe altul decât pe tine însuţi. Eficienţa conducerii de sine depinde de înţelepciunea, consecvenţa şi fermitatea persoanei.

Autodepăşirea este perspectiva imediată sau îndepărtată de înaintare, ocolind sau învingând obstacolele. Este trecerea dincolo de limitele sau barierele impuse. Este prilejul de a-ţi dovedi ţie însuţi că ai făcut mai mult decât credeai că eşti capabil. *Autocorecţia* este acţiunea de îndreptare a lipsurilor şi defectelor, este lupta cu deprinderile neadecvate sau nocive, cu atitudinile conservatoare defavorabile realizării de sine, perfecţionării de sine. Se ştie câte dificultăţi întâmpinăm pentru a ne vindeca de invidie, ură, gelozie, pentru a ne depăşi dezamăgirile şi disperările, pentru a renunţa la excesuri. Autocorecţia se soldează cu aprecierea şi suportarea

restricţiilor şi interdicţiilor. Pedeapsa administrată sieşi trebuie neapărat să ofere şansa corectării, reparării imaginii de sine şifonate, re/construirii încrederii în sine, revenirii la încrederea de sine. Când o persoană îşi propune să renunţe complet la un mod de viaţă defectuos, programul schimbării şi transformării de sine este radical, iar rezultatul poate fi *naşterea din nou,* în sens psihosocial. *Autoreglarea* este o monitorizare permanentă practicată pentru a aduce corecţii, pentru a completa, adăuga, spori forţele persoanei. *Autorealizarea* confirmă atingerea obiectivelor, folosirea şanselor, este mobilul trăirii satisfacţiilor, mulţumirii de sine şi al sporirii stimei de sine [9].

Reuşita în procesul de autoformare, autotransformare, autoperfecţionare depinde de mulţi factori externi (mediul familial, şcolar şi universitar, grupul de prieteni, profesional, contextul social-politic şi cultural) şi, mai cu seamă, de factorii interni (capacităţi, aspiraţii, atitudini). Devenirea individului ca personalitate este evaluată de majoritatea cercetătorilor [1-4,7,9 etc.] prin cele trei componente: nivelul aptitudinilor şi capacităţilor, nivelul aspiraţiilor şi nivelul de realizare. Coeficientul de personalitate are ca indicatori: gradul de dezvoltare, gradul de integrare şi gradul de flexibilitate. În concluzie, devenirea individului ca personalitate este un proces complex, sinuos, dependent de numeroşi factori. În esenţă, devenirea personalităţii poate fi rezumată prin ideea lui G.Allport [1]: fiecare om este ca toţi ceilalţi, este ca unii, este ca niciunul. Unicităţii genetice, biopsihice i se asociază unicitatea destinului, realizării şi împlinirii, recunoaşterii sociale. Capacităţile biopsihice (vitalitate, sănătate, senzorialitate, memorie, gândire, imaginaţie, sentimente şi pasiuni, deprinderi şi aptitudini, voinţă) constituie temeiul performanţelor autoformative. Aspiraţiile modelează aşteptările (expectanţa). Punerea în practică a proiectelor, respectarea programelor întocmite şi finalizarea lor depind, în mare măsură, de forţa şi consistenţa motivaţiei, de atitudinile şi voinţa persoanei [Apud 8].

Motivaţia, ansamblul mobilurilor înnăscute şi dobândite, conştiente şi inconştiente, impulsionează demararea acţiunilor, direcţionează activitatea, menţine rezervorul energetic al forţelor fizice, psihice şi spirituale. Motivaţia este implicată în proiectarea activităţii de desfăşurare, finalizare şi perfectare a activităţii, în acest caz – a acţiunii de modelare de sine şi de perfecţionare de sine, inclusiv de stimulare a reflecţiei asupra felului de a fi şi deveni al omului.

Munca cu sine este dificilă şi depinde de consistenţa motivaţională, de *optimul motivaţional.* Principiul de bază al autoeducaţiei este cunoaşte-te permanent pe sine şi *ajută-te singur*.

Principala componentă motivaţională a educaţiei prin sine însuşi o constituie *trebuinţele.* Preocuparea pentru formarea şi perfecţionarea de sine satisface cerinţele programate de trebuinţele persoanei, care au ca obiect: conservarea de sine, perfecţionarea de sine, stima de sine, imaginea şi prestigiul în grup (recunoaşterea şi aprecierea de alţii). Preocuparea pentru formarea şi perfecţionarea de sine modelează specificul personal de satisfacere a trebuinţelor în general, în primul rând de satisfacere a *trebuinţelor primare* (apărare, hrană, odihnă, sexualitate) de care depinde echilibrul biopsihic. În procesul autoeducaţiei se conştientizează aceste nevoi, mijloacele de satisfacere în sensul sănătăţii, vigorii, forţei şi echilibrului biopsihic. Se modelează cultural *trebuinţele secundare sau psihosociale:* de securitate afectivă (apartenenţă, adeziune, identificare), de stimă faţă de alţii şi faţă de sine, de prestigiu şi consideraţie, trebuinţele de a cunoaşte şi de a fi informat, trebuinţele de perfecţionare, desăvârşire, înnoire, schimbare. Trebuinţele propulsează şi susţin lupta cu sine [5].

Evident că *afectivitatea* constituie rezervorul energetic şi sistemul rezonator al personalităţii. Dispoziţiile, emoţiile, sentimentele, pasiunile motivează autoformarea, autocorectarea, autoperfecţionarea. Speranţa reuşitei în lupta cu propriul defect, dorinţa luptei cu sine pentru corectarea deprinderilor şi atitudinilor greşite, încrederea în sine, dezgustul faţă de faptele reprobabile constituie mobiluri puternice în efortul schimbării de sine. Emoţiile şi sentimentele au efecte benefice, stimulative, constructive atunci când susţin consolidarea calităţilor şi necondiţionarea defectelor. Emoţiile au efect negativ când obstrucţionează reuşita în lupta cu obstacolele, când demobilizează luarea deciziilor şi a iniţiativelor. Tristeţea profundă şi prelungită, mânia, ura, invidia, gelozia, desconsiderarea, indignarea au efecte autodistructive şi, în cazuri extreme, pot duce chiar la decizii suicidale. Speranţele şi dorinţele de reuşită, de creare şi menţinere a imaginii pozitive, a prestigiului social susţin performanţele desăvârşirii de sine şi contribuie la formarea şi consolidarea competenţelor de autoeducaţie a persoanei.

Interesele, în calitate de orientări selective şi active ale vieţii psihice, sunt vectori importanţi ai activităţii şi constituie mobilurile de autoreglare. Ele motivează acţiunile datorită stărilor de atracţie şi ataşament, curiozităţii şi experienţei de cunoaştere. În procesul de autoeducaţie, interesul pentru propria persoană, interesul de a fi, a deveni, de a se dezvolta, de a se perfecţiona reprezintă principalul factor motivaţional.

Când interesul pentru propria persoană vizează deteriorarea şi agresarea relaţiilor cu semenii, capătă conotaţia imorală a egoismului, a lipsei de scrupul pe care codul etic şi practica vieţii morale le condamnă [5, p.37-43].

În aspectul investigat, importante sunt *atitudinile* persoanei. Acestea sunt structuri orientativ-reglatorii ale conduitei şi au un rol decisiv în procesul modelării de sine. Atitudinile pozitive faţă de propria persoană, faţă de propria formare şi transformare (dragostea de sine, respectul de sine, încrederea în sine) susţin eforturile de autoformare. Autoexigenţa şi autocritica au funcţii evaluative în reuşita luptei cu sine. Optimismul, curajul de angajare şi implicare în eforturile de a învinge obstacolele susţin perseverenţa luptei pentru reuşită. Atitudinile negative (neîncrederea în sine, scepticismul, învinovăţirea fără putinţa de redresare) conduc la subminare şi descurajare, la anihilarea propriilor forţe, la obstrucţionarea exprimării capacităţilor, la autodistrugere [9].

În contextul vizat, ţinem să menţionăm că *voinţa* reprezintă capacitatea de conducere, mobilizare şi susţinere a forţelor intelectuale şi psihofizice pentru depăşirea obstacolelor. Jean Piaget atribuie voinţei rolul de *reglaj al reglajelor*. Datorită voinţei se formează, se perfecţionează şi se corectează deprinderile şi atitudinile, se ţin sub control emoţiile şi sentimentele, se evadează din stări de dezamăgire, disperare, se anulează obsesiile. Voinţa, cu calităţile ei: forţa, perseverenţa, stăpânirea de sine, este solicitată în lupta cu sine, pentru autodepăşire, pentru autoredresare. Capacitatea de a voi, de a şti ce vrei mobilizează eforturile pentru reuşită, pentru a rezista în faţa obstacolelor, a le ocoli sau a le învinge. Lupta cu sine pentru luarea deciziilor, hotărârea de a începe o acţiune, tenacitatea de a o desfăşura şi perseverenţa de a o finaliza sunt dovezi ale eficienţei competiţiei cu sine şi cu alţii [11].

Odată cu înscrierea copilului la şcoală, apar o serie de factori noi: învăţătura, viaţa în colectivul clasei, lărgirea şi diversificarea relaţiilor sociale ş.a. Acţiunea acestor factori poate fi folosită în pregătirea şcolarilor pentru autoeducaţie. Aceluiaşi scop îi pot servi şi preocupările la care sunt antrenaţi elevii în procesul educaţiei formale, nonformale şi informale – participarea la diferite forme de activităţi sportive (tenis, gimnastică artistică, atletism ş.a.) artistice (muzică, balet, pictură ş.a), activităţi practice desfăşurate în cadrul cercurilor din şcoală sau din afara acesteia [3].

Pe linia pregătirii individului în vederea autoeducaţiei se impune ca, paralel cu consolidarea deprinderilor existente, să ne preocupăm şi de formarea celor specifice muncii intelectuale (de învăţare). Unele dintre acestea sunt similare celor deja amintite (păstrarea poziţiei corecte în bancă şi la masa de lucru, menţinerea în ordine a obiectelor şcolare), putând fi uşor transferate la noua situaţie. Altele sunt specifice activităţilor şcolare, cum ar fi: pregătirea, înainte de a se apuca de lecţii, a tot ceea ce este necesar, astfel încât să nu se mai distragă apoi de la activitatea dominantă; să-şi facă temele la orele stabilite de regimul zilei, mai întâi să înveţe, apoi să efectueze temele scrise; să se controleze, comparând rezultatul cu un model ş.a. [6].

În educaţia şcolarului mic pentru formarea deprinderilor de autoeducaţie se recomandă să acţionăm la început prin cerinţe ferme, prin îndemnuri şi convingeri. Treptat, îndemnul, dispoziţia se interiorizează; comanda devine autocomandă, acţiunea efectuată la început cu sprijinul învăţătorului sau al părinţilor este apoi executată independent, devenind autoexersare, iar sarcina executată la îndemnul educatorilor se transformă în autosarcină, controlul – în autocontrol etc. [13].

Spre deosebire de adulţi, la care formarea deprinderilor volitive este legată deseori de învingerea unor mari dificultăţi şi obstacole, de înlăturarea unor deprinderi şi obişnuinţe vechi, la copii acestea se formează mult mai uşor, cu un efort mai redus. Experienţa arată că atunci când sunt ajutaţi, îndrumaţi cu tact şi răbdare, deprinderile se formează nu doar fără dificultăţi, dar chiar cu plăcere. O atenţie deosebită vom acorda exersării lor sistematice, zi de zi. În caz contrar, ceea ce s-a clădit timp de luni şi ani de zile se poate distruge într-o perioadă foarte scurtă [9; 12].

Formarea deprinderilor morale şi volitive, a spiritului de disciplină şi organizare a activităţii, care stau la baza autoeducaţiei, începe din primii ani de viaţă ai copilului. La vârsta şcolară mică se recomandă ca formarea voinţei să înceapă de la deprinderi simple de viaţă, apoi să treacă la cele complexe, legate direct de munca şcolară. Cu cât elevul este mai mult rămas în urma sub aspect educativ (lipsit de voinţă, dezorganizat, indisciplinat), cu atât este mai important ca procesul de automodelare să înceapă cu sarcini şi exerciţii mai simple, mai uşoare, chiar sub formă de joc sau cu elemente de joc.

În scopul respectării cerinţelor impuse de exerciţiile efectuate, se recomandă ca elevii să fie ajutaţi şi stimulaţi de unul dintre membrii familiei, mai ales în momentele dificile. Nevoia de stimulare, de apreciere pozitivă, de satisfacţie şi bucurie, necesare oricărei fiinţe umane, este resimţită puternic la vârstă şcolară mică. Încurajaţi de reuşită, elevii tind să valorifice la cote superioare potenţialul lor fizic şi intelectual nu doar în procesul instruirii şi educaţiei, dar şi în cel al autoeducaţiei.

Cercetătorii în domeniul ştiinţelor educaţiei [1-3,6,8 etc.] susţin că rolul exerciţiilor amintite nu se reduce la dezvoltarea voinţei şi la formarea deprinderilor de autoorganizare necesare oricărei activităţi. Ele îndeplinesc şi o importantă funcţie psihologică – creează permisele bucuriei succesului. Formarea deprinderilor relativ simple, realizabile într-un timp scurt, permite înregistrarea şi măsurarea exactă a performanţelor (a succeselor şi insucceselor). Exerciţiile sistematice permit constatarea unor progrese în comportarea copiilor. Cunoaşterea succeselor reprezintă un gen de conexiune inversă care generează sentimentul satisfacţiei, întăreşte încrederea în forţele proprii, stimulează elevii spre abordarea unor sarcini mai complexe în procesul educaţiei de sine [24,22].

În formarea personalităţii, individul uman este condiţionat de trei categorii de trebuinţe fundamentale. Acestea sunt: *trebuinţele de dependenţă, trebuinţele de independenţă* şi *trebuinţele de interdependenţă.* În diferite perioade de vârstă ele au ponderi diferite, se interferează şi se intercondiţionează. După naştere, în primii ani de viaţă, copilul este dependent de îngrijirile mamei, afecţiunea şi atenţia ei. Iniţierea în cunoaşterea realităţii, în adaptarea la condiţiile reale, deprinderea comportamentelor (alimentar, odihnă, joc, învăţare) se face sub influenţa adultului-educator. Primele modele culturale tot adultul le oferă, mai întâi părinţii, apoi pedagogul şi alte rude. Instruirea în grădiniţă şi în şcoală este dirijată, condusă, efectuată, de asemenea, de educator. Bazele cunoştinţelor, abilităţilor şi deprinderilor, ale atitudinilor şi autoeducaţiei se pun în relaţia de intercomunicare copil-adult/educator.

Atunci când copilul ajunge la nivelul de maturizare ce-i permite, într-o măsură mare, detaşarea de influenţele adulţilor, când se manifestă cunoaşterea de sine, identificarea şi valorificarea forţelor de autoformare (la pubertate şi adolescenţă), apare şi se dezvoltă interesul şi preocuparea de autoeducaţie. Educaţia de sine câştigă teren şi pondere, ea concordă cu experienţa dobândită în relaţia cu adultul-educator. Preadolescenţa, adolescenţa şi tinereţea sunt cele mai importante etape ale vârstei în care se valorifică acumulările educaţiei familiale, şcolare şi universitare; sunt perioade de autodefinire, autocunoaştere, autorealizare, de construire independentă a imaginii de sine. Cu toată ponderea pe care o deţine preocuparea pentru dezvoltarea şi afirmarea de sine, nici în adolescenţă şi nici în tinereţe nu se produce decisiv şi definitiv ruptura de influenţele factorilor educativi (familie, instituţia de învăţământ). Cercetătorii în domeniul ştiinţelor educaţiei consideră că nici nu ar fi benefică o asemenea ruptură [6,12,13].

Schimbările sociale obligă individul să se adapteze la diferite forme de comunitate, să se integreze în ele, să adopte roluri, funcţii şi poziţii sociale. Progresul ştiinţific, tehnic, cultural sunt provocări ce solicită permanente adaptări. De aceea, individul/grupul trebuie să înveţe mereu, să fie receptiv şi reflexiv la nou, la schimbare, să-şi perfecţioneze relaţiile de comunicare cu alţii, să construiască noi tipuri de relaţii, să cunoască şi să se folosească de oportunităţile educative oferite de comunitate. Pentru a face faţă cerinţelor sociale de menţinere şi consolidare a securităţii personale, omul trebuie să înveţe continuu. Deschiderea pentru învăţarea continuă, pentru educaţia permanentă nu anulează, ci valorifică zestrea autoeducativă. De fapt, exprimarea de sine, realizarea de sine pe toate planurile (familial, personal, profesional, civic, politic) este rezultatul articulării educaţiei-autoeducaţiei şi educaţiei permanente, convergenţei factorilor educativi [4,5,7,9 etc.].

Plecând de la aspectul cercetat, ne vom referi la educaţie ca activitate practică, ca acţiune ce mijloceşte procesul de receptare, asimilare, prelucrare a experienţei acumulate şi tendinţele de autoeducaţie care încep să se întrezărească destul de clar la vârsta şcolară mică. Evident că plecarea la şcoală, noul statut social de elev, stimulează, orientează şi concentrează eforturile şi procesul de autoeducaţie la micul şcolar.

Astfel, în primii ani de viaţă adultul (mai des mama) asigură condiţii de îngrijire pentru satisfacerea trebuinţelor primare: hrană, odihnă, igienă, securitate afectivă. În aceste condiţii de îngrijire, copilul trăieşte, creşte, se dezvoltă fizic, mintal, afectiv, treptat dezvoltându-şi trăsăturile de personalitate. Din fiinţă biologică el devine fiinţă socială, dobândeşte comportamente specific umane. În cadrul familiei se formează şi se structurează componentele psihice ale personalităţii: senzorialitate, motricitate, inteligenţă, comunicarea prin limbaj etc. Debutul dezvoltării psihofizice este esenţial pentru evoluţia ulterioară. Totodată, se reproduc, în forme accesibile vârstelor, relaţiile interumane de comunicare şi convieţuire. Odată cu maturizarea se elaborează schemele comportamentelor sociale, se mijloceşte, prin actul comunicării şi cogniţiei, perceperea realităţii. Modelele culturale de comportament al adulţilor, de viaţă economică-profesională, de stabilire a relaţiilor cu semenii, modelele de roluri şi statute sociale se interiorizează şi apoi se reproduc destul de fidel la vârstă şcolară mică. Evident că în procesul educaţiei şcolarului mic i se facilitează perceperea, asimilarea şi prelucrarea informaţiilor prin activităţile de joc, învăţare, muncă. Şcolarul mic este familiarizat cu contextul vieţii sociale extrafamiliale, contextul etnic, multietnic, naţional, cu mediul multicultural şi intercultural. Toate acestea valorificate adecvat conduc spre formarea tendinţelor de autoeducaţie.

În familie, rolul psihogenetic al educaţiei este determinant. Părinţii sunt primii educatori naturali, care creează mediul, îl organizează, îi dezvăluie copilului realitatea apropiată, imediată şi cea extrafamilială, îl orientează şi-l îndrumă s-o cunoască, s-o evalueze, îi oferă modele, îi susţine creşterea, dezvoltarea şi maturizarea fizică şi psihosocială. În ambianţa familială copilul se descoperă pe sine, îşi construieşte propria identitate. Startul socializării şi umanizării se ia în mediul familial, copilăria fiind esenţială pentru dezvoltarea ulterioară, pentru integrarea optimă în viaţa socială. Copilăria marchează cea mai puternică şi stabilă dependenţă de adult, în primul rând de părinţi, apoi de pedagogii din cadrul instituţiei preşcolare şi al şcolii; aceasta este cea mai fertilă perioadă de iniţiere a individului în domeniul autoeducaţiei sale.

În opinia mai multor cercetători [1-4,6,9,13], în instituţiile de învăţământ, la toate nivelurile, se creează condiţii favorabile de motivare şi orientare a copilului spre autoeducaţie. În grădiniţă şi în clasele primare este foarte evidentă tendinţa copiilor de a-şi imita educatorii şi dacă aceştia sunt centraţi pe autoperfecţionare – elevii au modele pozitive, demne de urmat. Se ştie de ce autoritate, respect şi dragoste se bucură educatoarea în grădiniţă şi învăţătorul în şcoală. Pe măsură ce copilul se maturizează şi devine elev, el se face mai selectiv şi critic în aprecieri. Planurile, programele, sistemul de organizare a procesului de învăţământ creează temeiul mediului de învăţare şcolară şi pregăteşte fundamentul practic de lansare în una din cele mai importante şi originale activităţi umane – autoeducaţia, care stă la baza autoperfecţionării şi constituirii eficienţei personale.

Pentru a promova, pentru a se pregăti pentru viaţă şi profesiune, elevul, studentul, sunt dependenţi de ofertele şcolare şi universitare, învaţă după programe şi manuale existente, se supun evaluării prin extemporale, teze, teste, examene. În mediul şcolar şi universitar se pun bazele culturii morale generale şi ale culturii profesionale, se stimulează procesul de dezvoltare şi maturizare a personalităţii. Anii de şcolarizare sunt anii copilăriei, preadolescenţei şi ai primei tinereţi, perioade intense de acumulări şi salturi în dezvoltare, perioade fertile de devenire şi consolidare a tendinţelor şi competenţelor de autoeducaţie.

Şcoala are un rol esenţial în devenirea socială a individului, are responsabilitatea şi competenţa de a pregăti pentru viaţă tânăra generaţie, însă unele imperfecţiuni şi deficienţe ale şcolii (curriculum dificil, management financiar şi al resurselor umane ineficient etc.) creează dificultăţi în dezvoltarea şi maturizarea elevilor şi studenţilor. Astfel, şcoala, în loc să stimuleze iniţiativa şi creativitatea, creează blocaje; în loc să susţină originalitatea, deschideri de cunoaştere, obligă elevul la memorări şi reproduceri mecanice. Politicile educaţionale la nivel macrostructural şi microstructural trebuie să răspundă în mai mare măsură nevoilor de autoeducaţie, nevoilor de autodeterminare, să favorizeze dezvoltarea capacităţilor metacognitive şi creatoare ale elevilor.

Formarea conştiinţei de sine ajunge la un nivel de maturizare adecvată atunci când educaţia realizată a fost calitativă şi atunci când se conturează interesul pentru propria persoană. Ontogenetic, acest moment se plasează de obicei la vârsta preadolescenţei/pubertăţii. Individul este tot mai preocupat de sine, caută să se autodefinească, să-şi descifreze şi să-şi motiveze intenţiile, dorinţele, să-şi construiască aspiraţii, scopuri şi idealuri. Autodefinirea este urmarea cunoaşterii de sine ce se concentrează asupra răspunsurilor la întrebările: *cine sunt? cum ar trebui să fiu*? Individul îşi construieşte pentru sine şi pentru alţii modele, criterii de evaluare, scenarii de analiză şi autoanaliză. Începând cu 7-8 ani, mai activ către 10-12 ani, copilul îşi creează filtre de percepere şi asimilare a informaţiilor, mecanisme de gândire inductivă, deductivă şi analogică, mecanisme de acţiune voluntară, de raportare afectiv - motivaţională, sisteme atitudinale către vârsta adolescenţei (13-15 ani). Propriul Eu, propria persoană devine obiect al interesului cunoaşterii prin autoanaliză, autoapreciere, autodefinire. Cunoaşterea de sine este temeiul intervenţiei de modelare, de autodepăşire, de corectare a defectelor şi deficienţelor, de perfecţionare a calităţilor, după modelul aspiraţiilor şi idealului [4].

În acest context trebuie să fim conştienţi de faptul că începutul şi eficienţa autoeducaţiei copilului depind de calitatea educaţiei primite, de modelele adulţilor (mediu) şi de factorul ereditar.

Individul preocupat de sine este simultan şi succesiv *obiect al intervenţiei* (asupra căruia se acţionează) şi *subiect al intervenţiei* (cel ce acţionează), el este actorul şi educatorul propriei persoane. Se cunoaşte pe sine, se şlefuieşte pe sine, se conduce pe sine în exprimarea opţiunilor şi luarea deciziilor; se educă pe sine, se modelează pe sine, devine actorul propriei formări. Construcţia de sine prin autoeducaţie sau educaţia prin sine însuşi nu se desfăşoară în sens uniform, ascendent; ea cunoaşte sinuozităţi datorită piedicilor venite din interiorul fiinţei şi din afară. Variate motive afective se ciocnesc cu motivele de natură raţională, se trăiesc stări conflictuale care deteriorează echilibrul psihofizic, individul ajunge să se obstrucţioneze pe sine, să se autodeprecieze sau uneori se autodistruge. În această luptă cu sine, mult mai dură de multe ori decât lupta cu alţii,

individul trece prin foarte multe dificultăţi. Construcţia de sine înseamnă atât afirmare de sine, cât şi negare de sine. Negarea de sine are sens constructiv când se urmăreşte şi se reuşeşte eliminarea comportamentelor neproductive, corectarea consecventă a defectelor. Negarea de sine are efecte negative, chiar nocive, atunci când individul îşi deteriorează, pe nedrept, imaginea, când se autodistruge prin complexare, vinovăţie exagerată, perfecţionism exagerat. Când negarea de sine are ca efect afirmarea de sine, se consolidează abilitatea de învingător a celui ce luptă cu sine. Este posibilă schimbarea radicală, regenerarea sau naşterea din nou, în viziune moral-spirituală. Lupta cu sine antrenează voinţa, în primul rând, de a urma un anumit traseu pentru a atinge scopul planificat, de a forma atitudini şi deprinderi de muncă asupra propriei persoane. Prin autoeducaţie individul este propriul său modelator, este participant la crearea de sine.

Libertatea, independenţa şi autonomia dobândite în procesul construirii de sine, cuceririle pe scara perfectibilităţii au la origine modele oferite de alţii prin heteroeducaţie. Educatorii (părinţii, învăţătorii, profesorii) sunt cei care formează deschiderea interesului pentru sine, sunt mijlocitorii ce iniţiază contactul cu lumea şi cu propria persoană. Cunoaşterea de sine nu este posibilă fără oglindirea în alţii, fără îndrumările altora. Actele, faptele, modelate interior, se raportează la cerinţele şi exigenţele sociale. Ele sunt sau nu sunt acceptate, recunoscute şi recompensate. Individul are libertatea de a opta, de a alege oportunităţile oferite de comunitate. Comunitatea îi oferă cadrul şi mijloacele de a se perfecţiona (moral, profesional, cultural, politic), de a-şi mări nivelul de competenţă; lui i se oferă şansa şi în acelaşi timp el este determinat să înveţe continuu, să se supună strategiilor şi acţiunilor de educaţie permanentă [7].

Examinarea reperelor teoretice cu privire la autoeducaţie ne-a dat posibilitatea să conchidem că, pentru ca personalitatea să se transforme din obiect al educaţiei în subiect – actor al propriei formări, sunt absolut necesare modele demne şi acţiuni educative de dezvoltare a competenţelor de autoeducaţie atât în cadrul familiei, cât şi în cel şcolar.

Bibliografie:

1. ALLPORT, G. *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991.
2. BARNĂ, A. *Autoeducaţia: Probleme teoretice şi metodologice*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
3. CALARAŞ, C. *Cultura autoeducaţiei elevului*. Chişinău: Primex-com SRL, 2010.
4. CEANUŞU, V. *Autocunoaştere şi creaţie*. Bucureşti: Editura Modernă, 1983.
5. CHELCEA, S., CHELCEA A. *Din universul autocunoaşterii*. Bucureşti: Editura Militară, 1995.
6. COMĂNESCU, I. *Autoeducaţia - azi şi mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996.
7. DAVE, R. *Fundamentele educaţiei permanente*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991.
8. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educaţiei*. Bucureşti: Aramis, 2002.
9. PAVELCU, V. *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.
10. NEVEANU P. P. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Albatros, 1978.
11. PAYAT, L. *Educaţia voinţei*. Bucureşti: L.1, 1921.
12. SALADE, D. *Dimensiuni ale autoeducaţiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
13. TOMA, S. *Autoeducaţia. Sens şi devenire*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.
14. КОЧЕТОВ, А. *Организация самовоспитания школьников*. Минск, 1990.

Prezentat la 16.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.71-76

FUNDAMENTĂRI TEORETICE PRIVIND EDUCAŢIA PERMANENTĂ

Inga MALDUR

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind educaţia permanentă ce reprezintă o acţiune continuă, durabilă, care joacă un rol deosebit în viaţa individului. Educaţia permanentă reprezintă un răspuns la provocările determinate de transformările rapide din lumea contemporană. Actualele mutaţii ale civilizaţiei se caracterizează prin intelectualizarea câmpului muncii, explozia cunoştinţelor şi printr-o schimbare permanentă a tuturor aspectelor culturii.

Cuvinte-cheie: *educaţie permanentă, formare continuă, învăţare pe parcursul vieţii, educaţia adulţilor, formarea adulţilor, instruire, lifewide learning.*

THEORETICAL FOUNDATION FOR LIFELONG LEARNING

This article addressed the issue of lifelong learning, accepting the term "lifelong learning" plays an important role in the life of the individual, representing a continuous action, sustainable. Lifelong learning is a response to the challenges posed by rapid changes in the contemporary world. The current civilization is characterized by mutations in the labor field intellectualization, the explosion of knowledge and permanent change all aspects of culture.

Keywords: *continuing education, training, lifelong learning, adult education, adult training, education, lifewide learning.*

Educaţia permanentă a apărut şi s-a impus ca un răspuns la solicitările vieţii contemporane. În contextul schimbărilor care au loc în societate, funcţia educaţiei dobândeşte o dimensiune prospectivă: educaţia se prezintă în dubla ipostază a premisei şi a consecinţei dezvoltării, fiind factor de propulsie socială, de creştere şi dezvoltare economico-socială, gradul de realizare al educaţiei fiind într-o strânsă interdependenţă cu această dezvoltare.

Educaţia permanentă intervine „ca un element de soluţie în unele situaţii ale societăţii noastre, acelea care rezultă din relaţiile dintre diferite generaţii" [10, p.44].

Acest tip de educaţie reprezintă „un proces integrator al tuturor influenţelor educaţionale exercitate asupra individului – în modalităţi variate şi specifice – pe toată durata vieţii sale. Educaţia permanentă trebuie înţeleasă ca un principiu de organizare a educaţiei. Ea are un caracter paradigmatic pentru organizarea educaţiei contemporane" [17, p.78].

Educaţia permanentă asigură o „inserţie în viaţă", în „realitatea cotidiană", „armonizarea cât mai deplină a cerinţelor forţei de muncă a societăţii cu aptitudinile şi dorinţele oamenilor" [9].

Herbert Gerjouy afirmă: „Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu ştie să citească, ci va fi cel care nu a învăţat cum să înveţe". Educaţia permanentă este menită să rezume şi să inspire eforturile de înnoire în educaţia modernă: „Nicio reconversiune nu cere studii atât de atente pentru o prospectivă atât de vastă şi atât de complexă, decât de a îngloba învăţământul şcolar şi universitar într-o sinteză totalizantă, în care educaţia extraşcolară şi educaţia adulţilor să apară ca centrul şi esenţa disciplinei spiritului" [8, p.51].

Se remarcă faptul că documentele organismelor internaţionale pun adesea semnul egalităţii între educaţia adulţilor şi educaţia permanentă. La etapa actuală se vorbeşte despre educaţia permanentă, despre formarea profesională, dezvoltarea profesională. Faţă de diversitatea serviciilor oferite, ţinând seama de amploarea conţinuturilor şi a scopurilor, a metodelor şi nivelurilor de învăţare, această activitate poate fi numită prin aceeaşi expresie: „educaţia adulţilor" – o acţiune coerentă, independentă, dar şi permanentă.

Educaţia permanentă joacă un rol deosebit în viaţa individului, reprezentând o acţiune continuă, durabilă. Adultul care învaţă se diferenţiază de copil prin câteva caracteristici: adultul îşi asumă responsabilităţi sociale şi profesionale în familie şi în comunitate, abordează învăţarea cu o experienţă de viaţă şi o curiozitate care este orientată şi dictată de interesele sale profesionale şi culturale. În al doilea rând, educaţia adulţilor se instituţionalizează fiind acompaniată de o intensificare a schimburilor între diverse organisme şi instituţii la nivel naţional şi internaţional, rezultând schimburi de metodologii, experienţe, modele de organizare. Se ajunge la o viziune globală ce caracterizează demersul că niciun ciclu de învăţământ nu e considerat „definitiv", iar învăţarea trebuie să se întindă pe toată durata vieţii.

Definiţiile date educaţiei adulţilor sunt axate pe satisfacerea nevoilor indivizilor de a-şi îmbogăţi experienţa personală, de a-şi putea exprima personalitatea, de a-şi atinge scopurile personale, de a se adapta lumii în care trăiesc, de a depune un efort personal pentru a se schimba. Angajarea integrală a individului în procesul dezvoltării sale este absolut necesară, existând o unitate şi o reciprocitate între individ şi societate. Educaţia adulţilor are un caracter global, integrator, vizând formarea omului pe parcursul întregii vieţi pentru a participa la viaţa socială, reprezentând o modalitate de formare şi promovare personală într-o societate care va oferi fiecărui individ posibilitatea să trăiască frumos.

Printre funcţiile importante ale „societăţii care învaţă" şi care se află într-o permanentă schimbare se enumeră:

- ✓ oferă o a doua şansă de a obţine o calificare ce n-a putut fi obţinută în tinereţe;
- ✓ furnizează un învăţământ de plăcere, nesancţionat prin diplome;
- ✓ favorizează dezvoltarea personalităţii prin aprofundarea cunoaşterii de sine;
- ✓ ridică competenţa profesională;
- ✓ orientează adulţii spre rezolvarea problemelor importante şi către un nou mod de a proceda;
- ✓ promovează acţiunea comunitară [11, p.75].

La etapa actuală, educaţia adulţilor se află într-o interdependenţă cu educaţia permanentă, ea se preocupă de o anumită categorie de vârstă, şi anume: de adulţi. Educaţia permanentă ia naştere din nevoia de a scoate în evidenţă diferite niveluri şi tipuri de educaţie, încât educaţia să devină continuă în timp şi spaţiu, reprezentând un „continuum educaţional". Fiecare ciclu şcolar constituie o deschidere spre învăţarea continuă, spre autoeducaţie. Educaţia adulţilor poate fi privită ca un etaj juxtapus, continuând procesul educaţional; ca urmare, educaţia permanentă reuneşte toate tipurile şi nivelurile de educaţie într-o viziune concisă. Educaţia permanentă integrează efectiv vârsta a treia, găsind modalităţi de adaptare a acestei vârste la cerinţele sociale. Mulţi dintre reprezentanţii acestei vârste obţin succese în acţiuni ce ţin de protejarea mediului, sprijinirea tineretului, oferirea de asistenţă celor suprasolicitaţi. Educaţia permanentă reprezintă un răspuns la provocările determinate de transformările rapide din lumea contemporană. Actualele mutaţii ale civilizaţiei se caracterizează prin intelectualizarea câmpului muncii, explozia cunoştinţelor şi printr-o schimbare permanentă a tuturor aspectelor culturii.

În opinia specialiştilor, provocarea lumii de azi nu poate fi considerată decât o dezvoltare continuă a individului, educaţia sa permanentă reprezentând o politică culturală care să-i ofere posibilitatea să se orienteze în problematica lumii contemporane. Este nevoie să se renunţe la ambiţia de a dobândi o cultură şi o cunoaştere, care să se dovedească utile pe parcursul întregii vieţi. Această concepţie se cere înlocuită cu o alta, care încurajează indivizii să-şi dezvolte abilităţi, metode noi prin care îşi pot mări capacitatea de a căuta informaţii, de a comunica şi de a coopera. Este necesară o politică de satisfacere a nevoilor social-culturale şi educative, permiţând dezvoltarea plenară a fiecărei personalităţi în procesul muncii sau în timpul liber, uşurându-i integrarea armonioasă în comunitatea căreia îi aparţine. Asistenţa oferită individului, pentru a fi un bun profesionist, cetăţean, îl ajută să-şi însuşească o nouă artă de a trăi, o adaptare neîntreruptă la transformările din jur [7].

Educaţia permanentă vizează sfera instrucţiei în vederea oferirii de informaţii şi posibilitatea de a forma, accentul punându-se pe nevoia de a avea oameni cât mai bine „educaţi". În concepţia pedagogului Gaston Berger, instrucţia trebuie să cedeze locul educaţiei care înarmează omul cu entuziasm, luciditate şi curaj. Educaţia permanentă înseamnă un continuum care străbate ca un fir roşu întreaga viaţă a omului contemporan şi propune o nouă reaşezare a diferitelor componente ale educaţiei într-o structură complexă şi flexibilă. Educaţia permanentă leagă într-un tot educaţia şcolară şi educaţia adulţilor, ea reuneşte şcoala cu viaţa. Din această perspectivă, educaţia adulţilor apare ca o continuare a efortului de instruire, ca o deschidere a fostului elev spre informare şi formare neîntreruptă pe tot parcursul vieţii [1].

În literatura de specialitate se disting două perioade moderne în dezvoltarea conceptului de educaţie permanentă:

1) începutul secolului XX – până în anii 1960 – educaţia adulţilor;
2) anii 1960 – până în prezent – educaţia permanentă.

Conceptul de educaţie permanentă s-a impus prin anii '60, sub impulsul organizaţiilor internaţionale, ca, spre exemplu, UNESCO şi Consiliul Europei, menite să răspândească ideea ofertei de şanse egale de dezvoltare generală pentru fiecare individ, de-a lungul întregii sale vieţi şi în toate domeniile, cu scopul de a participa activ la dezvoltarea societăţii.

În lucrarea de specialitate a lui R.H. Dave se propune un inventar al obiectivelor educaţiei permanente. Ele se grupează în:

1. Scopuri convenţionale: a învăţa să citeşti, să scrii, să calculezi, să dobândeşti o calificare profesională. Aceste scopuri se regăsesc şi în cazul educaţiei de tip şcolar.
2. Scopuri ce presupun o nouă situaţie: ele caracterizează idealurile privind dezvoltarea societăţii, lupta pentru pace şi democraţie, pentru libertatea şi bunăstarea cetăţenilor.
3. Scopuri de importanţă centrală: ele privesc dezvoltarea personală, asigurând o nouă calitate a vieţii. Printre acestea se enumeră: achiziţionarea unui bagaj personal permiţând tolerarea schimbării; dezvoltarea afectivă împreună cu cea cognitivă; dezvoltarea capacităţii de a face alegeri responsabile, nelăsând altora decizia pentru viitorul propriu; angajarea socială; dorinţa de a se depăşi în permanenţă; reîmprospătarea continuă a cunoştinţelor, nu de dragul acumulării, ci pentru a degaja esenţialul.
4. Scopuri instrumentale: a învăţa pentru a învăţa; a învăţa împreună cu alţii; a dezvolta capacitatea de a profita de experienţa educativă deja dobândită; a avea iniţiativa învăţării [3].

Filosofia educaţiei permanente este aceea de a trezi în fiecare individ nevoia de a continua studiul şi formarea, gustul pentru experienţe noi, dorinţa de a se autodepăşi şi de a-şi ameliora calitatea propriei vieţi. Acest mod de a înţelege existenţa şi de a trăi este sursa unei dinamici personale, a angajamentului în schimbarea propriei vieţi.

Conceptul de educaţie permanentă a fost supus în ultima perioadă unei reexaminări critice. Se consideră că acest concept are un „caracter nomad", identificat în principalele sale componente tematice şi doctrinare, şi anume:

a) ideea de *schimbare şi mutaţie* în lumea contemporană, ceea ce înseamnă redefinirea obiectivelor fundamentale ale educaţiei;
b) asigurarea cu *sisteme şcolare tradiţionale este insuficientă*, ceea ce presupune o regândire a strategiei în educaţia permanentă [6, 13].

Educaţia permanentă se extinde pe toată durata vieţii, educaţia adulţilor nu reprezintă decât un segment din aceasta şi necesită o strategie specifică. Ea impune utilizarea unor noi concepţii asupra individului şi a unor noi forme de a-l trata. Conceptul de formare, alăturat celui de adult, pare mai potrivit decât cel de educaţie, alături de sintagmele „formare profesională" sau „formare personală".

Educaţia permanentă îmbină trei componente esenţiale: a) mijloace, aparataj pentru a favoriza învăţarea; b) persoane; c) o acumulare de cunoştinţe pe care trebuie să le combine, în aşa fel încât individul să fie stimulat să participe. El este ajutat să înveţe să urmărească întreaga viaţă, dezvoltarea potenţelor sale, fără a stânjeni pe ceilalţi; să contribuie la bunăstarea economică şi la progresul poporului său; să trăiască, să înveţe şi să schimbe, în cadrul procesului de dezvoltare socială, comunitatea căreia îi aparţine [12].

Educaţia permanentă reprezintă o „ofertă" de mijloace, promovează democratizarea relaţiilor şi noua concepţie despre calitatea vieţii, dând posibilitatea „individualizării proceselor educative, în funcţie de nevoile beneficiarilor". Îmbinarea diferitelor mijloace şi experienţe în funcţie de cerinţele posibililor beneficiari conferă educaţiei permanente caracterul de proces „global". Ea reuneşte educaţia în familie, educaţia de bază formală şi diferite alte tipuri de educaţie din afara şcolii, pregătindu-l pe individ să devină „cât mai mult propriul subiect şi propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire" [10, p.59].

Educaţia permanentă se manifestă în toate aspectele şi etapele dezvoltării umane, precum şi în diversele statusuri sociale pe care le joacă omul în această viaţă; începând cu debutul vieţii şi până la adânci bătrâneţe. În opinia lui A.Neculau, ambianţa socială nu poate fi proiectată şi dirijată, orice învăţare înseamnă o inserţie mai bună în social, o adaptare mai eficientă la situaţie [16].

Educaţia permanentă are „câteva caracteristici conceptuale": 1) reuneşte trei termeni fundamentali – „viaţă", „permanent" şi „educaţie" – într-o viziune comună; 2) nu finalizează la sfârşitul instrucţiei şcolare, ci continuă pe toată durata existenţei umane; 3) nu se limitează la educaţia adulţilor, unificând toate etapele educaţiei – pre-primară, primară, secundară – într-o totalitate; 4) reuneşte modalităţi formale şi nonformale de educaţie, învăţarea planificată şi cea accidentală; 5) căminul joacă un rol crucial, asigurând „învăţarea" în familie; 6) comunitatea joacă un rol important în sistemul educaţiei permanente, din momentul în care copilul începe să intre în contact cu ea, funcţia sa educativă fiind eficace în domeniile profesionale şi generale; 7) instituţiile pedagogice, precum şcolile, universităţile şi centrele de formare, sunt importante în calitate de organizaţii de educaţie permanentă; 8) educaţia permanentă poartă un caracter universal, reprezentând

democratizarea educaţiei; 9) educaţia permanentă se caracterizează prin supleţea şi diversitatea sa de conţinut, de instrumente şi de timp de învăţare; 10) educaţia permanentă cuprinde treptat toate achiziţiile cercetărilor pedagogice şi rezultatele unor experienţe valoroase; 11) admite modalităţi şi moduri alternative de a dobândi educaţia; 12) educaţia permanentă conţine două mari componente: generală şi profesională; acestea fiind legate între ele; 13) funcţiile de adaptare şi de inovaţie ale individului şi ale societăţii sunt realizate prin educaţia permanentă; 14) educaţia permanentă exercită o funcţie corectivă: remediază unele deficienţe ale sistemului de educaţie actual; 15) ultimul scop al educaţiei permanente este de a ameliora calitatea vieţii; 16) există trei condiţii indispensabile pentru a realiza educaţia permanentă: ocazia, motivaţia şi educabilitatea; 17) educaţia permanentă este un principiu organizator pentru toată educaţia; 18) la nivel operaţional, educaţia permanentă furnizează un sistem total al întregii educaţii [2, p.145].

Într-o lucrare a cercetătorului George Văideanu sunt reprezentate următoarele caracteristici ale educaţiei permanente: a) este continuă, devenind modul de a fi, de a munci şi de a se adapta al omului; un sprijin, şi nu o povară, o obligaţie; b) este globală, integrând într-un continuum toate nivelurile şi tipurile de educaţie constituite sau existente în cadrul unei colectivităţi naţionale; c) este integrală, asigurând tineretului şi adulţilor o formare multilaterală şi echilibrată, care să le permită abordarea cu succes a problemelor multiple; d) afirmarea ideii continuării învăţării, care caracterizează „şcolarul harnic", fără iniţiativă şi spirit inventiv, fără autonomie socioprofesională. Adultul care învaţă nu este un simplu receptor de informaţii, ci un om interesat, adaptându-se uşor la aşteptările pe care le are, pentru atingerea scopurilor. Adultul este un agent al propriei educaţii, care combină „învăţarea" cu responsabilităţile civice, familiale, profesionale. Sunt identificate următoarele motivaţii pozitive care favorizează accesul la educaţie, şi anume: promovarea socială, dorinţa de a „străluci" social, sublimarea instinctelor creatoare, competiţia, mentalitatea de „colecţionist", dorinţa de a înţelege lumea [19, p.90].

Într-o lucrare de specialitate dedicată „ştiinţei educaţiei permanente a maselor de adulţi" acest termen este definit ca o concepţie şi o tehnică specifică de acţiune, care se conduce după câteva principii: principiul intuiţiei; principiul trezirii şi cultivării interesului; principiul legării întregii activităţi culturale cu aspectele reale, actuale, cu cerinţele vieţii; principiul participării active a beneficiarilor; principiul sistematizării şi continuităţii logice a datelor de conţinut în alcătuirea programelor culturale; principiul accesibilităţii; principiul activităţii educative diferenţiate în conţinut şi forme după cerinţele grupelor de vârstă, înclinaţii, norme de pregătire, interese; principiul perfecţionării şi înnoirii continue a metodelor; cultivarea disciplinei şi solemnităţii ca principii ale educaţiei adulţilor; principiul seninătăţii, al recreaţiei, al umorului; principiul organizării întregului mediu social pe temei educativ [5].

Într-o altă lucrare, de data aceasta cu caracter teoretic şi practic-aplicativ, educaţia permanentă „constituie un mod coerent de a da răspuns acestor noi condiţii prin conducerea sistemică a proceselor educaţionale şi organizarea acestora potrivit unei strategii". Definiţia este precedată de o inventariere a unor „caracteristici ale vieţii contemporane" care impun continua educare a oamenilor. Întregul său demers e orientat spre organizarea educaţiei permanente ca un sistem coerent, integral, după logica internă a dezvoltării. În concepţia lui Leon Ţopa, „educaţia permanentă semnifică diversificare, reluare la trei trepte superioare: restructurare a cunoştinţelor, conversiune de deprinderi şi transfer al acestora, şi nu pur şi simplu învăţare pe tot parcursul vieţii. Soluţia este de a învăţa exact ce se poate învăţa mai ales în tinereţe şi de a continua învăţarea, de a reînvăţa sau de a perfecţiona, ceea ce este posibil şi în alte perioade ale vieţii. Funcţia educaţiei permanente este aceea de a realiza conexiuni creatoare, democratice, de a conjuga învăţarea organizată cu cea spontană, difuză şi discontinuă" [18, p.104].

Educaţia permanentă înseamnă „educaţia întregului popor", un sistem coerent de asistenţă a omului pe întreaga viaţă, punând în evidenţă următoarele caracteristici ale educaţiei: totalitatea, integrarea, flexibilitatea, democratizarea, oportunitatea şi motivaţia, educabilitatea, calitatea vieţii şi a învăţării. Toate aceste principii educative se cer întemeiate pe planificare, organizare, evaluare continuă a sistemului şi pe „o stare de spirit favorabilă în masele largi populare" [4, p.62].

În concepţia lui Octavian Neamţu, cultura trebuie să fie „orientată spre înfăptuiri necesare oamenilor", să aibă o „funcţie transformatoare", să se prezinte ca „acţiune socială" de schimbare a condiţiei sociale, psihofizice a individului. „Starea de cultură" trebuie să se concretizeze în „acţiuni sociale", „actele de cultură" reprezentând „un prilej de realizare a persoanei umane, spre treapta înaltă a personalităţii culturale". În viziunea sa, „căutarea fericirii se obţine de cele mai multe ori prin actul etic al dedicării întregii noastre fiinţe unui scop înalt... izvor de mulţumire pe care-l oferă realizarea persoanei prin acţiune socială" [15, p.56].

În anul 2000, la Lisabona a avut loc un Consiliu European, care a marcat un moment decisiv în stabilirea direcţiilor de acţiune în educaţia permanentă. Memorandumul privind învăţarea permanentă îşi asumă mandatul de a implementa învăţarea continuă pentru toţi „cu scopul de a îmbunătăţi cunoştinţele, deprinderile şi competenţele". Învăţarea permanentă este nu doar o acţiune de educaţie şi formare, ci şi un călăuzitor pentru participarea indivizilor la contextul învăţării, înţeles ca filosofie socială şi strategie de acţiune. Educaţia permanentă asigură cheia învăţării şi înţelegerii, promovarea unei cetăţenii active şi a ocupării forţei de muncă, garanţie a unei atitudini participative, a dobândirii bunăstării şi respectului de sine, a coeziunii sociale, dar şi a menţinerii competitivităţii economice ca mijloc de combatere a excluziunii sociale. Învăţarea permanentă devine principiul călăuzitor comun pentru noua generaţie de programe comunitare în educaţie. Conceptul de educaţie permanentă dezvoltă strategii corespunzătoare pentru fiecare categorie de indivizi şi pentru fiecare moment al parcursului individual: învăţarea formală este rezervată instituţiilor abilitate să confere cunoaştere de bază şi calificări sancţionate prin diplome şi certificate; învăţarea nonformală o completează pe cea formală şi este oferită de locul de muncă sau de către instituţii sau organizaţii ale societăţii civile; învăţarea informală este oferta contextului social şi cultural, exprimată prin mijloace de informare în masă sau prin vocile unor reprezentanţi de marcă ai câmpului social, contribuind la dezvoltarea personalităţii indivizilor [14, p.211].

Menţinerea condiţiei intelectuale şi sociale a oamenilor este profund legată de învăţarea „de-a lungul întregii vieţi". Noua expresie, *lifewide learning*, demonstrează că educaţia se întinde pe tot parcursul unui segment al vieţii, în diferite forme complementare, încurajând cele trei forme de învăţare. Din această perspectivă, învăţarea nu mai înseamnă doar efort şi muncă, ci plăcere şi dorinţă de participare, obiectivele învăţării având un pronunţat caracter social, urmărind nu doar integrarea economică a indivizilor, ci şi cea socială şi culturală, sporind şansele acestora de a reuşi, de a se realiza. Noua direcţie a învăţării încurajează interacţiunea dintre actorii sociali pentru a învăţă împreună, aceasta însemnând crearea unor reţele de oferte educaţionale, de toate categoriile, pentru toate necesităţile.

În concluzie este de remarcat faptul că educaţia permanentă implică abilitatea de a căuta, în mod activ şi independent, informaţii şi cunoştinţe, ceea ce constituie un proces continuu de formare a unor fiinţe umane complete, care să conştientizeze locul lor şi cadrul în care acţionează, încurajându-i în asumarea rolului lor social la locul de muncă şi în cadrul comunităţii. Educaţia constituie un drept individual şi din această perspectivă procesul instructiv-educativ reprezintă calea spre evoluţia proprie şi spre o viaţă mai bogată.

Bibliografie:

1. BERGER, G. *Omul modern şi educaţia sa*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973. ISBN 371.015.3
2. DAVE, R.H. *Éducation permanente et programme scolaire*. Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Hamburg, 1973. ISBN 92 820 2004 5
3. DAVE, R.H. (coord). *Foundation of lifelong education*. Oxford: Pergamon, 1976. ISBN 0080211925
4. DIMITRIU, E. *Educaţia permanentă – educaţie a întregului popor*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1978. ISBN 371.018.46
5. DUMITRESCU, Gh.T., MANOLACHE, A., ROŞIANU, M. *Pedagogia socială – ştiinţa educaţiei permanente a maselor de adulţi*. Bucureşti: Editura Politică, 1972. ISBN RTZTFM
6. FORQUIN, J.C. *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*. *Analyse thématiques d'un corpus international* (Unesco). Paris: L'Harmattan, 2002. ISBN 978-2-7475-2919-8
7. FRESE, H.H. *L'éducation permanente aux Pays-Bas*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg, 1970. ISBN 2-551-04557-0
8. GERJOUY, H. Apud: Toffler, A. *Future shock.* New York: Bantam Books, 1970. ISBN 0-553-27737-5
9. JINGA, I. Educaţia permanentă. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1979. Apud: Neculau, A. *Educaţia pentru toţi şi reprezentarea ei socială*: [online]. [Accesat: 09.02.2015] Disponibil pe Internet la adresa: http://www.1educat.ro/resurse/ise/reprezentarea_sociala.html
10. LENGRAND, P. *Introducere în educaţia permanentă.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973. ISBN 978-9975-98-729-5
11. LOWE, J. *L'éducation des adultes. Perspectives mondiales*. Paris: Les Presses de l' UNESCO, 1976. ISBN 978-960-98697-4-4
12. LYNCH, J. *Éducation permanente et la formation du personnel de l'éducation*. Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1978. ISBN 92 820 2009 6
13. MAUBANT, Ph. *Pégagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris: PUF, 2004. ISBN 2130540449

14. *Memorandum privind învăţarea de-a lungul vieţii /* Comisia Comunităţii Europene, Bruxelles, 2000.
15. NEAMŢU O. *Cultura ca acţiune socială*. Bucureşti: Editura Academiei, 1976. ISBN 978-606-588-270-6
16. NECULAU, A. *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti.* Bucureşti: Polirom, 2004. ISBN 973-681-745-8
17. PĂUN, E. Educaţia şi dezvoltarea socială. În: *Domenii ale Pedagogiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983. ISBN 973-8363-91-8
18. ŢOPA L. *Sociologia educaţiei permanente.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1973. ISBN/Indice CZU 371.018.46
19. VĂIDEANU, Gh. *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Editura Politică, 1988. ISBN/Cod GVEDUPO1988AC

Prezentat la 11.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.77-85

NEVOILE ADOLESCENŢILOR ÎN CONTEXTUL EDUCAŢIEI PENTRU CARIERĂ

Zinaida PAVLOV
Universitatea de Stat din Moldova

Educaţia pentru carieră în corelaţie cu aspectul dezvoltării carierei vizează ansamblul de activităţi centare spre orientare, consiliere psihopedagogică şi ghidare în carieră a persoanei. Plasat în contextul educaţiei pentru carieră, adolescentul manifestă o serie de nevoi specifice, determinate de specificul vârstei acestuia.
Cuvinte-cheie: *educaţie pentru carieră, adolescenţă, nevoi de educaţie pentru carieră.*

TEEN-AGERS'NEEDS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION FOR CAREER
Education for career in correlation with the aspect of career development points the entirety of research activities for a person's orientation, psychopedagogic guidance and guidance in career. Being in the context of the education for career, the teenager shows several of specific needs that are determined by its age.
Keywords: *education for career, adolescence, needs for education for career.*

Introducere

Studiul adolescenţei, ca etapă distinctă în viaţa omului, cu o dinamică excepţională în timp, a cunoscut în ultimele decenii o amploare fără precedent, graţie diversităţii şi complexităţii modificărilor ce au loc în organism sub raport fizic, psihic şi social; cu atât mai mult că adolescenţa ocupă un loc important în evoluţia fiinţei umane, constituind vârsta marilor prefaceri, vârsta autodeterminării morale, sociale şi profesionale [4, p.362].

În condiţiile societăţii actuale studiul adolescenţei are o amploare deosebită, reprezentând, astfel, o etapă distinctă în viaţa fiecărui om.

Savanţii şi practicienii interesaţi de specificul vârstei adolescentine evidenţiază trei funcţii fundamentale ale acesteia:

a) *funcţia de definire a personalităţii* – implică adolescentul într-o permanentă căutare şi descoperire de sine, asigurându-i derularea procesului complex de individualizare, diferenţiere şi stabilire a propriei identităţi;
b) *funcţia de depăşire* – orientează adolescentul spre perfecţiune continuă;
c) *funcţia de adaptare la mediu* – determină şi ghidează integrarea adolescentului în viaţa socială [3].

Analiza studiilor realizate în domeniul ştiinţelor educaţiei cu privire la specificul adolescenţei ne orientează spre investigarea teoriilor despre maturizarea personalităţii umane.

✓ *Abordarea biogenetică* pune la bază procesele dezvoltării biologice, celelalte fiind considerate drept urmare sau manifestare a primelor. Unul dintre cei mai remarcabili reprezentanţi ai teoriei biogenetice, St.Hall (1916), susţinea că legea esenţială a dezvoltării este cea „a recapitulării", conform căreia ontogeneza constituie o repetare a etapelor filogenezei. Adepţii abordării biogenetice consideră că maturizarea omului este programată biologic şi se desfăşoară conform unui „plan" determinat genetic (O.Kroh, 1952 şi H.Werner, 1953).

✓ *Abordarea psihanalitică* a maturizării se bazează pe teoria lui S.Freud (1924), care susţine că perioada maturizării sexuale şi începutul maturităţii se caracterizează prin eliberarea (în legătură cu transformările biologice din organizm) a unei cantităţi enorme de energie „libidou" sub a cărei influenţă „cade" tânărul/tânăra ce învaţă treptat a dirija această forţă; ca urmare, se declanşează „mecanismele de securitate" la nivelul subconştientului, ceea ce afectează relaţiile adolescent-adult.

✓ *Abordarea sociogenetică* constă în încercarea de a explica caracterul psihicului adolescentului pornind de la structurile societăţii, modul de socializare şi tipul relaţiilor interumane, inclusiv cele familiale.

✓ *Abordarea psihogenetică* se caracterizează prin accentuarea dezvoltării psihice a individului. Din multitudinea teoriilor respective se evidenţiază concepţia lui E.H. Erikson (1965). Savantul demonstrează că fiecare fază a dezvoltării psihice este definită prin apariţia unor noi fenomene şi însuşiri psihice inexistente la etapa precedentă. În adolescenţă se formează simţul individualităţii, începe a se contura imaginea eului, se disting rolurile sociale şi se identifică relaţiile interumane.

De formarea personalităţii adolescentului ţin şi cercetările lui L.I. Bojovici (1968) şi ale lui H.Remschmidt (1994), care sunt importante atât din punct de vedere psihologic, cât şi din punct de vedere pedagogic, deoarece savanţii analizează nu doar apariţia formaţiunilor noi în structura psihicului şi personalităţii adolescentului, dar şi constituirea lor sub influenţa educaţiei, mai cu seamă sub influenţa educaţiei familiei [3, p.40-41].

În concordanţă cu specificul psihopedagogic de vârstă a adolescentului şi cu nevoile acestuia, specificăm acele nevoi pe care le are individul, raportate vârstei adolescentine.

În lucrarea sa *A Theory oh Human Motivation* (1943), Abraham Maslov ierarhizează nevoile individului sub formatul unei piramide.

Pentru a se dezvolta, copilul are nevoie de satisfacerea unor nevoi. Abraham Maslow a pus bazele teoriei ierarhiei nevoilor, spunând că fiinţele umane sunt motivate în acţiunile lor de nevoi nesatisfăcute. Aceste nevoi sunt:

- ✓ *Nevoile fiziologice* – nevoia de aer, de mâncare, de apă, de somn, de igienă.
- ✓ *Nevoile de siguranţă* – nevoia de echilibru, de stabilitate şi de continuitate. Pot începe să se activeze numai după ce toate nevoile fiziologice sunt satisfăcute. Copilul/ adolescentul are nevoie de securitate pe care i-o oferă părinţii săi/ familia sau un mediu social în care se simte protejat.
- ✓ *Nevoile de iubire şi de a aparţine cuiva* sunt pe următoarea treaptă. Copilul/adolescentul are nevoie să fie iubit de persoanele cu care relaţionează.
- ✓ *Nevoile de stimă* – atât nevoia adolescentului de a se accepta pe el însuşi şi de a fi încrezător în propriile capacităţi, cât şi nevoia de a fi acceptat şi stimat de către celelalte persoane importante pentru ei.
- ✓ *Nevoile de autodepăşire* vin din plăcerea instinctivă a omului de a fructifica la maximum capacităţile proprii, pentru a deveni din ce în ce mai bun.
- ✓ *Nevoile cognitive* sunt nevoile de a cunoaşte, de a şti, de a înţelege şi de a explora.
- ✓ *Nevoile estetice* sunt nevoile pentru frumuseţe, ordine, simetrie – pot fi satisfăcute prin arte plastice, muzică, literatură, contemplarea frumuseţilor naturii etc. [8, p.7].

Conform acestor nevoi general umane pe care individul şi le asigură sub diferite forme şi sub influenţa multitudinilor de factori, specificăm că adolescenţa reprezintă o categorie de vârstă specifică, care are necesitatea de a-şi îndeplini aceste nevoi ce vor reda un echilibru în dezvoltarea sa.

După cum menţionează cercetătorii (Larisa Cuznețov, Ursula Şchiopu, Emil Verza etc.), adolescentul este încă un copil ce are nevoie de sprijin pentru a creşte şi pentru a se dezvolta, pentru a-şi repera abilităţile şi pentru a-şi dezvolta competenţele – fiindcă acest copil care a crescut „brusc" se află în faţa unor noi provocări, trebuie să facă faţă mai multor roluri sociale noi care îl pot plasa într-o poziţie de mare vulnerabilitate.

Astfel, potrivit autorilor *Proiectului pilot de cercetare şi informare pentru integrarea socială activă a tinerilor,* s-a constatat că adolescenţii au nevoi fireşti, precum:

– ***nevoia să-şi consolideze încrederea în el:*** Adultul trebuie să-i ofere tot mai des ocazia să-şi asume responsabilităţi pe măsura puterilor sale, să-l valorizeze pentru reuşite şi să-l susţină în situaţia eşecului. Atitudinea sportivă a adultului îi consolidează încrederea în sine. Dacă imaginea returnată de către adult este deficitară şi critică, apariţia conflictelor şi a frustrărilor este frecventă, refuzând autoritatea impusă;

– ***nevoia să-şi exprime opiniile şi să simtă că se ţine cont de părerile lui:*** Adultul trebuie să-l consulte în toate hotărârile care îl privesc, dar nu numai. Este important pentru el să simtă că opinia sa este importantă şi în hotărârile care privesc viaţa familiei / serviciul rezidenţial;

– ***nevoia să simtă încrederea persoanelor de referinţă:*** Nu trebuie să se simtă controlat (de exemplu, verificat în ghiozdan sau prin buzunare). O relaţie de încredere determină la adolescent o atitudine deschisă;

– ***nevoia de a avea secrete*** (pe care le împarte cu egalii de vârstă, cu prietenii);

– ***nevoia să-i fie satisfăcute curiozităţile referitoare la viaţa sexuală.*** Atitudinea deschisă a adultului îl încurajează pe copil să fie cooperant şi să-l consulte ori de câte ori are nevoie;

– ***nevoia de un spaţiu care să-i permită manifestarea aptitudinilor şi a preferinţelor***, pentru a reuşi să-şi identifice potenţialul şi vocaţiile;

– ***nevoia de intimitate şi viaţă personală*** (inclusiv viaţă sexuală). Orice încercare neargumentată şi nenegociată a adultului de a interveni în viaţa lui este percepută de adolescent ca o încălcare a intimităţii, riscând să ducă la perturbarea profundă a relaţiei cu adultul [8, p.8].

Potrivit acestor nevoi, care sunt catalogate în complexitate şi în contextul multitudinilor de situaţii cu care se confruntă adolescentul, ne vom referi în special la nevoile de educaţie pentru carieră ale adolescentului, care este un aspect indispensabil acestei vârste.

Spre deosebire de consiliere, educaţia pentru carieră reprezintă o intervenţie educaţională de dezvoltare, în avans, a deprinderilor şi abilităţilor necesare tinerilor pentru dezvoltarea şi managementul propriei cariere.

În pofida diferenţelor specifice, activităţile de orientare prezintă o serie de suprapuneri, printre care:

– expunerea la informaţii ocupaţionale;
– clarificarea aspiraţiilor vocaţionale;
– furnizarea de structuri cognitive de integrare şi organizare a informaţiilor despre sine, despre ocupaţii şi despre relaţia dintre ele;
– suport social în explorarea propriei persoane şi a traseelor educaţionale şi profesionale [7].

Nevoile adolescenţilor în contextul educaţiei pentru carieră perpetuează un model de dezvoltare a carierei; în mod uzual, presupune readucerea individului în centrul preocupărilor directe ale activităţii, focalizarea atenţiei pe următoarele nevoi principale:

1) **dezvoltarea personală a individului:**
– autocunoaşterea generală;
– înţelegerea identităţii sinelui ca parte şi ca întreg;
– înţelegerea ambianţei sociale şi economice în care trăieşte;

2) **dezvoltarea în planul educaţiei şi formării profesionale:**
– autoevaluarea potenţialului intelectual (calităţi, posibilităţi de dezvoltare, puncte forte);
– identificarea motivelor care dinamizează activitatea de învăţare şi dezvoltare intelectuală;
– înţelegerea lumii educaţiei, a rolului şi finalităţii acesteia;

3) **dezvoltarea în planul carierei:**
– înţelegerea proceselor economice şi sociale care sunt personal accesibile: familie, economie, profesie, salariu, proprietate, bani, bunuri materiale şi culturale;
– conştientizarea valorii personale pe piaţa forţei de muncă (ce ofer, ce aştept, ce calităţi şi defecte am);
– diversitatea conţinutului muncii (fizice, intelectuale, servicii, comerţ);
– timp liber, activităţi comunitare, viaţă personală, familie.

Atunci când suntem implicaţi în procesul de educaţie pentru carieră trebuie să avem în vedere şi teme care pun în dezbatere următoarele aspecte:

– autocunoaştere, autoevaluare;
– lumea muncii: producţie, salariu, şomaj, antreprenoriat;
– aspecte psihosociale, juridice ale muncii;
– muncă şi comunicare;
– explorarea diversităţii profesiilor, meseriilor din mediul imediat, cel comunitar, regional;
– exemple de aplicare a cunoştinţelor şcolare în viaţa practică.

Conturarea aspiraţiilor educaţionale şi profesionale face parte din categoria obiectivelor pe termen lung, iar pentru finalizarea lor trebuie depus efort, se cere voinţă şi mobilizare personală constantă. Stabilirea aspiraţiilor de-a lungul şcolarizării sau altor etape ale vieţii exprimă profunzimea psihomotivaţională, investiţia afectivă operantă şi rezistenţa individuală la obstacolele externe şi interne apărute în calea spre atingerea obiectivului propus sau a unui apropiat, aderarea la un model construit din numeroase date de natură obiectivă şi subiectiv-proiectivă, imaginea despre sine şi a celei dorite să o impună celorlalţi, între datele prezentului şi viitorului prognozat ca posibil pentru sine.

Oscilaţiile personale între aspiraţii, dorinţe, atracţii, preferinţe sunt puternic corelate cu nivelul maturizării psihologice, cu gradul de cristalizare a personalităţii, cu circumstanţele particulare de viaţă, cu vârsta, sexul. Aspiraţia educaţională şi profesională poare fi realistă doar dacă se sprijină pe resurse, potenţialităţi şi evaluări pertinente ale condiţiilor care pot facilita sau împiedica realizarea acestora.

Procesul prin care se formează şi se cristalizează anumite aspiraţii trece, de regulă, următorii paşi:

- maturizarea psihosocială;
- învăţarea şcolară şi formarea profesională;
- modul de conturare şi incubare a imaginii de sine;
- modelele personale care atrag atenţia individului în formare şi la care se raliază datorită transferului emoţional;
- ambianţa sociofamilială;
- rezonanţa psihoafectivă a mediului asupra fiecărei persoane;

- istoria personală a întâmplărilor, evenimentelor, accidentelor, şanselor trăite de fiecare individ;
- trebuinţele particulare de cunoaştere, exploratorii şi de expansiune intelectuală;
- trebuinţa de autoafirmare, acţiune, compensare, succes, autonomie, independenţă.

Satisfacerea nevoilor adolescenţilor în contextul educaţiei pentru carieră ţine şi de aspectele pe care trebuie să le aibă în vedere persoana care realizează activităţi de orientare. Ea trebuie să vizeze următoarele aspecte:

- cristalizarea unei imagini de sine pozitive;
- sporirea responsabilităţii personale faţă de sine, alţii, societate;
- creşterea capacităţii de decizie (independenţa alegerilor personale);
- păstrarea echilibrului în situaţii de succes şi de eşec;
- creşterea rezistenţei la frustrare, marginalizare temporară, critică;
- autoevaluarea realistă a propriului potenţial (intelectual, fizic, aptitudinal);
- cunoaşterea clară a calităţilor personale şi a punctelor slabe;
- asumarea de obiective realiste, realizabile;
- capacitatea de autoanaliză a erorilor, greşelilor şi eşecurilor;
- asumarea riscurilor, stăpânirea situaţiilor de incertitudine, anticiparea consecinţelor;
- adoptarea unei atitudini pozitive, active cu privire la cariera personală;
- elaborarea de situaţii alternative;
- adoptarea unei atitudini pozitive faţă de mediul înconjurător;
- capacitarea individului cu tehnici de învăţare eficientă;
- dezvoltarea abilităţilor de informare şcolară şi profesională;
- dezvoltarea capacităţilor individuale de gestionare a situaţiilor de criză, conflictuale;
- dezvoltarea capacităţilor de gestionare a stresului [1].

Spre deosebire de adulţi, în cazul cărora educaţia pentru carieră îmbracă adesea forma unei intervenţii ţintite pe rezolvarea unei probleme de carieră (reorientare profesională, reinserţie pe piaţa muncii după o perioadă de inactivitate etc.), în cazul elevilor acest tip de educaţie este, mai degrabă, un *proces de explorare*:

- explorarea caracteristicilor personale (elevii învaţă de ce este important să se cunoască şi identifică metodele prin care poate fi realizată autocunoaşterea);
- explorarea lumii ocupaţionale (elevii învaţă unde să caute informaţii despre ocupaţii, care sunt caracteristicile ocupaţiilor şi cum să le compare între ele);
- explorarea ocupaţiilor potrivite (elevii învaţă să identifice ocupaţiile compatibile cu profilul lor vocaţional şi să adune cât mai multe informaţii despre aceste ocupaţii);
- explorarea alternativelor/rutelor educaţionale care îi pot conduce spre ocupaţiile compatibile (elevii învaţă să identifice alternativele educaţionale, să le evalueze şi să ia decizii cu privire la traseul educaţional) [2].

Astfel, nevoile adolescentului sunt pluridirecţionate, pornind de la contextul de dezvoltare, integrare şi adaptare până la contextul de valorificare a acestora prin prisma conturării identităţii de sine şi a asumării unor decizii în contextul schimbărilor sociale prin flexibilitate şi adaptabilitate. După cum menţionează Saviskas (2005), noţiunea de flexibilitate psihologică este în rezonanţă cu teoria de dezvoltare a carierei, în care adaptabilitatea este postulată ca un construct central al dezvoltării personale, exemplu relevant fiind teoria construcţii de carieră [7].

Ţinând cont de nevoile pe care adolescentul are necesitatea să şi le satisfacă, desprindem acele repere care se disting din obiectivele de carieră şi care tind să acopere aceste nevoi; acestea se traduc după cum urmează:

- *Autocunoaştere* – identificarea şi înţelegerea caracteristicilor personale relevante pentru orientarea în carieră (cunoaşterea intereselor, abilităţilor, valorilor, caracteristicilor de personalitate şi conturarea profilului vocaţional).
- *Explorarea lumii ocupaţiilor* – acumularea de informaţii referitoare la ocupaţii (caracteristicile ocupaţiilor şi dinamica lor pe piaţa muncii).
- *Explorarea alternativelor de carieră* – luarea deciziilor cu privire la carieră (identificarea, explorarea şi evaluarea alternativelor, având ca rezultat: alegerea unei ocupaţii, alegerea unui traseu educaţional).
- *Planificarea carierei* – implementarea deciziilor (stabilirea scopului şi obiectivelor de carieră pe termen scurt şi mediu, elaborarea şi implementarea unui plan de acţiune) şi, în timp, reevaluarea acestora [2].

Material şi metode

Inventarul de nevoie al adolescentului în contextul educaţiei pentru carieră ne-am propus să-l identificăm prin intermediul metodei calitative focus-grup. Pentru aceasta am stabilit anumite condiţii de lucru. Acestea vizează:

- numărul de adolescenţi;
- locul desfăşurării;
- vârsta adolescenţilor;
- clasa în care se află adolescentul;
- interesul adolescentului pentru participare.

După cum este menţionat în *The Focus Group Planning Guide Copyright 1989 MarketLink*, atunci când ne dorim o cercetare calitativă, trebuie să plănuim foarte bine metodele pe care vrem să le utilizăm.

În această ordine de idei, utilizarea metodei focus-grup presupune următoarele aspecte:

1) motivul desfăşurării metodei focus-grup în cercetare;
2) efectele finale dorite;
3) măsuri întreprinse după realizarea acestei metode [9].

Dimensiunile principale ale unui focus-grup vizează:

Contextul – faptele pertinete care au condus la realizarea focus-grupului în cadrul cercetării noastre este deliberarea educaţiei pentru carieră ca un conţinut din noile educaţii, care vizează în mare parte perioada adolescenţei, atunci când adolescentul are nevoie de a-şi asuma decizii vocaţionale, fiind susţinut de factorii ce contribuie direct sau indirect.

Obiectivele – în contextul educaţie pentru carieră a adolescentului în colaborare familie-şcoală-comunitate, obiectivele pe care ni le-am propus să le realizăm sunt:

- identificarea atitudinilor adolescentului faţă de educaţia pentru carieră în colaborare cu familia-şcoala-comunitatea;
- identificarea nevoilor de educaţie pentru carieră ale adolescenţilor în colaborare cu familia-şcoala-comunitatea.

Acţiuni standarde: ceea ce dorim să realizăm prin intermediul acestei metode este să:

- analizăm maturitatea vocaţională a adolescenţilor, prin intermediul atitudinii lor faţă de educaţia pentru carieră şi dacă ei pot să specifice cum această atitudine pe care o au este influenţată de familie-şcoală-comunitate;
- ajutăm adolescenţii să-şi identifice nevoile şi să le înţeleagă ţinând cont şi de influenţele familiei, şcolii, comunităţii.

Profilul respondenţilor:

- adolescenţi, clasele a XI-a - XII-a;
- localităţile rurale şi urbane.

Resurse necesare: pentru realizarea acestei metode vom folosi coli de hârtie, carioci, înregistrări video, stikere, ecusoane etc.

Programul: în decursul anului doi de studii (2014-2015) ne propunem să realizăm această metodă. Rezultatele vor fi prezentate la sfârşitul anului 2015 în luna octombrie.

Definirea parametrilor în cadrul metodei focus-grupului

La această etapă vom ţine cont de: cine participă, ce se va realiza în cadrul metodei, cum se va realiza, unde se va realiza şi de momentul realizării focus-grupului.

Pentru realizarea focus-grupului vom avea două grupe consecutiv şi vom analiza aceleaşi dimensiuni, pentru a putea face comparaţii, formula concluzii şi sugestii.

În această ordine de idei, pentru a avea rezultate şi acestea să fie pe măsura aşteptărilor, trebuie să ţinem cont de timpul când se va desfăşura activitatea, respectiv: dimineaţa, la ora prânzului sau seara. Dacă e să ne referim la grupurile noastre, ne propunem ca activitatea să se desfăşoare într-un alt context decât şcoala, pentru a destinde mediul şi a-i provoca pe elevi să-şi stabilească confortul şi să-şi poată analiza atitudinile şi nevoile pe care le au în contextul educaţiei pentru carieră. Astfel, locul desfăşurării va fi Centrul de Ghidare în Carieră şi Relaţii cu Piaţa Muncii, Universitatea de Stat din Moldova.

Dat fiind faptul că regulile de desfăşurare a metodei focus-grup vizează un anumit număr de respondenţi, grupurile participante nu vor depăşi numărul de 12 persoane; fiecare grup va avea acelaşi număr de respondenţi.

Ca criterii de selecţie a adolescenţilor nu vom analiza amănunte, pentru că importanţa educaţiei pentru carieră a adolescenţilor nu vizează o anumită categorie socială. Colectarea datelor va favoriza elaborarea unor condiţii şi strategii echitabile contextului educaţional din Republica Moldova.

Pentru ca participanţii să fie interesaţi de tema pe care ne dorim s-o abordăm pe parcursul a două ore, vom încerca să le aducem la cunoştinţă care sunt realităţile pe care le avem în sistemul de învăţământ şi pe piaţa muncii, astfel încât să-i motivăm să identifice pentru ei priorităţi şi beneficii ale viitoarei activităţi profesionale, raportându-se astfel la ceea ce vreau, ce pot face şi de ce trebuie să ţină cont în contextul educaţiei pentru carieră.

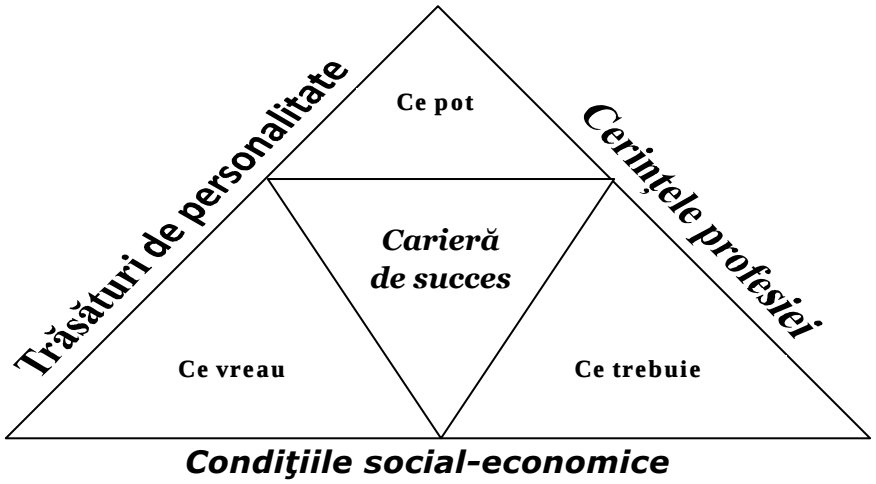


Fig.1. Triunghiul carierei de succes (D.Salade, 1998, p.122) [10].

Respectiv, fiecare adolescent va primi o fişă de lucru, pentru a-şi specifica cum înţelege perspectiva vocaţională prin intermediul acestor direcţii.

Rezultatele ne vor permite să facem o interpretare pertinentă, analizând astfel atitudinile şi nevoie adolescenţilor în contextul educaţiei pentru carieră.

Pentru desfăşurarea propriu-zisă a metodei focus-grup, vom urmări răspunsurile la următoarele întrebări, acestea referindu-se la toate grupele consecutiv.

În Preambul vom specifica aspectele organizatorice de desfăşurare a focus-grupului.

Data: *15.01.2015*
Oraşul (comuna, satul): *Chişinău*
Numărul de participanţi: *7 adolescenţi, clasa a X-a – XI-a*
Locul desfăşurării: *Centrul de Ghidare în Carieră şi Relaţii cu Piaţa Muncii, Universitatea de Stat din Moldova*
Durata: *o oră şi treizeci de minute.*

1. *Ce înţelegeţi prin termenul „carieră"?*
2. *Când spunem „educaţie pentru carieră", ce înseamnă asta pentru voi? Cum o puteţi explica?*
3. *Ce/cine anume ne influenţează educaţia pentru carieră?*
4. *Ce activităţi concrete realizează şcoala cu voi în contextul educaţiei pentru carieră?*
5. *Cum se implică familia în educaţia pentru carieră?*
6. *Credeţi că mediul social vă oferă într-o oarecare măsură modele de educaţie pentru carieră? Care sunt acestea?*
7. *Care sunt nevoile voastre pentru realizarea educaţiei pentru carieră?*
8. *Cum aceste nevoi satisfăcute de familie, şcoală şi comunitate vă vor ajuta să vă determinaţi atunci când veţi decide asupra domeniului de activitate dorit?*

Atunci când planificăm să realizăm metoda focus-grup, trebuie să luăm în considerare care sunt avantajele şi limitele folosirii acestei metode. De aceea, pentru realizarea acestei metode ne asumăm aceste avantaje, care:

– sunt eficiente din perspectiva raportului dintre rezultate, durată şi costuri;
– sunt flexibile în ce priveşte modalităţile de organizare şi resursele necesare;
– se pot observa motivaţii, convingeri şi intensitatea acestora;
– informaţiile primite au un grad ridicat de acurateţe.

Trebuie să fim atenţi şi la unele limite, pentru a nu avea aşteptări ce nu pot fi acoperite, acestea fiind:

– existenţa unei relaţii foarte strânse de dependenţă între calităţile moderatorilor şi calitatea rezultatelor obţinute;
– sunt acuzate că duc la generalizări pripite, atunci când nu sunt urmate şi de anchete mai complexe;
– pot să nu fie reprezentative pentru publicul cercetat.

Succesul acestei tehnici depinde în întregime de calităţile moderatorului, care trebuie nu doar să aleagă cuvintele cu mare atenţie, ci şi să poată crea o atmosferă degajată, în care membrii grupului să se simtă confortabil şi să se poată exprima liber. El trebuie să treacă succesiv de la rolul de *good cop* la cel de *bad cop*, pentru a acoperi toate punctele de vedere şi a aduce la suprafaţă informaţiile căutate [6].

O conversaţie armonioasă, în care toată lumea este de acord cu toată lumea nu aduce niciodată plusvaloare. Informaţiile preţioase ies la suprafaţă din argumente şi contraargumente [5].

Rezultate şi discuţii

În urma aplicării metodei focus-grup pe un grup de 7 elevi din clasele a X-a şi a XI-a (fete şi băieţi), atât din mediul urban, cât şi rural, am obţinut următoarele rezultate. Contextul metode a fost determinat de cele opt întrebări enunţate mai sus.

Conform primei întrebări – „*Ce înţelegi prin termenul „carieră"?"*, răspunsurile au fost variate şi laconice:

- serviciu decent
- plăcere de la ceea ce faci
- relaţii performante în plan educaţional
- sursă de bani
- un mod de dezvoltare, exprimare
- salariu bun, plăcere de la ceea ce faci
- studii superioare.

Analizând răspunsurile la cea de a doua întrebare – „*Când spunem „educaţia pentru carieră", ce înseamnă asta pentru voi? Cum o puteţi explica?",* identificăm că adolescenţilor le este dificil să se poată exprima, pentru că termenul le este necunoscut şi complicat, chiar dacă de mult timp este vehiculat în mediul autohton de educaţie şi muncă:

- pregătirea individului pentru a fi disciplinat, punctual
- pregătire psihică, morală
- cultură personală
- cei 7 ani de acasă, să spui ceea ce gândeşti fără a leza individualitatea celuilalt
- educarea unor deprinderi, abilităţii, dezvoltarea competenţelor într-un anumit domeniu
- vocabular bogat şi exprimarea punctului de vedere
- efort pentru a realiza ceva în viaţă.

Referitor la întrebarea numărul trei – „*Ce/cine anume ne influenţează educaţia pentru carieră?"*, vom specifica că adolescenţii nu au putut partaja acele entităţi care cred ei că le influenţează educaţia pentru carieră. Percepţia acestora asupra termenului „educaţie pentru carieră" rămâne a fi destul de vagă.

- părinţii (susţinere morală, psihică şi materială)
- profesorii/şcoala
- prietenii şi grupul de semeni (încurajarea abilităţilor)
- părinţii sunt cei fără de care nu am putea lua decizii profesionale
- societatea şi mediul înconjurător
- modele sociale şi persoane realizate într-un anumit domeniu
- ambiţia personală a adolescentului.

„Ce activităţi concrete realizează şcoala cu voi în contextul educaţiei pentru carieră?" – o întrebare paradoxală dintr-un punct de vedere şi reală pentru un anumit număr de şcoli din Republica Moldova, şi nu numai.

Şcolii îi revine o sarcină de bază în realizarea educaţiei pentru carieră a adolescentului, astfel încât aceasta reprezintă mecanismul ce trebuie să-i mobilizeze şi încurajeze pe adolescenţi în demersul deciziilor vocaţionale, invitând familia şi societatea să realizeze acel parteneriat educaţional în contextul educaţiei pentru carieră a adolescentului. Răspunsurile obţinute îşi au un început negativist. Astfel, adolescenţii au relatat că aceasta nu face nimic pentru ei şi nici nu le oferă posibilităţi de alegere, manifestând o indignare majoră faţă de cerinţele pe care trebuie ei să le îndeplinească, atât timp cât nu au nevoie de ele. Ceea ce au relatat adolescenţii reprezintă activităţi de care au beneficiat în alte instituţii sau au auzit că în alte licee se organizează activităţi în contextul educaţiei pentru carieră:

- ziua profesorului
- participări la zilele uşilor deschise organizate în instituţii de învăţământ superior
- olimpiade
- asociaţiile elevilor
- aplicarea unor baterii de teste vocaţionale
- organizarea TVC-urilor
- discuţii cu specialişti din domeniu.

A cincea întrebare – „*Cum se implică familia în educaţia pentru carieră?"* – a fost la fel de dificil de interpretat, dat fiind faptul că termenul „educaţie pentru carieră" rămâne la fel de dificil de perceput:

- încurajări morale
- educarea unor deprinderi indispensabile pentru fiecare individ în parte: punctualitate, toleranţă, loialitate, responsabilitate etc.

În ce priveşte întrebarea „*Credeţi că mediul social vă oferă într-o oarecare măsură modele de educaţie pentru carieră? Care sunt acestea?"*, identificăm o totală lipsă de colaborare a şcolii cu cadrul social, deoarece adolescenţilor le-a fost greu să relateze despre influenţele societăţii asupra deciziilor vocaţionale pe care trebuie să şi le asume. Respectiv, la această întrebare nu am obţinut niciun răspuns, prin aceasta respondenţii manifestând dezinteres pentru integrare în ceea ce este în afara şcolii.

Referitor la întrebarea „*Care sunt nevoile voastre pentru realizarea educaţiei pentru carieră?"*, constatăm că elevii nu ştiu exact de ce anume au ei nevoie ca deciziile vocaţionale pe care urmează să le ia să-i ajute să facă alegerea corectă şi concordantă cu ceea ce ei vreau, cu ceea ce pot şi cu ceea ce vor putea realiza în viitor. Astfel, din cele relatate de ei am dedus următoarele:

- nevoia de susţinere şi încurajare
- nevoia de restructurare a sistemului de învăţământ
- modele culturale din partea societăţii
- concurs de admitere la universităţi şi anularea bacalaureatului
- organizarea unor cercuri culturale, sociale, educaţionale în cadrul şcolii
- introducerea uniformelor şcolare pentru formarea unei conduite sociale
- încurajarea domeniilor de interese
- şcoala să poarte discuţii cu fiecare elev în contextul preferinţelor şi aptitudinilor adolescentului
- organizarea cercurilor de limba străină.

În final, la întrebarea „*Cum aceste nevoi satisfăcute de familie, şcoală şi comunitatea vă vor ajuta să vă determinaţi atunci când veţi decide asupra domeniului de activitate dorit?"* avem rezultate pe aceeaşi undă de lungime, respectiv: necesitatea de a pregăti elevii adolescenţi, astfel încât să înţeleagă ce este necesar pentru ei ca să dezvolte o carieră de succes în viitor şi cum aceste nevoi îi ajută să se dezvolte aflându-se încă băncile şcolii/liceului:

- posibilitate de integrare în contextul socioprofesional
- mecanisme de prezentare adecvată în mediul academic, social
- dezvoltare personală şi profesională.

După cum am menţionat mai sus, în cadrul metodei focus-grup ne-am propus să aplicăm şi metoda „Triunghiul carierei de succes", unde laturile *ce vreau*, *ce pot* şi *ce trebuie* în contextul carierei de succes îi ajută pe adolescenţi să-şi identifice nivelul de maturitate vocaţională. Datele obţinute confirmă cele obţinute şi la metoda focus-grup. Respectiv, adolescenţii pot enunţa la general unele aspecte legate de cariera de viitor, dar nu pot exprima cum resursele lor personale îi pot ajuta să-şi construiască viitoarea carieră. Şi aceasta din cauza că se cunosc foarte puţin pe ei şi abilităţile pe care le posedă.

Concluzii

În această ordine de idei, metoda focus-grup aplicată ne-a oferit posibilitatea să obţinem răspunsuri elocvente direcţiei noastre de cercetare şi să manifestăm atitudine vizavi de faptul că este nevoie ca şcoală să se implice activ în educaţia pentru carieră prin orice activitate pe care o desfăşoară, invitând familia şi comunitatea la parteneriat educaţional, pentru ca elevul să poată conştientiza importanţa deciziilor profesionale pentru sine şi societate.

Bibliografie:

1. SILVAŞ, A. *Managementul carierei: Curs pentru uzul studenţilor*, 2009 [Accesat: 02.02.2015] Disponibil: http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/Curs_Managementul_carierei_master_A_Silvas.pdf
2. Centrul de consiliere şi orientare profesională: *Consilierea în carieră la vârsta adolescenţei* [Accesat: 03.02.2015] Disponibil: http://consilieresiorientare.ro/consilierea-in-cariera-la-varsta-adolescentei/
3. CUZNEŢOV, L. Dimensiunea psihopedagogică a relaţiilor adolescenţi–părinţi. În: *Revista de teorie şi practică educaţională Didactica Pro. Educaţia în familie şi activităţile extraşcolare* (Chişinău), 2002, nr.2(12), p.40-44.
4. CUZNEŢOV, L. *Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei*. Chişinău, 2008. 623 p. ISBN 978-9975-70-813-5
5. *Manualul Educatorului. Integrarea socială activă a tinerilor*. Iaşi, 2007. 59 p. Disponibil: http://www.crips.ro/doc/meactin.pdf
6. Ctrl-D Digital: *Tehnici de cercetare calitativă*, Corina Săftescu [Accesat: 13.04.2013] Disponibil: http://ctrl-d.ro/digital/resurse-digital/tehnici-de-cercetare-calitativa/
7. FRANS MEIJERS , MARINKA KUIJPERS and CHAD GUNDY. The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, © Springer Science+Business Media Dordrecht 2013 10.1007/s10775-012-9237-4
8. LEMENI, G., MICLEA, M. (coord). *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră.* Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0
9. MarketLink, Strategic Marketing Servicer. *The Focus Group Planning*. Guide Copyright 1989 [Accesat: 16.12.2014] Disponibil http://www.marketlinkresearch.com/pdf/guide.pdf
10. DANDARA, O. *Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educaţional*. Chişinău, 2009. 92 p. ISBN 978-9975-70-872-2

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.86-88

ÎNVĂŢAREA AUTOREGLATĂ A STUDENŢILOR

Viorica REABOI

Universitatea de Stat din Moldova

Învăţarea autoreglată este un proces activ şi constructiv prin care studenţii îşi stabilesc scopuri ale învăţării în funcţie de care monitorizează, reglează şi controlează activitatea cognitivă, motivaţia şi comportamentul. Acest tip de învăţare încearcă să ofere explicaţii la două probleme majore: prima este legată de resursele motivaţionale ale studenţilor pentru învăţare, iar cea de-a doua vizează comportamentele specifice în care se concretizează învăţarea individuală a studenţilor.

Cuvinte-cheie: *ştiinţe ale educaţiei, învăţare autoreglată, abilităţi autoreglatorii, metacogniţie, cunoştinţe metacognitive, mediu academic.*

ÉTUDIANTS D'APPRENTISSAGE AUTO-RÉGULÉ

L'apprentissage réglementé est un processus actif et constructif dans lequel les étudiants fixent leurs objectifs d'apprentissage basée sur ce moniteur, réglementer et de contrôler l'activité cognitive, la motivation et le comportement. Cet apprentissage a tenté d'expliquer deux problèmes majeurs: le premier est lié à la motivation des élèves pour les ressources d'apprentissage, et la deuxième concerne les comportements spécifiques qui sont reflétées dans l'apprentissage individuel des étudiants.

Mots-clés: *l'enseignement des sciences, l'apprentissage auto-régulé, habiletés d'autorégulation, la métacognition, connaissances métacognitives, le milieu universitaire.*

Abilităţile autoreglatorii reprezintă unele dintre cele mai importante prerechizite ale studiului individual. Controlul asupra *cum, cât* şi *când* învaţă studenţii îi privează pe aceştia din urmă de oportunitatea de a-şi gestiona resursele cognitive, motivaţionale, emoţionale şi de a-şi regla propria activitate de învăţare. Dezvoltarea la studenţi a unor abilităţi de control al propriului comportament de studiu necesită cunoştinţe şi abilităţi cu privire la procesele şi mecanismele care au un rol important în managementul studiului personal.

Învăţarea autoreglată a devenit un concept-cheie în cadrul sistemului ştiinţelor educaţiei şi nu numai, rolul ei fiind unul de însemnătate centrală prin influenţa pe care o are asupra performanţelor în învăţare şi asupra adaptării academice.

Pe măsura înaintării în studiile universitare, studenţii trebuie să proceseze un volum tot mai extins de informaţii şi să opereze cu cunoştinţele la niveluri tot mai abstracte. Managementul defectuos al cunoştinţelor şi al studiului personal, ce caracterizează pe mulţi dintre studenţi, ridică în mod serios problema necesităţii achiziţiei unor strategii de control al propriului comportament de învăţare. Astfel de strategii vizează nu doar obţinerea unor performanţe înalte, ci şi dezvoltarea capacităţii de învăţare autonomă:

- ✓ de planificare a activităţilor în funcţie de priorităţi;
- ✓ de mobilizare în direcţia atingerii obiectivelor;
- ✓ de organizare a învăţării şi a contextului de studiu.

La nivel universitar, atingerea performanţei academice presupune o anumită logică a mişcării studentului spre însuşirea activă, stăpânirea conţinutului curricular, precum şi autoreglarea acestei mişcări, adică a propriului proces de învăţare. La fiecare etapă de învăţare şi corespunzător formei de bază a activităţii de învăţare desfăşurate subiectul îşi formează şi dezvoltă mecanisme specifice de reglare, priceperi şi deprinderi de autoreglare, prin intermediul unor limite de timp bine stabilite.

Conceptul de învăţare autoreglată a fost teoretizat doar în legătură cu învăţarea în context academic şi în relaţiile cu viziunile actuale asupra eficienţei învăţării, definind, în mod general, capacitatea subiectului de a învăţa efectiv de unul singur [3, p.24].

Termenul de învăţare autoreglată devine popular în anii '80 ai secolului trecut. Savantul american Barry Zimmerman este unul dintre exploratorii problemei de conceptualizare a învăţării autoreglate [7].

Autoreglarea reprezintă acele răspunsuri naturale, adesea automatizate, ale individului, care au ca scop reducerea disparităţilor existente între expectanţele individului şi realitatea percepută. Autoreglarea implică procese cognitive şi/sau comportamentale şi este aproape întotdeauna însoţită de management emoţional. O autoreglare eficientă în care se realizează controlul gândurilor, sentimentelor şi comportamentului constituie reuşita unei funcţionări psihice sănătoase. În accepţiunea lui Barry Zimmerman, autoreglarea face referire la gândurile, emoţiile şi acţiunile care sunt planificate şi adaptate atingerii unor scopuri personale [8].

În viziunea noastră, autoreglarea poate fi privită atât ca o caracteristică a comportamentului uman, cât şi ca o capacitate a studentului. Subiectul implicat în activitatea de învăţare este capabil de autoreglare în sens adaptativ, ceea ce caracterizează comportamentul uman în toate aspectele funcţionării psihosociale a individului, abordare în care putem considera autoreglarea ca fiind caracteristică persoanei umane. Analizată din altă perspectivă, autoreglarea denotă acea capacitate a subiectului de a-şi proiecta demersul, de a-şi analiza progresul, de a-şi programa resursele de timp şi de a-şi modifica traseul. Dar, cel mai important aspect care vizează autoreglarea este, în opinia noastră, cel identificat de Angela Lee Duckworth, respectiv – modificabilitatea autoreglării [1, p.451].

Autoreglarea învăţării, sau academică, se referă la acele gânduri, emoţii şi acţiuni autogenerate cu scopul de a atinge optimum motivaţional, care are la bază următoarele variabile: analiza unui material scris într-o sarcină de citire, pregătirea unui examen sau a unui test ori scrierea unei lucrări [7].

Procesul autoreglării în această situaţie se manifestă atunci când subiectul se confruntă cu nevoia de a face o alegere a modalităţilor în care să-şi realizeze activitatea, pentru a fi în concordanţă cu scopurile propuse, cu particularităţile individuale ca subiect al activităţii. În acest caz, studentul cercetează el însuşi situaţia, îşi programează activitatea şi tot el este cel care controlează şi corectează rezultatele [3, p.23].

O definiţie comprehensivă a învăţării autoreglate, adoptată de mai mulţi autori, este aceea de învăţare ghidată de metacogniţie, de acţiune strategică (planificarea, monitorizarea şi evaluarea proceselor personale în raport cu un standard) şi de motivaţia de a învăţa [9].

Ţinând cont de conceptul general, învăţarea autoreglată desemnează învăţarea direcţionată de cogniţie/metacogniţie, motivaţie/afectivitate şi acţiuni strategice, precum planificare, monitorizare, evaluare şi control al performanţei personale înregistrate în actul de învăţare prin raportare la standardele stabilite [2, p.26]. Respectiv, *metacogniţia* este definită ca fiind cunoştinţele pe care le are un individ despre funcţionarea propriului său sistem cognitiv. Ea este un factor-cheie al controlului pe care individul poate să-l exercite asupra gândirii sale. Metacogniţia este un factor pozitiv al transferului şi autoinstruirii, insinuându-se ca o reflecţie a celui care învaţă asupra propriului proces de învăţare, deschide noi perspective de acţiune şi de remediu în plan didactic.

Metacogniţia este definită ca fiind reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situaţii, inclusiv cu identificarea aspectelor negative, pentru a le putea evita apoi, pe baza conexiunilor ce se realizează în mod conştient, controlat, în diferite contexte, prin autoreglare [4, p.124].

O imagine mai completă a metacogniţiei ne oferă John Flavell [8], considerat chiar părintele metacogniţiei. Pentru John Flavell conceptul de metacogniţie acoperă două aspecte: (a) ***cunoştinţele metacognitive*** şi (b) ***gestiunea activităţii mintale*** (controlul pe care individul îl exercită asupra propriei gândiri pe baza cunoştinţelor metacognitive).

Cunoştinţele metacognitive ar putea reprezenta aspectul declarativ al metacogniţiei şi cuprind trei categorii: cunoştinţe referitoare la persoane, la sarcină şi la strategii.

Pe parcursul studiilor studenţii trebuie ajutaţi de profesor să-şi însuşească şi să conştientizeze deprinderile metacognitive, să înveţe să-şi cunoască propria gândire, să-şi monitorizeze şi să-şi controleze capacitatea de procesare a informaţiilor, să devină conştienţi de existenţa strategiilor gândirii, să-şi monitorizeze eficienţa strategiilor şi să-şi autoevalueze progresul.

Astfel, studenţii implicaţi activ în învăţare vor parcurge cu succes ciclul autoreglării în învăţare alcătuit din trei etape, elaborat de către Barry Zimmerman:

- *etapa de anticipare* – intră în acţiune procese precum stabilirea scopurilor şi modelarea socială;
- *etapa controlului acţiunii* – implică procesele care derulează în timpul învăţării şi care pot influenţa atenţia şi acţiunea; printre aceste procese pot fi enumerate comparaţia socială, strategiile de instruire, verbalizarea acţiunii pentru sine;
- *autoreflecţia* – intervine după obţinerea performanţei şi implică procese precum automonitorizarea şi autoevaluarea. Studentul este cel care îşi monitorizează traseul academic prin planificare, monitorizare, intervenţe şi evaluare. Autoevaluarea este o componentă esenţială a performanţei academice.

Studentul expert în autoreglarea învăţării, care acţionează sistematic în această direcţie, demonstrează la nivel superior abilităţile academice, trăieşte experienţe pozitive personale condiţionate de învăţare, are o autoeficacitate crescută şi manifestă interes intrinsec continuu pentru disciplinele curriculare şi oportunităţi de învăţare [3, p.32].

Un model similar al învăţării autoreglate a fost dezvoltat de către Paul R. Pintrich [5, 6], care propune o altă modalitate de clasificare a etapelor învăţării autoreglate, structurate în patru domenii (cognitiv, motivaţional, comportamental, contextual):

- faza 1 – presupune planificarea şi stabilirea scopurilor, precum şi activarea percepţiilor şi cunoştinţelor despre sarcină şi context, despre importanţa pe care sarcina o are pentru student;
- faza 2 – constă din procese de monitorizare care, de altfel, reprezintă conştientizarea sau cunoştinţele metacognitive despre sarcină, context şi despre propriile abilităţi şi competenţe;
- faza 3 – implică efortul de a controla şi de a regla diferite aspecte legate de sine, de sarcină sau de context;
- faza 4 – constă din reacţii şi reflecţii despre sine, sarcină şi context.

În prezent, urmărim identificarea acelui mediu instructiv, acelui context educaţional care promovează dezvoltarea deprinderilor de autoreglare a învăţării şi achiziţia cunoştinţelor profunde specifice domeniului. Predarea/învăţarea autoreglării în mediul universitar are la bază câteva principii, care trebuie respectate de către cadrul didactic şi puse la baza designului unui program de instruire centrat pe dezvoltarea autoreglării:

1. Activităţile trebuie prezentate în mod explicit studenţilor;
2. Studenţilor trebuie să li se ofere oportunităţi multiple şi variate de utilizare a strategiilor de autoreglare în situaţii de învăţare reale;
3. Intervenţiile didactice de antrenare a autoreglării în învăţare trebuie să fie obligatorii, bine structurate;
4. Pentru a consolida experienţa succesului în autoreglarea propriei învăţări, studenţii trebuie să aplice sistematic, constant şi perseverent.

Totodată, promovarea autoreglării la studenţi implică modelarea, ghidajul şi autonomia în utilizarea strategiilor, feedback-ul, autoobservarea, suportul social, mediul favorabil autoreglării şi autoreflecţiei.

În concluzie susţinem ideea că învăţarea în context academic şi în relaţiile cu viziunile actuale asupra eficienţei acesteia reprezintă acea capacitate a subiectului de a învăţa efectiv de unul singur, de a se implica activ în studiu, autoreglându-şi învăţarea în direcţia atingerii în termene stabilite a performanţelor urmărite. Elucidăm faptul că autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală, ci promovează şi învăţarea permanentă, învăţarea în care individul îşi mobilizează resursele personale pentru achiziţionarea de noi cunoştinţe, pentru cultivarea tuturor competenţelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trai mai bine.

Învăţarea independenţei academice prin studiul individual este un proces complex, continuu, de durată. Acest deziderat este în egală măsură prerogativa profesorului, dar şi a fiecărui student în parte angajat ca partener egal în activitatea de instruire/învăţare. Iniţial profesorul îşi asumă în mare parte direcţionarea şi controlul activităţii academice a studentului. Treptat, pe măsura maturizării şi evoluţiei universitare prin cunoaştere şi exersare, studentul îşi asumă responsabilitatea învăţării, îşi autodirecţionează şi automonitorizează propriul parcurs academic.

Bibliografie:

1. DUCKWORTH, K. *Self-regulated learning: A literature review*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, 2009.
2. FOCŞA-SEMIONOV, Sv. *Învăţarea academică independentă şi autoreglată*. Chişinău: CEP USM, 2009.
3. FOCŞA-SEMIONOV, Sv. *Învăţarea autoreglată*. Chişinău: Epigraf, 2010.
4. PAUN, E. Libertate şi autoritate în educaţie. În: *Revista de pedagogie*, 1991, nr.1.
5. PINTRICH, P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: *Handbook of self-regulation*, 2006, p.451-502.
6. PINTRICH, P.R. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: *Journal of Educational Psychology*, 2000, no.82(1).
7. ZIMMERMAN, B.J. *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 2001.
8. ZIMMERMAN, B.J. *Developing selfregulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC:American Psychological Association, 1996.
9. ZLATE, M., NEGOVAN, V., CREŢU, R.Z. University students' adaptation strategies and performances in the academic environment. În: *Revista de psihologie organizaţională*, 2005, nr.5(4), p.17-30.

Prezentat la 06.03.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.89-92

CULTURA ORGANIZAŢIONALĂ ŞI MODALITĂŢI DE EXPRESIE A ACESTEIA ÎN ŞCOLI

Valentin GUZGAN

Liceul Teoretic „Ion Creangă" din mun. Chişinău

Cultura organizaţională în abordarea sa managerială ar putea fi accesată în funcţie de tipurile de şcoli raportate la nivelurile de eficienţă şi la mijloacele de exprimare a acestora. Şcolile ar putea fi clasificate ca urmare a modului în care acestea afectează direct nivelul de implicare continuă a şcolii în activitatea socială raportat la performanţele lor, precum şi în ceea ce priveşte densitatea elementelor culturii organizaţionale. Există diferite criterii de lucru în şcolile stagnante, şcolile dinamice, care sunt în căutare sau „în progres", şi combinarea acestora. Dorim identificarea a cel puţin patru forme de exprimare a culturii şcolare, a cărei gestionare se reduce, în cele din urmă, la un anumit nivel situat în intervalul evaluat din şcoală ineficientă la una eficientă.

Cuvinte-cheie: *cultură organizaţională, eficienţă, ineficienţă, şcoli stagnante, dinamice, „în căutare", „în promenadă", individualism, balcanism, cultură de colaborare, colegialitate, comportament.*

THE ORGANIZATIONAL CULTURE AND ITS MODALITIES OF EXPRESSION IN SCHOOLS

Organizational culture in its managerial approach could be accessed depending on the types of schools referred to efficiency levels and to the means of their expression. Schools could be classified due to the mode they directly affect the level of school continuity implication reported to their performances, as well as concerning the density of organizational culture elements. There are different criteria of working in stagnant schools, dynamic schools, those in search or "in progress", and their combination. We would identify at least four forms of expressing the school culture, the management of which, in the end, is reduced to certain level situated in the assessed interval from an inefficient school to an efficient one.

Keywords: *organizational culture, efficiency, inefficiency, schools stagnant, dynamic, "looking", "the promenade", individualism, Balkanism, culture of collaboration, collegiality, behavior.*

Organizarea socială a şcolii afectează direct gradul de implicare a profesorilor şi a elevilor în raport cu performanţele acestora vis-à-vis de densitatea elementelor culturii organizaţionale.

Unii autori, printre care şi Rozenholtz [6], disting două tipuri de şcoli: 1) şcoli în „mişcare dinamică" şi 2) şcoli „stagnante". Este evident faptul (şi Rozenholtz arată în cercetarea sa) că şcolile dinamice furnizează rezultate mult mai înalte pentru elevii lor decât cele pe care le obţin copiii în şcolile „stagnante".

În şcolile „dinamice" pedagogii trăiesc adesea senzaţia edificatoare a speranţelor împlinite, calibrate la nişte valori de preţ, devotamentul lor fiind întreţinut de atmosfera îmbogăţită şi purificată a spaţiului lor de lucru. Pedagogii din şcolile „stagnante" (fixe) par interesaţi într-o eliberare abstractă de ceva şi se gândesc foarte puţin la libertatea de a face ceva. Restricţiile în libertate impuse aici se reflectă în plictiseală, reprimare şi atitudine defensivă.

În baza argumentelor expuse de Rozenholtz, colectivul de autori împreună cu D.Hopkins [1, p.107] a elaborat un set de caracteristici ale acestor două tipuri de şcoli (*a se vedea* Tabelul).

Tabel

Culturile de lucru din şcoli (Apud D.Hopkins [13, p.107])

Şcoala stagnantă	Şcoala dinamică
Grad scăzut de consens	Grad înalt de consens
Incertitudine din partea pedagogilor	Certitudine din partea pedagogilor
Grad scăzut de dăruire	Grad înalt de dăruire
Izolare	Coeziune
Individualizare	Colaborare
Instruire mărginită	Instruire îmbogăţită

Deşi descrierea pentru aceste două culturi, prezentată de Rozenholtz, este foarte convingătoare, experienţa arată că şcolile noastre nu corespund întru totul acestor descrieri, cele mai multe dintre ele situându-se într-o

categorie intermediară în raport cu aceste două tipuri ideale. Hopkins raportează eficiența la realizările şcolii, iar perfecționarea – la gradul de „dinamism" al proceselor şcolare, desprinzând, în felul acesta, patru forme de expresie a culturii şcolii (Fig.1), acestea balansând între activitățile de menținere a statutului existent şi cele de dezvoltare:

- *şcolile stagnante*, neclintite, de regulă sunt nişte şcoli ratate, cu condiții proaste, cu un sentiment copleşitor de mediocritate şi slăbiciune, cu expectații scăzute, iar condițiile exterioare se fac „culpabile" pentru situația creată. Cele mai des auzite fraze în aceste şcoli sunt: „Nu putem face prea multe cu aceşti copii", „Am încercat să facem schimbări, dar n-a mers", „Ce mai vor şi ăştia?", „Nouă nu ne trebuie mai mult decât altora" etc. În aceste şcoli nu se va sesiza o diferență între dezvoltare şi menținere, de aceea astfel de şcoli sunt considerate inactive;
- *şcoli „în căutare"* sunt considerate acelea care se află într-un proces inovativ excesiv. Până la urmă, rămân mai mult aparențele şi mai puțină schimbare reală, epuizându-se potențialul şi dispersându-se acțiunile membrilor organizației. Aici, în linii mari, există o mişcare, dar fără certitudini clare, neconcordanță cu propriile scopuri, acțiunile făcându-se în defavoarea statutului existent. Aceste activități pot, totuşi, să ducă la anumite evoluții pozitive şi chiar valoroase;
- *şcoli „în promenadă"* sunt şcolile tradiționale cu un personal stabil, care s-a bucurat de succes, mai ales în timpurile stabile, dar aceste şcoli trăiesc cu ideea succeselor trecute (chiar impresionante). Aceste şcoli nu se mişcă prea departe şi nici repede, ci, mai degrabă, pentru a face nişte demonstrații, de aici şi denumirea – promenadă. În timpurile instabile acestea se împotrivesc schimbării. Replicile caracteristice personalului: „Suntem destul de mulțumiți de felul cum stau lucrurile…"; „Nu există niciun motiv real pentru schimbare". Ele, de regulă, atrag copiii cu reuşita înaltă din alte şcoli, „consolidându-şi" astfel pozițiile, devenind astfel hipoactive;
- *şcoli „dinamice, în mişcare"* sunt considerate acele şcoli care reuşesc să obțină un amestec sănătos dintre schimbare şi stabilitate, menținere şi dezvoltare echilibrată. În aparență, ele sunt calme, deoarece se adaptează uşor la schimbarea rapidă, aliniindu-se rapid la tradițiile şi cultura sa.

Rezultatele / Procesul	INEFICIENTĂ<	>EFICIENTĂ
DINAMICĂ ∧ ∨ STATICĂ	„ÎN CĂUTARE"	„ÎN MIŞCARE"
	„STAGNANTĂ"	„ÎN PROMENADĂ"

Fig.1. Patru forme de expresie a culturii şcolii (după D.Hopkins).

Abordarea punctului de vedere prin care am descris aceste patru forme de expresie a culturii şcolii nu trebuie înțeleasă în defavoarea subculturilor existente în şcoală cu o eficiență variabilă (a elevilor, managerilor, pedagogilor etc.), ci ca o abordare integratoare a tuturor proceselor dinamice, organizatorice şi unitare dintre indivizi.

Dacă în şcoală există un echilibru adecvat între structură şi cultură, rezultatul obținut trebuie să fie stabilitatea. Iar structurile şi cultura trebuie concepute nu ca ceva rigid, împietrit, ci ca nişte sisteme care evoluționează pe măsura adaptării la schimbare (cultura adapționistă).

Considerăm că în această descriere merită să fie precizate unele caracteristici ale şcolii dinamice, acestea fiind, de fapt, finalitățile de realizare eficientă a unei culturi organizaționale.

Din perspectiva că una dintre cele mai remarcabile caracteristici ale acestui tip de expresie a culturii organizaționale este cultura care susține predarea de calitate, noi vom explora anume această idee-cheie. Cei mai mulți autori, făcând referire la acest fel de şcoli, le atribuie aşa-zisa cultură de colaborare sau, după cum menționează acelaşi Rozenholtz [6, p.351]: „Şcolile cele mai eficiente nu-i izolează pe pedagogi, ci încurajează dialogul şi colaborarea profesională". J.W. Little [5] elucidează câteva forme de colaborare între pedagogi, fiecare cultură de colaborare reprezentând o realizare individuală pentru şcoala respectivă.

Aspectele culturale ale predării sunt abordate cel mai mult de către A.Hargreaves în lucrările sale [2-4], în care cultura de colaborare este privită sub aspectul perfecţionării şcolare, din care pot fi selectate patru tipuri de cultură a predării:

- *Individualismul fragmentat* – când pedagogul este izolat, refugiat în „sanctuarul clasei", protejat de exterior.
- *Balcanismul* – reprezintă acea cultură pedagogică care se caracterizează prin asistenţa unor grupuri separate şi adesea concurente, care luptă pentru dominaţie, consolidând tehnologii de grup foarte diferite.
- *Colegialitatea falsă* – o putem observa acolo unde formele de colaborare sunt determinate nu de profesori, ci de administratori, sunt ordonate şi obligatorii, previzibile, fixate în timp şi spaţiu.
- *Culturile de colaborare* (propriu-zise) – sunt acelea care contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice şi se caracterizează prin ajutor reciproc, muncă în comun, viziune comună asupra valorilor şi altor elemente ale culturii organizaţionale. Aici îşi găsesc afirmaţie atât individul, cât şi grupul simultan.

În baza acestor manifestări ale culturii de colaborare, Hargreaves [4, p.46-72], elaborând propriul concept asupra culturilor de colaborare, descrie următoarele trăsături ale acestora: 1) spontaneitatea; 2) sunt expresia liberei voinţe; 3) orientarea spre dezvoltare; 4) capacitatea de pătrundere în timp şi spaţiu; 5) sunt imprevizibile.

Una dintre cele mai reuşite şi ample descrieri ale culturii de colaborare este propusă de către Judith Little [5] şi preluată de noi de la D.Hopkins [1, p.111], prin care perfecţionarea şcolară este atinsă în modul cel mai sigur şi mai deplin atunci când:

- Profesorii se angajează în conversaţii frecvente, continue şi din ce în ce mai concrete, mai precise în ceea ce priveşte practica de predare (care este diferită de caracteristicile şi nereuşitele, eşecurile elevilor şi ale familiilor lor şi de solicitările nefericite la care este supusă şcoala din partea societăţii). Printr-o asemenea conversaţie pedagogii edifică un limbaj comun, adecvat complexităţii predării, un limbaj care este capabil să facă distincţia dintre o practică şi virtuţile acesteia în rezultatul comparaţiei cu altele similare.
- Pedagogii şi administratorii fac observaţii reciproce asupra practicilor de predare şi îşi furnizează unii altora evaluări utile ale calităţii predării. Doar observaţiile de acest fel şi controlul în baza conexiunii inverse pot furniza referinţe comune la un limbaj didactic comun, ambele solicitând şi oferind precizie şi concretete, ceea ce face ca o asemenea conversaţie să fie utilă.
- Pedagogii şi administratorii planifică, elaborează, cercetează, evaluează şi pregătesc împreună materialele didactice. Cele mai profetice observaţii rămân a fi academice („teorie pură"), fără mecanismul care le-ar pune resorturile în mişcare. Prin munca comună asupra materialelor pedagogii şi administratorii împart povara considerabilă a dezvoltării, pe care o impune perfecţionarea pe termen lung, confirmă capacitatea lor sporită de a pătrunde în esenţa abordării adoptate şi fac ca standardele crescânde ale muncii lor să fie accesibile atât pentru ei, cât şi pentru elevii lor. Pedagogii şi administratorii se instruiesc reciproc în materia practicii didactice.

Argumentele expuse mai sus în favoarea culturii de colaborare şi importanţa acesteia ne aduc la necesitatea de a restabili legătura cu ideea perfecţionării şcolare, adică nu atât la puterea culturilor de colaborare de a crea ambianţe de instruire, cât la măsura în care acestea sunt constituite şi menţinute prin intermediul unor structuri create în mod deliberat şi modificate în interiorul şcolilor. Aceste culturi nu apar la întâmplare, ele sunt rezultatul unor acţiuni deliberate care se bazează pe o anumită înţelegere, deseori intuitivă, a condiţiilor care susţin munca pedagogilor şi a elevilor. Schimbările în comportamentul de predare nu pot fi obţinute sau susţinute fără operarea unor modificări (fie uşoare, fie spectaculoase) ale condiţiilor care stau la baza acestora. De exemplu, planificarea căilor de reorganizare a ambientului arhitectural va da vigoare tuturor beneficiarilor în realizarea obiectivelor educaţionale în ceea ce priveşte formarea cultului pentru frumos, curăţenie, ordine şi gust estetic.

Bibliografie:

1. HOPKINS, D., AINSCOV, M., WEST, M. *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*. Chişinău: Prut Internaţional, 1998.
2. HARGREAVES, A. *Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration*. California: Sage Publications, 1991.

3. HARGREAVES, A. *Cultures of Teaching: a focus of change, in Understanding Teacher Development.* New York, 1992.
4. HARGREAVES, A. *Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture*. New York: Teachers College Press, 1993.
5. LITTLE, J. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations. In: *Teachers College Record*, 1990, no.91 (4), p.508-536.
6. ROSENHOLTZ SUSAN. *Teacher's WorkPlace: the Social Organization of Schools*. New York: Longman, 1989.

Prezentat la 20.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.93-98

COMPARATIVE STUDY OF THE ABILITIES OF CHILDREN WHO HAVE STAYED IN EDUCATIONAL PRE-SCHOOL INSTITUTIONS AND CHILDREN WHO HAVE NOT ATTENDED ANY EDUCATIONAL SYSTEM

Saif SONDOS

Moldova State University

The current article is focused on the results of Comparative study of the abilities of children who have stayed in educational pre-school institutions and children who have not attended any educational system, realized by author. The study results confirm the fact that pupils who have stayed in the educational system from a younger age, have produced more words in the age transition clause – a phenomenon indicating a greater syntactic complexity. The pupils who have not attended the educational system thus far produced fewer words to a clause and less content words to a genre transition clause, also have demonstrated a less skilled use of lexical choice.

Keywords: *abilities of children, educational pre-school institutions, lexical choice, syntactic complexity, production of words.*

STUDIU COMPARATIV AL ABILITĂŢILOR COPIILOR CARE AU FOST PLASAŢI ÎN INSTITUŢIILE DE ÎNVĂŢĂMÂNT PREŞCOLARE ŞI ALE COPIILOR CARE NU AU FOST ÎNCADRAŢI ÎN SISTEMUL EDUCAŢIONAL

În articol sunt prezentate rezultatele studiului comparativ realizat de autor al abilităţilor copiilor care au fost plasaţi în instituţiile de învăţământ preşcolare şi ale copiilor care nu au frecventat nicio instituţie de învăţământ. Rezultatele studiului confirmă faptul că elevii care au mers în sistemul de învăţământ de la o vârstă mai fragedă au produs mai multe cuvinte în tranziţia de vârstă – ceea ce indică o mai mare complexitate sintactică. Copiii care nu au fost încadraţi în sistemul de învăţământ au produs mult mai puţine cuvinte, de asemenea, au demonstrat o capacitate mai puţin calificată de a face alegerea lexicală.

Cuvinte-cheie: *abilităţile copiilor, instituţii de învăţământ preşcolar, alegere lexicală, complexitate sintactică, producere de cuvinte.*

According to the study, it appears that pupils, who have stayed in the educational system from a younger age, have produced more words in the age transition clause – a phenomenon indicating a greater syntactic complexity [2]. As opposed to them, pupils who have nit attended the educational system at all, have produced longer texts containing a great lingual output stemming, probably, out of a pragmatic malfunction due to their lack of confidence in ability to deliver meaning. Hence, the production of much wording is not a sign of lingual fitness of pupils who have not stayed in the educational system, but indicates their lack of faith in their communication abilities. In addition, it has been found that a sensitive stabilizer to lexical richness, since pupils who have not attended the educational system thus far, not only have they produced less words to a clause and less content words to a genre transition clause, but also have demonstrated a less skilled use of lexical choice, in discourse conventions and in keeping a suitable register compared to those who have attended the educational system from pre-school age.

- **Language and literacy abilities**

Author has examined language and literacy abilities between children who have stayed in an educational framework in pre-school age, and children who have not attended any educational system thus far and have been raised in their homes. The study has been conducted in two kindergartens in Northern Israel. The study has compared language and literacy abilities in a narrative context of children in ages of 5-6 who have stayed in educational frameworks since pre-school age, compared with children who have just joined the educational system in present year and before that have stayed in their homes.

The study has examined and found that:

Language abilities of children in ages of 5-6 in producing a story in sequence, in recreating a familiar story, in recreating of a new story and in production of a personal narrative is very high, the literacy cultivated children (have been in the education system until now) have been full of descriptive, narrative, contextual wording, the children could tell the stories in sequence in detail, beyond the pictures and have freed their

imagination, could recreate a known story in detail, accompanied by details, large or small, in producing a personal narrative and description of violence incidents in the kindergarten – could tell in detail what to do in a case of violence incident, how to behave, who to turn to, what to say, there has been a strong feeling of extensive and detailed knowledge, up to the smallest details.

There is a difference between children who have been in educational frameworks until presently as opposed to children who have not attended the educational system and stayed at home in producing a story in sequence, in recreating a familiar story and in producing a personal narrative. There is a correlation between being of the child in the educational system and his literacy acquisition – those children who have not attended educational frameworks thus far, wanted to cooperate very much, but couldn't give the correct wording – kept repeating words all the time "you mustn't, and you mustn't and you mustn't", didn't succeed to get to a higher gradient – descriptive, abstract or detailed, have been focused on pictures in the sequence and told exactly what they see in the picture – "the man stood, the man sat", didn't compose a story for the pictures; in the familiar story, once again, laconically repeated the large details in a story, with no connections, words or expanding sentences or with extra details; and also, in telling a personal story about violence in the kindergarten, didn't manage to raise the bar in description of what to do, but kept repeating "you mustn't, and you mustn't and you mustn't".

Current study, has shown the beginning of differences that if children who have stayed in their home and haven't been exposed to kindergarten educational activity, have not been treated and receiving mediation, they would have difficulties in extraction ability [2], ability to identify a story text, to understand stories, to create stories, to summarize stories and to point out significant and secondary incidents in a story. This ability is a congenital cognitive ability and it is independent of other cognitive abilities. It is also maintained in cases of damage in lingual ability, like in aphasia, and in cases of severe thinking disorders like in schizophrenia (Toval-Mashiah & Spector-Marzel, 2010). The narrative (the story) – a kind of text or a discourse unit with a special character. Every discourse is a unit composed of a series of statements organized in a certain structure giving the entire unit characteristics of cohesiveness and coherency. The uniqueness of a narrative text causes a listener to notice that the subject under discussion is a story and not a discourse which is not a story (Learning Programs, 2003). Personal stories – also appear at the age of 3, with children's ability to report memories from their past independently, without help in a form of hints and leading questions. A personal story is reported in past tense from the viewpoint of a teller. Personal stories of children in all ages include initializing incidents, but only in ages of 4-5, solutions appear in the stories as well. With the rise in age, the use of evaluation means increases and the variety of evaluation types expands.

- **Findings**

After talks with the children, transcription and statistical analysis, the following results have been received:

In the narrative text, no distinct difference has been found between the cultivated children and literacy deprived children.

Children who have not stayed in educational frameworks	**Children who have stayed in educational frameworks from pre-school age**
"Once I wanted to go to… Berko Park and I behaved well and mom said I did a lesson for my sister and then by accident I pulled her hair and she took me up to my room… and then we didn't go to Berko Park".	Iyar spilled the cereal and mom told… mom told her to change her cloths and she didn't do it and mom took her to the bathroom and changed her cloths".
"Yesterday my brother em… eah… Daniel he made me angry a… so and so when he made me angry yelled at him he went to the computer room and… and cried and… that I made him upset ah, ah so if ah… and… then… that… and then he wanted a gum badly but but he was so upset because he wanted to go to the movie already so he sat on her car seat and then he made me and my sister upset and then we told about him to dad".	"That… me and… that I played in the boys playground and Barak and Bengi were there they… eh… they were fighting there and by accident Bengi said lets attack Nitzan… and then… and then Bengi and Barak fought and then Bengi saw me and escaped and… and… and they saw me and then Bengi said lets attack Nitzan and they attacked me Bengi and Barak but Barak didn't attack me only Bengi".

"Today my father put me inside the room and… and… and… I wanted to brush my teeth and he didn't agree…"	"Today Yahli he cried that Erez played with me and now he stopped and that irritates me every time that Yahli stops to…to play with me and that's it".
Ah… that my m… that my mom put me into the room and… and, and some tears have dropped and then I thought to play a little and that's it".	"Adi my sister always bothers me… that in the morning when I watched Spy Festigal and I played in the iPhone so Adi kicked me… that's it".
"Illay is hitting me… every time he used to throw me down, hugs me and right away throws me down… I told about him to the kindergarten teacher."	"When Arik didn't include me and… when… Argaman didn't include me to play with him".

In the expository text, differences have been found between the children in a number of parameters:

Children who have not stayed in educational frameworks	**Children who have stayed in educational frameworks from pre-school age**
A – "Not to hit, not to bite and not to badger"	N – "To misbehave to one another and to say unpleasant things, even if someone says an unpleasant thing we should ask him and tell him and only later to tell him to the kindergarten, we also mustn't hit and strike and push".
S – We mustn't curse, we mustn't bite, not to pinch, mustn't hit, and mustn't do dangerous things.	N – "To hit, to kick, it is also to ignore it's like violence, it rhymes a little, when speaking in bad language it's not friendly, we should help and do friendly acts."
A – "We mustn't push, mustn't pinch and mustn't curse".	O – "To bite and to fight it causes bumps and its violence to blame and to do magic and curse children."
I – "We mustn't bite and we mustn't curse".	Z – "Violence is when someone gets hit, it is also when we don't listen to one another, violence is something not friendly, there is a song "yesterday I fought with Liora, we sat on the grass alone… (laughs)."
Ido – "We mustn't curse, mustn't bite, mustn't pull hair and also mustn't curse mustn't pinch and mustn't kick".	Shelly: "We should listen to friends and to include in constructing, and if someone falls to help him not to cry, we mustn't hit and bite and push and if we talk in a bad language and later don't listen the boy can hit. So we should also talk and to let go."

- **Number of words**

Children, who have stayed in educational frameworks from pre-school age, have expressed their mind with 25.6 words in average, they have employed high conditional sentences: "to misbehave to one another and to say unpleasant things, even if someone says an unpleasant thing we should ask him and tell him and only later to tell him to the kindergarten, we also mustn't hit and strike and push" (Neta).

Children, who have never been in educational frameworks, have expressed their mind by average of 8.4 words: "we mustn't curse, we mustn't bite, not to pinch, mustn't hit, and mustn't do dangerous things" (Shira).

Children who have stayed in educational frameworks	Average words 25.6	"to misbehave to one another and to say unpleasant things, even if someone says an unpleasant thing we should ask him and tell him and only later to tell him to the kindergarten, we also mustn't hit and strike and push" (Neta).
Children who have not been in educational frameworks	Average words 8.4	"We mustn't curse, we mustn't bite, not to pinch, mustn't hit, and mustn't do dangerous things" (Shira).

- **Language and grammar mistakes**

Children, who have stayed in educational frameworks, did not have language and grammar mistakes: "We should listen to friends and include in constructions, and if someone falls, to help him, not to cry, we mustn't hit and bite and push and if we talk in bad language and later don't listen the boy can hit. So we should also talk and let go." (Shelly)

Children, who have not been in educational frameworks, did not have language and grammar mistakes: "we mustn't curse, mustn't bite, mustn't pull hair and also mustn't curse mustn't pinch and mustn't kick" (Ido).

Children who have stayed in educational frameworks	0.00 language and grammar mistakes	"We should listen to friends and include in constructions, and if someone falls, to help him, not to cry, we mustn't hit and bite and push and if we talk in bad language and later don't listen the boy can hit. So we should also talk and let go." (Shelly)
Children who haven't been in educational frameworks	0.00 language and grammar mistakes	"We mustn't curse, mustn't bite, mustn't pull hair and also mustn't curse mustn't pinch and mustn't kick" (Ido).

- **Literacy skills, production of nouns, verbs and high adjectives**

Children who have stayed in educational frameworks – have produced in average 4.00 literacy skills, for example, verbs – "hit, kick, blame, bite, push, let go, listen", nouns – "constructions, grass, friends, violence, rhymes", high adjectives – "bad language, misbehave, unpleasant things, friendly acts".

Children who have not been in educational frameworks, have produced an average of 0.2 literacy abilities, for example, verbs –"bite, curse, push", nouns – "hair", high adjectives – "dangerous things".

Children who have stayed in educational frameworks	An average of 4.00 literacy abilities	Verbs – "hit, kick, blame, bite, push, let go, listen", nouns – "constructions, grass, friends, violence, rhymes", high adjectives – "bad language, misbehave, unpleasant things, friendly acts".
Children who have not been in educational frameworks	An average of 2.00 literacy abilities	Verbs - "bite, curse, push", nouns – "hair" high adjectives – "dangerous things".

- **Narrative abilities, producing time and causality structures**

Children who have stayed in educational frameworks – have not produced narrative abilities that include time and causality structures.

Children who have not been in educational frameworks – have not produced narrative abilities that include time and causality structures.

- **Evaluating the extent of coherency, text program and contents (in a scale of 1-3, when 1 indicates low and 3 high)**

Children who have stayed in educational frameworks have expressed their high thinking in 3.00 in average: "to bite and to fight it causes bumps and it's violence to blame and to do magic and curse children" (Omer).

Children who have not been in educational frameworks have expressed their high thinking in 1.00 in average – "we mustn't bite and we mustn't curse" (Ilay).

Children who have stayed in educational frameworks	Have expressed their high thinking in 3.00 in average	"To bite and to fight it causes bumps and it's violence to blame and to do magic and curse children" (Omer).
Children who have not been in educational frameworks	Have expressed their high thinking in 1.00 in average	"We mustn't bite and we mustn't curse" (Ilay).

Action creates thinking

The last text in the study has been very expository and abstract and there the differences descend – Vygotsky has talked about high thinking. For example, the researcher has asked the children to express their opinion on violence in the kindergarten and they have answered: "violence is when someone gets hits it is also when we don't listen to one another, violence is something not friendly, there is a song "yesterday I fought with Liora, we sat on the grass alone… (Ziv)". As opposed to a child from the literacy deprived group who said – "not to hit, not to bite and not to badger (Alia)".

Vygotsky (2003), the founder of cultural-historical psychology, has believed that since we are the products of a culture that need to be served we probably transfer these thinking patterns from a young age. His theory tries to show how a society, through language (spoken) affects, to a large extent, our mental development, our thinking development. According to his theory, the intellectual connections or the thinking patterns that a person performs are not determined at birth, but rather by the requirement of intelligence or mental abilities. In addition, thinking patterns and stages are products of experienced actions in the culture's social institutions where an individual has been raised. According to his developmental theory – pictures of children occupied in various activities construct the contents of their thoughts. Therefore, thinking at first, does not create action; action creates thought. Mental development is a process of children's internalization of the results of their judgment and their negotiation with the environment [3].

Vygotsky has suggested that when children learn to perform activities in their life, they raise ways of action (thesis), they do not always perform all the ways because some ways would thwart their goal (antithesis). Therefore children have to develop a method of problem resolution so their desires are satisfied (synthesis). The development of a child, therefore, is composed of countless conflicts and solutions, with the solutions a child has internalized to a form of physical and psychological sophisticated knowledge which gets bigger. This knowledge becomes the basis of the theses (understanding, skills, expectations) with which a child would endure the activities in life [2].

Vygotsky has adopted the cultural-historical point of view when he founded his model of a child's development. Understanding how and why children develop when they acquire knowledge as we understand the background of the nature of cultural history as the children's environment encounters them with other children with wills and demands that are unique to their culture. Moreover, a child's personal developmental past (success in previous conflicts) determines whether a child is able to solve problems that come up. Children from homes that are not promoting would have a more basic and less profound thought and vice versa. All of Vygotsky's perception regarding the correlation between language and thought is excellent to demonstrate the following expository texts the researcher has collected: it's not lingual structures that make the difference, but rather form of thinking and an ability to look deeply at a certain incident [4].

When a young child starts talking and uses language which enables a transition to higher mental processes, language and cognition are separate processes, kind of different circles that do not coincide. In the process of connection between language and cognition (circular process) thinking is created. The moment the two circles are connected to one another, higher thinking processes can be discussed. Language has importance in the transition of means of thinking, a tool with which society delivers to a child what to think, and also, how to think (mental processes) [2].

The outcome of actions creates thought – Vigotzki says that a child is a socialization agent and he has a much significance; a child mainly needs guidance from the social environment, and its important job is to challenge a child and develop his mental processes. The internalization of outcome of the actions brings about a mental process (thinking) – action creates thinking. Conflicts, as in socialization, can be resolved by a change of existing mental structure to a new mental structure. This depends upon a child's experience. Cognition is affected by beliefs (contents and strategies), values and tools a culture provides to a child – what and how to think. Tools for intellectual adjustment (for example, memory, strategy). A child can develop his same basic mental abilities for high and sophisticated thinking processes and complex and rich language – such is the chance that children in this society would have complex thinking patterns, and socialization with poor language thinking processes in a lower level [4].

Every child has a gap between performance abilities he demonstrates and the potential of his performance level. Between what one shows he can and what he can. This gap is entered by a teacher/parent/socialization agent, whose job is to reduce the gap as much as possible [3]. By learning a language one not only learns words but also develops additional thinking patterns.

Bibliography:

1. RAVID, D. Language, studying and literacy at pre-school age, 2004. In: P. Klein & D. Givon (Eds.). *Ramot publication*, Tel-Aviv.
2. TAL, K. *Studying compatible with development*. Kindergarten Echo, 2003, vol.4. Pre-school education quarterly Toval-Mashiah & Spector-Marzel, 2010.
3. *Vygotsky and Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and the Art*. Edited by M. Cathrene Connery, Vera John-Steiner, Ana Marjanovic-Shane. New York, 2010.
4. VYGOTSKY, L. Learning in a social context, the high psychological processes. In: M. Zellermeyer & A. Kozolin (Eds.). *Tel-Aviv, the Unified Kibbutz*, 2004.

Prezentat la 24.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.99-103

SUGESTII METODOLOGICE PRIVIND REZOLVAREA TESTULUI DE EVALUARE

Constantin ŞCHIOPU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema evaluării succesului şcolar prin intermediul testului. Se insistă asupra mai multor erori care, de regulă, sunt comise de elevi în rezolvarea următoarelor tipuri de itemi: identificarea şi comentarea unui motiv literar atestat în operă; descifrarea/ comentarea semnificaţiei titlului în raport cu mesajul global al operei; interpretarea unei figuri de stil şi raportarea ei la altă figură de stil dintr-un al doilea text; comentarea mesajului global al operei prin raportarea lui la o afirmaţie anume; raportarea operei la un gen şi la o specie literară; comentarea rolului diferitelor părţi de vorbire; caracterizarea unui personaj literar. Totodată, sunt propuse mai multe sugestii cu privire la modul de rezolvare a itemilor în cauză în vederea lichidării lacunelor.

Cuvinte-cheie: *test, item, evaluare, greşeli, modalităţi, operă literară, motiv literar, figură de stil, personaj, mesaj, receptare.*

METHODOLOGICAL SUGGESTIONS REGARDING RESOLVING THE EVALUATION TEST

In this article there is highlighted the assessment of school success by the mean of evaluation test. It is insisted on a couple of errors usually maken by the students when solving the following types of items: identifying and interpreting a literary motif attested in the literary work, commenting the overall message of the literary work by relating it to a specific statement, attributing the literary work to a specific literary specie and genre, describing the role of different parts of speech, characterizing a literary character. Moreover, there are suggested some ideas regarding the way of solving this items so that there would not be any shortcomings.

Keywords: *test, item, assessment, errors, methods, literary work, literary motif, tropes, character, message, reception.*

Înţeleasă ca ansamblu de activităţi, în funcţie de anumite intenţii, ca un proces multidimensional, evaluarea succesului şcolar, conform opiniei lui Sorin Cristea, vizează totalitatea rezultatelor elevului, privite din perspectivă informativă (nivel ştiinţific, capacităţi/aptitudini intelectuale) şi formativă (atitudini motivaţionale şi caracteriale importante pentru reuşita şcolară). Această acţiune, în accepţia cercetătorului, relevă şi limitele progresului şcolar, care exprimă gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condiţiilor concrete de învăţare ale fiecărui elev şi colectiv de elevi [1, p.247].

Evaluarea prin teste de cunoştinţe este un procedeu ce valorifică ansamblul de probe standardizate la nivelul conţinutului, al condiţiilor de aplicare, al criteriilor etalonate. Testele constituie, în general, nişte instrumente orientate spre cunoaşterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ [3, p.98].

La baza oricărui test de evaluare stau itemii, care reprezintă cele mai mici unităţi de conţinut, alese în concordanţă cu obiectivele operaţionale, asumate conform programei şcolare.

Aplicate în cazul examenelor, testele de cunoştinţe dobândesc statut docimologic, conţinutul şi structura lor adaptându-se tipului de examen. Astfel, testul pentru examenul de bacalaureat la disciplina *Limba şi literatura română* conţine, de regulă, trei secvenţe/subiecte: primul subiect implică elevul în rezolvarea mai multor sarcini/itemi formulate/formulaţi în baza unui text literar (de regulă, liric); cel de-al doilea presupune caracterizarea unui personaj dintr-un fragment de text nestudiat (profil real) sau elaborarea unui eseu structurat pornind de la o afirmaţie/temă (profil umanist); cel de-al treilea solicită crearea/scrierea unor texte cu caracter funcţional (cerere, CV, anunţ etc.).

Analiza lucrărilor scrise de către elevi pe parcursul anului de învăţământ ne-a permis să depistăm un şir de lacune, pe care le-ar putea comite şi în rezolvarea testelor pentru examenul de bacalaureat. În cele ce urmează vom analiza câteva erori frecvente, oferind în acelaşi timp sugestii de rezolvare, pornind de la înseşi formulările itemilor:

1. Identifică un motiv şi comentează-l în câteva enunţuri.

Problema cu care se poate confrunta elevul este, în primul rând, identificarea motivului. De regulă, elevii determină drept motiv orice cuvânt atestat în secvenţă. Or, motivul literar reprezintă un element de nivel inferior, o subunitate tematică ce contribuie la tratarea temei operei. Prin urmare, pentru a identifica un motiv, elevul trebuie să găsească în secvenţă / strofă / fragment cuvintele corelative din punctul de vedere al sensurilor. De exemplu, analiza primei secvenţe a poeziei *Floare albastră* denotă că majoritatea cuvintelor

(„ceruri", „râuri", „soare", „nori", „stele", „depărtare", „piramide", „mare", „gândire", „a se cufunda"), prin trecerea lor de la sensul propriu la cel figurat, funcţionează într-un câmp semantic mai larg, şi anume: în cel al geniului, fapt ce permite a concluziona că în această parte a operei este prezent motivul geniului. Încercările de a considera drept motive imaginile-simboluri „piramidele-nvechite", „câmpiile asire", „întunecata mare" ni se par nejustificate. Cât priveşte comentariul motivului literar atestat, pentru a facilita activitatea elevului, propunem următorul algoritm: a) definirea motivului (geniul); b) indicarea secvenţei în care el apare (în prima secvenţă a poeziei); c) evidenţierea cuvintelor corelative semantic şi care scot în evidenţă motivul respectiv („ceruri", „râuri", „soare", „nori", „stele", „depărtare", „piramide", „mare", „gândire", „a se cufunda"); d) precizarea câmpului semantic pe care acestea îl instituie (al geniului / omului superior); e) descifrarea sugestiilor pe care le transmit cuvintele prin sensurile lor conotative / denotative (...omul superior este absorbit / tentat să cunoască tainele lumii, sugerate de simbolurile „piramidele-nvechite", „câmpiile asire", „întunecata mare"); f) formularea temei care este tratată şi cu ajutorul motivului în cauză (condiţia geniului în contextul lumii terestre).

2. Comentează, în 4-5 enunţuri, semnificaţia titlului în raport cu mesajul global al operei.

Conform definiţiei din DEX, prin titlu se înţelege un „cuvânt sau text pus în fruntea unei lucrări sau a unei părţi distincte a ei, indicând rezumativ sau sugestiv cuprinsul acesteia". Referindu-se la titlul operei literare, Paul Cornea menţiona că „pentru a-l atrage pe cititor trebuie ca numirea operei să fie nu atât corectă, cât şi şocantă, nu atât exactă, cât sugestivă" [2, p.125].

De reţinut, de asemenea, că titlul, ca şi versurile, este un element al structurii de suprafaţă a operei literare şi, spre deosebire de temă, de ideea poetică/mesaj, el sintetizează trăiri, gânduri, sentimente, viziunea autorului. Deci, pus în situaţia de a comenta titlul unei opere literare, elevul ar fi bine, mai întâi, să determine:

a) din ce se compune titlul (dintr-un substantiv/adjectiv, verb, adverb, dintr-o îmbinare de cuvinte, dintr-un enunţ, dintr-o figură de stil etc.);
b) ce legătură are titlul cu tema şi cu mesajul textului (este reluat în text/este explicit/încifrat);
c) ce indică/denumeşte el: o stare (*Nevroză* de G.Bacovia), o atmosferă (*Plouă* de G.Bacovia), locul (*În parc* de G.Bacovia), timpul (*Când* de Gr.Vieru), specia (*Elegie de toamnă* de Radu Stanca), tema (*Mama* de Gr.Vieru), sentimentul dominant (*Singurătate* de M.Eminescu), personajul (*Orfeu şi Euridice* de Şt. Augustin Doinaş), un îndemn (*Lasă-ţi lumea...* de M.Eminescu) etc.
d) dacă titlul conţine (sau nu) o sinteză a ideilor transpuse în text (*Arta şi iubirea* de N.Crainic).

Pornind de la aceste repere, elevul va putea să comenteze lesne titlul, cele patru-cinci enunţuri ale sale având, de exemplu, următoarea formă: „Titlul poeziei *Floare albastră* este alcătuit dintr-o îmbinare de cuvinte, care, la rândul ei, se constituie dintr-un un substantiv şi un adjectiv, acesta din urmă făcând parte din sfera cromatică. Reluat în ultima strofă a poeziei, titlul are valoare de simbol, «floare albastră» fiind expresia însăşi a inexprimabilului, a infinitului. De fapt, titlul sintetizează ideile textului: iubirea terestră este efemeră («Şi-a murit iubirea noastră») în raport cu cea eternă, din planul idealităţii, spre care tinde eul liric, întruchipată de floarea albastră («Floare-albastră, floare-albastră»)".

3. Interpretează, într-un text coerent de 5-6 enunţuri, un simbol atestat, comparându-l cu acelaşi simbol dintr-o altă operă.

Dincolo de problema cu care s-ar confrunta (să nu-şi poată aminti vreo operă/vers în care este prezent simbolul respectiv), elevul ar putea greşi (şi, evident, ar pierde puncte) limitându-se la formula de tipul: „În ambele opere acest simbol sugerează..."/„Acest simbol este atestat şi în opera ....., sugerând .....". Considerăm că algoritmul soluţionării acestui item trebuie să includă cel puţin trei paşi:

a) să fie comentată sugestia simbolului atestat în poezia dată (ex.: „Simbolul *lună* atestat in versurile «Peste vârfuri trece lună/Codru-şi bate frunza lin» sugerează eternitatea universului în raport cu efemeritatea fiinţei umane");
b) să fie comentată sugestia simbolului atestat în opera la care se face referinţă (ex.: „Acest simbol, al lunii, este atestat şi în poezia *Sara pe deal* de M.Eminescu, în versul «Luna pe cer trece-aşa sfântă şi clară», poetul scoţând în evidenţă atât conceptul de *panta rhei*, cât şi ideile de renaştere a sentimentului iubirii odată cu lăsarea serii, de deschidere spre cosmos a idilei");
c) să fie comparate cele două semnificaţii ale simbolului şi să se formuleze concluzia (ex.: „După cum reiese din cele două comentarii, simbolul *lună* are semnificaţii diferite, acestea fiind determinate şi de temele abordate de autor în poeziile respective: dorul de moarte şi iubirea").

4. Analizează, în 5-7 rânduri, rolul pronumelor în personalizarea discursului poetic/a vocii lirice.

Respectivul item urmăreşte evaluarea cunoştinţelor elevilor referitoare la eul liric, la ipostazele acestuia. Prin urmare, subliniem că descrierea poetică se deosebeşte de una nepoetică şi prin faptul că limbajul celei dintâi este afectiv, că fondul ideatic al poeziei (mai ales în lirica meditativ-filosofică) nu se constituie din concepte şi idei pure, abstracte, ci subiectivizate prin trăire. În accepţia modernă, poezia este o expresie a eului, „vorbire" despre eu. „Scriu (...) şi pentru a scăpa de realitate, dar şi pentru a-mi afirma realitatea proprie, de asemenea, pentru a-mi da seama mai bine cine sunt", declara John Ashberry într-un interviu. Poetul, în creaţia sa, poate genera euri sau fragmente de eu. Scindarea eului, dedublarea lui, eul multiplicat, eul personalizat, impersonal etc. exprimă, după A.Muşina, tocmai acea situaţie paradoxală: nu poţi comunica o emoţie, nu poţi transmite un conţinut psihic, nu poţi sensibiliza un cititor (adică să-l smulgi din masa amorfă a publicului şi să-l faci să trăiască poezia) decât în măsura în care ieşi din tine însuţi, devii impersonal [4, p.148-149]. Direct ori indirect, explicit ori implicit, spiritul poetului este prezent în operă. Omul-poet vede în lumea reală ceea ce starea lui sufletească şi gândirea îl determină să vadă. Din această lume el alege şi descrie în poem ceea ce îl exprimă ca afectivitate şi inteligenţă. Emoţia poate fi transmisă fie în mod direct (lirism confesiv), fie printr-un intermediar (lirism „obiectiv", în care intermediarul este eroul liric sau un alt element al liricii reale, care, devenit simbol, sugerează stări afective şi viziuni subiective). Prin urmare, profesorului îi revine sarcina de a-l ajuta pe elev „să vadă" că poezia este o construcţie în interiorul căreia sălăşluieşte un suflet, că ea reprezintă o afirmare a eului într-o continuă încercare de a se defini pe sine. În final, elevul va putea să descopere emoţia dominantă a poeziei (regret, nostalgie, tristeţe, bucurie etc.), să determine tipul de lirism (confesiv ori obiectiv), precum şi ipostazele, înfăţişările eului poetic, trăsăturile lui definitorii, relaţiile care se stabilesc între el şi lume. Or, într-o poezie, eul liric individual are ca mărci gramaticale pronumele personal/ posesiv persoana I, singular (*eu, meu*), forma verbelor la persoana I, singular („...suspin şi sufăr"); cel colectiv, care face parte din naţiunea sa, dintr-un grup, se exprimă prin intermediul pronumelui personal/posesiv persoana I, plural (*noi, noastre*); eul general (entitate metafizică ce se confundă cu întreaga omenire) are ca marcă gramaticală pronumele personal persoana a II-a, singular/plural (*tu*, *voi*); eul dual/perechea celor doi (îndrăgostiţi) – pronumele *noi, eu – tu*; iar eul-mască (lirica rolurilor) se realizează prin pronumele *el*, *ea* sau substantive comune sau proprii. Aşadar, propunându-şi să comenteze rolul pronumelor atestate în text, elevul îşi poate formula gândurile în felul următor: cu referire la poezia *Lacul* de M.Eminescu – „Pronumele personal *eu* accentuează ipostaza unui eu liric individual, dorinţa poetului de a-şi individualiza trăirile. Simţind nevoia de a se destăinui, de a se confesa, el recurge la persoana I, singular («...suspin şi sufăr»)"; cu referire la poezia *Noi* de O.Goga – „Prezenţa pronumelui personal *noi* («La noi sunt codri verzi de brad...»), a adjectivului pronominal posesiv *noastre* («...cântarea pătimirii noastre») accentuează integrarea eului liric în colectivitatea etnică din care face parte, solidarizarea lui cu cei mulţi, sentimentul său de empatie".

Dacă într-o poezie se atestă o alternare a eului individual cu eul colectiv / eul general, elevul va insista pe ideea de joc de atitudini ale autorului operei, în continuare urmând a le preciza (ex.: „În primele strofe ale poeziei *Testament* de T.Arghezi poetul vorbeşte de un *noi*, care înseamnă conştiinţa colectivităţii din care face parte, ca notă esenţială distingându-se sentimentul solidarităţii. Persoana I plural e un reflex al spiritului de integrare a poetului în colectivitatea socială. Simţind nevoia unei destăinuiri, a unei mărturisiri directe şi categorice, autorul, în versurile următoare, adoptă formele eului individual («Eu am ivit cuvinte potrivite...»)".

5. Compară, într-un text coerent de 7-8 rânduri, mesajul poeziei date cu mesajul similar/apropiat al altui text studiat.

Menţionăm că, pentru a rezolva itemul respectiv, elevul va trebui:

a) să enunţe tema poeziei date;
b) să desprindă şi să formuleze viziunea autorului asupra problemei/temei abordate din prima operă (viziunea asupra iubirii/timpului etc.);
c) să enunţe tema abordată în cea de-a doua operă;
d) să formuleze viziunea autorului asupra problemei, desprinsă din opera la care se va face referinţă.

Propunem o mostră de rezolvare a itemului: „În poezia *Singurătate*, M.Eminescu abordează tema singurătăţii. Survenită în urma despărţirii de iubită, solitudinea este pentru el un hău, un pustiu sufletesc ce-l face să se zbată dramatic între amintirile grele care «târâiesc încet ca greieri» şi tristeţea dezamăgirilor («Ah, de câte ori voit-am/Ca să spânzur lira-n cui»). Cufundându-se în lumea viselor, a autoiluzionării, eul liric trăieşte deopotrivă sentimentul plinului sufletesc («Eu stau şoptind cu draga/Mână-n mână, gură-n gură») şi al regretului pentru curgerea implacabilă a timpului («Şi mi-i ciudă cum de vremea/Să mai treacă se îndură»).

Mesajul acestei creaţii se regăseşte şi în poezia *Departe sunt de tine*, în care autorul abordează aceeaşi temă a singurătăţii. Eul liric, retras în solitudinea melancolică, «lângă foc», trăieşte emoţia unei idile consumate: «Departe sunt de tine», «...dinainte prin ceaţă parcă-mi treci». În viziunea poetului, durerea este drama unei fiinţe neînţelese, neînţelegerea echivalând cu pustiirea vieţii, cu încremenirea simţirii şi cu secarea creaţiei".

6. Comentează, în 10-12 enunţuri, mesajul global al poeziei ***Trecut-au anii*** *de M.Eminescu în raport cu afirmaţia „Cu toţii avem câte o maşină a timpului. Pe unii ne duce înapoi în timp, această maşină fiind numită amintire. Pe alţii ne îndreaptă spre viitor, această maşină a timpului purtând numele de visare" (Jeremy Irons).*

Conform baremului de corectare elaborat de Minister (un astfel de barem poate fi găsit pe site-ul Ministerului, sesiunea 2014), elevul va avea: a) de formulat mesajul global al poeziei (3 pct.); b) de raportat mesajul global la titlu (2 pct.); c) de dezvoltat ideea din afirmaţie (2 pct.); d) de relaţionat propriul punct de vedere despre mesaj cu afirmaţia în cauză (2 pct.). Ţinem să atragem atenţia asupra faptului că textul elaborat de elev trebuie să conţină nu mai puţin de 4 alineate, în funcţie de cerinţe. Textul lui poate arăta în felul următor:

„Poezia *Trecut-au anii* reuneşte motivele *fugit irreparabile tempus, soarta schimbătoare, paradisul pierdut al copilăriei, spaima îmbătrânirii, a singurătăţii şi a morţii*. În viziunea poetului, viaţa este germenele morţii, vremea fabuloasă a copilăriei fiind pierdută dincolo de pragul timpului mişcător («Pierdut e totu-n zarea tinereţii»). Timpul real nimiceşte, destramă. Emoţia eului liric, provocată de sentimentul efemerităţii noastre, deci de condiţia tragică a omului, este tristeţea apăsătoare, copleşitoare, cu efecte malefice, paralizante chiar şi asupra muzei, a spiritului său lăuntric: «Cu mâna mea în van pe liră lunec».

Titlul poeziei este alcătuit din verbul «trecut-au» (o formă arhaică a perfectului compus cu auxiliarul inversat, care conţine deja sugestia vechimii şi-l accentuează totodată pe verbul «a trece». Forma gramaticală aleasă pentru substantivul *anii* (articulat hotărât) transmite o concreteţe anume: sunt anii pe care poetul îi ştie, îi priveşte în muta lor perindare prin văile amintirii.

Conform lui Jeremy Irons, timpul este implacabil, ireversibil. Amintirile sunt unica mărturie a vieţii consumate deja, a curgerii ei spre veşnicul întuneric. Salvarea de sentimentul timpului sunt visele. Ele îi insuflă omului puterea de a învinge sentimentul destrămării.

Poezia *Trecut-au anii* şi afirmaţia lui Jeremy Irons exprimă acelaşi mesaj. În opera eminesciană, opoziţia dintre trecutul scăldat în lumină, sugerat de metafora «zarea tinereţii» şi prezentul trist, sfâşietor («azi nu mă-ncântă») amplifică sentimentul perisabilităţii iminente a omului. Tot ceea ce a oferit farmec vieţii de copil («poveşti şi doine, ghicitori, eresuri») a fost înghiţit de timpul necruţător. Amintirile şi visele, despre care vorbeşte autorul afirmaţiei, reprezintă cele două faţete ale timpului (trecut şi viitor) şi, implicit, destinul implacabil al omului".

7. Raportează poezia la un gen şi la o specie literară, argumentându-ţi opinia.

Rezolvând acest item, elevii, de regulă, numesc trăsăturile genului şi ale speciei în cauză. Or, conform condiţiei, ei trebuie şi să argumenteze orice trăsătură cu exemple din text. Mai jos propunem o variantă de răspuns.

„Poezia *Nervi de toamnă* de G.Bacovia aparţine genului liric, deoarece:

a) este scrisă în versuri, aranjate în trei catrene, în care versul al doilea rimează cu cel de-al patrulea («oftează» – «burează»), iar primul şi al treilea nu rimează;
b) este prezent eul liric, ale cărui mărci gramaticale sunt pronumele personal, persoana I, singular («eu», «mă», «îmi»), verbele la indicativ prezent, persoana I, singular («stau», «mă duc», «mă-ntorc» etc.);
c) are un pronunţat caracter subiectiv, afectiv, marcat de stările trăite de eul liric (boală, tristeţe, pustiu şi dezechilibru sufletesc), sugerate de personificarea «copacii oftează», metonimiile-simbol «tuse», «plânset», simbolurile «ploaie» («burează») etc.

Poezia este o elegie cu elemente de pastel, deoarece:

a) sentimentul dominant este cel al tristeţii, prezentă într-o gamă variată: boală, singurătate, dezechilibru sufletesc, râs absurd;
b) aspectele de viaţă care determină sentimentul fundamental al eului liric sunt: toamna, ploaia, boala, frigul şi, în ultimă instanţă, singurătatea, care devin şi simboluri ale poeziei;
c) este prezent un tablou de natură («E toamnă, e foşnet, e somn ... / Copacii, pe stradă, oftează /.../ Şi-i frig şi burează»)".

8. Caracterizează, în limita a 1,5 pagini, personajul-protagonist din fragmentul dat.

Trebuie de menţionat că orice caracterizare de personaj se realizează în baza câtorva parametri propuşi de evaluator. În linii generale, elevii se descurcă destul de bine în ceea ce priveşte identificarea trăsăturilor de caracter şi a modalităţilor de caracterizare a personajului. Dificultăţile şi greşelile comise de ei vizează raportarea personajului la un anumit tip uman şi la un personaj asemănător dintr-o altă operă. Rezolvând această sarcină, elevii, de cele mai multe ori, neglijează fie statutul social, fie cel psihologic, fie cel moral al personajului. În cazul în care trebuie să definească, de exemplu, statutul psihologic al lui Virgil Tonegaru (romanul *Disc* de G.Meniuc), ei vor trebui să releve următoarele caracteristici şi argumente extrase din fragmentul propus: viguros („era o natură plină de vigoare"), satisfăcut de propria îndeletnicire („Era mulţumit că treburile îi merg bine"), nestăpânit („Acasă (...) se irita grozav, dacă era contrazis"), rece, indiferent, dar cu sentimentul datoriei faţă de soţia sa, Năstaca („Faţă de Năstaca n-avea simţăminte gingaşe, deşi nu-i refuza nimic"), afectiv („(...) faţă de Ştefania, fiica sa, avea o mare slăbiciune. O răsfăţa în toate"). Referindu-se la statutul moral al acestuia, elevii vor susţine cu argumentele de rigoare că personajul este avar („în veşnică goană după bani"), dornic de înavuţire („meseria lui de iconar se transformă în mijloc de înavuţire"), lipsit de orice ambiţie de a-şi explora şi de a-şi valorifica talentul, dar cu un spirit întreprinzător („Dacă în tinereţe mai păstrase oarecare ambiţie să se distingă prin darul său de zugrav, mai târziu spiritul întreprinzător a evoluat"), autoritar cu soţia sa („Acasă dădea dispoziţii, cerea să fie respectat"), snob („Acum avea ocazia să calce pragul unor persoane din lumea înaltă, să fie şi el o «spiţă» din roata epocii"). Conform statutului său social şi conform ocupaţiei, Tonegaru este iconar, zugrav, soţ şi tată. Ca tip uman, el reprezintă artistul/creatorul talentat, dar care nu vrea să se distingă prin acest dar, dornic de înavuţire, superficial, avar, snob, afectiv cu unii şi autoritar cu alţii, nefiind în stare să-şi controleze emoţiile, cerând, în schimb, să fie respectat.

Tratând un alt aspect al itemului, relaţionarea personajului din fragmentul propus cu un altul dintr-o operă studiată/citită, elevii, de obicei, scriu enunţuri previzibile, de exemplu, atunci când se referă la Ilie Moromete: „Ca şi Ion, Ilie Moromete iubeşte pământul, considerând că acesta îi asigură nu numai existenţa, ci şi respectul oamenilor". Chiar dacă afirmaţia este justă, ea nu le poate asigura elevilor un punctaj maxim. Pentru a-l obţine, ei, într-un alineat, trebuie să dezvăluie tipologia personajului din opera pe care o aleg şi, ulterior, să formuleze concluzia cu privire la asemănările/deosebirile dintre aceste două personaje. Deci, înainte de a raporta personajul Ion la protagonistul romanului *Moromeţii*, elevul va trebui să scrie că: „Ilie Moromete este un ţăran cu pământ, dar permanent ameninţat să-l piardă. Harnic, autoritar cu feciorii săi, sociabil, el nu devine un rob al pământului, considerând că omul trebuie să aibă şi clipe de răgaz pentru a contempla viaţa. Crede că va putea să reziste tuturor greutăţilor vieţii, construindu-şi fericirea pe iluzie, având convingerea că lumea este aşa cum şi-o închipuie el, că nenorocirile sunt numai ale altora. Acest fapt explică prăbuşirea personajului".

În concluzie subliniem că, în procesul receptării textului literar, caracterizarea personajelor este încă tributară unui schematism (se insistă excesiv asupra trăsăturilor psihocaracterologice). Ceea ce rămâne în afara demersului analitic este tocmai punerea în lumină a anumitor valenţe ale personajului privit/analizat din diverse perspective. Or, a caracteriza un personaj înseamnă a-l simţi, a-i înţelege comportamentul, a-l raporta la universul de viaţă ce l-a generat şi în care îşi duce existenţa, la ideologia epocii exprimată în modelul uman elaborat, a-l judeca valoric, a-i desprinde virtuţile sau defectele lui morale ca tip artistic. Numai realizând, împreună cu elevii, toate aceste obiective, se poate spune că analiza literară a unei opere artistice şi, implicit, caracterizarea personajului au o finalitate eficientă.

Bibliografie:

1. CRISTEA, S. *Dicţionar de pedagogie*. Bucureşti: Litera Internaţional, 2000.
2. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iaşi: Polirom, 1998.
3. HOLBAN, I. *Testele de cunoştinţe*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
4. MUŞINA, Al. *Eseu asupra poeziei moderne*. Chişinău: Cartier, 1997.

Prezentat la 03.03.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.104-107

THE EXPERIENCE OF DANCE AS A CONDITION FOR FOSTERING SOCIAL, TRADITIONAL AND CULTURAL SKILLS AMONG EARLY CHILDHOOD

Sari KATZ-ZICHRONY

„Orot Israel" Academic College of Education

An Early childhood dance program is a way to open the door to social competence, tradition learning and cultural integration besides achieving motor skills. The past few decades have demonstrated that dance education and the use of symbolic movement in early childhood, greatly enhance young children's learning. While a great amount of attention has been devoted to understanding how a variety of learning modes function in young children, an understanding of the benefits of dance education has not received strong recognition in the equation [3]. I suggest that movement and dance are the first communicative "language" that enables learning. Creating new contexts in and through dance for learning offers young children opportunities to understand and negotiate their community and the surrounding world.

Keywords: *Early Childhood, Dance education, Culture, Tradition, Social competence, Embodiment, Dance Language.*

DANSUL CA CONDIŢIE ÎN FORMAREA COMPETENŢELOR SOCIALE, TRADIŢIONALE ŞI CULTURALE ÎN PERIOADA COPILĂRIEI TIMPURII

Un program de dans specific copilăriei timpurii, pe lângă faptul că dezvoltă abilităţile motorii, este o modalitate de a forma competenţe sociale prin învăţarea tradiţiilor şi de integrare culturală. Ultimele decade au demonstrat că educaţia prin dans şi utilizarea mişcărilor simbolice în copilăria timpurie au un impact pozitiv asupra învăţării. În timp ce o mare parte de atenţie a fost acordată înţelegerii funcţionării variabilelor moduri de învăţare la copii, înţelegerea beneficiilor educaţiei prin dans nu s-a bucurat de aceeaşi recunoaştere din partea cercetătorilor. Sugerăm că mişcarea şi dansul sunt primele limbaje de comunicare care autorizează învăţarea. Crearea noilor contexte în şi prin dans oferă copiilor oportunităţi de a înţelege şi a negocia atât în cadrul comunităţii lor, cât şi în afara acesteia.

Cuvinte-cheie: *copilărie timpurie, educaţie prin dans, cultură, tradiţie, competenţă socială, personificare, limbaj al dansului.*

We live in a time in which, I believe, there is too much talk about early childhood as preparation for school and not enough discussion about the essence of the early childhood experience; too much talk about formally-structured teaching/learning and not enough about informal, spontaneous learning; too much talk about literacy focused teaching/learning and too little about fostering expression and creativity. Many researchers point out "play" as a learning tool (Rogoff, 1990; Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Blum Kulka & Hook – Tglicht, 2002; Tuval, 2003). Even if they differ in their definitions of "play," most of them agree that the contribution of playing to the child's socialization process is critical, as it helps children to absorb social norms and skills which are vital if the child is to develop and become a loyal [20] and ethical [13] member of society. Sutton-smith [17] lists 300 types of activity that are described as playing of which one is dancing. With this in mind, I suggest we call attention to a possible connection between informal learning that takes place in an environment of movement and dance, and the nurturing of social skills, culture and tradition. This paper builds on sociology of the body as a cultural decoding, and dance as a system of meaning in order to argue that dance in early childhood education "maintains a society's cultural patterns, helps it attain its goals, (and) adapt to its environment" [7, p.27]. I will attempt to explain that dance experience and socio-cultural skills are necessarily connected and we need not choose between the two, but rather integrate them in a fruitful and promising way.

The status and role of artistic education in early childhood are subject to debate. The divergent approaches are supported by two different philosophical and educational perceptions. One holds that art as a distinct discipline must be studied as part of the humanities; the other maintains that art should be used as an experiential tool to support cognitive development and the learning of non-artistic disciplines [12, p.16]. Both the socio-cultural philosophy and the philosophy of education embrace the approach that combines dance/ body with other disciplines. Sociologists have argued that the human body is a product of social processes of interpretation and fabrication [18, p.12] and that different cultures have different body techniques which must be mastered if the child is to be accepted into society [18, p.12]. Margaret Mead (1928) and Gregory Bateson (1942) approached the dance from the perspective of culture and personality, the arts being a reversal

of social norms or a projection of child-rearing socio-cultural patterns. Since the 1960s, researches provided dance descriptions and discussions of form and symbolism [7, p.11] The work of Pierre Bourdieu (1977; 1984) has been important in demonstrating that the human body has to be trained to occupy a habitus within which the individual acquires an appropriate deportment that is shaped by social class.

The philosophers of education, like some of the sociological theoreticians, perceived the body as part of the learning process. Already in the 4th century B.C.E., Aristotle discerned that our formation in early childhood has a tremendous impact on our development throughout adulthood. This insight was further developed in the beginning of the 20th century, when lots of theoreticians addressed the developmental process that occurs in early childhood, and this subject was expanded and reinforced as part of the theories that dealt with the components of personality (such as Freud and Ericsson); the cognitive components (such as Piaget and Vygotsky); the emotional components (such as Lawrence Kohlberg and Stanley Greenspan). The goals of education, the means to achieve them and the methods for assuring that children's ultimate development is achieved, were also extensively examined, modified and updated to suit contemporary thought. John Dewey considered the arts, as key educational agents and important models for learning through experience and integrating physical, intellectual and emotional aspects of learning [8]. Dewey believed in education which is based on experiencing. He maintained that children learn concepts not through lectures but rather through experiential education. The theoretical basis for active and experiential learning is Dewey's confrontation with the dualism underlying Western philosophy, which separates human existence in two: material and spirit, body and soul, knowledge and action. According to Dewey, this separation does not properly reflect the nature of the world and mankind as these are revealed through human experience. These contrasting pairs as revealed in human experience are found to be part of the same sequence. Dewey found that this dualism existed in education as well. For instance, in education the child's body is ignored, and focus is placed only on the mind, as if it were a separate entity. Dewey wrote about holistic learning processes that actually occur within the body. He gave the example of a child learning to fly a kite; this child receives direct, non-verbal information from the pull of the string in his palm, unmediated by conscious conceptual learning. These forms of learning, by and through the body, are discarded once the child enters the institutes of educational systems, where all instruction is entirely directed at the child's reason. Dewey recommended focusing on the child as a whole, including body, emotions, imagination and reason. Vygotsky coined the main metaphor of the socio-cultural approach, according to which children are inherently social creatures, who both influence, and are influenced by, their interactions with their environment. Vygotsky maintained that the child's cognitive functions materialize through experience and interactions with the surrounding socio-cultural environment [16]. Much emphasis within the Vygotskian theoretical tradition has been placed on the role of language in the development of children. According to Vygotsky any cultural tool or symbol system can be internalized and used by children as a tool for behavioral self-regulation, including music, dance and mathematics. Dance, (as a language and) as another cultural system of symbols and meanings, may also be used by children as a mechanism for attaining social and Cultural skills [21, p.505].

Description of dance as a social component of a child's education can be traced back as early as religious rituals of tribal societies where dance required strict adherence to the tradition's rules and any mistake could impair the magical powers. It was therefore mandatory for all members of the tribe to learn and know each and every detail of the dances. "This was the customary rule among primitive peoples […] It was the mothers' duty to teach their children the basics of dance from infancy" in order for the children to become integrated in their community [22, p.120]. Zacks gives the example of a circle dance in Western Malaysia which symbolizes the dance of the sun; the inner circle of the dance consists of men, around them is a circle of women, and the outermost circle consists of children who are in the process of learning to dance according to the tribal tradition [22, p.79]. Asante describe the Zimbabwe Dance: "Children must learn the dance exactly as taught without variation. Improvisation or a new variation comes only after mastering the dance, performing, and receiving the appreciation and sanction of village elders" [2, p.60]. Huet recounts the story of the Fon tribe of Western Wooded Savanna in Africa, where at the Voodoo ceremonies the children accompany their mothers during the entire initiation process, learning the meaning and the representation of the traditional ceremony [9, p.128]. The famous David Livingstone recorded a traditional Bantu greeting between members of different South African groups in which, instead of a question directly "what is your tribal affiliation?" translated to "what do you dance?" [4, p.403] as one's role in a dance is often based on one's place in the social hierarchy.

Dance at the African tribes often metaphorically represents social roles, especially with respect to gender and children [4, p.404]. Most of the children of the Tamiar tribe play is "imitation" of adult life including the dance. Jenning refers to such behavior as "play-dance". In this way children learn their society's code of behavior. Sometimes during the ceremonies and rituals children get up and caricature the adult. This extends beyond dancing as an activity of socialization of the young and the maintenance of values and beliefs, to adapt themselves to the social world [10, p.48-49]. The body became a major vehicle for the enactment of tribal myths and customs, especially through dance performances. We can view the body as a cultural medium that indicates a person's social status within the social group [18, p.85].

Dance as an educational tool was held in high regard by the ancient Greeks. It was viewed by the Spartans as an essential part of a warrior's training. Music and gymnastics were the two main compulsory subjects of study in ancient Athens, where it was considered to be an integral part of children's life [6, p.94]. Choreographer Jiri Kylian drew on Australia's Aboriginal culture of dance. The prologue to his work "Stamping Ground" features the tribe's young children, some of them dancing, the others watching and learning the steps and the underlying significance attributed to the dance by the community and its tradition. [dvd, a]. In these communities.., ritual is the center of life, and educational figures and agents of culture use dance, among other things, as a medium for conveying traditional knowledge to the younger generations. Dances can be viewed as pedagogical practices that serve the purpose of instilling tradition and social norms in the children of the community. At the turn of the 20th century we meet the importance of dance to children's education with Isadora Duncan's work with young children. In the 1930s and in the 1950s, dance was being promoted as a means to support children's positive growth and develop their awareness of the world outside themselves [14, p.35-36]. In the 1960s this focus appears again in the research of Piaget, Vygotsky, and the symbolists and it became evident that the reality of young children was based on physical and psycho-motor experiences [20]. It is evident from the above survey that the early childhood period in all societies is a particularly important time for the development of knowledge of social skills, culture and tradition. It is at this developmental stage that children begin to expand their social interaction and take on the developmental task of building relationships with their community peers [21, p.503] while body awareness is seen as an essential step in becoming the first step toward the development of social behavior. It was proved that in schools where dance is recognized as an academic subject, it plays a significant role in social integration, in cognitive learning, and in interpersonal and group communication. Hence, an early childhood dance program is a way to open the door to numerous cultural benefits, tradition learning benefits and personal identity.

Learning and understanding socio cultural behavior can be obtained through different kinds of talk [5, p.272] and as a genre of talk, dance provides experiences with inner context. Thus, the marriage of dance teaching and socio-cultural studies is natural, especially in early childhood, when learning is best achieved through participation, movement, and constructive practices [14, p.36]. In the current era of globalization, we witness to the phenomenon of transformation from one area of knowledge to another, and it is evident that, increasingly, tools from other areas are used for educational purposes. Examples of this are the use of guided imagery, drama, and art. With the help of these new tools, we can offer students a wider and more creative range of tools through which we can have a greater influence on their learning, adjustment and communication. I maintain that dialogical learning which takes place as part of dance education and draws on culture and tradition on the one hand, and the art of dance on the other hand, is a learning process which shapes the individual identity of learners at early childhood. The use of movement and dance in early childhood education, enables discourse in an additional and different language, an experiential and flexible language that can improve the learning of social, traditional and cultural skills alongside motor skills.

Bibliography:

1. BLUM-KULKA, S. & HUCK-TAGLICHT, D. The Contribution of Peer Discourse to the Development of the Literate Discourse. In: Blum-Kulka, S. & Weizman, E., 2002 (eds.) *Children's Conversation: Discursive Literacy in Genres of Spoken Discourse*. Special issue of Script, 3-4 (in Hebrew), p.75-110, Ben Gurion University.
2. ASANTE, K.W. *Zimbabwe Dance*. Africa World press, 2000. 151 p.
3. FABER, R. *Dance Education in Early Childhood: The Isadora Effect*. Washington: American University, 2014. (In press).
4. FIRENZI, T. The Changing Functions of Traditional Dance in Zulu Society: 1830–Present. In: *International Journal of African Historical Studies*. 2012, vol.45, no.3, p.403-425.

5. GEMS, L. Children's Narrating as a Way of Learning About Other People's Beliefs in Interaction with Teachers. In: *Early Childhood Education*, 2010, no.38, p.271-278.
6. GRINWALD, Y. *Developing an Evaluation Model for Achievement in Didactic Dance Performance* / Ph.D Thesis. Cluz-Napoca university, 2013.
7. HANNA, J.L. A nonverbal language for Imagining and Learning: Dance Education in the K-12 Curiculum. In: *Educational Researcher*, 2008, no.37(8), p.491-506.
8. HANNA, J.L. *To Dance is Human: A Theory of Nonverbal Communication*. University of Chicago Press, 1987. 327 p.
9. HUET, M. *Africa Dances*. London: Thames and Hudson, 1995. 170 p.
10. JENNINGS, S. Temiar dance and the maintenance of order. In: Spence P. ed. Society and the Dance: *The Social Anthropology of Process and Performance*. New York: Cambridge university Press, 1995, p.47-63.
11. KATZ, Z.S. *Core Curriculum in the Arts for Preschoolers*. Jerusalem: Ministry of Education and Culture, Department of Curriculum, 2011.
12. KLEIN, P., YABLON, Y. (eds). *From Research to Practice in Early Childhood Education – Executive Summary*. Jerusalem: The Israeli Academy of Sciences and Humanities, Keter, 2008.
13. LEWIN, G. *Learning at Early Childhood: About Informal Learning*. Haifa: Ach. 1995, 132 p.
14. LUTZ, T., KUHLMAN, W.D. Learning About Culture Through Dance in Kindergart Classrooms. In: E*arly Childhood Education Journal*, 2000, vol.28, no.1, p.35-40.
15. PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W.W. Norton & Company Inc. 1962. 296 p.
16. ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in social context*. London: Oxford University Press, 1990. 242 p.
17. SUTTON-SMITH, B. *The Ambiguity of Cambridge*. MA: Harvard University Press, 1997. 288 p.
18. TURNER, B.S. *The Body and Society: Explorations in Social Theory* (*in association with Theory, Culture* & *Society*) sage 2008. 285 p.
19. TUVAL, H. Playing and Literacy – are they Connected? In: *Hed HaGan [Kindergarten Echoes], Israel's Teachers' Union Quarterly*, 2003, Issue No.4.
20. VYGOTSKY, L. The Role of Play in Development. In: *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p.92-104.
21. YOVANKA, B., WINSLER, L. & A. The Effect of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. In: *Social Development*, 15, 3, 2006, p.501-519.
22. ZACKS, K. *History of Dance*. Tel Aviv: Massada, 1953, p.221.
23. DvD-Kylian Jiri. *Stamping Ground. Netherlands Dance Theatre*. 1984 Catalogue nu:100.

Prezentat la 13.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.108-111

ACHIEVING OPTIMAL SCHOOL CLIMATE

Nizar SHIHADI

Moldova State University

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" [12].

Keywords: *School Climate, climate contributes, education, violence, respect, social values, personal security.*

FORMAREA UNEI ATMOSFERE OPTIMALE ÎN ŞCOALĂ

Formarea unei atmosfere optimale în şcoala medie este baza lucrului educaţional, social şi moral în şcoală. Atmosfera educaţională în şcoală este o condiţie pentru instruirea şi dezvoltarea tuturor celor înrolaţi în instituţia educaţională (elevi, profesori şi părinţi). Şcoala poartă răspundere de condiţiile favorabile în dezvoltarea personală, cognitivă, emoţională, socială şi morală a elevilor. Echipa de profesori are abilitatea şi angajamentul de a promova condiţii educaţionale favorabile. Îmbunătăţirea realizărilor elevilor la învăţătură este legată şi condiţionată de climatul optim. „Atmosfera în instituţia educaţională este factorul-cheie care afectează crearea unui mediu ce dezvoltă securitatea personală şi sentimentul de afiliere, valoarea şi respectul reciproc" [12].

Cuvinte-cheie: *condiţii în şcoală, climat contributiv, educaţie, violenţă, respect, valori sociale, securitate personală.*

Contribution of optimal educational climate

Multiple findings indicate that a positive climate contributes to positive self-esteem of a pupil, gives confidence, calms, nurtures personal responsibility and willingness for involvement and affects study achievements. A climate contributes to the realization of the main goal of education and school. Bar-Lev, Langberg and Bar-Tal claim that an optimal climate contributes to the sense of affiliation between pupils, develops a desire of learning and arriving at a school, challenges pupils and awards them with a positive learning experience, allows for an ability to express themselves freely and for a sense of confidence. In addition, a positive climate contributes to a high self-image of a pupil and leads him towards success in study [1,2,10].

Kalderon has examined the relation between a pupil's perception of the quality of life in school and his achievements in the matriculation exams, and has found that the perception of the quality of life in a school contributes in different way to the achievements of pupils in matriculation exams. In addition, the results have confirmed the hypothesis of her study, that beyond their effect upon background variables and personal data, pupils' perception of school climate has a relation to study achievements [9].

The heavy emphasis leveled at study achievements in schools in Israel causes them to become a social resource of great importance in the consolidation of relationships in a class. The implication of this is that highlighting study achievements might delay a desired development of social relationships between individuals from various groups [9].

According to Fridman, climate most likely affects many phenomena, both amongst teachers and pupils. A healthy climate encourages those in the system to perform their job in the best possible way and make the best out of them. Additionally, it is characterized in encouraging pupils to become active as part of their attempt at studying, and a high perception of choice mainly characterizes wealthy pupils in the school [1,6]. In addition, in a "good" school climate, pupils from a weak economic background can reach better study achievements than pupils from a strong socio-economic background [6]. In fact, management encourages the activity of pupils as well; for example, encouragement of friendships between a principal and the team members and ensuring the satisfaction of teachers from their work as a primary purpose. Prediction of school effectiveness according to the leadership style of a principal, can contribute to the sense of satisfaction at work of teachers [1,6].

Regarding the contribution of optimal climate in relation to violence, the CEO's Circular of 2009 states that an optimal educational climate allows for physical protection, mental health, moral development, study functioning and acquisition of skills and values of citizenship in a democratic country. In-depth educational processes that promote mental welfare can prevent instances of violence and reduce the need for punishment. The formation of a foundation of ways of life lies in the basis of educational process of creation of a safe climate: life routine – daily rules and regulations that are known in advance which are enforced persistently and continually. This educational foundation is the basis for the formulation of processes for reduction of violence and significant responses to instances of violence. In addition, optimal climate allows for each individual to feel physically protected, acquire basic values of life in an egalitarian society, develop his abilities in each and every field of development (including moral judgment), accumulate knowledge and learn and acquire skills and thinking tools, for planning and solving problems [4].

Ways of creating optimal educational climate

The climate in an educational establishment is a key factor that affects the creation of environment that develops personal confidence and sense of affiliation, value and respect alongside social values such as responsibility for members of the community and reduces violence, hurting one's fellows and risk behaviors.

In order to create an optimal educational climate an overall system strategy needs to be implemented, that is planned, consistent and long-term, that relates at the same time to creation of a safe climate, promotion of mental welfare, designing a way of life that promotes affiliation, involvement and responsibility and handling the reduction of violence and risk behaviors on a system level as well as an individual level [4].

It has been found in studies that the desired educational climate for proper teaching and learning as well as pupils' integration in the social life of a class, has to be supportive, egalitarian, democratic and organized according to predetermined rules [5].

Peterson and Skiba have focused in their study on five main approaches to improvement of school climate, which purpose s prevention of violence. The five approaches are:

Parents' involvement and community – parents' involvement can assist in improvement of communication between home and school and make schools become more attentive and safe. Parents' involvement can be expressed in their involvement in study that takes place at home, in giving opportunities for volunteering in school and involvement in decision making circles in school and community [11].

Character education – educational programs for character emphasize values such as integrity, loyalty, respect, responsibility, decency, caring and citizenship. Increase of violence and behavior problems at home and the community bring about a deterioration of values. Character education program are programs aimed at handling precisely these problems and thus their importance and necessity.

Study programs for prevention of violence and resolving conflicts – conflict resolving programs focus on the understanding of conflicts and teach pupils ways of responding based on negotiation skills. Violence prevention programs emphasize enhancement of knowledge of pupils regarding violence and teach them alternatives for violent quarrels. There is no doubt that in the face of a reality of violence that takes over schools and society, lies a great importance of study programs that instill pupils with perceptions and skills that would assist them in avoiding violence [11].

Peer-mediation – peer-mediation is a strategy based on negotiation that teaches pupils strategies of mediation that can assist in resolving conflicts amongst their peers. Peer-mediation instills pupils with an alternative series of skills which they can apply in conflict situations. It is advisable to integrate mediation programs in a more comprehensive program such as life skills program or violence prevention program, in order to enhance its effectiveness [11].

Bullying prevention program–in the last three years, the level of awareness has risen to the level of bullying. Bullying prevention programs should be done in a school level and must deliver a clear message that bullying is not acceptable and the school would adopt a policy of zero tolerance of instances of bullying. Effective programs should include awareness and involvement of parents and teachers, and a creation of warm, supportive environment. Research knowledge indicates that good bullying prevention programs can decrease and even prevent bullying problems and improve the school climate [11].

In a study conducted by Dennis, it turns out that for the purpose of creation of a positive climate it is important to make limits, for example with a school code and a class code, that would define clear and applicable rules and regulations, that would focus and guide. In designing of limits, the intention is not to hurt the

independence of pupils, and they can be included in the formulation of codes. A school code formulates unified rules of behavior that define limits and red lines which cannot be crossed, including treating of behaviors related to physical and verbal violence and corruption of property. Creation of a class code is performed according to same principles of designing of a school code. It defines the rules and regulation in a class and is intended to instill pupils with normative behavior that is acceptable in a class. It has been found in the studied that with the help of a code a class can be navigated in a most effective way [5].

Another factor that contributes to a positive climate is the use of positive reinforcements. Positive feed-backs, encouraging body language and signs of acceptance increase pupils' alertness to desirable behaviors, contribute to the formation of a positive atmosphere is a class and increase the enjoyment of all participants in the educational act [5].

A positive and "open" climate is perceived as related to support, teachers' welfare, satisfaction from work, enthusiasm, involvement, vision and personal charisma. A sense of proximity between teachers and pupils and informal relations contribute to a creation of a positive climate [5,13,14]. A correlation has been found between a school climate and a class climate and between study and social variables of pupils. The school climate affects class climate and both of them affect a pupil's behavior, his level of knowledge' his study achievements, motivation, his self-image, his attitudes towards the profession, towards the class and school, towards education and teaching in general. The climate allows for encouragement of study, and raises the intellectual-achievement index, the motivation and support of teachers. Additionally, the climate affects and allows to identify and understand social processes in operation in a class and explain the behavior of pupils in a cognitive and emotional strata. A class climate allows for pupils to create independence, choice, creativity, cooperation, supportive leadership and mutual relations [14].

Studies reveal that an improvement of relationship between a teacher and a pupil, is a necessary condition for improvement of motivation of a teacher as a person with status, and in a pupil who is mature in terms of position. Therefore, it is important to educate a pupil in democracy and equality in relations between an authoritative figure and a learning figure. This explanation relates to emotions that encourage success and creation of a special atmosphere that makes a pupil arrive in a class and fee there as in "second home".

Fridman claims that a school climate is perceived as filling a principal role in effectiveness of education of a school. The means of improving a school climate, according to Fridman, relate to five different components: sense of freedom of pupils, teachers-pupils relationships, inclusion of pupils in decisions, management-teachers relations and the external structure. The sense of freedom of pupils would be expressed in the fact that pupils do not feel as prisoners, are not constantly being imposed with instructions, orders and regulations [6].

Pupils consider their good relations with teachers as a key factor in their success in study. According to pupils, good relations with teachers would take place when they are pictured in the eyes of pupils as "human beings" and not only as teachers, indoctrinators and when pupils would feel comfortable to be exposed in front of their teachers openly and honestly. Good teachers, in the eyes of pupils, show understanding, do not judge their pupils, they are more of friends than teachers, do not yell or stress out, show tolerance and are always willing to assist [6].

Inclusion of pupils in school decisions that would mainly be expressed in the fact that pupils would open channels to express their opinion and aspirations, can as well improve school climate.

The way management personnel treats teachers affects as well the improvement of school climate. It has been said that a reduction of external pressures on teachers, avoidance of changes that affect the perception of 'self'of a teacher, reinforcement of the sense of security of a teacher and the adjustment of the leadership style of a principal to the needs of teachers in the school can as well improve the school climate [6].

In addition, structure as well can create a sense of warmth and encourage a relaxed feeling amongst the team of teachers and learners. In a successful structure there are various components, starting with the choice of the building suitable for study, as well as the human quality delivered to a pupils and a teacher through the unique seal of the system, that is reflected in decoration, furniture, cleanliness, color, etc [6].

Summary

Development of a positive school climate that creates a sense of support of children and positive expectations from them requires a consistent effort on the part of the adults operating in the school system. Therefore, it is important to provide them with opportunities to strengthen the relations among themselves. Furthermore, school staff, parents, and members of the community must take part in activities that strengthen the relation

between them. When parents work with the school staff a support network for the children develops. When parents bolster positive expectations from school and the school staff supports the positive expectations from the parents, then the children can rely on a consistent complex of positive expectations regarding their achievement, behavior, and future success. Consistent expectations remind the children that they are in the care of an extended community, and that the adults are taking responsibility for their development. Consistent messages can provide children with emotional security, since they are not making decisions by themselves. Even adults are comforted and feel better with such consistency [7].

The school must create a consistent, ongoing systemic program based on a long term strategy referring to many elements including the range of ages in school and the cultural context of the school environment, while creating partnerships among all the elements involved.

The principal and educational staff lead the process of forming a safe climate. They provide a personal example in their own behavior and by taking responsibility for the educational process. Constructing a safe climate and dealing with violence are the responsibility of the principal and the educational staff and should not be assumed by external elements. Indeed, there is place for temporary integration of programs operated by external professionals, but the emphasis must be on the empowerment of the school's internal forces by extending the training and expertise of the educational staff, including the support staff [4].

The principal has a primary role in improving the school climate and reducing violence. Inbar argues that the increasing pedagogical and financial autonomy of schools is accompanied by an increase in the principal's influence as the leader of significant processes in school and the person responsible for the prevailing school climate [8]. According to Bush and Gulliver, the research literature in education indicates that the principal's effect on the school, whether negative or positive, is felt to a greater extent the more the school staff, students, and students' parents feel that he is a driving force in school. In recent years, with the relaxation of central supervision over educational institutions in Israel, principals have been granted greater autonomy to manage their schools their own way, so that their personality can be expressed to a greater extent than previously [3].

Bibliography:

1. BAR-LEV, A. *School climate: reality and vision.* The National Center for Teaching Personnel Apprenticeships in Fields of Judaism, Humanities and Social Science, "BeitYatziv". Beer-Sheva, Israel, 2007.
2. BAR-TAL, D. *Reciprocal activity in a class: study manual*. The Open University: Tel-Aviv, 1995.
3. BUSH, T. & Gulliver, D. *School leadership: Concepts and evidence*. (Asaf Cohen, translator). Britain, 2003.
4. CEO's Circular, 2009 (1/a).
5. DENNIS, M. Class navigation. In: *Behavior from theory to practice,* 2002, p.143-154.
6. FRIDMAN, Y. *School climate and class climate: professional literature review.* Jerusalem: Henrietta Szold Institute, 1995.
7. GOMPEL, T. *Thoughts about school violence*. *Meetings for social-educational work*. The Hebrew University in Jerusalem, 1999, vol.16, p.13-24.
8. INBAR, D. *Managing difference – the educational challenge*. Rehes: Tel-Aviv, 2000.
9. KALDERON, G. *The relations between a pupil's perception of the quality of life in school and between his achievements in matriculation exams.* Ramat-Gan, Bar-Ilan University, 1992.
10. LANGBERG, P. *Applied analysis of behavior and its contribution to the creation of a positive climate in class and to teachers' instruction,* 1997, p.24, 32-55.
11. PETERSON, R.L. & Skiba, R. *Creating School Climates That Prevent School Violence*. Social Studies, 2011, vol.92(4).
12. SHIHADI, N. What is an optimal school climate? In: *Scientific journal Moldova State University*, 2014, no.9(79), p.171-175.
13. TIMOR, Z. *A relation between school climate and the interaction of pupils with study impairments, in High schools of the regular education according to the perception of the educational team*, 1997.
14. ZIDAN, R. The class climate amongst pupils in Primary Arab schools in Israel. In: *Reviews of management and organization of education*, 2008, vol.30(2), p.51-80.

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.112-118

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES OF VIOLENCE IN SCHOOL

Nizar SHIHADI

Moldova State University

There are main theoretical approaches that try to explain perverted behavior and through it the phenomenon of violence. The field of school discipline has been researched extensively in the past years, mostly due to an increase in schools' violence levels and decrease in teachers' authority over pupils. Study of philosophical, psychological and pedagogical approaches to implementing discipline in school brings up a number of main attitudes for this significant field in a school.

Keywords: *violence, aggression, behavior, school, climate.*

ABORDĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE ALE VIOLENŢEI ÎN ŞCOALĂ

Există abordări teoretice de bază care încearcă să explice comportamentul pervertit şi, prin aceasta, fenomenul violenţei. Ca disciplină şcolară, acest fenomen a fost pe larg cercetat în ultimii ani, mai ales din cauza creşterii gradului de violenţă şi diminuării autorităţii profesorilor, respectiv, a influenţei a lor asupra elevilor. Studiul abordărilor filosofice, psihologice şi pedagogice ce ţin de implementarea disciplinei în şcoală generează atitudini principiale faţă de acest fenomen ce a luat amploare în mediul şcolar.

Keywords: *violenţă, agresivitate, comportament, şcoală, climat psihologic.*

1. Psychological approaches of violence in school

The main approaches for explaining the phenomenon are: the psycho-dynamic approach, which sees violence and behavior problems as birth character derived from instincts, and the social-study approach which determines that this behavior is being affected and taught by the environment [25].

a. The psycho-dynamic approach

Freud, who represents this approach, has assumed that there are two main congenital instincts that guide a person's behavior: the erus, life instincts, and the tantus, death instinct. The erus drives a person to actions of construction and renewal, and the tantus drives a person to actions of destruction, violence and aggression. Often, aggression is unconscious and it drives the person to acts of destruction and hate towards himself and towards others. The accumulating unconscious aggression requires ways of allowing for a release of the accumulating pressure. In absence of a valve the system might collapse. Channeling the aggressive forces to contribution both for one and for society channels, enables prevention of aggression [22]. To his opinion, the aggressive urges' release as the pressure grows. This is a desired situation, as it prevents a collapse of the system.

b. Behavioral Theories

Behaviour theory maintains that all human behaviour – including violent behaviour – is learned through interaction with the social environment. Behaviourists argue that people are not born with a violent disposition. Rather, they learn to think and act violently as a result of their day-to-day experiences [6]. These experiences, proponents of the behaviorist tradition maintain, might include observing friends or family being rewarded for violent behaviour, or even observing the glorification of violence in the media. Studies of family life, for example, show that aggressive children often model the violent behaviours of their parents. Studies have also found that people who live in violent communities learn to model the aggressive behaviour of their neighbours [7].

Behavioural theorists have argued that the following four factors help produce violence: 1) a stressful event or stimulus – like a threat, challenge or assault – that heightens arousal; 2) aggressive skills or techniques learned through observing others; 3) a belief that aggression or violence will be socially rewarded (by, for example, reducing frustration, enhancing self-esteem, providing material goods or earning the praise of other people); and 4) a value system that condones violent acts within certain social contexts. Early empirical tests of these four principles were promising [7]. As a result, behavioral theory directly contributed to the development of social learning theories of deviance (differential association theory, sub-cultural theory, neutralization theory etc.).

c. **The social-study approach**

Bandura and Aron claimed that the external surrounding has a strong impact on one's behavior. Bandura maintains that violence, or to be precise non-violence, is a learned behavior in means of punishment and retaliation mechanisms. If a certain behavior gets punished, this behavior might not repeat itself. Also, behavior can be acquired by watching an influential model like parents, teachers, pupils or movie stars. Behavior that has brought about positive results to the aggressive model, would be particularly imitated. The continuation of violence depends on environment reinforcements: violence will not persist as long as there is no reinforcement. Bandura claims that the mechanism of social study is controlled by positive reinforcement, and the urge of violence derives from negative reinforcement or aggressive conditions [18].

Goldstein has summed up his interpretations to the learning theory in relation to violence under three headlines:

1. *Acquisition:* the process of acquiring of violent behavior is influenced by the biological infrastructure of a person: hormones, central nervous system and physical elements. Every person has the neuropsychological capability to acquire violent behavior and to assimilate it in his behavior repertoire [15].

2. *Conductive stimulation:* when the violent repertoire exists in a person, there are several causes of violent behavior and activating this repertoire such as frustration, unjust life difficulties and physical or verbal threats. Additional active causes are watching violent behaviors that bring about weakening of barriers and emotional arousing [16].

3. *Violence maintenance:* violence will keep existing should it be supported by a direct external or class stimulation, or recognition of being right. The violent person, might also reinforce himself by justifying his actions or by transferring the responsibility to another. There might be an additional reinforcement when the violent person is satisfied when another is being punished and suffering greatly for his deeds [16].

Frustration

Noymeir was practically the first to analyze aggression in motivational terms. In his opinion, the main variable that leads to aggressive behavior is frustration [22]. Frustration is emotional unpleasant situation caused by desires that cannot be realized. External factors block an individual's attempts to achieve his goals. Frustration awakens the aggression implanted in a person; therefore, every time the person feels frustrated, aggression shall follow.

Frustration model – aggression can be considered as a private case of more general motivational model: emotional arousal – aggression. This model predicts that unpleasant and harming situations, including frustration circumstances, create aggressive conditions. These factors bring about high emotional arousal, that is often called anger. This arousal is the motivation that drives a person towards aggressive behavior. According to this attitude, aggression is rarely formed due to unpleasant or harmed circumstances. The question whether aggression would occur, is related to several factors related to information process [11].

Loneliness

Many a researcher has defined loneliness as an unpleasant experience, accompanied by negative emotions and representing awareness of a gap in the perception between patterns of desired social connections and actual existing connection patterns [23]. Shpitzberg and Hart have defined loneliness as an absence of interpersonal relationships that leads to dissatisfaction with the social relations [26].

A feeling of loneliness is conceived as a general characteristic to mentally disabled children/teenagers. They can be considered as a population at risk of developing social hardships and awareness of their interpersonal difficulties. One of the active styles of dealing with pain and frustration of the social alienation is use of aggressive expressions [20].

Positive feedback

The theory of operative conditioning determines that aggressive behavior is taught, as any other learning, by reinforcements given for this behavior. Bandura emphasized the reinforcement concept. He predicts that people would be more aggressive when their violent behavior is rewarded by positive reinforcements [5].

In difference from operant conditioning theory, he claims, that Man can conclude such a conclusion without himself being aggressive. Meaning, also by watching other's aggressive behavior being paid off, meaning, a positive reinforcement is received following it. The theory of social study emphasizes the importance of cognitive processes involved in data processing: when the aggressive model receives a punishment, in actual fact, an individual will avoid acting aggressively. Most learning related to aggression is specific.

People learn to act aggressively in a one situation but not in another, towards a particular person and not another one [25]. According to Bandura the primary learning mechanism is imitation. Every person, all the more so a child, has a tendency to imitate others. When an aggressive model is rewarded, imitation tendency rises; and when he is punished, the extent of aggression declines markedly. Reward legitimates aggression. When legitimacy is absent no aggression shall occur [5].

d. **GAAM - General Affective Aggression Model**

This modern attitude to violence has been suggested by Craig Anderson. In difference from previous theories, modern theories, as this one, do not focus on a single element as the main reason for violence, but rather they take into consideration numerous psychological fields in order to get a profound understanding of the factors that play part in a violent behavior. According to the theory, aggression is activated by a broad range of variables in a situation and in a person's personal tendencies in a given situation. Environmental variables include frustration, some attack from someone else as an insult, an exposure to other people's aggressive behaviors and an exposure to stimulations that cause discomfort to a person. Personal differences include aggressive tendency, certain points that raise the probability of violent behavior and skills that raise the probability of such behavior, as a skill of use of weapon. According to GAAM, these variables can lead to violence by impacting three basic processes: by raising the physical perceived arousal of man, awakening hostile feelings and physical characteristic of aggression such as facial expressions and encouraging a person for hostile thinking or remembering unpleasant memories that raise violent behavior probability, meaning, cognitive influence [2].

e. **Absence of social skills**

Social skills have been defined as a complex of learned behaviors that aimed at achieving specific goals, while being controlled by rules and shaped by specific environments [15]. They change according to social situations in which they occur and include cognitive and emotional elements that aid in the awakening of positive social responses and avoiding negative social responses [9].

The conceptualization of social skills has been developed on the basis of an assumption that they serve as a base for social competence, and interpersonal difficulties shall develop in situations where there is a wrong or incomplete repertoire of these social skills [20].

Many a researcher thinks that absence of social skills brings about a violent behavior. In a comparative study between aggressive boys and non-aggressive boys, a significant difference has been found between the two groups in level of social interaction skill [1]. Similar findings have been found in the mentally retarded population [13]. The study has examined two groups of mentally retarded men, one with violent behavior and the second of those who are not violent. The violent group members examined, had suggested violent solutions to social conflict situations significantly more than the non-violent group, this is because of in an absence of skills of processing of social information, there is a greater tendency to choose violent solutions.

Amit, claims that a school should have its pupils acquire social skills which are relevant to prevention of violence, and that it should practice its pupils in them. The greater number of effective violence prevention programs in Israel emphasizes this feature under various names. What is meant here is programs such as "ways of life – best education climate", "the democratic children society", "peace imposers" [2].

f. **Lack of balance**

Additional theory, related to social study approach, perceives violence from a viewpoint of lack of balance or imbalance [25]. A person's control over someone else's life can drive the other person to actions that shall return to him his control over his life. Usually, this is the last means that is left for him in his effort to reach a balance of forces.

j. **The ecological framework**

The ecological framework is based on evidence that no single factor can explain why some people or groups are at higher risk of interpersonal violence, while others are more protected from it. This framework views interpersonal violence as the outcome of interaction among many factors at four levels – the individual, the relationship, the community, and the societal.

- At the **individual level**, personal history and biological factors influence how individuals behave and increase their likelihood of becoming a victim or a perpetrator of violence. Among these factors are being a victim of child maltreatment, psychological or personality disorders, alcohol and/or substance abuse and a history of behaving aggressively or having experienced abuse.

- Personal **relationships** such as family, friends, intimate partners and peers may influence the risks of becoming a victim or perpetrator of violence. For example, having violent friends may influence whether a young person engages in or becomes a victim of violence.
- **Community** contexts, in which social relationships occur, such as schools, neighbourhoods and workplaces, also influence violence. Risk factors here may include the level of unemployment, population density, mobility and the existence of a local drug or gun trade.
- **Societal** factors influence whether violence is encouraged or inhibited. These include economic and social policies that maintain socioeconomic inequalities between people, the availability of weapons, and social and cultural norms such as those around male dominance over women, parental dominance over children and cultural norms that endorse violence as an acceptable method to resolve conflicts.

The ecological framework treats the interaction between factors at the different levels with equal importance to the influence of factors within a single level. For example, longitudinal studies suggest that complications associated with pregnancy and delivery, perhaps because they lead to neurological damage and psychological or personality disorder, seem to predict violence in youth and young adulthood mainly when they occur in combination with other problems within the family, such as poor parenting practices. The ecological framework helps explain the result –violence later in life – as the interaction of an individual risk factor, the consequences of complications during birth, and a relationship risk factor, the experience of poor parenting. This framework is also useful to identify and cluster intervention strategies based on the ecological level in which they act. For example, home visitation interventions act in the relationship level to strengthen the bond between parent and child by supporting positive parenting practices [16].

2. Pedagogical approaches of violence in school

The approaches are divided into main two types; child-focused approaches and parent or teacher-focused approaches. Child-focused approaches usually include psychotherapy and tolerance and non-violence workshops. Parents' and teachers' programs include instructions of behavior shaping and formulation of school programs for an increase of discipline and authority. Every attitude has its shortcomings: child only focused approaches produce slim results in reducing a child's violent and anti-social behavior (for example, Borduin et al., 1995). Discipline and authority only focused programs can lead to alienation and escalation (for example, Goldstein, 1996). Escalation can reach distractive dimensions [8].

a. The progressive approach

Those supporting this approach consider discipline to be a marginal subject and invest in the education ideal. The autonomic person has a positive, healthy and critical linkage to society, who learns out of free will and aspiration of self-realization. The pupil's social and moral development is shaped with help of a child's involvement in social life and with maximal social relationships and less with help of specific behavior rules. An outside factor has no right to determine a specific behavior for another. The only limitation on free will is avoidance of one of hurting another. According to this perception, discipline cannot be considered as a means to achieving education targets or a target of its own.

b. The traditional approach

Traditionalists consider discipline a central education means and place society in the center. According to this approach, discipline is an important means in life training and accumulating of knowledge, existing values and society's customary behavior norm must be passed from generation to generation. Discipline is necessary for the shaping of a worthy person. It allows study and form a main instrument in a child's socialization process. A teacher is supposed to order students how to behave and the means to impose his will over them are at his disposal, and students are allowed to obey the teacher. The individual must subjugate his will to society's demands. Therefore discipline is a full obedience of an individual to the norms set forth by society and they are fit for achieving of its goals [4].

c. The reconciliation approach

This approach reconciles between the poles, it puts an individual in the center without giving him full autonomy in determining proper ways behavior that fit his needs. According to this approach, a teacher, as society's representative, sets forth norms that obligate the child. This is not according to the needs of the adult society, but according to what the society thinks is best for a child [4].

d. **Self-guidance approach**

Self-determination theory (SDT) emphasizes the individual's universal tendency to psychological and developmental growth. The scaffoldings to healthy development are the three basic psychological needs: the need for contact, belonging and security, the need for senses of capability and the need for autonomy, that are congenital and universal and the fulfillment thereof contributes to optimal internal motivation, to wellbeing and to social adjustment [12].

According to Asor, the need for contact, belonging and security is the need to sustain close relations, for sense of capability as a person's need for experiencing himself as capable of realizing plans goals and purposes that are not easy to achieve, and to feel effective. The need for intimacy is a person's need for directing and adjusting his actions, the need for self-expression, discipline, independence and free choice. In a deep level, it is a person's need to realize abilities and tendencies and to actively formulate goals, positions, values and plans, meaning, formulating his identity [3].

The social environment can support an individual's natural tendencies of active involvement and growth. Behavior of parents and of other significant figures, influences the extent to which learning and learning environment are conceived as satisfying the three needs [12].

3. School-based theories

Peterson and Skiba have focused in their study on five main approaches to improvement of school climate, which purpose s prevention of violence. The five approaches are:

a. Parents' involvement and community

Parents' involvement can assist in improvement of communication between home and school and make schools become more attentive and safe. Parents' involvement can be expressed in their involvement in study that takes place at home, in giving opportunities for volunteering in school and involvement in decision making circles in school and community [24].

b. Character education

Educational programs for character emphasize values such as integrity, loyalty, respect, responsibility, decency, caring and citizenship. Increase of violence and behavior problems at home and the community bring about a deterioration of values. Character education program are programs aimed at handling precisely these problems and thus their importance and necessity.

Study programs for prevention of violence and resolving conflicts – conflict resolving programs focus on the understanding of conflicts and teach pupils ways of responding based on negotiation skills. Violence prevention programs emphasize enhancement of knowledge of pupils regarding violence and teach them alternatives for violent quarrels. There is no doubt that in the face of a reality of violence that takes over schools and society, lies a great importance of study programs that instill pupils with perceptions and skills that would assist them in avoiding violence [24].

c. Peer-mediation

Peer-mediation is a strategy based on negotiation that teaches pupils strategies of mediation that can assist in resolving conflicts amongst their peers. Peer-mediation instills pupils with an alternative series of skills which they can apply in conflict situations. It is advisable to integrate mediation programs in a more comprehensive program such as life skills program or violence prevention program, in order to enhance its effectiveness [24].

d. Bullying prevention program

In the last three years, the level of awareness has risen to the level of bullying. Bullying prevention programs should be done in a school level and must deliver a clear message that bullying is not acceptable and the school would adopt a policy of zero tolerance of instances of bullying. Effective programs should include awareness and involvement of parents and teachers, and a creation of warm, supportive environment. Research knowledge indicates that good bullying prevention programs can decrease and even prevent bullying problems and improve the school climate.

In a study conducted by Dennis, it turns out that for the purpose of creation of a positive climate it is important to make limits, for example with a school code and a class code, that would define clear and applicable rules and regulations, that would focus and guide. In designing of limits, the intention is not to hurt the independence of pupils, and they can be included in the formulation of codes. A school code formulates unified rules of behavior that define limits and red lines which cannot be crossed, including treating of

behaviors related to physical and verbal violence and corruption of property. Creation of a class code is performed according to same principles of designing of a school code. It defines the rules and regulation in a class and is intended to instill pupils with normative behavior that is acceptable in a class. It has been found in the studied that with the help of a code a class can be navigated in a most effective way [10].

Another factor that contributes to a positive climate is the use of positive reinforcements. Positive feedbacks, encouraging body language and signs of acceptance increase pupils' alertness to desirable behaviors, contribute to the formation of a positive atmosphere is a class and increase the enjoyment of all participants in the educational act [10].

Summary

During the past years, many schools are involved in incidents of violence. They search for different approaches and dimensions of neutralizing this problem. In this chapter the researcher has reviewed the pedagogical dimensions, educational psychological and social attitudes that explain the problem of violence in the schools and that are affecting an optimal educational climate. The review indicates different approaches and perceptions that attempt to define the reasons for violence. Some indicate heredity and personality structure as a main reason. Others talk about home and society. Others see a school as a significant violence cause.

We tend to see the factors in an eclectic way, assigning importance to each of the factors. Additionally, we tend to accept the ecological approach, which considers behavior as an interaction between an individual and its environment. School is a significant environment for a pupil as such. In examination of professionals (psychology counselors), violence has been defined by the interviewed subjects as lack of respect, lack of tolerance, lack of mutual appreciation, ignoring individual rights, ignoring social norms, denying an individual's right for sense of security, lack of communicational coordination. Meaning, the factors mentioned are situations of absence, and not of existence, and they seem more difficult to be measured, as they are rather generalized and abstract.

Many studies have been conducted over the years, trying to examine each of the mentioned approaches. It has been found that none can explain and/or predict violent behavior on its own. Only when a number of attitudes and variables join together, violent aggressive behavior can be predicted [19].

Later studies emphasize that combining of the personal system (cognitive and emotional) with the ecological system explains the sprouting and growth of violent aggressive behavior [21]. According to these studies, a number of ecological conditions, mostly common in distress neighborhoods, encourage violent aggressive behavior, and those are:

- An environment in which a teenager receives reinforcement by violent behavior [24].
- An environment in which a teenager has many opportunities to see [19].
- An environment in which a teenager has experienced personal violence, daily.
- An environment in which there are not too many opportunities of developing positive and significant social and emotional relationships with others.

Alongside with the ecological system, it has been found that an individual's cognitive system has much influence on predicting of violence. Amongst violent teenagers, a consistent tendency of attributing loathing intentions (hatred and hostility) to others has been identified [19].

The researchers have found a relation between violent behavior and a number of beliefs held by those who adopt violent behavior:

- A belief of their ability to express aggressiveness.
- A belief about the legitimacy of aggressiveness and its acceptance.
- A belief about the positive results stemming from aggressiveness, including rewards stemming from it.
- A belief about raising their status and their self-esteem following a violent behavior.

There is a claim that in addition to the cognitive factor and ecological system, the situation (timing, place, climate) has significance and dynamics as well, that encourage or restrain violent behaviors evolvement [17].

Huesmann adds that teenager's violent behavior is usually accompanied by "an incident pattern" (a scenario he knows from his past). This pattern dictates the teenager "in this incident you will behave like this, in another incident you will behave differently and so on". In this situation the scenario has much influence over the form and way a teenager will react, according to life experience and the past known reactions' repertoire [19].

Bibliography:

1. AKHTAR, N. & BRADDLEY, E. Social information processing deficits of aggressive children. In: *Clinical Psychology Review*, 1991, vol.11, p.621-644.
2. AMIT, H. *Educational leadership for prevention of violence*. Modan, 2012.
3. ASOR, A. A school supportive of mental needs and promoting of listening to myself and to others. In: A.Aviram (Ed.). *The future school*. Tel-Aviv: Masada, 2003, p.165-210.
4. ATIA, M. & OPLEKTA, Y. *Managing school discipline and classroom: gender differences between men and women managers in primary schools*. The Mofet Institute, 2007, p.29.
5. BANDURA, A. *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
6. BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
7. BARTOL, C. *Criminal Behaviour: A Psychological Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2002.
8. BORDUIN, C.M., CONE, L.T., BARTON, J.M., HENGGELER, S.W., RUCCI, B.R., BLASKE, D.M. & WILLIAMS, R.A. Multi-systemic treatment of serious juvenile offenders: long-term prevention of criminality and violence. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1995, vol.63, p.569-578.
9. CHADSEY-RUSCH, J. DESTEFANO, L. O'REILLY, M. GONZALES, P. and COLLET-KLINGENBERG, L. Assessing the loneliness of workers with mental retardation. In: *American Journal on Mental Retardation*, 1992, vol.2, p.85-92.
10. DENNIS, M. Class navigation. In: *Behavior from theory to practice,* 2002, p.143-154.
11. DUVDEVANI, A. & ARBEL, M. Physical intervention model in dealing with mentally disabled violence. In: Duvdevani A. et al. (Eds.). *Developmental disability and mental retardation in Israel*. Jerusalem: Magness, 1998.
12. FINBERG, O. KAPLAN, H. ASOR, A. & KENET-MAYMON, Y. *Personal growth in a caring community – a program for reducing violence and promoting consideration in an autonomy supportive way*. The Mofet Institute, 2008.
13. FUCHS, C. & BENSON, B.A. Social information processing by aggressive and non-aggressive men with mental retardation. In: *American Journal on Mental Retardation*, 1995, 100(3), p.244-252.
14. GOLDSTEIN, A. P. *The Psychology of Vandalism*. New York: Plenum Press, 1996.
15. HERBERT, A. Simon. *The Journal of Business*, vol.59, no.4. Part 2: The Behavioral Foundations of Economic Theory (Oct., 1986), p.209-224.
16. HOROVETZ, D., YORAM, B.Y., MIER, H. *Abuse and neglectof children in Israel*. Ashlem– joynet Israel, 2006, p.857-826.
17. HOROVETZ, T. & FRENKEL, H. *Understanding teenager's violence trends*. Szold Institute publication, Jerusalem, 1990.
18. HOROVETZ, T. *Violence as an anti-social phenomena – theory and practice*. Szold Institute publication, Jerusalem, 2000.
19. HUESMANN, L.R., ERON, L.D. *Television and the aggressive child: A cross-cultural comparison*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
20. MARGALIT, M. Mentally retarded children's loneliness: individual and systematic characteristics and treatment approaches. In: A.Duvdevani et al. (Eds.) *Parenting and developmental disability in Israel.* Jerusalem: Magnes, 1998.
21. MCLOYD, V.C. The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting and socioemotional development. In: *Child Development*, 1990, vol.61, p.311-346.
22. NOYMEiR, M. *Psychology meetings. Third meeting on social psychology*. Even Yehuda: Rehess, 1992.
23. PEPLAU, L.A. and PERLMAN, D. Perspectives on loneliness. In: Peplau, L.A., and Perlman, D. (eds.). *Loneliness: A Sourcebook of Current theory, research and therapy.* New York: Wiley-Interscience, 1982.
24. PETERSON, R.L. & SKIBA, R. Creating School Climates That Prevent School Violence. In: *Social Studies*, 2001, vol. 92(4).
25. PRINS, H. *Dangerous behavior, the law and mental disorder*. London & New York: Tavistock Publications, 1986.
26. SPITZBERG, B.H. & HURT, H.T. The measurement of interpersonal skills in instructional contexts. In: *Communication Education*, 1987, no.36(1), p.28-45.

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.119-122

THE USE OF PREPOSITIONS IN ENGLISH AMONG ARAB STUDENTS

Kassem BAHEEJ

Moldova State University

Arab students face a real problem with using incorrect prepositions when they write compositions in English because of the quite difference in using prepositions in both languages. It is so important to acknowledge the great importance of the use of prepositions in English sentences. There are hardly any rules as to when to use which preposition. The only way to learn prepositions is looking them up in a dictionary, reading a lot in English literature and learning useful phrases by heart.

Keywords: *prepositions, English sentences, rules to use preposition, English literature, learning by heart.*

FOLOSIREA PREPOZIŢIILOR ÎN LIMBA ENGLEZĂ DE CĂTRE STUDENŢII ARABI

Studenţii arabi întâmpină dificultăţi mari atunci când trebuie să folosească, corect, prepoziţii în compunerile la limba engleză. Aceasta din cauza diferenţelor de utilizare a prepoziţiilor în ambele limbi. Importanţa utilizării corecte a prepoziţiilor în construcţia frazelor în limba engleză este incontestabilă. Nu prea există reguli care să explice când să fie utilizată o anumită prepoziţie. Ca modalităţi de a învăţa utilizarea corectă a prepoziţiilor sunt lucrul cu dicţionarul, lecturarea literaturii artistice în limba engleză şi învăţarea pe de rost a frazelor utile.

Cuvinte-cheie: *prepoziţii, fraze în limba engleză, reguli de utilizare a prepoziţiilor, literatură engleză, învăţare pe de rost.*

Arab students face a real problem with using incorrect prepositions when they write compositions in English because of the quite difference in using prepositions in both languages.

For example many of our students write (Wait me) instead of (Wait for me), that's because in the Arabic language there is no preposition after the verb (wait), it's not the case in Hebrew since they have a preposition after the verb (wait).

It is so important to acknowledge the great importance of the use of prepositions in English sentences.

Statistics show that one English page contains about 300 prepositions, 200 pronouns and 100 conjunctions and other form words. In other words, there are about 600 form words per 100 sentences [1]. "It is self-evident that omitting these words from the text might make it absolutely incomprehensible, and their wrong usage would lead to misunderstanding it" [2].

The number of prepositions in English is much more than in Arabic, hence many Arab students make a lot of mistakes in using one preposition like **(to),** as the following example, where they have to use another one.

"When they learn the implication or the direction of the prepositions "**up**, **down**, **to**, **at**" they also learn that while "**to**" and "**at**" can be expressed by one preposition in Arabic /ila /, yet they are independent of each other in English, and they usually follow different sets of verbs. The students also notice that "**up**" is the opposite of "**down**" [1, p.28].

Prepositions are short words (on, in, to) that usually stand in front of nouns (sometimes also in front of gerund verbs).

Even advanced learners of English find prepositions difficult, as a 1:1 translation is usually not possible. One preposition in your native language might have several translations depending on the situation.

There are hardly any rules as to when to use which preposition. The only way to learn prepositions is looking them up in a dictionary, reading a lot in English literature and learning useful phrases by heart.

The following table contains rules for some of the most frequently used prepositions in English: [3]

Prepositions – Time

English	Usage	Example
on	days of the week	on Monday
in	months / seasons time of day	in August / in winter in the morning

English	Usage	Example
	year after a certain period of time *(when?)*	in 2006 in an hour
at	for *night* for *weekend* a certain point of time *(when?)*	at night at the weekend at half past nine
since	from a certain point of time (past till now)	since 1980
for	over a certain period of time (past till now)	for 2 years
ago	a certain time in the past	2 years ago
before	▪ earlier than a certain point of time	before 2004
to	▪ telling the time	ten to six (5:50)
past	▪ telling the time	ten past six (6:10)
to / till / until	▪ marking the beginning and end of a period of time	from Monday to/till Friday
till / until	in the sense of *how long something is going to last*	He is on holiday until Friday.
by	in the sense of *at the latest* up to a certain time	I will be back by 6 o'clock. By 11 o'clock, I had read five pages.

Prepositions – Place (Position and Direction)

English	Usage	Example
in	room, building, street, town, country book, paper etc. car, taxi picture, world	in the kitchen, in London in the book in the car, in a taxi in the picture, in the world
at	meaning *next to, by an object* for *table* for events place where you are to do something typical (watch a film, study, work)	at the door, at the station at the table at a concert, at the party at the cinema, at school, at work
on	attached for a place with a river being on a surface for a certain side (left, right) for a floor in a house for public transport for *television, radio*	the picture is on the wall London lies on the Thames. on the table on the left on the first floor on the bus, on a plane on TV, on the radio
by, next to, beside	left or right of somebody or something	Jane is standing by / next to / beside the car.
under	on the ground, lower than (or covered by) something else	the bag is under the table
below	lower than something else but above ground	the fish are below the surface
over	covered by something else meaning *more than* getting to the other side (also *across*) overcoming an obstacle	put a jacket over your shirt over 16 years of age walk over the bridge climb over the wall

English	Usage	Example
above	higher than something else, but not directly over it	a path above the lake
across	getting to the other side (also *over*) getting to the other side	walk across the bridge swim across the lake
through	something with limits on top, bottom and the sides	drive through the tunnel
to	movement to person or building movement to a place or country for *bed*	go to the cinema go to London / Ireland go to bed
into	enter a room / a building	go into the kitchen / the house
towards	movement in the direction of something (but not directly to it)	go 5 steps towards the house
onto	movement to the top of something	jump onto the table
from	in the sense of *where from*	a flower from the garden

Other important Prepositions

English	Usage	Example
from	who gave it	a present from Jane
of	who/what does it belong to what does it show	a page of the book the picture of a palace
by	who made it	a book by Mark Twain
on	walking or riding on horseback entering a public transport vehicle	on foot, on horseback get on the bus
in	entering a car / Taxi	get in the car
off	leaving a public transport vehicle	get off the train get off the bus
out of	leaving a car / Taxi	get out of the taxi
by	rise or fall of something travelling (other than walking or horse riding)	prices have risen by 10 percent by car, by bus
at	for *age*	she learned Russian at 45
about	for topics, meaning *what about*	we were talking about you

There are some common mistakes that our Arab students make when they write an essay or simple sentences that include prepositions, as an English teacher in the junior high school, I would like to mention some of them.

Our students write for example: My father works **in** a farm instead of **on**, Birds live **on** a tree instead of **in**, He is standing **on** the bus stop instead of **at**, We traveled **in** the boat instead of **on** and the same with a ship and bus.

The reason of these mistakes that in Arabic we have only **in** in the same meaning of at, and **on** when we mean something not inside but just as an opposite of under.

The same thing we have in prepositions of time we use just **in** in Arabic not **on** as it used for days and **at** as it used with time, so our weak students write **in** Monday instead of **on** and **in** 7 o'clock instead of **at**.

Bibliography:

1. ABBAS, H.H. Some Remarks on the Prepositions (in), (on) and (to) in English and Standard Arabic. In: *AL-Mustansiriya Literary Review*, 1985, no.11, p.41-50.
2. ABDULKARIM, H. *The Communicative Approach to Teaching English Prepositions to Arab Students:* Doctoral Thesis in Pedagogy. Moldova State University. Chişinău, 2007, p.4.
3. CELCE-MURCIA, M., and FREEMAN, D.L. *The Grammar Book*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1983, p.250.
4. CHIKOBAVA, A. *Concept of Philological Parts of Speech as the Concept of Philological Grammar and as a concept of the Scientific Analysis Description Questions of the Parts of Speech Theory*. Moscow: Prosveshcheniye, 1988, p.47-59.
5. COLEMAN S. *Teaching Some Common Prepositions*. 1996, vol.34, no.1, p.42.
6. www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/prepositions - modified on 10th Dec.2010.
7. Essex: LONGMAN Khadija Lakkis, and MIRNA Abdol Malak. *Understanding the Transfer of Prepositions: Arabic to English*, vol. 38, no.3, July - September 2000, p.26.
8. GASS, S. Language Transfer and Universal Grammatical Relations. In: *Language Learning*, 1978, no.29, p.327-344.
9. GASS, S., SELINKER, L. *Language Transfer in Language Learning*. MA: Newbury House Publishers, Inc., 1983, p.161.
10. SMITH, M.S. Strategies, Language Transfer and the Simulation of the Second 1 Language Learner's Mental Operations. In: *Language Learning*, 1978, no.29, p.344-361.
11. ZUGHOUL, M.R. *Teaching English Prepositions to Arab Students*, 1973.

Prezentat la 13.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinte ale educatiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.123-125

DIFFICULTIES THAT ARAB STUDENTS FACE IN LEARNING ENGLISH

Kassem BAHEEJ

Moldova State University

Jordan English is not used in everyday situations. Arab students face problems of learning English, both in writing and in speech. They find it hard to learn English in their native country, where language is Arabic. The only way to learn English in Jordan is through formal training, ie inside the classroom foreign language teachers are native speakers of Arabic. There is little opportunity to learn English through natural interaction in the target language. This is possible only when students are faced with native speakers of English who come to the country as tourists, and this happens very rarely.

Keywords: *difficulties in learning English.*

DIFICULTĂȚI CU CARE SE CONFRUNTĂ STUDENȚII ARABI CARE ÎNVAȚĂ LIMBA ENGLEZĂ

În Iordania, limba engleză nu este utilizată în situații cotidiene. Studenții arabi se confruntă cu probleme de învățare a limbii engleze, atât în scris, cât şi în vorbire. Lor le vine greu să învețe limba engleză în țara lor natală, dat fiind că limba maternă este araba. Singura modalitate de a învăța limba engleză în Iordania este prin instruire formală, adică în sala de clasă în care profesorii de limbă străină sunt vorbitori nativi de limbă arabă. Există puține şanse de a învăța limba engleză prin interacțiune naturală în limba-țintă. Acest lucru este posibil numai atunci când elevii conversează cu vorbitori nativi de limbă engleză, care vin în țară în calitate de turişti, ceea ce se întâmplă foarte rar.

Cuvinte-cheie: *dificultăți în învățarea limbii engleze.*

A number of studies argue that many ESL students face difficulties in learning English at various levels and with different skills (e.g. McCardle and Hoff, [15] Hoffman, [10]). Most material looked at the commonwealth experience, without much attention to the Arab region (Seargeant, and Swann, [17]; Mayor, and Allington, [14]; Tagg and Hewings, [20]).

Recently and with the spread of global English as an essential tool for communication, trade and worldwide exchange, more interest has been centered on the concerns, problems and needs of Arab learners studying English. The British Council seminar (Beirut, Lebanon, 2012) emphasized the need to study the specific linguistic and cultural requirements of learners in different regions in order to devise an appropriate curriculum that would cater for the specific needs of the learners.

Based Frames Theoretical and research frames in studies on second language identify a specific number of years required to claim competence in academic aspects of the second language. Collier [3], Klesmer [12] and Cummins [5] propose the interval of "at least 5 years of continued practice" to achieve a good level of appropriate academic proficiency in the second language. Academic proficiency is understood to cover writing skills, reading comprehension, knowledge of a range of vocabulary items including specific lexis and technical terms, and a developed syntactic repertoire.

Corder [4] argues that the range of writing skills required need to reflect agreement of content with context and the subject matter discussed. Halliday [8] proposes functional categorization of text components into the lexical field, comprising processes, participants and circumstance that relate to the subject matter. The interpersonal component comprising lexical and grammar items that refer to the author and audience relations, within the specified genre. The textual component includes syntactic, cohesive and language specific characteristics of the specific adopted spoken or written mode of communication. Weakness in the lexical field identifies limited vocabulary and may feature in over extensions of lexical categories, use of super ordinates, repetition, etc. Weakness in the interpersonal component identifies limited writing skills, basic process writing application and inability to produce effective communication. Weakness in the textual component relates to general inability to use correct grammar rules to produce a coherent text. Ellis [6] argues that proficiency in reading comprehension is a pre-requisite to writing competency. Conversational ability, obtained through reading and speaking a second language, is needed to prepare learners to express themselves in the written mode. Gardner [7] proposed a socio-educational model that combines four aspects of EFL learning: the social and cultural context, the learner's motivation, the setting (formal or informal learning), and the learning outcomes. The social and cultural contexts relate to specific social and cultural patterns of communication, as

well as how the foreign language is perceived in the context of the learner. This has bearing on the second motivation aspect, and the perceived value that learning the foreign language would bring to the learner. The setting is concerned with both opportunities of teaching and learning and opportunities for using the learned language in formal and informal situations. The learning outcomes relate to measureable ability resulting from EFL learning. Kern [11] explains that culture specific schemata influence mental representation of abstract concepts that are related to things, events and situations, and this leads to difficulties when learners write texts using the second language. Odlin [16] explains that the transfer model is causing difficulties in the second language and relates it to cognitive issues resulting in word-by-word translation from L1 to L2. Odlin proposed that learner should be trained to translate "the idea" as a whole. Shaugnessy [18] refers to the concept of "derailment" in the learner's performance, when the learner ignores the characteristics of any of the two languages and produce texts that draw on a mix of both. According to Swain and Lapkin [19], cognition is very important. Learners should understand the subject of discussion, produce an outline to help them focus, then brainstorm to add appropriate material for their discussion or writing task. Understanding of the task and its requirement help the learner focus on relevant material and use appropriate sequencing to secure a logical and coherent presentation.

Cummins [5] identifies two types of language competency. The first type is: the Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) that includes the surface skills of listening and speaking that are relatively acquired quickly. The second type of language competency takes a longer time to develop because it relates to the learner's ability to cope with academic demands. This is termed as the Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).

In second or foreign language contexts, the learner, as argued by Cummins, draws on a set of skills and metalinguistic knowledge from his first language when working on the second. Cummins perceives that learners develop a Common Underlying Proficiency (CUP) basis for their languages that they may draw on to help them understand features in either of the two languages. Cummins confirms that, the conceptual knowledge developed in one language helps to make input comprehensible in the other language. Krashen [13] explains that there are two independent systems of second language performance, the acquired system and the learned system. The acquired system is responsible for producing sub conscious processes without paying attention to the form. Acquisition results from extensive exposure to meaningful interactions. The learned system is responsible for producing conscious processes that attends to the form. Learning results from the formal instruction of language rules. Krashen also proposes the existence of the monitor, which is the result of the learned grammar. The monitor applies the learned system to the language output and corrects the items that do not correspond to the learned rule. Some learners, according to Krashen, overuse the monitor; others are under users who do not use their learned systems effectively. Optimal users use the monitor appropriately. Another premise targeted by Krashen is the input hypothesis. The input hypothesis proposes that learners acquire the second language through comprehensible input that is, input appropriate for their current stage of linguistic competence. Krashen suggests that natural communicative input is the key to designing a successful syllabus. The learner improves and progresses when he or she receives second language input that is one step beyond his or her current stage of linguistic competence.

Communication problems facing Arab learners of English: A personal perspective

General Problems of Arab Learners of English

Arab learners of English encounter problems in both speaking and writing. This fact has been clearly stated by many researchers, e.g. Abdul Haq [2], Harrison, Prator and Tucker [9], Abbad [1] and Wahba [21]. The students in Jordan, for example, learn English in their native country, where the native language is Arabic. The only way to learn English in Jordan is through formal instruction, i.e. inside the classroom where the language teachers at school are native speakers of Arabic. There is little opportunity to learn English through natural interaction in the target language. This is only possible when students encounter native speakers of English who come to the country as tourists, and this rarely happens.

English is not used in daily situations. Arabic is the language used everywhere. The situation is different in the United Arab Emirates, for example, where people use English in their daily lives because of the multi-lingual nature of the residents. It is thus more difficult for Jordanian learners of English to communicate in the target language in real life situations.

Bibliography:

1. ABBAD, A. *An Analysis of Communicative Competence Features in English Language Texts in Yemen Arab Republic.* PhD Dissertation, University of Ilinois at Urbana- Champaign, 1988.
2. ABDUL H.F. *An Analysis of Syntactic Errors in the Composition of Jordanian Secondary Students.* Unpublished MA Thesis. Jordan. Yarmouk University, 1982.
3. COLLIER, V.P. *Age and rate of acquisition of second language for academic purposes.* TESOL Quarterly, 1987, no.21, p.617-641.
4. CORDER, P. *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford. Oxford University Press, 1981.
5. CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon. Multilingual Matters, 2000.
6. ELLIS, R. *Learning a second language through interaction.* Amsterdam: John Benjamins. 1999.
7. GARDNER, H. *Multiple intelligences: new horizons.* New York, NY: Basic Books, 2006.
8. HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar (1st edition)*. London: Arnold, 1985.
9. HARRISON, W., PRATOR, C. and TUCKER, G. *English Language Policy Survey of Jordan.* Arlington, Va: Center for Applied Linguistics, 1975.
10. HOFFMAN, Ch. Towards a description of trilingual competence. In: *International Journal of Bilingualism*, 2001, p.1-17.
11. KERN, R. *Literacy and language teaching.* Oxford, England: Oxford University Press, 2000.
12. KLESMER, H. Assessment and Teacher Perceptions of ESL Student Achievement. In: *English Quarterly*, 1994, no.26:3, p.5-7.
13. KRASHEN, S. *Explorations in language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
14. MAYOR, B. and ALLINGTON, D. *Communicating in English: talk, text, technology.* Abingdon: Routledge. (eds.), 2012.
15. McCARDLE, P. and HOFF, E. *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
16. ODLINE, T. *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
17. SEARGEANT, P. and SWANN, J. *English in the world: history, diversity, change. Worlds of English.* Abingdon: Routledge (eds.), 2011.
18. SHAUGHNESSY, M.P. *Errors and expectations: a guide for the teacher of basic writing.* New York: Oxford University Press, 1977.
19. SWAIN, M. and LAPKIN, S. *Problems in output and the cognitive processes they generate: a step toward language learning.* Applied Linguistics, Chapter 16, 1995, p.371-391.
20. TAGG, C. and HEWINGS, A. *The politics of English: conflict, competition, co-existence.* Abingdon: Routledge. (eds), 2012.
21. WAHBA, E. Teaching Pronunciation-Why? In: *Language Teaching Forum*, 1998, vol.36, no.3:32.

Prezentat la 13.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinte ale educatiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.126-133

PERSONAL PATTERNS OF DEVELOPMENT IN TEACHING CAREER AMONGST PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ISRAEL: CAREER MOTIVATORS, CAREER DRIVEN AND CAREER OPPORTUNITIES

Cochava FARJUN

Moldova State University

The research purpose is to expose patterns of personal development in teaching career amongst teachers in elementary schools. The study was conducted with a qualitative methodology, and the data was collected by means of in-depth interviews with the aim of a deep understanding of factors that have affected the research objects. The interviews were focused on several predetermined issues; however, an opportunity was given to the interviewees to tell their story freely, with their words and in their own way and to put forward unpredictable things. In their interviews, the teachers who have developed in their professional career were asked to detail their professional life story. The stories were analyzed by a filed rounded theory approach, which is directed at creating a new theory from data collected in the field. The research findings present three personal development patterns of teachers: career motivated pattern, career driven pattern and career opportunities pattern. Recommendations were suggested regarding teachers' empowerment on the part of their superiors to raise the level of motivation for self-development.

Keywords: *personal development, professional development, professional development pattern, career motivated, career driven, career opportunities.*

MODELE PERSONALE ÎN DEZVOLTAREA CARIEREI DIDACTICE LA PROFESORII DIN ISRAEL: MOTIVAȚIA CARIEREI, MERSUL CARIEREI ŞI OPORTUNITĂȚI DE CARIERĂ

Scopul cercetării este de a expune modele de dezvoltare personală în cariera didactică în rândul cadrelor didactice din şcolile primare. Studiul a fost realizat prin utilizarea unei metodologii calitative, iar datele au fost colectate prin intermediul interviului. Datele obținute au fost analizate în baza unor teorii ce prevăd trei modele de dezvoltare personală a cadrelor didactice: carieră model motivat, model de carieră condus şi oportunități de carieră pattern. Recomandările adresate managerilor se referă la necesitatea sporirii nivelului de motivație pentru autodezvoltare.

Cuvinte-cheie: *dezvoltare a personalului, dezvoltare profesională, pattern al dezvoltării profesionale, motivare pentru carieră, dezvoltarea/ evoluția carierei, oportunități de carieră.*

Preface

The research purpose is to expose the patterns of personal development amongst teachers who started their professional career as teachers in Primary schools, and hereafter the concepts of motivation and personal development will be defined.

Motivation

Motivation relates to the willingness to invest time and effort in certain activity, even when difficulties, high tolls and non-succeeding are entailed. According to this definition, motivation is an inner mental entity and its strength can still be appreciated in various manners, for example, by conversations and verbal reports, or by following up on behavior expressions, such as investing effort and time in relevant actions, attendance and accuracy, diligence and effort despite hardship or failure, response to challenges and sticking to commitments (Asor, 2005). It is customary to distinguish between intrinsic motivation and extrinsic motivation (Dessi & Ryan, 2000). Intrinsic motivation – performing of activity for the sake of satisfaction hidden in it rather than other outcomes such as motivation for fun or for the sake of challenge. Extrinsic motivation – performing of activity that leads to a certain result, such as motivation out of incentives, pressures or external rewards.

Personal development

In the research literature (Maslow 1954, 1970; Rogers 1959, 1961; Sligman 2005; Ben-Shahar, 2008; Kaplan, 2011), personal development is defined as an improvement process a person is going through, during his life. While physical existence is common to all people, personal development is unique to each individual, in accordance with his advancement aspiration towards gaining achievements and/or towards achieving the goals one has set for himself. Personal development is expressed throughout self-realization that is defined as

an inherent tendency of a person to be the best self his inherent nature allows him to. In actual fact, self-realization is a person's powerful motivation to advance himself and to improve his destiny. The extent of self-realization is a function of realization of a person's ambitions in a field of life that is focal for him, and this field can be learning, family, leisure or work. The process of personal development includes a person's sense of faith in his ability to make decisions and to solve his problems (Keiser & Shen, 2000; London, 1993; Muijs & Harris, 2003). Personal development is accompanied by an increased feeling of self-respect, self-evaluation, self-assurance and self-capability (Reitzug, 1994; Steinem,1992).

Personal development in school

In professional literature, personal development is being revealed as a pattern which theoreticians use to explain organizational efficiency (Conger & Kanungo, 1988). A working individual or alternatively, a teacher in school, is a professional and during his work he goes through processes of personal development (Rice & Schneider, 1994). A teacher who is active and confident in his power will be active beyond the range of his job description; he will initiate, invent and contribute to the success of an organization or a school he works in and to his personal success (Irwin, 1996).

Research purpose

The research purpose is to reveal the patterns of personal development amongst teachers who started the teaching career as teachers in Primary schools. The study wishes to examine how those teachers interpret their experiences as teachers, and how this interpretation assists the explaining of a phenomenon of personal development. The question the study attempts to answer is what are the factors that motivate teachers for personal development and what are the implications of personal development on their work motivation?

The method

The study employs a qualitative paradigm and within it the strategy of life stories as a research of personal development phenomenon amongst teachers who started their teaching career as teachers in Primary schools. A need of performing a qualitative research is derived from the fact that an analysis of life stories is a method which relays on the natural knowledge of a person himself (Liblich, 1993).

The sample

The study included 10 teachers who have personally developed in their teaching career, with at least 8 years of experience in teaching. The selection of teachers was done out of the researcher's familiarity with position holders in the educational system.

The tools

Life stories of teachers who have developed personally, were exposed during the study by means of an in-depth interview (Shkedi, 2003) which lasted for about two hours. The interview included open questions that had a frame of relation to the subject related to the research purpose. The teachers were asked to think reflectively about their professional development. The interview enabled teachers to describe their professional life in the various positions they have had filled, starting with their entering the teaching position and in other duties.

The process

In the interviews, teachers were asked to describe the experience of their personal development in teaching career and to spread out their pedagogic theories. The qualitative data were analyzed in a thematic analysis and in orderly stages, out of intention to understand things as they are presented by the interviewees (Strauss & Corbin, 1990). The primary stage was the first analysis, were the interviews were divided into parts while each one relates to the context of things, as presented by the interviewee. Each of these parts was defined by a name that reflects its context. In the second stage, the mapping analysis, the different parts were organized into categories common to all interviews. In the third stage, the focusing analysis, the researcher focused on same categories that looked significant to the research purpose (Shkedi, 2003; 2011).

Findings

Based on an analysis of the data that was collected amongst the teachers who have developed in their teaching career, three distinct patterns were found, which components are different from one another and are characterized by the teachers in different forms. These are: career motivators, career driven and career opportunities. The central question that was examined is, which motives are related by each interviewee to professional development in describing of his experiences starting with choosing teaching as a profession, through the motives to reduce teaching hours for another duty and ending with the motivation level for further professional development. Following is a description of each of these.

Career driven

A career driven pattern is characterized by position holders whose professional career is driven by external factors. 6 teachers out of 10 were classified to this category (60% of the interviewees).

The phenomenon of being driven by an external figure is starting with choosing of teaching as a profession. Teachers' turning to teaching is originated by social or family pressure rather than by a free choice to become teachers. For instance, this is how Ruthy describes it:

"The reason I went to teaching is my mother [...] and my spouse who is presently my husband, pressured on me to go to teaching. I wanted to study accounting. And... they said to me: "No! Teaching is better, try it" (Ruthy). Yafitas well, like Ruthy, emphasizes that choosing teaching as a profession is not out of a personal choice but a social pressure.

"[…] Insome way I can't say I had it within me and I knew I am going to teaching. There was family pressure" (Yafit).

The transition from a position of a teacher to another one, was also brought about by external figures. Some of the teachers were led to the position by the principal and some by the inspector. This is how Smadar describes it:

"[…] It is not like I wanted [to be vice-principal] the principal marked me. One day he came and told me: 'you are going to principals' course'. I told him: 'tell me, are you out of your mind? I am only few years in teaching'. He told me: 'go, study and see that it is not so bad […]" (Smadar).

The continuation of Smadar's personal development was also from external factors. The transition from Primary school to High school was done through the school inspector and as well, receiving the duty of vice-principal in a school she was transferred to, was done by the school principal.

"[…] In the Master's degree studies, an inspector who was looking for teachers for a new school studied with me. She [the inspector] asked me: 'Smadar, what do you think about it [moving to Junior High school]?' I told her: 'what are you saying?' she answered: 'listen, in a new school […] you will be able to develop, there are lots of position in High school'. I told [the inspector]: 'you know what, I think I will come'. That's it. This is how I got to teach in high school. After a very short acquaintance [in the new school] the principal told me: 'you will be my vice principal', so I became in fact the vice principal […]" (Smadar).

Smadar's conduct along the professional career teaches that she is driven by external figures and does not motivate her career independently. Ruthy like Smadar, does not initiate in order to receive a position but rather waits for the first step will be made on the part of the organizational environment.

"I started as a class teacher. I taught mathematics in an additional class… after two years a senior mathematics coordinator retired and I was offered the role. There was a tender but […laughter] I was hinted that I should participate [laughter]" (Ruthy). The position of vice principal was given to Ruthyalso through her superiors. This role was not at all in her statement of intents. It seems that Ruthy is fills the expectations of her superiors.

"This [being vice-principal] is not something I said 'I want to be vice-principal', no! [ah…] The vice principal position was in a tender with 4 candidates, but somewhere I was expected to participate in the tender" (Ruthy).

Similarly to Smadar and Ruthy, Mor speaks of similar things. She emphasizes that she simply didn't evaluate herself as being capable of donating beyond a position of teacher. The inspector was the one who pushed her to personal development.

"I was developing without knowing, I had the ability to advance outside of the school […] the person who knew me was the school inspector […]. She [the inspector] made a condition that should I remain in teaching I would have to give a day for instruction of teachers […]" (Mor).

Career opportunities pattern

Similarly to the career driven pattern, this pattern is characterized by the fact that teachers' career is motivated by external factors. However, as differently from it, occasional incidents are lying behind professional development. These are only 2 teachers (20% of the interviewees).

The reason Dana turned to teaching is due to an opportunity that fell into her lap. Dana does not check the extent of compatibility between the position and her abilities and skills and she accepts the offer. It seems that turning to teaching is completely incidental.

"[…] In the draft office, I was offered it [teaching] as an option. […] I got there, I did a course […] when I was discharged I have already had two years of teaching studies and then I completed as a civilian a third year and I had a teacher's diploma, so I started working" (Dana).

The transition from a position of a teacher to a different one, like choosing teaching as a profession, was done following incidents which have occurred and they encountered on their path. These teachers do not advance in their teaching career as a result of their initiative or their choosing it.

"Three years before I went to study, there was a tender for vice-principal position in a school. I felt I was very suitable to the position and I submitted myself [for the tender]. In retrospect I can say that I approached it in good faith. I didn't understand what was going on underneath […]. As a matter of fact, it was sealed and clear that someone else accepts it. That 'someone else' was a friend of mine. I literally got a resounding slap in the face […]. Emotionally it was uncomfortable for me to be there anymore… it shocked me. I said to myself: 'that's it, you have to find something else for yourself'" (Dana).

The "shock" from the incident led Dana to look for something else. Her negative emotions following the incident, led her to the conclusion that she can't stay in that place anymore. Dana decides to leave the place but did not know where she was headed to. She was not interested and checking other options before leaving. As a proceeding of same conduct, Dana doesn't execute her plans but rather waits for a "hidden force" to act for her.

"Now I am on principals' course, […] I don't know whether I will go for it now […meaning] if I will run for a tender in one year or in two years (…) so when it will come, it will happen. It should happen." (Dana).

Sagie's professional advancement, like Dana's, has not happen as a result of personal decision but rather following an incident that has occurred. The sabbatical year pulled in studies of educational counseling for her, and from these a transition from a teacher to a counselor has begun. It must be said that choosing counseling as a study course was not done out of examination of the extent of compatibility between future position and her personal abilities and skills but is rather quite incidental. Sagie intended to study something else and found herself study counseling.

"It all started in a sabbatical year […] I felt I needed to rest. And then the thoughts came: 'what do I do [in the sabbatical year]?'In the first stage I thought I would take courses for fun and enjoyment for the soul […] it looked like there is also a need for a degree on the way. I joined a friend from work, I realized she is also looking for something to study. We saw educational counseling. We thought this [the counseling] might contribute at home with the private children and something with which we can remain in the educational system but in a slightly different niche. I went to study […] There was already the first stage of the change" (Sagie).

Career motivators pattern

This pattern, in difference from the previous two patterns is characterized by motivations for professional development being interior. An educated decision-making while considering compatibility between the position and abilities, skills and personal preferences are from the expressions of this pattern. 2 teachers belong to this pattern (20% of the interviewees).

The choosing of these teachers of teaching as a profession derives from their free will. It was clear for them that they want to work as teachers.

"I can't say what exactly brought me [to teaching], but I have always known that this is what I want to do. It was always clear to me that I will be a teacher, I don't know how to explain why. But it was clear that I will be a teacher" (Oren).

Oren states that the occupation of teaching was derived from personal decision alone and emphasizes that he has always known this was his favorite occupation. To Simcha, like Oren, it was clear that the occupation she wants is teaching. This suggests that for them, the motives for teaching are an intrinsic motivation, as they are derived from their personal will.

"[…] When I was discharged [from the army] and I thought what I want to study, it was clear to me I am going to study teaching. And then what was needed was only to choose the field. What do I like? The field I liked most was science […] and when I started studying, there was no study orientation in science […] I felt I was not connecting […] I wanted the field of science. I knew this was the field I want and it does not exist […] I went to the dean and asked him: 'if I want to open a study orientation, what does it mean?' he answered: 'we have a great instructor for science teaching, if you find a group of 10 girls that are willing [to study science]

I will open a study orientation next year'. I said: 'excellent'. And this is what I did. I put to work all my charms and my persuasion skills on the girls in the group. We were a group of 40 trainees, I convinced girls that have no connection to science (laughter)[…]" (Simcha).

Simcha's professional orientation appears both from her choosing of teaching and from her conduct during studies. Simcha knows that she definitely wants to practice teaching in general and science teaching in particular. She does everything to achieve science teaching, even with the price of convincing her friends. From her conduct it can be concluded that all means are dedicated to the target. She does not give in to limitation coming up in her environment and does not compromise. It can be said that career constitutes for Simcha a central motive as is suitable for the career motivated. A transition from a position of a teacher to a different one was done out of intrinsic motivation. Simcha and Oren knew how to independently identify the right time for professional advancement and even acted for it. These teachers didn't wait for an external figure that will offer them a position and not for an opportunity to fall into their lap.

"After 14 years I felt that I was exhausted and my patience has run out. As soon as I felt I don't give a proper answer to the kids which they deserve […] I decided this was a time for change […] I decided I will leave the system, I looked through wanted adds [in the newspapers] and saw there is nothing that I know how to do as good as this [teaching] and then I decided to move forward, enrolled a principals' course and was accepted and… at the end of the first year [of principals' course] I applied myself for a tender and received a school […]" (Oren).

The decision to resign from the educational system following a feeling of exhaustion from the position, looking for alternative positions, the insight that teaching is the most suitable job for him and the offering of candidacy in a tender for management indicates an intrinsic motivation. From the way Oren conducts it seems he does not wait for his superiors to identify him as is coming up from the "career driven" pattern, and does not wait for opportunities as comes up from "career opportunities" pattern. He listens to his heart and to the things happening in his environment and acts out of a desire for self-realization. Oren chooses a position after inspecting the existing possibilities according to the extent of their suitability to him. In a view for the future, Oren is certain he will keep on progressing and developing and he also states the range of time for the next position. The fact that he is content with current position and the fact that he hasn't yet fulfilled the position he is in, does not mean he doesn't prepare himself fora scenario to come. It must be stated that Oren emphasizes in his words that the reason he doesn't know the path of advancement stems from the fact that he has not yet examined and checked existing possibilities. The meaning is that for Oren, career originates in self-orientation.

"In 10-12 years I will definitely be ripe to the next position […] right now I am still far from it. I really love what I do and I enjoy greatly what I do [ahm…]" (Oren).

Simcha could also identify the right time for a position change, the right direction for her and to take operative steps to achieve the goal.

"I started as a teacher; it was clear to me from the start I will not stay for a long time in same position, that I will do something else. […] When I felt I start getting bored… [I realized] I need something for myself, to develop, to advance, to study […]" (Simcha).

Simcha starts as a professional science teacher and as early as in beginning of the career she declares she will not remain in the position for a long time. She well recognizes the symptoms of position fulfillment: boredom, repeatingness and realizes it is time for professional development. She does not wait for opportunities or for external factors to develop but initiates them by herself. Despite the fact that "after eight years of teaching, there was an opportunity to go to principals' course (the principal suggested to me), I said 'yes I am going'. Not that I intended to become a principal after eight years, but I said: 'this is an opportunity to learn'. I went to principals' course. I enjoyed the studying very much, and the process, and I said I need to wait some more time, this is not my time [to manage] especially from personal/ familial considerations. Inside [I felt that] I wanted […]" (Simcha).

Simcha accepts the offer of the school principal to go to a principals' course. She understands that the offer conceals a potential for professional development in a future view. Nonetheless, she puts family considerations into action and decides to postpone managing for later time out of these reasons. From the way Simcha conducts, it is obvious that she is quite active regarding her career. Even if the activism is not always expressed in operative steps, it is apparent in making considerations of personal gain that are an obvious evidence of career being a key component.

"When I finished the principals' course I wanted to study something and make a change. […] I said: 'let's go to counseling [I studied for Master's degree in educational counseling …] and then it was clear that the first career change I do is a change from teaching to counseling. In counseling I haven't fulfilled myself yet" (Simcha).

As was already said, Simcha knows not only to identify the right moment for a change in position but also knows to indicate the right path for her personally and her family and from the aspect of her personal preference. She takes the called-for steps for achieving the goal she wants. When she feels she is bored she realizes she needs a change. She operates rationally in choosing each of the positions she has taken upon herself and continues stating that current position is also temporary.

Discussion

Motivation for work constitutes an important and essential ingredient that keeps teachers in their work. From many studies (Maslow, 1954, 1970; Alderfer, 1969; McClelland, 1961; Vroom, 1964; Locke, 1968; Adams, 1963, 1965; Ryan &Deci, 2000; Ryan & Netta, 2009; Madjar 2001; Katz, 2002; Fink, 2012) as in current study what comes up is that motivation constitutes a driving force. There are teachers who are motivated in their work by the teaching profession, the love for children and perception of teaching as a mission, which is perceived in the professional literature as intrinsic motivation (Asur, 2005; Ryan&Netta, 2009; Ryan & Deci, 2000), and therefore they don't have motivation for personal development beyond their current status. As opposed to them, there are teachers that personal development and climbing up the ladder of professional advancement motivate them and keep them in their work. Allegedly the requested conclusion is that professional development is originated in intrinsic motivation for personal development, meaning, teachers that have intrinsic motivation will develop professionally and teachers that don't have intrinsic motivation will not develop (Asur, 2005; Ryan&Deci,2000; Ryan & Netta, 2009). The interviews with teachers who have advanced in the teaching career present a much more complex picture. From description of a professional development of these teachers, three types of motivation reactions were found: career motivators, career driven and career opportunities. The finding by which only 20% are career motivators as opposed to 80% from the teachers are career driven and career opportunities, teaches that the source of professional development is not in intrinsic motivation only, and that the intrinsic motivation that exists in the majority of teachers who have advanced professionally needed an external figure. The fact that an external factor believed in them and in their ability and convinced them to develop professionally and also a fact that they received an opportunity led them to acknowledge their powers. It might be that without recognition of the abilities and skills by external factors and without the opportunities, those teachers would have remained in their position as teachers along the career. The meaning that 20% of the teachers advanced in the career out of intrinsic motivation is that there is a need of change in relation of superiors (principals/inspectors) to the issue of their teachers' professional development. They must transmit to teachers a faith in their abilities and skills. The representative sample of teachers in the study can teach that there are many teachers in the educational system who are afraid of change and wait for an external factor in order to advance. Therefore superiors must not address the issue of professional development as an issue originated by intrinsic motivation alone, but rather they must acknowledge the power hidden within them in motivation for professional development of their teachers. They must create supportive working environment that will raise the level of self-capability and self-efficiency of teachers (Bandora, 1977; Katz, 2002). It can be said that the nature of requested relationships between a teacher and a principal is "a constructive leadership" (Serjiovani, 2002) which essence is creating conditions that enable teachers to experience satisfaction at work and to realize their personal and professional potential.

The fact that making the decision for professional development was not involved with consideration of alternatives amongst 80% of the teachers and there was no resistance to the acceptance of a position offered to them, teaches that aspiration for personal development exists in everyone but there are some types that need assistance in order to realize that aspiration. Theoretical support can be found in the theories of Maslow (1954, 1970) and Rogers (1959, 1961) by which the source of personal development is in inherent tendency for self-realization that means being the best self one's inherited nature allows him. In actual fact, self-realization is a person's powerful motive to enhance himself and to improve his destiny. The assumption is that all teachers have motivation to advance and develop in professional career be it external or internal, strengthens the importance of teachers' courses of development. It seems that in the school system, there are subject coordinators, age-group coordinators and more positions to be filled. It would be correct to direct all teachers to develop professionally, at least within the limits of a school.

The importance of development in teaching intensifies in the light of post-modern life reality that is characterized by lack of stability and by multiple changes (Aviram, 2000, 2010; Lavi, 2000). A reality in which the term "career" receives a different meaning. Not one career anymore, which is steady along ones' life, but a dynamic and changing career. A reality in which the working week shortens and leisure time gets longer, and a reality in which employees don't have to go to the working place but can also work from home, work should receive a different meaning then it had before. Presently, people consider the work as something that enables personal development and self-realization. Therefore, post-modern reality characterizations should find their expression in the educational system as well. The teaching profession should include within it a development horizon that will be expressed in teachers' advancement courses to prevent functioning in a condition of discontent, cause for motivation amongst the teachers and will create optimal functioning. The essentiality and importance of motivation in teaching is supported in studies that indicate the relation between motivation of teachers for teaching and the motivation of pupils for learning and their study achievements (Ofoegbu, 2004; Ministry of Education, 2009). Therefore, the motivation of teachers in the educational system is not an interest of teachers alone but also an interest of the organization (Bar-Haim, 2004; Robbins, 2000; Steers & Porter. 1987).

Thus, in a systematic plain, cultivation and personal enhancement programs can be formulated that lead to development of self-awareness of points of strength of teachers and to plan for them an occupational horizon. On a personal level, it is possible to focus on personal counseling with teachers regarding their feelings, following the position while examining personal considerations and personal doubts and the opportunities hidden in teaching for each one of those having doubts.

Bibliography:

1. ADAMS, J.S. Inequity in social exchange. In Berkowitz. L. (ed.). *Advances in experimental social psychology, 1965*. New York: Academic PRESS.
2. ADAMS, J.S. Toward an understanding of inequity. In: *Journal of Abnormal Social Psychology,* 1963, no.67, p.422-436.
3. ALDERFER, C.P. An empirical test of a new theory of human needs. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, 1969, no.4, p.142-175.
4. ASOR, A. Cultivating intrinsic motivation for learning in school. In: Asur, Avi & Kaplan (Eds.). *Thinking education,* 2001, no.20: new perceives of motivation, Branko-Vace institution, learning motivation for cultivation of thought, Jerusalem.
5. ASOR, A. Nurturing of internal motivation for studying in school. In: *Eurica*, 2005, vol.20.
6. AVIRAM, R. Freedom is not a fantasy. In: *Panim Journal,* 2000; the Foundation for Professional Promotion.
7. AVIRAM, R. Ills and hope – the system is sick but it has hope. In: *Educational Echo*, 2010, no.84(5), p.60-64.
8. BANDURA, A.C. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 1977, vol.84, p.91-215.
9. BAR-HAIM, A. *Organizational behavio*r, 2004, vol.1(4), Motivation at work, the Open University.
10. BEN-SHAHAR, T. *Happily ever after, how to live a life of satisfaction and happiness, positive psychology in the daily life*, 2008; Matar publication.
11. CONGER, J.A. & KANUNGO, R.N. The empowerment process: Integrating theory and practice. In: *Academy of Management Review*, 1988, vol.31(3), p.471-482.
12. FRENKL, V. *Man in search for a meaning*, 1970; Tel-Aviv: Dvir.
13. GLASSER, W.M.D. *Choice Theory: a new psychology of personal freedom*. Harper Kolins, 1998.
14. IRWIN, J.W. *Empowering ourselves and transforming school educators making a difference, 1996.* Albany: New York: State University Press.
15. KAPLAN, O. *True happiness 2.0*, 2011. Odyssey issue.
16. KATZ, S. Self-efficacy – the motivational component the best predictor of academic performance. In: *Shaanan, religious college of education annual*. Haifa, 2002, no.8, p.163-182.
17. KEISER, N.M. & Shen, J. Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. In: *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2000, vol.7(3), p.115-121.
18. LAVI, Z. *Is education possible in the post-modern era?*, 2000; Poalim Library.
19. LIBLICH, A. The early and late in "Rekamot" – about objective biographies and women. In: *Alpayim: multidisciplinary magazine for study, contemplation and literature*, 1993, issue 8, p.204-224.
20. LOCKE, E.A. Toward a theory of task motivation and incentive. In: *Organizational Behavior and Human Performance,* 1968, vol.3, p.57-189.

21. LONDON, M. Relationship between career motivation, empowerment and support for career development. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1993, vol.66, p.55-69.
22. MADJAR, N. From quantity to quality: how to create motivation for expertise. In: *Educational Echo*, 2001, vol.7(85).
23. MASLOW, A. *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row, 1970.
24. MASLOW, A. *Motivation and Personality*. New York: Harper, 1954.
25. McCLELLAND, D.C. *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand, 1961.
26. MUIJS, D & HARRIS, A. Teacher leadership improvement through empowerment? An overview of the literature. In: *Educational Management Administration*, 2003, vol.31(4), p.437-448.
27. OFOEGBU, F.J. Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria, 2004. Find Articles. In: *College Student Journal, March*, 2004.
28. PINK, D. *Motivation, the surprising truth of what drives us*. Tel-Aviv: Matar, 2012.
29. REITZUG, U.C. A case study of empowering principal behavior. In: *American Educational Research Journal*, 1994, vol.31(2), p.283-30.
30. RICE, E.M. & SCHNEIDER, G.T. A decade of teacher empowerment: an empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. In: *Journal of Educational Administration*, 1994, vol.32(1), p.43-58.
31. ROBBINS, S.P. *Essentials of organizational behavior*. (6thed.). Engelwood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 2000.
32. ROGERS, C.R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (Ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol.3. New York: McGraw-Hill, 1959, p.184-256.
33. ROGERS, C.R. *On becoming a person*. Houghton, Mifflin, 1961.
34. RYAN, R.M. & DECI, E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definition and New Direction, *Contemporary Educational Psychology,* 2000, no.25, p.54-67.
35. RYAN, R.M. & NETTA, W. Undermining quality teaching and Learning: self-determination theory perspective on high-stakes tasting. In: *Theory and Research in Education*, 2009, vol.7(2), p.224-233.
36. SERGIOVANNI, T.S. *School management, theoretical and practical aspects*. The Open University, 2002.
37. SHKEDI, A. *Meaning behind words: methodologies in qualitative research in practice.* Ramot: Tel-Aviv University, 2011.
38. SHKEDI, A. *Words attempting to touch: a qualitative research, theory and application*. Ramot: Tel-Aviv, 2003.
39. SHORT, P.M. & RINEHART, J.S. School participant Empowerment scale, Assessment of the Level of participant Empowerment in the school. In: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, vol.54(2), p.951-960.
40. SLIGMAN, M. *True happiness*. Modan publication, 2005.
41. STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park: Saga Publications, 1990.
42. STTEERS, R.M. & PORTER, L.W. (Eds.) *Motivation and work behavior*, 1987 (4thed.) New-York: McGraw-Hill.
43. VROOM, H. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964.

Prezentat la 06.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.134-137

THE SILENT CRISIS: TEACHERS' DROPOUT OF SCHOOLS

Hussam Samara WATTAD

Moldova State University

The high rate of teachers' drop out of profession are evident in many countries including developed countries. This phenomenon has major economic and educational consequences on state, schools and pupils. Individual differences, motivational variables, environmental settings and economic consideration have an effect on teachers' decision to drop out of teaching. Dropping out is not necessarily final, and in many cases, teachers who left teaching, find their way back to this profession.

Keywords: *teacher, drop out, attrition, silent crisis.*

CRIZA SILENT: RENUNŢAREA PROFESORILOR ŞCOLARI LA ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Rata ridicată de plecare a cadrelor didactice din profesie este evidentă în mai multe ţări, inclusiv în ţările dezvoltate. Acest fenomen are consecinţe economice şi educaţionale majore asupra statului, şcolii şi elevilor. Diferenţele individuale, variabilele motivaţionale, setările de mediu şi economice au un efect imens asupra deciziei cadrelor didactice de a renunţa la activitatea didactică. Însă, abandonul nu este neapărat definitiv; în multe cazuri, cadrele didactice care au renunţat la predare revin la această profesie.

Cuvinte-cheie: *profesor, abandon, criza tacită.*

International statistics indicate discouraging teacher attrition rates in many developed countries [20]. In several European countries, approximately 30–40% of student teachers who graduate do not become teachers [24], with an estimated 40% of graduates who do enter the teaching profession leaving within five years (e.g., U.K.; [19]). In Australia, about 45% of early career teachers regularly consider quitting the profession within 10 years [3] with about 30% actually doing so within the first five years of instruction [33]. Statistics for North American teachers are equally disconcerting, showing U.S. teacher attrition rates of 30–50% over the past 40 years [10] with approximately one third of new teachers quitting within three years, about half leaving within five years, and 10% quitting every year [5; 14]. Given research showing most teachers to quit for reasons other than retirement (e.g., U.K.: 66%; Australia: 75% [21]; see also [13]), studies have explored both structural and personal factors underlying adjustment and attrition in the teaching profession. Among Canadian teachers, recent statistics show up to 30% turnover within the first five years of instruction [17], with over half reporting a willingness to leave the profession [23] and 40% quitting within the first five years [6]. Additionally, research with Canadian teachers has examined important non-psychological predictors of attrition and adjustment (e.g., lack of resources, health problems [7]) as well as psychological predictors of how Canadian teachers are coping with occupational stress (e.g., [23]). Some recent Canadian studies explore individual differences in motivational variables as predictors of burnout and attrition in teachers (e.g., self-efficacy [18]; causal attributions [28]).

In comparison with the rates of turnover from other occupations teaching has higher rates than higher-status occupations (professors), about the same as comparable semi-professions (nurses) and lower than some lower-status occupations (federal clerical workers) [14]. Statistics from Sweden shows that the annual attrition rates are about the same for teachers and nurses [12].

Although the level of turnover could be comparable with rates in other professions the importance of teacher attrition lies in its costs for schools and effects on large number of pupils. A less stable teaching force will result in educational and organizational disturbances. Research indicates that teacher turnover has a harmful effect on student achievement, especially in poorly performing schools, and that turnover also negatively affects the students of those teachers who remain in the same school from one year to the next.

Thus, even teachers outside of the redistribution - the stayers - are somehow harmed by it [30]. Financial costs also accompany teacher attrition. In an American study Borman and Dowling [4] claim that the total cost of replacing public school teachers who dropped out of the profession was nearly $2.2 billion in 2001. Developing knowledge about teacher attrition is thus an important issue for both policy and research. Such knowledge could, for example, help policy makers invest in initiatives to identify the teachers most at risk of quitting or most likely to return to teaching and to change the conditions that appear most crucial for the de-

cisions to stay, leave or return. In relation to the importance of teacher attrition for central educational concerns, comparably little research has been carried out in this area, and the findings are often presented as progress reports or prognoses. Nevertheless such studies provide indications of what to focus on and how to demarcate further research.

The proportion of graduated teachers who drop-out often seems to correlate with the number of years in the profession. Statistical data gives an image of a U-shaped distribution of exits, in which younger and older teachers (retirement excluded) are more likely to leave [13]. Extensive quantitative studies from USA estimate that only 40 to 50% of the graduated teachers are still working as teachers five years after graduation [14]. The situation seems to be similar in Great Britain [9]. The first five years seem to be a particularly critical period in teachers' decision to stay in or leave the profession [11]. Results from research on teacher attrition are generally on a one-shot basis, drawn from a wide target population of teachers, producing general overviews of a population from a long distance at a particular point of time.

In a review of teacher attrition Schaefer, Long, and Clandinin [6] point out that prior research seems to focus on providing correct answers, quick fixes and decontextualized data. More rarely attrition is considered as a process over time where cohorts of teachers are followed in longitudinal studies, through extensive parts of their careers, in order to identify typical patterns of development and examine individual variations [8]. "We need", Borman and Dowling [4, p.399] assert, "truly longitudinal data with more than two time points to capture more nuanced pictures of teachers' career trajectories".

There is a small, but growing, body of research on teacher turnover, an umbrella term including teachers who move within (migration) and/or leave from (attrition) teaching. Luekens et al. [22] have shown that "the movers" are about as many as those who leave school. For a school with high teacher turnover it makes no difference whether the leaving teachers change to another school or to another profession. The school is, in both cases, negatively affected and must deal with the loss of the teachers.

In international research on who leaves, why they leave and what kind of schools they leave behind some broad trends can be discerned. Results from an American perspective [4] suggest that teachers who are more likely to be "leavers" are female, white, married, working within special education, math or science. The schools they are leaving are often urban or suburban with high enrollments of poor, minority and low-achieving students. This pattern is also indicated in studies on teacher attrition and turnover in OECD [25]-countries.

There is some evidence that pay matters in teachers' decisions to stay or leave [15], but it does not make the entire difference. Organizational factors within schools, such as lack of support from administrators, student discipline issues and lack of input and decision-making power seem to be playing a larger role [4]. Johnson et al. [16] report that high ranked reasons for leaving schools are, for example, inappropriate or unmanageable assignments, accountability pressures and paperwork.

In a Swedish survey of teachers working conditions [32] the respondents ranked opportunities to find other work, no prolongation of present work, poor psycho social working environment and low pay as the most common reasons for leaving. However, all the results above have been generated out of databases or large surveys, at a one-shot basis and/or drawn from retrospective data. Information about teacher attrition as a process over time can only be found in the few longitudinal studies that have been conducted during the last decade.

Wilhelm, Dewhurst- Savellis, and Parker [34] have, by self-report measures in five year intervals, followed 156 teachers for 15 years. The results show the same attrition patterns as earlier statistical studies, but they also found that the "leavers" often had a more negative image of the profession prior to entry than those who stayed. The authors suggest - in relation to the findings - that factors related to working conditions may be of less importance than individuals' perceptions of the profession.

In a US project "The Next Generation of Teachers", based on longitudinal data from 50 novice teachers during their first three years in the profession [15, 16] the researchers tried to explore the possibility that a new generation of teachers might bring with them new conceptions of career. The findings suggest that new teachers approach teaching more tentatively or conditionally than older generations.

Rinke [29] describes a current notion of teaching as an "exploratory" career in which the teachers view teaching as one of many careers they might have. In spite of this seemingly relaxed attitude to teachers' work many of the leavers and movers expressed the same commitment and dedication as those who envision teaching as a lifelong career. This is also noted by Peske et al [26] who point at the potential value for this group of

"leavers" and "movers" to contribute to public education. Anderson and Olsen [1, 2] have, from results of a one-year longitudinal study, also highlighted the potential of the leavers. The "leavers" in their study were leaving classroom teaching but were not in fact leaving the field of education, and were still strongly committed to urban education. The authors suggest that we should term these teachers "shifters" rather than "leavers" and that we need more inclusive and multiple frames for teacher careers that acknowledge them as shifters.

Quartz et al. [27] reveal that shifting accounts for a significant proportion of teacher attrition and therefore should be added to the landscape of teacher retention research. Also, the fact that younger teachers were much more likely to shift than to leave education entirely points, according to the authors, to teaching careers as a generational matter. In line with Johnson et al [16] they discuss whether today's teachers may be entering the profession with career goals that differ from those of previous generations.

Conclusions and Reflections:

Much of research regarding this phenomenon is required in order to understand it better and to reduce it. Caution is advised in interpreting and making use of general statistics. Teacher attrition is a more non-linear and complex phenomenon than what is typically proposed. In many cases drop-outs are temporary. Individuals not only leave, but also return to, the profession over time and their out-of-school experiences can in many cases be understood as individual initiatives to enhance teaching ability in the long run.

Bibliography:

1. ANDERSON, L., & OLSEN, B. Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. In: *Journal of Teacher Education*, 2006, no57, p.359-377.
2. ANDERSON, L., & OLSEN, B. Courses of action: a qualitative investigation into urban teacher retention and career development. In: *Urban Education,* 2007, no42, p.5-29.
3. Australian Education Union. (AEU). *Beginning teachers' list workload, behavior management, pay and class size as top concerns.* Melbourne, Australia: AEU, 2006. Retrieved from http://www.aeufederal.org.au/Media/MediaReleases/2006/0202.pdf
4. BORMAN, G.D., & DOWLING, N.M. Teacher attrition and retention: a meta analytic and narrative review of the research. In: *Review of Educational Research*, 2008, no.78(3), p.367-409.
5. BOYD, D., GROSSMAN, P., LANKFORD, H., LOEB, S., & WYCKOFF, J. *Who leaves? Teacher attrition and student achievement.* 2009. Retrieved from National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research website: http://www.caldercenter.org/UploadedPDF/1001270_teacher_attrition.pdf
6. CLANDININ, D.J., SCHAEFER, L., LONG, J.S., STEEVES, P., McKENZIE-ROBBLEE, S., PINNEGAR, E. et al. *Early career teacher attrition: Problems, possibilities, potentials: Final report.* 2012. Retrieved from University of Alberta, Center for Research for Teacher Education and Development website: http://www.elementaryed.ualberta.ca/en/Centres/CRTED/~/media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ECA_-_FINAL_Report.pdf.
7. CLARK, B.R., & ANTONELLI, F. *Why teachers leave: Results of an Ontario survey 2006-08.* Toronto, ON: Ontario Teachers Federation and Government of Ontario. 2009.
8. COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. *Research methods in education.* New York: Routledge, 2011.
9. COOPER, J.M., & ALVARADO, A. Preparation, recruitment and retention of teachers. In: *IIEP education policy series.* UNESCO, 2006, no.5.
10. De ANGELIS, K.J., & PRESLEY, J.B. Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. In: *Education and Urban Society*, 2011, no.43(5), p.598-626. http://dx.doi.org/10.1605/01.301-0015850416.2011
11. HAMMERNESS, K. "If you don't know where you are going, any path will do": the role of teachers' visions in teacher' career paths. In: *The New Educator*, 2008, no4(1), p.1-22.
12. HASSELHORN, H.M., MULLER, B.H., & TACKENBERG, P. *NEXT Scientific Report*, July 2005. The European NEXT-study. University of Wuppertal.
13. INGERSOLL, R.M. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. In: *American Educational Research Journal*, 2001 no38, p.499-534.
14. INGERSOLL, R.M. *Is there really a teacher shortage?* Washington, DC: Center for the Study of Teaching and Policy, 2003.
15. JOHNSON, S.M., & BIRKELAND, S.E. Pursuing a "Sense of Success": new teachers explain their career decisions. In: *American Educational Research Journal*, 2003, no.40(3), p.581-617.
16. JOHNSON, S.M., BERG, J. H., & DONALDSON, M. *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Washington, DC: NRTA, 2005.

17. KARSENTI, T., & COLLIN, S. Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey. In: *Education*, 2013, no3(3), p.141-149.
18. KLASSEN, R.M., & CHIU, M.M. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2011, no36, p.114-129.
19. KYRIACOU, C., & KUNC, R. Beginning teachers' expectations of teaching. In: *Teaching and Teacher Education,* 2007, no23, p.1246-1257.
20. LINDQVIST, P., NORDANGER, U. K., & CARLSSON, R. Teacher attrition the first five years - a multifaceted image. In: *Teaching and Teacher Education*, 2014, no40, p.94-103.
21. MANUEL, J., & BRINDLEY, S. The call to teach: identifying pre-service teachers' motivations, expectations and key experiences during initial teacher education in Australia and the United Kingdom. In: *English in Australia*, 2005, no144, p.38-49.
22. LUEKENS, M. T., LYTER, D. M., & FOX, E. E. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-2001*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2004.
23. MARTIN, R. M., DOLMAGE, R., & SHARPE, D. Seeking wellness: Descriptive findings from the survey of the work life and health of teachers in Regina and Saskatoon, 2012.
Retrieved from Regina Public School Teachers' Association website:
http://www.rpsta.com/uploads/7/1/5/8/7158038/teacher_wellness_report.pdf
24. Nordic Council of Ministers [Nordisk MinisterrådKomparativt studium af de nordiske lærerutdannelser [Comparative study of Nordic teacher education]. Københvn, Denmark: TemaNord, 2008.
25. OECD. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD Publishing, 2005.
26. PESKE, H.G., LIU, E., JOHNSON, S.M., KAUFFMAN, D., & KARDOS, S.M. The next generation of teachers: changing conceptions of a career in teaching. In: *The Phi Delta Kappan*, 2001, no.83(4), p.304-311.
27. QUARTZ, K.H., THOMAS, A., ANDERSON, L., MASYN, K., LYONS, K. B., & OLSEN, B. Careers in motion: a longitudinal retention study of role changing among earlycareer urban educators. In: *Teachers College Record,* 2008, no110, p.218-250.
28. RILEY, T., & UNGERLEIDER, C. Self-fulfilling prophecy: how teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded aboriginal students. In: *Canadian Journal of Education,* 2012, no35(2), p.303-333.
29. RINKE, C. R. (April). The career pathways of teachers who leave: exploring the transition out of education. In: *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.* San Francisco, CA, 2013.
30. RONFELT, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. How teacher turnover harms student achievement. In: *American Educational Research Journal*, 2013, no50(1), p.4-36.
31. SCHAEFER, L., Long, J.K., & CLANDININ, D.J. Questioning the research on early career teacher attrition and retention. In: *Alberta Journal of Educational Research*, 2012, no.58(1), p.106-121.
32. Statistics Sweden. Lärarförsörjningen 2004 (Statistiska meddelanden UF 26 SM 0501). In: [The provision of teachers 2004]. Statistics Sweden, 2005.
33. WATT, H.M. G., & RICHARDSON, P.P. W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale. In: *The Journal of Experimental Education*, 2007, no.75(3), p.167-202.
34. WILHELM, K., DEWHURST-SAVELLIS, J., & PARKER, G. Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2000, no.6(3), p.291-304.

Prezentat la 25.03.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.138-145

DEVELOPING MOTIVATION TO LEARN IN TEACHER TRAINING: THE ISRAELI-ARAB CASE

Basma JARJOURA

Oranim Academic College, Israel

Developing motivation to learn is a crucial issue in teacher training. The vast majority of the literature about this topic has focused on students at elementary schools. This article attempts to turn the examination toward an evenly important group of students, college students in general, and Arab teachers training students in particular, whose motivation, academic engagement and achievement are also important to understand.

Keywords: *motivation to learn; Arab minority students; Arab society; teacher training colleges; teacher training program.*

DEZVOLTAREA MOTIVAŢIEI ÎNVĂŢĂRII ÎN PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC: CAZUL ISRAELIANO-ARAB

Dezvoltarea motivaţiei învăţării este o problemă crucială în formarea profesorilor. În mare parte, literatura de specialitate reflectă acest subiect vizând studenţii de la şcolile generale. Acest articol oferă o viziune asupra examinării unui grup de elevi, studenţi şi profesori arabi cu referire la formarea motivaţiei, a cărei importanţă academică este incontestabilă.

Cuvinte-cheie: *motivaţia de a învăţa, elevi minoritari arabi, societate arabă, colegii de formare a profesorilor, program de formare a cadrelor didactice.*

In recent years there has been an increase in the awareness of the contribution of raising students' motivation to learn on their success. Motivation affects students' attitude, ability to cope with pressure and satisfaction from their studies [7].

College student motivation to learn is a consistent problem at all levels of post-secondary education. Faculty and staff at colleges, and in private and public universities, all sigh on the lack of student motivation [24]. College faculty staff question the students' carelessness about their work, their lack of curiosity in the disciplinary content of the courses, and the importance they give to grades but not to learning process. Students seem to lack the desire to study or to try very hard, they also postpone and attempt to study for an exam at the last minute, or try to write a paper the day before it is due. They are neither organized enough, plan their work in a better way, nor they learn to perform very well. The decrease in their motivation at college, is expressed also in late arrival to class, absence from lessons, boredom, non-satisfaction and complaints, low grades, lack of perseverance [7, 24]. This can have deep implications on the students' eventual contribution as teachers in the school system.

Teacher training programs

The report published by the United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO) in 2003 [29] regarding multi-professional development for teachers was based on a comprehensive review of the literature. This report detailed the skills, attitudes and values that are required from the teachers, which included: Knowledge in the field of general pedagogy; Knowledge in the subject matter; Pedagogical content knowledge; Knowledge of student context, such as finding out more about the students and their families; Knowledge of metaphors that enables bridging between theory and practice; Knowledge in the field of external evaluation of the learning process; Clinical training; Knowledge of strategies, techniques and tools lead to effective learning process; Knowledge of strategies and attitudes needed to work with children in multicultural social groups; Knowledge and attitudes of supporting social and political justice, were the teacher's role as a social agent is very important; The knowledge and skills to apply technology in the curriculum and in the ongoing work in the classroom [29].

Vonk [30] reviewed the teacher-preparation programs existing in most Western-European countries. He concludes that there are two models:

(1) *Teacher professionalism,* "which is based on the principals of mastering the academic or subject knowledge and professional competence. In this model, teacher education provides future teachers with instructional skills and knowledge of pupils' learning processes and of child development" [30, p. 291].

(2) *Personal growth model*, assumes that "if teachers have greater self-understanding, are more reflective, more sensitive, more empathic, and more fully self-actualized, they would inevitably be better teachers" [30, p. 291].

Teaching is complex and challenging, therefore, teacher education programs are designed to provide pre-service teachers with theoretical knowledge and practical skills so that they are able to deal with the numerous challenges they may come across in the real contexts of teaching [21]. Teacher training colleges are a major and influential body which affects both teachers' personal and professional identity, they play a role in the refinement of a personal tutor to play its role in the education of new generations. Teacher training programs include three basic stages [18]:

(1) *Pre-service training*: The initial qualification stage is called "pre-service training" including theoretical and practical training in the colleges.
(2) *Induction*: The stage of entering the field of education is called "Induction", where the new teacher starts his practical experience in the field of teaching as an independent teacher.
(3) *In-service training*: Professional developmental phase during the years of service "In-service training", where the professional role of the teacher shapes, and his professional identity develops.

This article focuses on pre-service teachers. Many educational and academic leaders care about the issue of efficient teacher training, in order to ensure and foster a generation of teachers and educators, whom are able to deal well with the needs of the students and the educational system. Lately, the Ministry of Education in Israel initiated publication of guidelines which are based on the principles of the "Ariav" Committee [13] which determines the goals of improving teachers' training programs, as follows[1]: Attracting qualified candidates to the field of education; determining unified conditions for acceptance and graduating which includes all teacher training institutions; promoting of specialized studies; increasing the control of the Higher Education Board of the rehabilitation process; setting new standards for the study of education, like other professions; emphasizing the importance of practical experience in the process of teacher education; establishing even guidelines for all academic frameworks of colleges and universities interested in the rehabilitation of teachers, building component platform of the four years study for a bachelor's degree in education, with access to education and certification in accordance with the requirements of the higher education system in Israel, and finally, to give academic credibility of teaching certificate studies for academics.

The existing programs for teacher training proposed by Ariav [13] in the teacher training colleges relies on three basic principles, namely:

(1) *Teacher personal development:* accordingly the teacher will be able to make self-criticism and improve according to the requirements of the surrounding environment, including students and community. The college must play a role in designing the character of the teacher.
(2) *Specialization in the field of education*: the teacher should be a specialist in a specific subject matter, in order to be able to teach the foundations of the necessary knowledge in the subject to his students. The ability of the teacher and his knowledge in the field of specialization helps in choosing the most important study materials to his students in the field of specialization, as it enables the teacher in directing students towards personal research, and gives them the appropriate tools to think deeply and independently on the subject.
(3) *Learning strategies and teaching methods*: The teacher should acquire different teaching methods and appropriate materials to help him teach the subject matter to his students in the best and most effective way, and match the teaching methods to the different capabilities of students. The students in the colleges of education gain these strategies through practical training in different schools with diverse groups of students.

Many beginner teachers experience reality shock during their first years of practicing the teaching profession. Studies have shown that teachers in the early stage of their teaching career experience a higher teacher turnover rate than do mid-career teachers [21]. These studies have revealed that beginner teachers feel overwhelmed or frustrated when they find significant discrepancies between what they envisioned as student teachers and what they are actually experiencing during their first year of professional teaching. These discrepancies lead to unexpected reality shock during the first year of teaching, resulting in higher

[1] http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/MatvimManchim/MoezaLehaskalaGvoha.htm

teacher attrition among beginner teachers and further problems in the effectiveness of education [22]. Very few research studies have been conducted regarding the extent to which pre-service teachers expect to experience reality shock during the first year of professional teaching. Therefore, investigation of precursors of pre-service teachers' expectation of reality shock is necessary, next to their implications, in order to propose and plan effective teacher education programs. This is, so that pre-service teachers can be better prepared and adapt to their new teaching environments. Retaining quality teachers is enormously important for achieving excellence in education. The failure to educate efficient teachers has often been attributed to insufficient implementation of advanced teacher preparation curricula by teacher education programs [21]. It is critical to prepare pre-service teachers to effectively deal with challenges in the real context of teaching, and also to decrease beginner teachers' experience of reality shock, and increase their motivation in order to adjust and adapt efficiently.

Arab society in Israel

A thorough study of the learning context of Arab students requires a brief description of Israeli society and the position of the Arab society within it. Israeli society is described as a multicultural society that has multi-rifts [11]. It is an intensely divided country over national, ethnic, religious and other social rifts. The most central and problematic rift is between the Jewish majority and the Arab minority. Jewish–Arab relations in Israel are the result of conflict and have developed under the shade of this conflict. Palestinians in Israel are an indigenous minority. They formed the majority in Palestine until 1947. After the 1948 war, in which Arabs were defeated, only 156,000 Palestinians remained in Israel and became Israeli citizens [11].

The ongoing Arab–Israeli conflict has served to expand the split. The relationship between the Arabs in Israel and those in neighboring countries, and particularly the Palestinians who are not citizens of Israel, Jewish Israelis tend to identify them as a ''hostile minority'' and ''security risk''. This view has had a central influence on the relations between Jews and Arabs in Israel and on the official policy of supervision and control [10].

Israeli governments have treated the Palestinian minority as a cultural minority and not as a national minority. The term used by Israeli Jews in order to define this group is "Israeli Arabs", thereby denying the Palestinian national affiliation [14]. They all define their own identity in various ways, with the order and choice of words being meaningful as they signify their priorities. They identify themselves as Palestinian-Israelis; 1948 Palestinians; Israeli-Arabs; Arab-Israelis; Israeli-Palestinian; Arabs; Muslims; Israeli-Muslims; Israelis; Arab-Christians; Israeli-Arab-Christians; Palestinian-Arab-Christians [19].

Education among Arabs in Israel

The Academic Education is one of the most important factors in the development of every society today. There is a special value for the academic education among the Arab society in Israel in the wake of 1948 Palestinian exodus- Nakba [9]. For the Arab minority in Israel, higher education is a central and almost exclusive tube for social- financial mobility. Therefore, the perception of the importance of higher education among the general Arab society and Arab women in particular, is even more than usual in Jewish society [17].

Al-Haj [9] emphasized that among the Arabs in Israel, the effort made on people has replaced the effort which is made on land. After losing their Land, the higher Education became a Palestinian symbol that the Arab society is proud of. Minorities give importance to acquire higher education to move away from a situation of unemployment and marginalized in society. The main labor market, mostly belonging to the hegemonic not easily opens its doors to members of the minority, and they must work harder to reach a state of equal opportunities with the majority [9]. Moreover, the minority students face more difficulties at the universities of the majority. In addition, their achievements are lower than others [31]. It seems that Arab students face many challenges by the time they enter the university. As a result of that, they experience more pressure than Jewish students [32].

In Israel there are two separate educational systems; Jewish schools and Arab schools. The purpose of the separation between the two systems is due to the concentration of the Arab citizens in the Arab areas, where Arabs can learn in an appropriate environment consistent with their lifestyle, and it also enables the students to maintain the culture, religion and language [10]. In contrast, higher education in universities is mixed (Jews and Arabs), and the Jews are the majority [23]. Although the Arab minority is recognized and identified as an ethnic minority in Israel, it does not enjoy a large measure of linguistic and cultural autonomy [2]. Many articles raised the issue of Arab education in Israel; it has shown that the educational system does not

fulfill its desired role. The outcome of this system has created a grim reality, evidenced during and at the end of each academic year when the official results for all grade levels are published. The results and implications of the system's failure in the reality of the Palestinian Arab population compared with the majority of Jews in the country, whether at the organizational and practiced level of political culture or when considering their low socio-economic status is also clear [1].

Arab schools reflect the educational toolbox that the students bring to higher education. Research on the impact of the Arab educational system on learning aspects of the integration in higher education mostly deals with teaching staff, teaching methods, learning skills, student achievement, public investment per student - teaching hours and the number of students in the class. A disadvantage of the system that supports students in the Israeli- Arab society is clear. The teaching staff at the secondary school is a significant resource with the ability to influence mainly in social environments where most of the older generation is not highly educated. Additionally, lack of role models in many Arab schools negatively affects the academic ambition of the Arab population [20].

Arab schools differ from Jewish schools also in teaching the methods and learning skills. In general, teaching methods in Arab schools do not encourage critical and independent thinking patterns. These methods also differ from the academic methods in higher education. School educational systems use mainly memorization methods and understanding texts at a basic level. Another gap, between the Arab and Jewish populations, and among the Arabs themselves, exists in computer skills that are required in higher learning [26]. Furthermore, the policy of Israeli Ministry of Education and Culture concerning the Arab minority is oriented more towards Hebrew language and literature than to Arabic language and culture [3]. Moreover, school budgets and teaching hours are not fairly distributed between them [27]. Al-Haj [10] complains and proves the injustice and discrimination against minorities in education budgets. He argues that the approach of the Ministry of Education and the education system is not multi–cultural. For example, they study more Hebrew and Jewish history than Arabic language, Arab culture, and Arab history [3].

Diab & Daas [16] indicated that despite the large and significant differences in function in various areas of the education system, beginnings of development and achievements can be seen, for example: the success of girls in matriculation exams, decrease in the percentage of students dropout in secondary school, better results in the exams of school efficiency and development on the one hand. But on the other hand, the way to achieve the desired image is still long and complex in terms of the factors and influences and the need to work within a complex and multi-dimensional model [16]. These gaps directly affect Arab university students, as they face difficulties in admission to universities and academic institutions because of a gap (100 degrees) in the Psychometric Tests (university entrance exam). This could be an obstacle to their acceptance to the domains they wish to learn in order to serve their community [Mostafa, 2011 In 16].

Options and difficulties in higher education

After graduation from school, young Arabs who managed to graduate successfully can pursue higher education by attending Jewish universities, mixed colleges, or Arab colleges. Except that, in light of the difficulties presented above and due to the fact that Arab students learned separate from their Jewish companion in Arab schools, it is found that the Arab student at the end of the way, and very often, learn literary topics, especially in teacher training colleges. Besides that, some tend or even forced due to these conditions to continue their higher education at universities and colleges abroad, for example, in Jordan and in Eastern and Western European countries [11]. The Arab students face a number of difficulties and challenges after their acceptance for any domain. These difficulties lay ahead in front of the entrance to the university, in terms of adjusting to the new atmosphere and the academic requirements and challenges, especially the need to use the Hebrew language, and adjusting for independent style of learning in which the student is at the center, contrary to what the Arabic high school has prepared [Mostafa, 2011 In 16].

Research on the integration of Arab students in higher education in Israel raises a number of findings about the personal aspects of integration. Abu-Saad [4] found that whenever the student's self-esteem is higher the evaluation of the abilities is higher too and this leads to higher academic ambitions. Other factors that affect integration are immaturity of the individual and a limited experience in life as well as a sense of isolation. The higher these factors are the integration in higher education will be more difficult [26]. Another personal aspect, which differentiates between most Jewish students and Arab students, is mother tongue. Roser-Strier & Haj-Yahia [26] refer to the language barrier as a major barrier to Arab students.

Teacher training for Arab in Israel

Teacher training colleges are the education ministry's principal teacher training institutions, granting Bachelor and Master degrees, and teaching certification. These colleges combine the academic discipline with the practice, enabling its' students to experience actual teaching in kindergarten, elementary schools, junior high schools and special education schools. Learning in teacher training colleges was separate for Jews and Arabs [23]. The Ministry of Education and Culture prohibited accepting minority students into Jewish teacher training college. Israeli- Arab society had only one college, in Haifa, that could not get all the registrants, and therefore the pressure of the minority population to get into Jewish colleges succeeded. So, for over than two decades, Jewish colleges have been accepting Arab students [6].

Israeli-Arab citizens who wish to obtain teaching certificate are able to enroll in academic preparation for a teaching career in the universities, or enrollment in teacher training colleges of education. Some of those students choose to join the Arab colleges of education, but many others choose to join official public academic colleges (sometimes called Hebrew or Jewish colleges). Two options are available in the section of the academic colleges of education to Arab students: (1) joining the course of public education or; (2) enrollment in private separate sections carrying multiple names such as: Bedouin and Arabs education tracks or institute for the preparation of Arab teachers [25, p. 275]. Most of the Arabs attending Jewish colleges learn in Arab programs [6].

According to the data from the Central Bureau of Statistics (CBS) from 2007-2008 Arabs comprise more than 31.2% of the students in teacher training colleges, although they only comprise about 20% of the Israeli society [15]. There are only 3 Arab teacher training colleges, whereas there are 56 Jewish colleges. In addition, there are 2,827 students in the Arab education colleges while the number of students in the Jewish teacher training colleges is 33,893, among which 3,327 are Arab students. The total number of Arab students in Arab and Jewish teacher training colleges combined is 6,154. Arab students who attend Arab colleges comprise almost 46%, while 54% of them attend Jewish colleges, mostly in special programs planned to include only Arab students. Many of these Arab programs within the Jewish colleges have some extent of managerial autonomy inside the college [6].

Only Israeli Arab students from all the Arabic-speaking minorities Muslims, Christians, Bedouins, Cherkessians, and Druze attend Arab colleges. Thus, the Jewish don't attend Arab colleges because of language limitations as mentioned above. Most of the teaching staff are Arabs. The teaching in Arab colleges is mostly in Arabic language - which is the mother tongue (first language) of the Arabs in Israel. In Abu-Rabia [2] research, for second language learning, it was noted that the language curriculum will be engaging and meaningful to students only if it is relevant to their lives and their cultural backgrounds. It should be noted that even in Arab colleges, dealing with Hebrew language cannot be avoided.

Peleg & Raslan [23] indicated in their research that the Jewish College has a human approach to students, which is a necessary, but not enough for proper training for multicultural. There is a cultural distance in education between the two groups of students, Jewish and minorities, which requires differential treatment in the training program that takes into account cultural differences, criticism from the staff on the college policy regarding the absorption and integration of minorities. It is necessary to adopt a clear definition of multicultural teacher education. Such definition should determine the policies and criteria for the minority population. The field of practical work and experience for the minority students must undergo re-examination and change, in order to train student teachers minorities to work in their schools. Even in Israeli education system the multicultural approach is more declared than introverted. The Israeli education system advocates equal rights and opportunities. In reality, the needs of the minorities are not recognized as Jews are. This is expressed in the allocation of resources and the legitimacy of the national component in the curriculum [23].

Accordingly, In Jewish colleges the majority of the students are Jews. Arab students from all the Arabic-speaking minorities also attend these colleges, but they are a minority. The minority members face more difficulties at the colleges of the majority [23, 10]. The Israeli Arab students who attend Jewish academic colleges are expected to be autonomous and responsible learners. For the first time (after learning in Arab schools by Arab teachers) they are learning and being taught mostly by Jews. They must listen to lectures, read, and write papers in Hebrew, a second language. They must also read articles and understand academic jargon in English, a third language in which they are often not yet proficient. In Peleg & Raslan [23] it was shown that Arab students face many challenges by the time they enter the college. The study found that the

first year of the Arab students in Jewish college is especially traumatic, and that a cultural disparity in education exists between the two groups of students. As a result of that, they experience more pressure than Jewish students [32] and have difficulties in academic and social adjustment [8; 28]. These difficulties are extremely obvious in their first academic year. In addition, their achievements are lower than others [31]. As entry to the college is also a passage from an Arab to a specifically Jewish context, it marks a transition to a position of social minority within the Jewish sector.

Sela & Resesi [27] research studied plagiarism among Arab students in Hebrew college for teacher training, and considered the Hebrew college as a melting pot of the academic integrity of the Arab education in Israel. They aimed to raise the issue on the agenda and lighting dimensions hidden from the eye, and presented the depth and complexity of the definition of the underlying problem, and suggested ways to reduce it [27].

Totri [28] studied the Arab students and the degree of absorption in a Jewish college for teacher training. In her study she found that most Arab students are young, unmarried, and they usually live with their parents who help them pay their tuition, although the income of the parents of the Jewish student are double than the income of the Arab parents. Most of the Jewish students pay the tuition and the rent from their own earnings. Large part of the Arab students did not receive at all or received a lesser amount of the skills required for academic studies, and therefore first year is very difficult for them. This is a significant failure of Arab high schools in preparing the student to academic studies. A large part of the respondents indicated that they find it difficult studying for exams, read and understand texts in Hebrew and English, write an academic paper, prepare for oral test and mostly - handle heavy assignments during the school year. Therefore, most of them believe that they are forced to put in more effort than Jewish students. While most Arab students face difficulties adapting to their studies, they do not participate in activities or do not seek frameworks that can help them fit in college-life: academically and socially. Many expressed a desire to fit in, but they do not make an effort to do so. Most Arab students do not participate in activities because they feel rejected and unwanted by Jewish students.

Agbaria [7] examined the correlation between self-efficacy and the extent of participation in choosing the teaching profession as predictors of academic motivation among Arab student girls. The study was conducted among Muslim Arab female students, in an Arab college of education. The findings indicated that positive correlations exist between the extent of participation and self-efficacy on the one hand, and academic motivation on the other.

Results from international tests and matriculation exams have indicated that the performance of Arab students as compared to their Jewish peers is constantly dropping. Several committees were established in order to examine the state of the teacher training colleges in Israel over the past several years. However, all of these committees took a universal approach to teacher training, and ignored differences between Arab and Jewish teachers such as language, national identity, and tradition [6].

From another research of Al-Haj [10] it was shown also that there has been a lot of criticism regarding Arab teacher training: the amount of trainees and their learning level and the quality of the training offered to them. Various studies have shown that the academic training of the Arab teachers, whether it is in Arab colleges or in universities, is not relevant to their cultural background [10].

Agbaria [6] emphasized the importance of recognition of the cultural and national individuality of Arab students as an indigenous minority in Israel. He emphasized the need to address this individuality in the teacher training process itself. And also the need for true partnership in the decision-making processes: e.g. Arab society will be evenly integrated in making decisions and setting policies regarding the material and supervision of teacher training in Israel. Agbaria [6] emphasizes the need for distinctive Arab teacher training policy that would provide solutions for the different cultural, linguistic, and social needs of the Arab minority in Israel.

Few studies have been conducted in the Israel about the integration of the Arab students in Jewish teacher training colleges, although it was more than a decade these colleges absorb Arab students. Teacher training in Israel is common for Jews and Arabs because of logistical reasons, such as income level, geographical proximity to Arab communities, but not for ideological reasons. Thus, training Arab students in Jewish colleges is the responsibility of the college itself, for developing a model deemed appropriate for its students [23]. Agbaria [5] noted that despite the large number of Arab students in Jewish teacher training colleges, the college did not yet open special programs for Jews, such as the study of Arabic and learning about multiculturalism

and minorities in the country. In fact, for the first time, Jewish and Arab students meet as part of the learning in higher education institutions.

Al-Haj [10] estimates that in the nineties there has been an improvement in the training of Arab student in teacher training colleges, but still no training that gives them the right amount of appropriate tools development of creative thinking, dealing with changing situations, work with parents and others. Academic training of Palestinian teachers, both in colleges and universities, is irrelevant to their cultural background and therefore an obstacle, which is perceived as one of the main factors that reduce the placing of the significant changes in the work patterns of the Israeli Arab teacher.

Summary

Today, there is an influx of Arab students attending mixed colleges [23]. Arab students who graduate from mixed colleges teach in Arab schools, and they have to make the translation, transformation and adaptation of their learning content by themselves [23]. It seems there is a need to invest more efforts in the process of training Arab teachers, in Arab and mixed colleges of education, to provide the future Arab teachers with the essential tools to deal with the complex reality of the cultural and national uniqueness in Israel. This reality is experienced by half a million Arab students living in a society undergoing continuous changes that are often quite dramatic.

As is the case in most other areas of life in Israel, in education as well as in teacher training, Arab researchers and education leaders are systematically excluded from the policy and decision-making processes [6]. Arab students in Arab colleges and mixed colleges go through different socialization process: academically, pedagogically, psycho-socially and linguistically. Therefore there is an obvious need for developing insights regarding the effect of the learning context dimensions on their motivation to learn to learn.

Bibliography

1. ABU-ASBEH, K. Arab Education in Israel: Between the Discourse of Struggling Identity and Low Achievement. In: *Adalah's Newsletter*, 2009, vol.63, p.1-3.
2. ABU RABIA, S. Towards a Second language Model of Learning in Problematic Social Contexts: the case of Arabs learning Hebrew in Israel. In: *Race Ethnicity and Education*, 1999, 2:1, p.109-126.
3. ABU-SAAD, I. Toward an understanding of minority education in Israel: the case of the Bedouin Arabs of the Negev. In: *Comparative Education*, 1991, no.27, p.235-242.
4. ABU-SAAD, I. Self-Esteem among Arab Adolescents in Israel. In: *The journal of social psychology*, 1999, no.139 (4), p.479-486.
5. AGBARIA, A. *Rehabilitation policies in the Arab Teachers College in Israel and identity entitlements*. *Al-Karma 6*, 9-33. Jerusalem: David Yellin Academic College (In Arabic), 2009.
6. AGBARIA, A. *Arab teacher training in Israel: Overview and Policy Recommendations*. Dirasat, Nazareth (Arabic), 2010.
7. AGBARIA, Q.A. Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 2013, no.38(3), p.5.
8. AGBARIA, A. & TOTRI, M. *Adaptation of Hebrew Arab students in teacher training colleges*. Dirasat, Nazareth (In Arabic), 2010).
9. AL-HAJ, M. Social research on family lifestyle among Arabs in Israel. In: *Journal of Comparative Family Studies*, 1989, no.20 (2), p.175-195.
10. AL-HAJ, M. *Education among Arabs in Israel. Control and Social Change.* Jerusalem: Magnes (Hebrew), 1996.
11. AL-HAJ, M. *Adjustment problems of Arab and Jew students in Haifa University*. Tracking Survey. Multiculturalism Center: University of Haifa (In Hebrew), 2002.
12. AL-HAJ, M., & ROSENFELD, H. *Arab local government in Israel.* Bolder, CO: Westview Press, 1990.
13. ARIAV, T. Higher Education Council's decision dated 21.11.2006
Entitled "Guidelines for teacher training in higher education in Israel" Report Ariav Committee. Jerusalem: Council for Higher Education. From http://cms.education.gov.il (downloaded in 14/10/2013), 2006.
14. BISHARA, A. Issues of identity. In: A. Bishara (Editor). *Between the self and we- constructing identities and Israeli identity*, Jerusalem. Van Leer Institute and Kebotz meohad (In Hebrew). 1999.
15. CBS (2012). Statistical Abstract of Israel: 2.1 – Population estimates by population group, http://www.cbs.gov.il/shnaton63/st02_01.pdf.
16. DIAB, K. & DAAS, R. *The Arab education and learning system in Israel: Persistent gaps in the shadow of demand for social equality*. *El-Karma, (8-9)*, 7-43 (In Arabic), 2013.

17. Dirasat- Arab center for law and policy Obstacle course: *Challenges and approaches for substantial integration of Arab citizens in Higher education system in Israel*. Retrieved from http://www.dirasat-aclp.org/index.asp?i=654, 2011.
18. FEINMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. In: *Teachers College Record*, 2001, no.10(6), p.1013-1055.
19. GELLER, A. *Within dialogue and without: How has' being in the unknown' become a value in my developing as a better dialogical educator?* (Doctoral dissertation, University of Bath), 2010.
20. KHATTAB, N. The Effects of High School Context and Interpersonal Factors on Students' Educational Expectations: A Multi-Level Model. In: *Social Psychology of Education*, 2005, no.9, p.19-40.
21. KIM, H., & CHO, Y. Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, no.42(1), p.67-81.
22. OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD, 2014.
23. PELEG, R., & RASLAN, Sh. *The evaluation of teacher training of minorities in Oranim College: Multiculturalism model or uniform* . Tivon: Oranim College (Hebrew), 2003.
24. PINTRICH, P.R., & ZUSHO, A. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspectiv*e (p.731-810). Springer Netherlands, 2007.
25. RAINGOLD, R. & PAUL, E. Separate teacher training to Arab academies students in state education teacher training: multi-cultural based dialogue. In: A.Agabaria (Eds.). *Teacher Education in the Palestinian Society in Israel -Institutional Practices and Education Policy* (p.275-292). Resling publishing, Israel (In Hebrew), 2013.
26. ROSER-STRIER, D. & HAJ-YAHIA, M. Arab students of social work in Israel: Adjustment Difficulties and Coping Strategies. In: *Social Work Education*, 1998, no.17(4), p.449-467.
27. SELA, O. & RESESI, N. The Hebrew college for teacher training as a melting pot for the academic integrity of the Arab education in Israel. In: A.Agabaria (Eds.). *Teacher Education in the Palestinian Society in Israel -Institutional Practices and Education Policy* (p.235-256). Resling publishing, Israel (In Hebrew), 2013.
28. TOTRI, M. *Arab students and the degree of absorption in teacher training college*. *Authority for Research and Evaluation*. Tivon. Oranim College (Hebrew), 2009.
29. VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003.
30. VONK, J.H.C. Teacher education and reform in Western Europe: sociopolitical contexts and actual reform. In: Shimahara, N.K.: Holowinsky, I.Z. (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations.* New York: Garland Publishing, 1995.
31. YING, Y.W., LEE, P.A., TSAI, J.L., HUNG, Y., LIN, M., & WAN, C.T. Asian American college students as model minorities: An examination of their overall competence. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2001, no.7, p.59-74.
32. ZEIDNER, M. Sources of academic stress: The case of first year Jewish and Arab college students in Israel. In: *Higher Education*, 1992, no.24, p.25-40.

Prezentat la 19.01.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.146-149

MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Laura BASEL

Moldova State University

This article deals with the problem of Foreign Language Acquisition and the role of a teacher in achieving the goal. The main attention is given to Motivation and strategies to foster students to study the language in enjoyable and productive way.

Keywords: *instrumental motivation, integrative motivation, trigger, acquisition, persistence.*

MOTIVAREA ÎN ACHIZIŢIA UNEI LIMBI STRĂINE

În articol este abordată problema privind însuşirea unei limbi străine şi rolul unui profesor în atingerea obiectivului respectiv. Atenţia principală este acordată motivaţiei şi strategiilor de încurajare a studenţilor să studieze limba în mod plăcut şi productiv.

Cuvinte-cheie: *motivaţie instrumentală, motivare integratoare, declanşare, achiziţie, persistenţă.*

Why Do People Learn a Second/Foreign Language?

This seems to be the key question in all kinds of research! And of course, the reasons vary from a person to another.

One answer comes from the students themselves: Coleman found, that the most popular reasons among U.K. university students of modern languages were [1]:

1.	For my future career
2.	Because I like the language
3.	To travel in different countries
4.	To have a better understanding of the way of life in the country or countries where it is spoken
5.	Because I would like to live in the country where it is spoken
6.	Because I am good at it
7.	Because it is an international language
8.	To become a better-educated person
9.	To meet a greater variety of people in my life
10.	To get to know/make friends among the people who speak it

Another answer comes from the expectations of the educational systems in various countries: the UK Modern Language Curriculum [2] expects pupils to "understand and appreciate different countries", to "learn about the basic structures of language"', and how it "can be manipulated". Another perspective comes from second language acquisition (SLA), which sometimes states the target of L2 learning overtly: 'LP (language pedagogy) is concerned with the ability to use language in communicative situations" [9] – the point of language teaching is to help the students communicate, but more often puts it covertly: Oxford [10] assumes that discussion of age concerns "whether the very best learners actually have native-like competence", i.e. successful L2 learners become like L1 native speakers.

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" [3].

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" [8].

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" [7]. 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.

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 [3].

What can we infer from all those definitions? What are the keywords that "Motivation" triggers in our minds?

MOTIVATION

□ *Goal □ *Effort □ *Desire	□ *Energy □ *Active involvement □ *Persistence

Life takes on meaning when you become motivated, set goals and charge after them in unstoppable manner [12].

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.

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!

After conducting a study that lasted more than ten years, Gardner & Lambert [4] 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" [5].

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.

Keywords	
Integrative motivation	learning the language in order to take part in the culture of its people
Instrumental motivation	learning the language for a career goal or their practical reason

"Instrumental motivation might be more important than integrative motivation for foreign language learner". 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".

Strategies to enhance student motivation

Research studies have shown that language acquisition is the result of an interplay between cognitive mechanism and environmental conditions [6, 11, 12]. 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. 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.

*Increase authenticity of learning tasks and goals.

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-students 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 Spolsky [12]: "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 [3] offer Practical Suggestions for Teachers:

1. Teachers can identify why students are studying the new language.
2. Teachers can find out actual motivations (motivation survey).
3. Information on motivation can be passed on to the next class in a portfolio.
4. Teachers can determine which parts of L2 learning are especially valuable for the students.
5. Teachers can help shape students' beliefs about success and failure in L2 learning. Students can learn to have realistic but challenging goals.
6. Teachers can learn to accept diversity in the way students establish and meet their goals, based on differences in learning styles.
7. 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.
8. Teachers can make the L2 classroom a welcoming, positive place where psychological needs are met and where language anxiety is kept to a minimum.

Dornyei suggests [6]:

"Ten Commandments for Motivating Language Learners"

Set a personal example with your own behavior.

1. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
2. Present the task properly.
3. Develop a good relationship with the learners.
4. Increase the learner's linguistic self-confidence.
5. Make the language classes interesting.
6. Personalize the learning process.
7. Increase the learners' goal-orientedness.
8. Familiarize learners with the target language culture.

Bibliography:

1. COLEMAN, J.A. *Studying languages: a survey of British and European students*. London, CILT, 1996.
2. Department for Education and Employment. *The National Curriculum for England*: modern foreign languages. London, Department for Education and Employment, 1999. www.hmso.gov.uk/guides.htm
3. DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: *Modern Language Journal*, 1994, no.78, p.273-284.

4. DÖRNYEI, Z. Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. In: *Language Teaching*, 1998, no.31, p.117-135.
5. DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Longman, 2001.
6. DÖRNYEI, Z. Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. In: *Language Teaching*, 1998, no.31, p.117-135.
7. GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, 1959, no.13, p.266-272.
8. LES BROWN www.motivation123com/quotations.htm
9. OXFORD, R.L. and SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. In: *The Modern Language Journal*, 1994, no.78, p.12-28.
10. OXFORD, R.L. Where are we regarding language learning motivation? In: *Modern Language Journal*, 1994, no.78, p.512-515.
11. OXFORD, R.L. Where are we regarding language learning motivation? In: *Modern Language Journal*, 1994, no.78, p.512-515.
12. SPOLSKY, B. Formulating a theory of second language learning. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1985, no.7, p.269-288. [EJ 334 501]

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.150-153

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

Валентина ЕНИ

Приднестровский государственный университет

În articol este investigată problema activităţii de învăţare prin integrare în învăţământul universitar.
Cuvinte-cheie: *universitate, abordare integratoare, activitate educaţională, comunicare interdisciplinară, integrare inderdisciplinară, educaţie integrată, clase integrate.*

TRAINING ACTIVITIES WITHIN AN INTEGRATED APPROACH

The article investigates issues in implementation of an integrative approach in the organization of educational activity in universities with training of specialist.
Keywords: *university, integrative approach, educational activity, interdisciplinary communication, interdisciplinary integration, integrative education, integrative classes.*

Для успешного рассмотрения обозначенной проблемы первоочередное значение имеет принцип системности. Система, в переводе с греческого, – целое, составленное из частей; соединение. Этот термин имеет более десяти значений. Согласно тематике исследования, для нас значимы следующие его толкования:

- множество закономерно связанных друг с другом элементов – предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.;
- порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательности действий, например – система в работе, распорядок чего-либо.

Интегрированный подход в учебной деятельности как раз и предполагает формирование цельности знаний, умений, убеждений, опыта деятельности. Интегрированный – т.е. цельный. *Интеграция – это глубокое взаимопроникновение*, *слияние в одном учебном материале обобщенных в той или иной области знаний* (С.В.Кульневич и Т.Т.Лакоценин). Это одно из старейших понятий в истории развития науки. Идея единства научных знаний отражена в трудах мыслителей разных эпох и народов (Платон, Аристотель; Я.Коменский, Дж. Локк; И.П.Павлов, И.М.Сеченов; К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский).

Необходимость рассмотрения учебной деятельности в рамках интегрированного подхода при организации процесса обучения в вузе обусловлена потребностью обеспечения целостного видения педагогических явлений и процессов.

Как считает А.Н. Надюрмагомедов, интеграция охватывает также процессы междисциплинарных (коэволюционных) связей разных компонентов образования:

- выявление межпредметных и внутрипредметных связей в разных циклах учебных дисциплин;
- выявление и обоснование принципов построения интегративных курсов в общем и профессиональном образовании;
- установление оптимального соотношения общечеловеческих и национальных ценностей в воспитании и обучении;
- решение проблем интеграции социального, психологического, педагогического, научного и методического компонентов в образовании;
- решение проблем взаимных связей учебной и внеучебной деятельности учащихся в профессиональном образовании [4].

Лидирующим компонентом в рамках интегрированного подхода в учебной деятельности являются цели его внедрения, среди которых важно выделить следующие:

1) раскрытие общих закономерностей, законов, идей, отраженных в разных науках и соответствующих учебных предметах;
2) разностороннее рассмотрение объекта познания;
3) обеспечение видения мира целостным и организации гармоничной собственной жизнедеятельности в нем;

4) формирование умений и навыков творческого сотрудничества на горизонтальном и вертикальном уровнях;
5) создание творческой атмосферы;
6) выявление способностей студентов и др.

Интеграция – это не только особый способ комбинирования материала, но и способ организации учебной деятельности, предполагающий анализ, сравнение, сопоставление, вычленение главного и дополнительного, оптимальное решение учебных задач, выполнение заданий творческого характера, развитие наблюдательности, логического и критического мышления, культуры речи, что предполагает различные виды, формы и этапы работы, которые также являются системообразующими факторами интегрированного подхода.

С точки зрения целесообразности, интеграция способствует усилению межпредметных связей, снижению перегрузок студентов, расширению сферы получаемой ими информации, подкреплению мотивации в обучении, исключая дублирование и высвобождая учебное время для изучения нечто другого.

Межпредметные связи устанавливаются между структурными элементами разных учебных предметов. Установить границу их применимости очень сложно, да и по определению межпредметные связи призваны как раз к тому, чтобы преодолевать границы внутри общего образовательного пространства.

Межпредметная интеграция в учебном процессе получила еще одно распространенное название – *интегрированное обучение*. Особое место в интегрированном обучении отводится его содержанию (т.е. тому, какие дисциплины или темы объединяются). Есть предметы по своей сути уже интегрированные (информатика, иностранный язык, культурология, валеология, лингвобиология, декоративное садоводство и цветоводство, интегрированная защита растений, фитофармакология, виноградарство и виноделие, агрохимия, землеведение с основами геологии, картография почв, теория государства и права, юридическая психология, безопасность и защита компьютерных систем и сетей; выпускная квалификационная работа и др.). В настоящее время создается немало отдельных курсов интегрированного характера для начальной, основной, старшей и высшей школы. А в начальной школе, где один учитель ведет почти все предметы, – оптимальные условия для интегрированного обучения [2].

Виды интегрированных занятий классифицируются по характеру интеграции (интегрированная лекция, бинарное практическое занятие, семинар с использованием межпредметных связей, самостоятельная работа на основе интеграции, комбинированные типы занятий с элементами интеграции, фрагменты студенческих проектов с отражением органических взаимосвязей в содержании отдельных дисциплин и т.п.), по дидактическим параметрам (вводные, основные, заключительные; стандартные и нестандартные: занятие-исследование, анализ первоисточников, комментарий, выпуск газеты, альманаха, интервью, рецензии, дискуссия, экспедиция, инсценирование, учебная конференция, мультимедиа-занятие и др.).

Интегрированное обучение – это непрерывный процесс субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, образного и понятийного, интеллектуального и эмоционального, рационального и интуитивного, аналитического и синтетического, то есть гармонизация в познании мира. При этом особая роль отводится методологии и методике проведения интегрированных занятий.

К *методологическим принципам* относятся историзм, систематичность, развитие, структурная и смысловая, последовательная и параллельная взаимосвязи, объективность, научность, всесторонность изучения явлений, процессов.

Методические аспекты включают анализ рабочих программ по разным курсам, составление технологических карт, продумывание каждого из этапов работы, к примеру – подготовительного (принимают участие единомышленники, определяется тип и вид занятия, степень участия каждого, распределение ролей и т.д.), осмысление возможностей неформальной интеграции материала и способов работы на разных этапах (деловые игры, занятие-театр, сценическая речь), консультации; при контроле – викторины, конкурсы, смотр знаний, защита студенческих творческих работ и т.п. Интересны этапы работы над понятиями: устройство, ритм, диалог, иерархия, элемент, система, точка зрения, анализ, интерпретация и др. Следует помнить, что четкой структуры интегрированных занятий нет, поэтому многое зависит от творческого подхода преподавателей, их профессиональной квалификации, эрудиции.

Требования к интегрированным занятиям в определенной мере разработаны, а именно: учет последних достижений в каждой науке; установление связи логического и эмоционального; развитие всех сфер личности субъектов образования; связь с жизнью; создание новой структуры курса; рациональные приемы мышления; прогнозирование, проектирование, планирование; установление оперативной обратной связи; уточнение задач каждого предмета; развитие позитивной учебной мотивации; соблюдение педагогического такта; умение слушать и слышать другого; говорить только по теме и только от себя; проявлять доброжелательность; говорить четко, доступно, понятно и грамотно и т.д. Нередко возникают трудности из-за того, скажем, что предметы читаются не на одном курсе или преподаватели не готовы к такой работе [2].

К системообразующим факторам интегрированного подхода в обучении относятся также *функции интеграции*: методологическая (мировоззренческая), образовательная (системная), развивающая (расширение кругозора), воспитательная (всесторонняя направленность) и конструктивная (совершенствование форм и методов обучения).

Существуют также *способы подкрепления интеграции*, а именно: совместные занятия, оформление кабинетов, публичные лекции с последующими дебатами, тематические выезды (концентрация знаний), интегрированные экзамены, методические центры, клубы, эссе на различные темы.

В составе системных интегрированных занятий целесообразно отметить и их особенности, а именно: в центре внимания – не только знания, но и студенты, их умственная деятельность, преодоление трудностей интеллектуального, психологического, эмоционального характера; качественно новая презентация учебного материала, характеризующаяся емкостью и компактностью, взаимозависимостью и четкостью, разноаспектностью и логичностью.

Дополняют систему интегрированного подхода в обучении разработанные *алгоритмы* оценирования: алгоритм установления эффективности соответствующей работы; алгоритм продуктивности деятельности обучающихся на интегрированных занятиях; алгоритм определения преподавателями и студентами глубинных пересечений и неожиданного сходства разных предметов.

Самостоятельное место в системе интегрированного обучения занимает воспитательный потенциал интеграции как идея всеобщей взаимосвязи, целостности. В мире все взаимосвязано: прошлое, настоящее и будущее; экономика, политика, культура, экология; материальное и духовное. Именно поэтому интеграция рассматривается как перспективная стратегия образовательных систем разных стран мира, с осознанием единства и целостности Вселенной, взаимозависимости и взаимообусловленности её составляющих. Тенденция к интеграции знаний обусловлена не только объективным развитием общества, науки, производства: это проявление естественного стремления человеческого разума и души к красоте и пользе знаний, к воспитанию, обучению и подготовке не только хороших специалистов, но и духовно богатых личностей.

Интеграция бывает полной (на материале разных 2-4-х предметов) и частичной (внутрипредметной, тематической), применимой как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях.

В интегрированном подходе к организации процесса обучения в вузе И.В. Кошкина [3] рекомендует использовать и основные правила модульного обучения: установление исходных и вертикальных уровней системы понятий и видов деятельности; выявление основных структурных элементов каждой темы, которые должны быть усвоены (закономерности, понятия, теории); актуализирование в сознании студентов ранее сложившихся базовых понятий и способов действий; выявление связей между изучаемыми понятиями и усвоенными знаниями; подбор практических задач для использования их в системе новых понятий. Помимо межпредметной интеграции посредством модульного построения курса организуется и внутрипредметная интеграция.

В контексте Болонского процесса, отражающего общие тенденции развития европейского образования, цель высшего образования стала соотноситься с формированием профессиональной компетентности. Как подчеркивает Б.С. Гершунский, в организации образовательного процесса в вузе в современных условиях решающее значение имеет «не передача знаний и учебных умений, а формирование умения строить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство» [1]. В связи с этим межпредметные связи являются условием интеграции всего комплекса образовательных дисциплин в целях гармонизации личностного и профессионального становления будущего специалиста и формирования его профессиональных компетенций.

Литература:

1. ГЕРШУНСКИЙ, Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство, 1998, с.14.
2. КОЗЛОВСЬКА, І.М. Інтегративний підхід до реалізації принципу гуманізації у професійній освіті. В: *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівці: методологія теорія, досвід, проблеми*: Зб. наук. пр., 2007, вип.14, с.23-28.
3. КОШКИНА, И.В. *Инеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе:* Дисс. …канд.пед. наук. Саратов, 1998. 192 с.
4. НАДЮРМАГОМЕДОВ, А.Н. *Интеграционные процессы в педагогическом образовании*: Дисс. …д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 1999, с.19.

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.154-159

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Юрий КАЛОНТАРОВ

Молдавский государственный университет

În articol autorul încearcă să fundamenteze teoretic, dar şi metodologic, un model de evaluare a rezultatelor învăţării în baza tehnologiilor informaţionale.

Modelul propus se axează pe următoarele abordări: teoria calităţii în educaţie, teoria monitorizării în educaţie, teorii ale învăţării, teoria docimologică.

Accentul este pus pe determinarea locului calităţii şi pe monitoringul calităţii în procesul de evaluare a rezultatelor şcolare prin intermediul tehnologiilor informaţionale.

Cuvinte-cheie: *evaluare, monitorizare, calitate, tehnologii informaţionale, informatizare.*

CERTAIN APPROCHES IN LEARNING RESULTS ASSESSMENT OF STUDENTS USING INFORMATIONAL TECHNOLOGIES

This article puts into discussion the theoretical and methodological background of a model of learning outcomes assessment based on informational technologies.

The proposed model focuses on the following approaches: the quality theory in education, the theory of monitoring in education, learning theories, the docimology theory.

The emphasis is on determination of the place of quality and quality monitoring in the evaluation of educational outcomes through informational technologies.

Keywords: *evaluation, monitoring, quality, informational technology, computerization.*

Под концептуальной моделью в нашем исследовании понимается система подходов, положений, принципов, элементов, средств, формирующих/составляющих единое/цельное видение оценивания результатов обучения студентов колледжа с использованием информационных технологий.

Предлагаемая нами интегрированная модель оценивания результатов обучения опирается на следующие базовые подходы:

- относительно качества образования в целом и качества результатов обучения в частности;
- относительно мониторинга качества образования;
- относительно педагогических парадигм обучения и, в частности, конструктивистского и личностно-ориентированного обучения;
- относительно доцимологических аспектов оценивания;
- относительно использования информационных технологий в рамках оценивания результатов обучения.

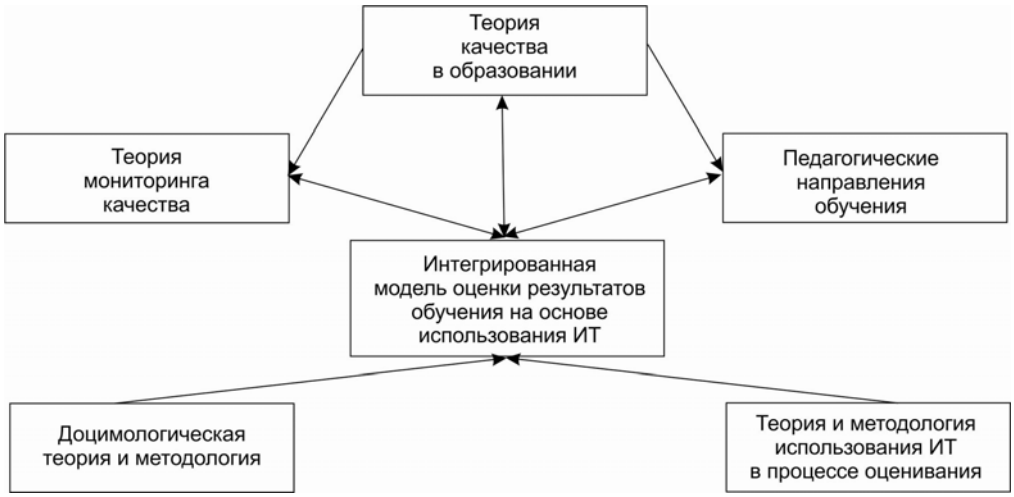


Рис.1. Базовые подходы к разработке интегрированной модели оценивания результатов обучения студентов.

Теория/парадигма качества в образовании – как основание разработки интегрированной модели оценивания результатов обучения с использованием информационных технологий

Теория/парадигма качества в образовании выступает основанием для разработки интегрированной модели оценивания результатов студентов в силу того, что именно результаты и способы их достижения являются основными показателями качества образования. Следовательно, базовые характеристики качества и способов его обеспечения в рамках процесса обучения могут переноситься в равной мере и на результат обучения. То есть, концепции качества в образовании, критерии его качества, факторы и условия, содержание и инструментарии позволяют разрабатывать научные подходы в оценивании результатов обучения с использованием информационных технологий.

В настоящее время проблема качества образования является как актуальной, приоритетной, так и наиболее дискутируемой.

Обобщая различные подходы к определению понятия «качество», можно выявить основные его характеристики и свойства:

- соответствие норме, стандарту;
- удовлетворение ожиданий, потребностей;
- эффективность, оптимальность, успешность и т.д. [1, 2].

В этой связи Ş.Iosifescu указывает на то, что понимание качества в образовании всегда относительно, поскольку содержит в себе сильную культурную нагрузку, в то же время оно абсолютно в разрезе продуктов учения, результатов и достижений, а также образовательных процессов. Во втором случае понятие «абсолютно» означает, что оно соответствует стандарту, оно идеально.

Понимание качества в образовании всегда детерминировано той концепцией/парадигмой обучения, которая применяется в данной системе: конструктивистской, личностно-ориентированной, развивающей и т.д.

В научной литературе выделяют три научных направления в определении качества образования.

Первое направление – это внутреннее обеспечение качества, связанное с эффективностью преподавания-учения-оценивания и, в первую очередь, с результатами обучения. В рамках данного направления возникли такие понятия, как добавочная ценность качества, развитие качества.

Второе направление обусловлено внешним обеспечением качества и акцентирует при этом внимание на социальных и рыночных требованиях к результатам обучения. Основные положения данного направления связаны

- с удовлетворением интересов различных социальных групп;
- с качеством управления;
- с социальной ответственностью.

В рамках данного направления возникло много моделей обеспечения качества: модель, основанная на ресурсах; организационная модель; модель управления тотальным качеством и т.д.

Развитие информационных и коммуникационных технологий генерировало возникновение *третьего направления*, с условным названием «Качество для будущего». Данное направление развивается в рамках постмодернистской парадигмы образования, основываясь на корреляции психосоциального и психоцентристского (индивидуального) подходов относительно внутренних и внешних критериев качества, на корреляции целеполаганий, содержания и технологий, а также результатов обучения, валидных для будущего, на протяжении всей жизни.

Итак, под качеством образования понимается:

1) соотношение целей и результатов обучения в их операционной форме, прогнозируемых в зоне максимального развития потенциала студента [6];
2) качество целей и результатов, прямо пропорциональных качеству процесса обучения [4];
3) связь с удовлетворением латентных потребностей. Качество не может быть замерено, но может быть описано и оценено [3];
4) достижение самых высоких результатов в интегрированных «узлах» целостного развития личности (аксиологический аспект) [5, с.30-35].

Поскольку результаты обучения во всех определениях качества выступают основными его показателями и критериями уровня проявления в образовании, то данная взаимосвязь и взаимозависимость предопределяют *следующий принцип* оценивания результатов обучения с использованием

информационных технологий: принцип синхронизации оценивания результатов обучения с потенциальными возможностями информационных технологий, определяемыми и реализуемыми в рамках парадигмы качества образования.

Теория/парадигма мониторинга качества обучения как основание разработки интегрированной модели оценивания результатов обучения с использованием информационных технологий

В последнее время вместо традиционного понятия «контроль» всё чаще используется понятие «мониторинг».

Под мониторингом в системе «педагог-студент» понимается совокупность диагностических и оценочных действий, обусловленных целеполаганиями процесса обучения и предусматривающих в динамике уровень формирования компетенций студентов и способы коррекции данного процесса.

Мониторинг – это направленное оценочное действие в рамках «преподаватель-обучающиеся», позволяющее наблюдать, фиксировать, и, по мере необходимости, корректировать продвижение студентов от незнания к знанию или к более высокому уровню знаний – к компетенциям.

Мониторинг – это регулярное отслеживание уровня формирования компетенций в учебном процессе.

Мониторинг, как правило, обладает следующими характеристиками, функциями, представленными на рис.2.

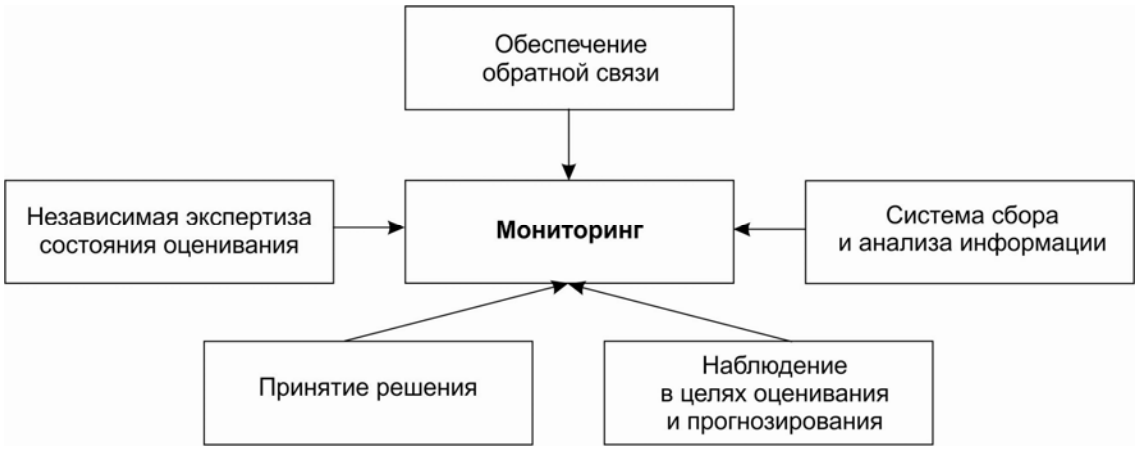


Рис.2. Мониторинг и его компоненты.

Мониторинг оценивания результатов обучения в рамках нашего исследования включает ряд элементов-действий: замер/проверка, оценка, принятие решений. При этом мониторинг оценивания результатов обучения является составной частью мониторинга качества образования, с присущими последнему функциями и характеристиками.

Мониторинг в нашем понимании расширяет функции и возможности оценивания, дифференцируя средства, этапы и способы оценивания и, тем самым, динамизируя процессы замера, оценки и принятия решения, а также перенос акцента с замера продуктов оценивания на констатацию эффектов развития личности, на динамику индивидуальных и групповых достижений.

Такой подход, через реализацию связей, основанный на полученной информации, способствует оптимизации как процесса учения, так и оценивания.

Мониторинг оценивания результатов обучения можно рассматривать с нескольких перспектив.

1. Системный мониторинг результатов включает критерии оценивания контекста входа, реакций, выхода из процесса обучения.
2. Управленческая составляющая мониторинга результатов обучения представлена системой действий по подготовке, организации и проведению оценивания знаний студентов.
3. Мониторинг позволяет выявлять уровни развития отдельных компетенций у студентов, например – трансверсальных или профессиональных компетенций.

Поскольку мониторинг оценивания результатов обучения мы рассматривали как целостную подсистему общей парадигмы качества образования, то представляется необходимым придать ему статус активной подсистемы, свойства которой не сводятся к свойствам системы.

Одним из наиболее значимых свойств (под)системы является высокая степень устойчивости и стабильности. Это состояние достигается не за счёт жестокости в управлении, а при помощи гибких нелинейных обратных связей. Для того чтобы сохранить устойчивость и жизнеспособность (под)система должна быть гибкой к изменениям как внутри (под)системы, так и вне её. Это и определяет ещё одно свойство мониторинга результатов обучения – *адаптивность*. Система (подсистема) оценивания результатов обучения, будучи активной, практически всегда находится в противоречивом состоянии как с отдельными переменными внутри неё, так и с окружающим социумом. Эти противоречия разрешаются не с помощью жестких воздействий, а методами, позволяющими достичь устойчивого равновесия. Упорядоченность системы мониторинга обусловлена автономностью, как система, и взаимозависимостью, как подсистема. Важнейшим элементом этой подсистемы является *самоорганизация*. В нашем случае – «самооценивание» или «внутреннее оценивание».

Самоорганизация и адаптивность создают предпосылки для разработки принципиально новой модели мониторинга оценивания результатов обучения.

Необходимо уточнить, что адаптация – это не только приспособление к функционированию в образовательной среде, но и способность к дальнейшему развитию/саморазвитию.

Таким образом, адаптивная и самоорганизующаяся система мониторинга результатов обучения – это социально-педагогически и доцимологически обусловленная целостность взаимодействующих компонентов и процессов, направленных на замер, оценку и реализацию обратной связи в рамках оценивания результатов обучения.

Эффективное функционирование предлагаемой системы мониторинга предполагает следующие основания:

- *системное*, рассматривающее организацию мониторинга как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, ориентированных на получение объективных результатов и принятие адекватных решений;
- *процессуальное*, рассматривающее мониторинг оценивания результатов как непрерывную систему взаимосвязанных действий и функций;
- *информационное,* предусматривающее обеспечение мониторов информацией для подготовки и реализации оценивания результатов обучения;
- *коммуникационное*, предусматривающее систему установления связей и взаимодействий для обмена информацией как между мониторами, так и между всеми участниками образовательного процесса;
- *координационное*, обеспечивающее взаимосвязь всех элементов в процессе мониторинга оценивания результатов обучения;
- *мотивационное*, стимулирующее процесс побуждения себя и других к мониторинговой деятельности;
- *ресурсное*, предполагающее обеспечение мониторинга оценивания результатов обучения всеми видами ресурсов: человеческими, куррикулумными, доцимологическими и т.д.;
- *адаптивное*, предполагающее гибкое и динамичное реагирование всех элементов системы мониторинга на внутренние и внешние изменения образовательной среды.

Разработанный в исследовании самоорганизующий и адаптиный подход к мониторингу оценивания результатов обучения предполагает и ряд функциональных и структурных оснований (рис.3).

Концептуальные характеристики системы мониторинга оценивания результатов обучения, а также общие тенденции мониторинга – качества обучения, позволяют нам выделить его основные функции:

- *интегративная функция:* обеспечивает комплексную характеристику результатов обучения и на их основе модели принятия решений;
- *диагностическая функция*: замер уровня компетенций на входе;
- *экспертная функция*: осуществление экспертизы состояния уровня результатов обучения и определение факторов, влияющих на этот уровень;
- *информационно-регулятивные функции*: распространение информации о состоянии уровня результатов обучения;
- *образовательно-формирующая* функция*:* удовлетворение образовательных потребностей с точки зрения достижений студентов.

Рис.3. Функциональные основания мониторинга результатов обучения студентов.

Таким образом, мониторинг включает в себя и диагностику/замер, и оценку, и принятие решений, однако не сводится только к ним.

Миссия мониторинга – в организации целостного системного оценивания, позволяющего не только получить объективную информацию о ходе и результатах обучения, но и о состоянии и динамике всех факторов, обеспечивающих определенный уровень этих результатов, например – о содержании модели и, не в последнюю очередь, об информационных технологиях.

Рассматривая мониторинг оценивания результатов обучения в контексте информационных технологий, можно сделать несколько важных умозаключений и выводов.

Во-первых, одним из принципов мониторинга результатов обучения выступает *принцип информатизации*.

Во-вторых, информационные технрологии выступают в качестве важнейшего средства (как автономно, так и интегрированно) *реализации мониторинга результатов обучения*.

В третьих, наличие или отсутствие современных технических средств и информационных технологий тормозит или динамизирует процессы мониторинга результатов обучения.

Теоретическое обоснование мониторинга оценивания результатов обучения позволяет сформулировать следующий общий принцип построения интегрированной модели оценивания результатов обучения студентов – *мониторинговый*. Данный принцип обеспечивает взаимосвязь всех компонентов процесса оценивания – диагностики/замера, оценки, принятия решения, а также их связи с другими компонентами образовательной среды, *при этом связующим звеном* (вместе с другими факторами) *выступают информационные технологии*.

Литература:

1. COJOCARU, V. *Reforma învăţământului: obiective, orientări, direcţii*. Chişinău, 2005.
2. IOSIFESCU, Ş. şi al. *Management educaţional*. Bucureşti: Educaţia, 2005.
3. LISIEVICI, P. *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, evaluare şi dezvoltare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997. 159 p. ISBN:973-30-5499-2
4. ЛАЗАРЕВ, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия /В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. В: *Педагогика*, 2004, №4, с.11-21.
5. МАКСИМОВА, Н.Ю., МИЛЮТИНА, Е.Л. *Курс лекций по детской патопсихологии*. Ростов-на-Дону, 2000.
6. *Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие* /Под ред. М.М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.160-161

INFLUENŢA LUI JEAN JACQUES ROUSSEAU ASUPRA PEDAGOGIEI MODERNE

Alexandru MAZILU

Bucureşti, România

Jean-Jacques Rousseau a avut o influenţă importantă asupra paradigmei pedagogiei moderne. Obiectivismul cunoştinţelor sociale în domeniul educaţiei este accentuat de principii educaţionale negative care au generat o contradicţie între individul biologic şi cel social.

În domeniul cercetării teoretice a educaţiei, politica poate fi comparată cu educaţia, deoarece aceasta, pe de o parte, cere intervenţii interdisciplinare şi, pe de altă parte, solicită convergenţa viziunilor, fapt necesar pentru a elabora un obiect specific de studiu şi o metodologie proprie de cercetare.

Cuvinte-cheie: *pedagogie modernă, obiectivism, individ biologic şi social, cercetare teoretică a educaţiei, politică, interdisciplinaritate, obiect de studiu, metodologie.*

THE ROLE OF JEAN JACQUES ROUSSEAU ON THE MODERN PEDAGOGY

Jean-Jacques Rousseau had an important role in modern pedagogy pattern. Social knowledge objectivity in the education field is emphasized by the negative education principles, which developed a contradiction between the natural human and the social one.

In a theoretical area of research, politics can be compared to the education, because it requires on one hand, interdisciplinary interventions and on the other hand, an integrator point of view is needed in order to express a specific study object and a self methodology.

Keywords: *modern pedagogy, objectivity, natural and social human, theoretical area of research, politics, interdisciplinary, study object, methodology.*

Clasicitatea lui Jean-Jacques Rousseau, care îi clădeşte soclul de fondator sau măcar de iniţiator al ***pedagogiei moderne***, este susţinută şi de prezenţa sa distinctă şi chiar autoritară nu doar în dicţionarele din zona ştiinţei educaţiei, ci şi în cele de psihologie, sociologie şi politologie. Analiza operei sale din această abordare este realizată într-o perspectivă largă, care are, însă, un numitor comun – valorificarea praxiologică a ideilor sale moderne despre proiecţia acţiunii umane eficiente pe teritoriul deciziilor educaţionale şi politice.

Obiectivitatea cunoaşterii sociale în domeniul educaţiei este imprimată de principiul „educaţiei negative" care poate contribui la rezolvarea contradicţiei fundamentale a *pedagogiei moderne*, acea între *omul natural* (care este bun, dar, aşa cum remarcă Rousseau în *Discurs asupra originii inegalităţii*, nu este încă nici raţional şi nici virtuos) şi *omul social*, care este egoist, corupt, coruptibil.

Pe fondul sesizării acestei probleme filosofice, sociologice, politice şi pedagogice de mare profunzime, Rousseau întrevede:

a) *obiectul de cercetare specific pedagogiei*: valorificarea calităţilor naturale ale copilului în vederea integrării sale într-o societate modernă mai bună;
b) metodologia de cercetare specifică pedagogiei *moderne*, exprimată prin „educaţia negativă" care înseamnă: cunoaşterea şi respectarea naturii concrete, empirice a copilului şi avansarea unor căi de formare graduală adecvată (a se vedea treptele de învăţare) în natură, izolat de societatea care îl poate corupe.

Clasicitatea operei lui Jean-Jacques Rousseau este demonstrată prin contribuţia adusă în domeniul politicii pe care o proiectează ca activitate specifică în perspectiva cerinţelor societăţii moderne. Ca zonă virtuală de cercetare ştiinţifică, *politica* poate fi comparată cu *educaţia,* deoarece ea solicită, pe de o parte, intervenţii interdisciplinare şi pluridisciplinare, iar, pe de altă parte, are nevoie de un punct de vedere integrator, unitar, care să exprime cu claritate atât *obiectul* de studiu specific, cât şi *metodologia* proprie.

*Perspectiva subiectivă a cunoaşterii v*a fi proiectată de Jean-Jacques Rousseau în operele scrise în ultima parte a vieţii, care exprimă, în formule literare, ceea ce gândirea sa ştiinţifică fixase anterior, prin concepte şi teze ideologice originale în cadrul mişcării iluministe avangardiste, în raport cu ceea ce va însemna „*Educaţia nouă"* în secolul XX, sau politica internă bazată pe principiul libertăţii şi egalităţii, care va fi iniţiată de Revoluţia Franceză la graniţa dintre secolele XVIII-XIX.

Poate că, mai mult ca oricând şi ca oriunde, această dimensiune subiectivă pe care Rousseau o conferă operei sale supusă idealului cunoaşterii societăţii şi a individului în pragul modernităţii şi al modernizării,

justifică eticheta de „copil teribil al Iluminismului". Astfel, acesta este încrezător în forţele naturale ale omului, dar sceptic faţă de ideea de progres social; el este optimist, pe teritoriul *educaţiei naturale* şi al politicii bazate pe principiul voinţei generale, dar contestatar categoric al resurselor formative politice ale ştiinţei şi artei; este fondator sau cel puţin iniţiator al ştiinţei politice şi al pedagogiei moderne, dar şi „apostol al Revoluţiei Franceze" şi „întemeietor al mişcării romantice".

Emulaţia atâtor idei şi iniţiative programatice, ideologice, filosofice, etice, politice, pedagogice, sociologice, artistice, antropologice etc. rousseauiste concură la perceperea diferită, uneori contradictorie, a operei lui Rousseau, din perspectiva istorică şi geografică.

În opinia noastră, într-o abordare istorică deschisă, putem sublinia *trei momente* ale operei lui Jean-Jacques Rousseau care pot fi asociate cu trei perspective de abordare *premodernă (sau modernă timpurie*), *modernă* şi chiar *postmodernă*.

1. În secolul XVIII există o abordare premodernă sau modernă timpurie a *operei lui Jean-Jacques Rousseau* influenţată foarte mult şi foarte des de eticheta–metaforă, conform căreia Rousseau este „un copil teribil al Iluminismului". Premodernitatea ar fi susţinută de *fronda* (poziţia) lui Rousseau faţă de valenţele cunoaşterii ştiinţifice, exprimată prin respingerea valorilor *ştiinţei* şi *artei* din chiar interiorul *Iluminismului*, mişcare ideologică bazată tocmai pe încrederea nelimitată în resursele de progres social ale ştiinţei şi artei.

2. În secolul XIX Jean-Jacques Rousseau este privit ca un revoluţionar, ca un fondator sau cel puţin ca un întemeietor la mai multe niveluri de referinţă:

a) În *pedagogie*, prin recunoaşterea resurselor individuale ale personalităţii naturale a copilului care anticipează filosofia şi practica „Educaţiei noi" în Europa, dar şi în lume (a se vedea progresivismul american, educaţia bazată pe acţiune, pe interesele educatului, pe construcţie şi reconstrucţie a experienţei personale şi comunitare);
b) În *politică*, nu doar ca teoretician (iniţiator al ştiinţei politice moderne), dar şi ca vizionar, caracterizat drept „apostol al Revoluţiei Franceze" şi unul dintre „cei mai profunzi şi complecşi gânditori politici din istoria Occidentului", alături de Platon, Hobbes, Marx şi Miller;
c) în literatură, prin aspiraţia sa la perfecţiune stilistică, la evaziune şi prospectare a sentimentelor în situaţii limită, calităţi şi tentativă care au condus la altă etichetă flatantă, cea de „întemeietor al mişcării romantice".

3. În secolul XX Jean-Jacques Rousseau este interpretat din perspectiva modernităţii consacrate la două niveluri polare, cu totul paradoxale:

a) cel al afirmării principiilor democraţiei moderne: libertate, egalitate, suveranitate;
b) cel al încurajării unor tendinţe extreme care conduc la fenomene negative de tip totalitar; au fost comentatori ai operei lui Jean-Jacques Rousseau care nu s-au sfiit să-l considere pe acesta (evident, nedrept) precursor al totalitarismului.

Nu trebuie neglijate deschiderile operei sale, în special ale celei literare, spre postmodernism. Ne referim la repoziţionarea (remarcată în sec. XX–XXI), prezentată de Jean-Jacques Rousseau, a raporturilor dintre raţionalitate şi afectivitate, dintre generalitate şi individualitate, dintre natură şi societate, dintre educaţia tradiţionalistă, „*pozitivă*" şi cea modernă, numită „*negativă*".

Receptarea operei lui Jean-Jacques Rousseau în pedagogia românească interbelică şi postbelică (modernă, contemporană) o considerăm extrem de semnificativă. Vom observa, într-o primă imagine, cel puţin trei modalităţi de receptare, comentare, explicare, interpretare pe care le-am putea situa într-o grilă a *clasicităţii*, alta a *modernităţii asumate* şi cea din urmă a *normativităţii* expuse în mod implicit şi explicit.

Jean-Jacques Rousseau este considerat unul dintre cei mai de seamă reprezentaţi ai pedagogiei teoretice.

Bibliografie:

1. ROUSSEAU, J.-J. *Emile sau Despre educaţie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
2. ROUSSEAU, J.-J. *Contractul social*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1957.
3. ROUSSEAU, J.-J. *Discurs asupra originii şi fundamentelor inegalităţii dintre oameni* / Traducere S.Antoniu. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1958.
4. SUCHODOLSKI, B. *Pedagogia şi marile curente filosofice. Pedagogia esenţei şi pedagogia existenţei* / Traducere. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1970; *apud:* S.Cristea, F.Stanciu (coord.). *Fundamentele educaţiei*. Vol. I. Bucureşti: Editura Pro Universitară, 2010.

Prezentat la 13.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinte ale educatiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.162-165

STUDII ŞI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

STIMA DE SINE – ELEMENT IMPORTANT ÎN PROIECTAREA CARIEREI

Carolina PLATON, Viorica CHETRARI

Universitatea de Stat din Moldova

Savanţii susţin că doar o persoană cu stimă de sine înaltă are şanse să-şi dea seama de propriul potenţial. În procesul de orientare în carieră stima de sine va ajuta persoana să ia decizii corecte, să se autoevalueze şi să acţioneze în sensul aspiraţiilor sale.
Cuvinte-cheie: *stimă de sine, carieră, alegere, dezvoltare.*

SELF-ESTEEM – AN IMPORTANT ELEMENT IN THE CAREER PLANNING PROCESS
The scientists support the idea about the awakening that is happening throughout the world to the fact that a human being cannot realize his potential without a healthy self-esteem. A high self-esteem will help a person to make decisions, self-assessment and to act according to his aspirations in the career planning process.
Keywords: *self-esteem, career, choice, development.*

Stima de sine este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalităţii. Ea se referă la raportul pe care îl are fiecare cu sine însuşi. Este o privire, o judecată despre noi înşine, vitală pentru propriul nostru echilibru psihic. Când este pozitivă, relativ ridicată, ea ne permite să acţionăm eficient, să facem faţă dificultăţilor existenţei. Mai mult decât atât, specialiştii susţin că, dintre toate judecăţile pe care le formulăm în viaţă, nici-una nu are o atât de mare importanţă ca aceea referitoare la noi înşine.

Etimologic, conceptul de stimă de sine provine din latinescul *estimare*, adică „a evalua", a cărui semnificaţie este dublă: „a determina valoarea" şi „a avea o părere despre". Nathaniel Branden înţelege prin stima de sine mai mult decât simţul înnăscut al propriei valori, care presupune că este dreptul nostru prin naştere. Este acea scânteie, pe care psihoterapeuţii şi dascălii caută s-o aprindă în cei cu care lucrează. Acea scânteie nu-i decât anticamera respectului de sine. Respectul de sine conştientizat este starea în care noi suntem adaptaţi vieţii şi cerinţelor ei. Stima de sine este încrederea în capacitatea noastră de a gândi, încrederea în capacitatea de a face faţă provocărilor fundamentale ale vieţii [2].

„The National Association for Self-Esteem" din America defineşte stima de sine ca fiind „experienţa puterii de a face faţă provocărilor vieţii şi de a fi demn de fericire". În general, stima de sine a fost asemănată cu sistemul imunitar al conştiinţei, asigurând rezistenţa, forţa şi capacitatea de regenerare. Şi exact aşa cum un sistem imunitar sănătos nu garantează că omul nu se va îmbolnăvi niciodată, dar îl face mai puţin vulnerabil la boli şi mai bine dotat pentru a-şi depăşi o posibilă îmbolnăvire, tot astfel o stimă de sine sănătoasă nu garantează că omul nu va mai suferi de anxietate sau depresie în faţa dificultăţilor vieţii, dar îl face mai puţin susceptibil şi mai bine pregătit să le înfrunte şi să le depăşească.

Stima de sine este ca o spirală – se deplasează în sus şi în jos. Ceea ce faci influenţează modul în care te simţi. Ceea ce simţi influenţează ceea ce faci. Ceea ce faci influenţează modul în care te percepi sau cum crezi că ceilalţi gândesc despre tine şi care, pe de altă parte, influenţează ceea ce simţi. Modul cum te simţi şi cum gândeşti despre tine însuţi îţi poate schimba viaţa de zi cu zi.

O greşeală foarte des întâlnită este compararea realizărilor personale cu ale altora sau persistenţa în minte a lucrurilor ce trebuiau făcute până la momentul prezent. Cu astfel de gânduri nu vei merge niciodată prea departe, căci aceste gânduri te trag în jos.

Implicaţiile asupra supraviețuirii, adaptabilităţii şi împlinirii personale sunt evidente. Stima de sine ne susţine şi ne îmbogăţeşte viaţa. Este aşa de implicată în viaţa noastră, încât nu putem să o mai ignorăm. Cu cât stima de sine este mai înaltă, cu atât suntem mai bine dotaţi pentru a face faţă dificultăţilor care se ivesc în viaţa personală sau în carieră, cu atât mai repede reuşim să ne ridicăm după o cădere; cu atât mai multă energie o luăm de la capăt; cu atât mai puternic ne manifestăm tendinţa de a fi ambiţioşi, şi nu neapărat în sens profesional sau financiar, ci în termenii a ceea ce sperăm să înfăptuim în viaţă; cu atât mai mare este tendinţa de a ne exprima noi înşine, reflectând bogăţia interioară; cu atât comunicarea este probabil să fie mai deschisă, mai onestă şi mai adecvată, întrucât avem încredere în valoarea gândurilor noastre şi, ca urmare, mai degrabă ne bucurăm decât ne temem de limpezime.

Privind relaţiile interpersonale, un important principiu al relaţiilor umane statuează că noi avem tendinţa de a ne simţi mai confortabil, cel mai „acasă", în compania persoanelor a căror stimă de sine este asemănătoare cu a noastră. Contrariile se atrag în anumite privinţe, dar nu şi în aceasta. Persoanele cu o ridicată stimă de sine se simt atrase tot de persoane cu o stima de sine ridicată. Nu putem întâlni, de exemplu, o înflăcărată poveste de dragoste între două persoane aflate la capetele opuse ale stimei de sine – aşa cum nu este posibil să întâlnim o idilă pasională între inteligenţă şi prostie. Cu cât stima de sine este mai mare, cu atât suntem mai dispuşi să avem relaţii stimulative şi nu „toxice". Deoarece ceea ce este asemănător se atrage: sănătatea atrage sănătate, succesul atrage succes, indiferent dacă ne referim la domeniul profesional sau altul.

Din păcate, efortul de a transmite importanţa şi semnificaţia stimei de sine a fost limitat de înţelegerea greşită a termenului *stimă de sine* şi de confuzia privind acest termen. Unii au mers până acolo încât au spus că stima de sine este doar „a te simţi bine" sau „a avea emoţii pozitive faţă de tine". Alţii au asemănat stima de sine cu egoismul, aroganţa, îngâmfarea, narcisismul, simţul superiorităţii şi un caracter ce duce la violenţă [10].

Asemenea caracteristici nu pot fi atribuite unei stime de sine autentice, sănătoase, deoarece acestea sunt, de fapt, reacţii defensive ca urmare a unei stime de sine nesănătoase, care mai poate fi înţeleasă şi ca o pseudo stimă de sine.

În pofida acestor păreri, conform cărora o orientare individualistă ar împinge omul către un comportament antisocial, cercetările au arătat că un dezvoltat simţ al valorii personale şi al autonomiei se corelează în mod semnificativ cu amabilitatea, generozitatea, cooperarea socială şi spiritul de intrajutorare [13].

Stima de sine corelează în mod semnificativ cu raţionalitatea, creativitatea şi capacitatea de a gestiona schimbarea, cu disponibilitatea de a recunoaşte şi de a corecta posibilele erori. Nivelul global al stimei de sine al unei anumite persoane influenţează considerabil alegerile pe care le face în viaţă şi stilul său existenţial. În acest context, o stimă de sine înaltă este asociată cu strategii de căutare a dezvoltării personale şi de acceptare a riscurilor, erorilor, în timp ce o stimă de sine scăzută, în mod constant, implică mai curând strategii de apărare şi de evitare a riscurilor şi eşecurilor [1].

După G.Albu [1], stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face faţă provocărilor fundamentale ale vieţii şi la încrederea în dreptul şi posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiţi, la sentimentul că suntem îndreptăţiţi să ne afirmăm trebuinţele şi dorinţele, să ne împlinim valorile şi să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre.

Dacă ne referim la succesul în carieră, atunci acesta este un deziderat pentru fiecare dintre noi. Desigur, „succesul poate reprezenta un indicator al unei stime de sine puternice ori, dimpotrivă, mai scăzute" [6]. Însă, N.Branden explică că ultimii, „mânaţi de dorinţa de a-şi demonstra lor înşişi, precum şi altora că sunt capabili şi merituoşi, devin oameni de succes, probabil având mai mult succes decât în cazul în care ar fi avut o stimă de sine înaltă. Aceştia adesea devin dependenţi de muncă, uneori în detrimentul familiei şi având probleme în relaţiile interpersonale". „O stima de sine sănătoasă corelează cu capacitatea de a face faţă provocărilor cotidiene. Înseamnă să ai încredere în capacitatea ta de a gândi, de a învăţa, de a alege, de a lua decizii, de a te adapta la schimbări" [2].

Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viaţă conştientă a persoanei, ansamblul de acţiuni, subordonate unor finalităţi clar definite orientate spre identificarea posibilităţilor de maximă valorificare a potenţialului individual.

Un principiu fundamental privind cariera este realizarea acordului dintre particularităţile individului şi cele ale profesiunii. Combinând aceste două planuri, obţinem valori profesionale (teoria lui Super), interese profesionale (teoria lui Holland), luarea deciziei în procesul orientării în carieră [11].

Studiile în domeniul de specialitate au arătat că nivelul deciziei (indeciziei) pentru alegerea carierei dorite se asociază cu o serie de caracteristici individuale, ca: nivelul de aptitudini, încrederea în forţele proprii, trăsături de personalitate, aspiraţii şi expectanţe, interese pentru anumite domenii profesionale, stilul de gândire privind controlul evenimentelor, stima de sine etc. şi unele caracteristici ale reţelei de suport social [5].

Stima de sine reprezintă o nevoie umană profundă şi puternică, esenţială pentru o adaptare sănătoasă a individului, adică pentru o funcţionare optimă şi împlinire de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine reprezintă încrederea autentică în propria minte, în propriul discernământ, înseamnă încrederea în capacitatea de a lua decizii corecte şi de a face alegeri adecvate. Deci, punerea în practică a deciziilor este, de asemenea, influenţată de nivelul stimei de sine.

Proiectarea carierei ar trebui să fie tratată cu mare seriozitate pentru ca tânăra generaţie să aibă informaţiile legate de potenţialul personal şi de piaţa muncii. Unul dintre obiectivele orientării şcolare şi profesionale este cunoaşterea de sine. O componentă importantă, care ar trebui nu doar identificată, dar şi dezvoltată, este stima de sine, deoarece este direct legată de reuşitele noastre.

În programele de orientare profesională şi consiliere vocaţională primul capitol se referă la factorii implicaţi în dezvoltarea carierei. De exemplu, Programa şcolară pentru anul de completare. Orientare şi consiliere vocaţională, 2005, Programa Şcolară pentru ciclul superior al liceului. Orientare şi consiliere vocaţională, 2006 sau cărţi privind educaţia pentru carieră, ca cea a Gabrielei Lemeni şi Mircea Miclea.

În proiectul „Abilităţi de Carieră pentru Tineri – Investiţie de viitor", prima temă propusă pentru a fi abordată în orientarea şi consilierea pentru o carieră este stima de sine, urmată de luarea deciziilor, stabilirea scopurilor etc. [3].

În general, printre primii factori menţionaţi chiar la începutul programelor referitoare la procesul de proiectare a carierei este stima de sine. Apoi se identifică ceilalţi factori şi se iniţiază primii paşi în planificarea carierei. Deci, stima de sine este un factor important în procesul orientării profesionale. Însă, dacă tehnici pentru dezvoltarea abilităţilor de comunicare, managementul timpului sunt prezente în procesul proiectării carierei, atunci tehnici concrete pentru dezvoltarea stimei de sine sunt puţine şi vagi. De obicei, celor implicaţi în procesul de proiectare a carierei li se oferă informaţii privind stima de sine şi se aplică un test psihologic pentru identificarea nivelului stimei de sine. Dar, este necesar şi posibil de a dezvolta stima de sine prin exerciţii, care necesită minimum de timp şi resurse financiare din partea consilierului. De exemplu, programul de completare de propoziţii propus de Nathaniel Branden, dedicat construirii stimei de sine, pe care îl putem găsi în varianta originală (în limba engleză), în cartea „The Six Pillars of Self-Esteem" [2] sau în variantă română, în cartea „Cei şase stâlpi ai respectului de sine" [2]. Programul este foarte simplu de aplicat. Sunt suficiente doar unele îndrumări, care pot fi oferite de consilier sau profesor. Deci, este posibil de a dezvolta stima de sine în procesul proiectării carierei. Aceasta nu înseamnă că dezvoltarea stimei de sine este un proces uşor sau complicat, de lungă sau de scurtă durată. Este doar important să oferim celor implicaţi în proiectarea carierei instrumentele necesare pentru a dezvolta acest factor, care influenţează procesul de orientare în carieră a persoanei, dar care uneori este lăsat în umbră, nu atât în sens de informare, cât de dezvoltare a lui.

Părerea potrivit căreia stima de sine ar fi un dar pe care noi nu trebuie decât să-l pretindem este eronată, deoarece dobândirea în timp a stimei de sine reprezintă o reuşită [1]. Stima de sine nu este rezultatul realizărilor personale, ci calea spre ele. Deci, vestea bună este că „stima de sine se construieşte pe tot parcursul vieţii !" [14]. După cum am menţionat mai sus, proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viaţă conştientă a persoanei. Astfel, stima de sine ar facilita ansamblul de acţiuni întreprinse de persoană în sensul identificării posibilităţilor de maximă valorificare a potenţialului individual.

Orice persoană, indiferent de vârstă, urmează să facă faţă schimbărilor radicale în viaţă. Deci, este necesară şi posibilă dezvoltarea stimei de sine, deoarece „într-un proces de orientare, inclusiv în procesul de proiectare a carierei, o stimă de sine înaltă va ajuta persoana să reflecteze asupra propriei personalităţi, să ia decizii corecte şi să acţioneze pentru a deveni mai bună decât este în conformitate cu aspiraţiile sale" [2].

„Există realităţi pe care nu le putem ocoli. Una dintre ele este importanţa stimei de sine", afirmă Nathaniel Branden [2], psihoterapeut şi filosof, considerat şi părintele mişcării stimei de sine. Aceasta este o dimensiune fundamentală pentru orice fiinţă umană, adolescent, adult sau vârstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilităţi etc.

Stima de sine este un fenomen măsurabil ce explică simţul realizărilor personale, al respectului de sine şi cât de bine se autoevaluează o persoană. Aceasta duce la un sentiment al propriei valori şi stimulează motivaţia de a trăi.

Este posibil ca stima de sine sa nu fie suficientă pentru a avea performanţe înalte sau pentru a reprezenta un „vaccin" social, dar este o componentă necesară şi importantă. Este posibil ca cei cu o stimă de sine înaltă sa nu aibă realizări înalte sau relaţii sociale perfecte; în acelaşi timp, cei cu stimă de sine scăzută nu au nicio şansă în acest sens. Deci, stima de sine poate fi considerată un factor relevant în domeniul social, inclusiv în procesul de proiectare a carierei.

Bibliografie:

1. ALBU, G. *În căutarea educaţiei autentice.* Iaşi: Polirom, 2002, p.105-180.
2. BRANDEN, N. *Cei şase stâlpi ai respectului de sine.* Bucureşti: Colosseum, 1996, p.15-235.
3. GULEI, M.E., SEREA, A. *Orientarea şi consilierea în carieră. Ghidul profesorului.* Iaşi: Spiru Haret, 2011, p.18-50.
4. LEMENI, G., MICLEA, M. *Educaţia pentru carieră. Conţinut şi metode.* Cluj-Napoca: ASCR, 2010, p.9-25.
5. LOGOFĂTU (STĂRICĂ), E.C. *Consilierea adolescenţilor indecişi în alegerea carierei.* Bucureşti, 2011, p.4-30.
6. PÎNIŞOARĂ, G., PÎNIŞOARĂ, I.O. *Motivare eficientă.* Iaşi, 2005, p.112-203.
7. *Programă şcolară pentru anul de completare. Orientare şi consiliere vocaţională*, aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3872/13.04.2005. Bucureşti, 2005, p.2-6.
8. *Programă şcolară pentru ciclul superior al liceului. Orientare şi consiliere vocaţională*, aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3488/23.03.2006. Bucureşti, 2006, p.2-11.
9. BRANDEN, N. *The Six Pillars of Self-Esteem,* Bantam, New York, 1994, p.6-168, 316-325.
10. BUSHMAN, B.J., BAUMEISTER, R.F. Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, p.219-229.
11. HERR, E.L., CRAMER, S.H. *Career Guidance through the Life Span: Systematic Approaches.* Boston: Little. Brown and Company, 1979, p.15-43.
12. SUPER, D.E., THOMPSON, A.S., LINDEMAN, R.H. *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
13. WATERMAN, A.S. *The psychology of individualism.* Praeger, New York, 1984, p.35-102.
14. MICHAUD, Is. Conseillère d'orientation en pratique privée à Québec, Orientation professionnelle et estime de soi. In: *Canadian Journal of Counseling*, 2008, p.170-183.

Prezentat la 03.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.166-172

O RETROSPECTIVĂ ASUPRA RELAŢIEI DINTRE MOTIVAŢIE ŞI APTITUDINILE PROFESIONALE

Lidia COJOCARI*[*], *Veronica CAPAŢÎNĂ-DARII*[**], *Aurelia CRIVOI

Universitatea de Stat din Moldova
[*] *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"*
[**] *Universitatea de Stat din Tiraspol*

Principalele motive în alegerea carierei militare sunt legate de caracteristicile vieţii socioeconomice (68%), şi numai 32% – de cele de profesie. Motivaţia studenţilor pentru cariera militară depinde de nivelul dezvoltării aptitudinilor profesionale şi de condiţiile concrete.

Relaţie pozitivă a fost stabilită între: motivaţie şi scalele Realist, Convenţional ale Inventarului de Interese şi testele Aptitudine numerică, Aptitudine spaţială ale Bateriei Factoriale la studenţii motivaţi pentru cariera militară (clasterul I); motivaţie şi scalele Artistic, Social ale Inventarului de Interese şi testele Fluenţă Verbală ale Bateriei Factoriale la studenţii orientaţi spre caracteristicile vieţii socioeconomice (clasterul II).

Cuvinte-cheie: *motivaţie, interes profesional, aptituni, profesia de militar.*

A REVIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MOTIVATION AND PROFESSIONAL SKILLS

The main reasons for the military career choice are linked to socio-economic characteristics of life – 68%, and 32% – of the profession. The motivation of students with military profile depends on the development of professional skills and specific conditions.

The positive relationship has been established between: Realistic motivation scales, Conventional Interest Inventory and Numerical Aptitude tests, Aptitude Battery space to motivated students for a military career (cluster I); Artistic motivation scales, Social Interest Inventory and Battery oral fluency tests to students oriented to socio-economic characteristics of life (cluster II).

Keyword*: motivation, professional interest, ability, the military profession.*

Introducere

Sunt trei mari coordonate care împart, dar şi echilibrează viaţa fiecărui individ social: viaţa personală, viaţa profesională şi hobby-urile. Deşi importanţa acestor trei nevoi majore diferă de la o persoană la alta, psihologii susţin că viaţa profesională poate reprezenta mai mult decât stabilitate financiară [14].

Alegerea unei profesii sau a unei cariere este una dintre alegerile cele mai însemnate care trebuie făcute în anii adolescenţei, este o alegere care apasă greu pe umerii multor tineri şi care va marca viitorul lor.

Alegerea unei cariere este influenţată de câţiva factori esenţiali, printre care se numără: presiunea familiei, presiunea societăţii, circumstanţele, performanţele de trecut. Dorinţa de a deveni „cineva" într-o lume plurivalentă şi agitată îi urmăreşte pe tineri încă din copilărie, când eroii materializaţi în campioni, astronauţi sau cântăreţi celebri îţi oferă un sentiment de implinire unic [11].

Nicholas Lore, fondatorul Institutului de îndrumare profesională „Rockport", afirmă că modul în care oamenii îşi aleg cariera este incredibil de primitiv şi nu este de mirare că mulţi sunt nemultumiţi de locurile lor de muncă.

Orice activitate, orice profesiune este determinată de anumite cauze şi se desfăşoară într-un context motivaţional. Nu există acţiune fără scop, fără motiv, un interes de moment sau de perspectivă, nemijlocit sau superior, fără o anumită aspiraţie. În activitatea curentă încercăm adesea să căutăm explicaţii pentru orice faptă omenească, ne întrebăm de ce o persoană întreprinde o anumită acţiune, ce o determină să reacţioneze într-un aşa fel. Motivaţia este o forţă motrice a activităţii şi a dezvoltării individului. Individul acţionează de regulă sub influenţa unei constelaţii motivaţionale, comportamentul fiind plurimotivat. Aceste motive se compun ca într-un paralelogram al forţelor, dând o rezultantă care capată expresie într-un anumit nivel de activare sau mobilizare energetică. Mai precis, în funcţie de experienţă, ea sensibilizează diferit persoana la stimulii exteriori, ceea ce face ca aceeaşi situaţie, aceeaşi solicitare să producă reacţii deosebite la persoane diferite.

Motivaţia are în aria ei de cuprindere atât interesele, cât şi aspiraţiile, care sunt nu altceva decât manifestări pornite din lăuntrul fiinţei umane ce se manifestă în contact cu mediul în care trăieşte sau îl cunoaşte. Între interese, aspiraţie şi motivaţie se stabileşte un gen de relaţii care, atunci când coincid, devin o sursă de realizări de un nivel deosebit [2, 5].

Motivaţia transformă fiinţa umană într-un subiect activ şi selectiv, cu un determinism intern propriu în alegerea şi declanşarea acţiunilor şi comportamentelor. Posedând o structură motivaţională proprie, omul se plasează într-o relaţie dublă faţă de mediul ambiant: una de independenţă – constând în capacitatea lui de a acţiona pe cont propriu, în absenţa unor stimuli sau solicitări externe, cealaltă de dependenţă – constând în satisfacerea stărilor de necesitate pe baza schimburilor substanţiale, energetice şi informaţionale cu mediul ambiant. Motivaţia apare ca o cauzalitate externă transpusă în plan intern: astfel, dacă obiectul corespunzător satisfacerii unei trebuinţe lipseşte şi nu are cum să se declanşeze comportamentul corespunzător, locul său este luat de starea de necesitate în raport cu el, actualizată spontan, în urma unor modificări de ordin fiziologic sau psihologic [2, 9, 15].

Este foarte important ca, pe lângă cunoaşterea trebuinţelor actualizate şi factorii de întreţinere şi motivatori care acţionează la un moment dat, să cunoaştem sistemul de valori care orientează conduita oamenilor.

Motivaţia pentru a învăţa, a căpăta o profesie este segmentul primordial al succesului profesional. Sursele motivaţionale sunt multiple şi complexe. Literatura de specialitate promovează ideea conform căreia factorii intriseci şi extrinseci condiţionează şi influenţează motivaţia profesională [2, 8, 13].

Aptitudinile se constituie într-un ansamblu de însuşiri de ordin instrumental-operaţional care diferenţiază oamenii între ei în ceea ce priveşte maniera de desfăşurare a diferitelor activităţi şi, mai ales, în ceea ce priveşte randamentul cantitativ şi calitativ al acestora. Printre aptitudinile speciale se numără în primul rând aptitudinile profesionale. O anumită combinaţie de capacităţi şi însuşiri asigură succesul într-o activitate profesională sau alta.

Aptitudinile sunt însuşiri sau sisteme de însuşiri, superior dezvoltate, care mijlocesc performanţe supramedii în activitate [4, 6, 15]: nu orice însuşire psihică este aptitudine, ci numai aceea care favorizează desfăşurarea unei activităţi cu rezultate supramedii; prezenţa unei aptitudini ar putea fi indicată de: rapiditate, volum, precizie, originalitate, eficienţă; aptitudinile diferenţiază oamenii, elementul principal constituindu-l randamentul calitativ şi cantitativ; aptitudinile explică diferenţele dintre oameni în ceea ce priveşte posibilitatea însuşirii anumitor cunoştinţe, priceperi, deprinderi; sunt un „aliaj" între ereditar şi dobândit (exerciţiu, efort, interes, mediu); aptitudinile sunt atât premise, cât şi rezultate ale învăţării; punerea în valoare a aptitudinilor şi obţinerea performanţelor în activitate sunt condiţionate de participarea altor componente ale personalităţii: motive, interese, scopuri, efort voluntar, perseverenţă.

Este cunoscut că în formarea şi dezvoltarea aptitudinilor un rol aparte revine eredităţii şi mediului: aptitudinile sunt înnăscute, dar în acelaşi timp sunt dobândite – un rol deosebit îl are activitatea de învăţare. Aptitudinile, deşi depind şi de ereditate, sunt influenţate în mare măsură de factorii de mediu şi de educaţie.

Conform psihologiei moderne, interacţiunea factorilor ereditari şi a factorilor de mediu este foarte importantă. Factorii ereditari au rol de condiţionare a aptitudinilor şi nu de determinare, dotarea ereditară poate îngreuna sau uşura formarea aptitudinilor [11].

Aptitudinile sunt cele care determină succesul profesional. Aptitudinile favorizează obţinerea succesului profesional, dar nu în exclusivitate. Aptitudinile se constituie în cerinţe obligatorii pentru exercitarea unor profesii. În acest sens se alcătuieşte psihograma – document care cuprinde aptitudini pe care trebuie să le deţină cel care doreşte să aleagă o anumită profesie. Dacă nu există capacităţile necesare, putem vorbi de inaptitudini, care constituie piedici serioase pentru practicarea profesiei.

Astfel, o anumită combinaţie de capacităţi şi însuşiri asigură succesul într-o activitate profesională sau alta.

Situaţia ce s-a creat pe Terra către debutul sec. al XXI-lea ne obligă să elaborăm noi paradigme ce ar asigura existenţa vieţii, ar axa activitatea umană pe trasee noi, netradiţionale, dar nepericuloase, inofensive în dezvoltarea civilizaţiei actuale. Fiecare epocă a dezvoltării omenirii a fost apreciată de anumite fenomene, care au marcat viaţa pe planeta noastră. În prezent omenirea tot mai mult şi mai mult tinde spre un progres, o atmosferă legislativă şi disciplinară legală, spre o dezvoltare liberă şi independentă a omului în condiţii de pace, siguranţă [1]. De aceea, astăzi cariera de militar devine mai atractivă. Însă, aspectul cel mai important este că armata are nevoie de oameni capabili să opereze în medii conflictuale complexe, în situaţii extreme, dar şi să formeze o comunitate solidară, unită, dinamică şi eficientă. De aceea, este important a cunoaşte caracterul motivaţional ce stă la baza alegerii profesiei de militar.

Tinerii militari în formare, a căror sarcină de bază constă în însusirea unei culturi generale temeinice şi în formarea unor deprinderi care să-i facă apţi pentru a urma cu succes serviciul militar, trebuie să pună accentul pe formarea şi dezvoltarea motivelor învăţării. Este un fapt cunoscut că posibilităţile intelectuale, psihice şi fizice sunt mai eficient valorificate de tinerii care au suficient dezvoltate interesele şi motivele învăţării, decât

de cei la care aceste interese lipsesc. Chiar în cazul studenţilor cu bune aptitudini intelectuale, lipsa unei motivaţii corespunzătoare diminuează rezultatele sub nivelul celor cu posibilităţi mai modeste, dar animaţi de dorinţa unei pregătiri temeinice [7]. Din acest motiv, cunoaşterea în profunzime a motivelor activităţii tinerilor a devenit pentru toţi cei implicaţi în procesul instructiv-educativ o cerinţă şi un scop în sine. Cunoasterea şi dezvoltarea motivaţiei, aptitudinilor pentru cariera militară reprezintă un obiectiv fundamental în activitatea de instruire şi educare a tinerilor din cadrul instituţiilor cu profil militar.

Scopul

Cuantificarea rolului motivaţiei şi aptitudinilor în alegerea profesiei militare de către adolescenţi.

Material şi metode

Studiul a fost realizat în cadrul instituţiei cu profil militar – Academia Militară „Alexandru cel Bun" din Chişinău. Eşantionul experimental a inclus 75 de persoane cu vârsta cuprinsă între 19 şi 21 ani.

Pentru realizarea obiectivelor trasate am aplicat testul „Evaluarea motivaţiei profesionale" după R.Rimskaia (2006), chestionarul de interese după J.L. Holland şi Bateria Factorială PMA (Primary Mental Abilities), care reprezintă un ansamblu de teste destinat măsurării a cinci dintre principalele aptitudini mentale: Semnificaţia Verbală (V), Aptitudinea Spaţială (S), Raţionamentul (R), Aptitudinea Numerică (N) şi Fluenţă Verbală (W).

Rezultate

Organizaţia militară este un cadru unitar în care se urmăreşte realizarea unor obiective. Orice organizaţie presupune existenţa unei ierarhii clare şi formalizate la niveluri de decizie, fiecare cu atribuţii bine definite. În cadrul acestei ierarhii autoritatea, puterea şi comanda sunt vârful piramidei, iar execuţia stă la bazele ei [7, 12].

Omul este o fiinţa complexă, iar activitatea sa este rezultatul intervenţiei unei multitudini de factori determinanţi sau favorizanţi [3, 10]. Motivele acţiunilor noastre, ceea ce ne determină să acţionăm sau nu, sunt esenţiale atât pentru supravieţuirea noastră, cât şi a organizaţiei căreia îi aparţinem de bunăvoie.

Astăzi armata desfăşoară activităţi complexe, care solicită tot mai mult atenţia, rapiditatea, decizia, găsirea soluţiilor optime, efort permanent de adaptare. Opţiunile, conduitele oamenilor, succesul activităţilor depind de factorii motivaţionali.

Imaginea profesiei se constituie dintr-un ansamblu de percepţii individuale şi sociale formate şi transmise prin intermediul altor oameni sau prin anumite surse de informare publică, privind mediul şi viaţa persoanelor care practică profesia respectivă. Pentru identificarea motivelor ce stau la baza alegerii carierei militare au fost selectate 6 criterii, studenţii fiind rugaţi să indice importanţa, pentru ei, a fiecărui criteriu.

Rezultatele studiului denotă că principalele motive sunt legate de caracteristicile vieţii socioeconomoice – 68%, printre care menţionăm: curiozitatea – 4%, partea materială din cauza şomajului din viaţa civilă – 16%, dezvoltarea individuală – 20%, siguranţa serviciului – 12%, poziţia socială – 16%. Pe când doar 32% din studenţii intervievaţi au menţionat alegerea profesiei de militar prin dorinţa de a fi în slujba patriei.

Rolul unui ofiţer în armată este mult mai complex şi mai dificil. Relaţionarea cu subordonaţii, un nou mod de relaţionare cu cadrele militare, asemenea responsabilităţii luării deciziilor, şi implicarea directă în procesul de coordonare şi planificare a activităţilor sunt câteva elemente care evidenţiază complexitatea noului rol pe care îl dobândesc foştii studenţi în activitatea lor profesională.

Odată cu începutul studiilor se evidenţiează atitudinea faţă de mediul militar care i-a făcut să depună dosare pentru a urma studuiile. Interviurile şi analiza motivelor care i-au condus către această decizie demonstrează satisfacerea în mare măsură a motivelor care i-au determinat să facă studiile respective. Au dezvoltat o atitudine pozitivă faţă de tot ceea ce înseamnă sistemul militar. S-au evidenţiat mai multe motive: dorinţa de a avea un serviciu sigur, dorinţa de a-şi asuma responsabilităţi, nevoia împlinirii profesionale.

Desigur, condiţiile socioeconomice îşi pun în continuare amprenta asupra opţiunii lor, însă apar acei factori motivaţionali mentionaţi şi de către F.Herzberg; trebuinţele dobândite de individ sunt trebuinţe esenţiale în asigurarea echilibrului psihic al persoanei. Sunt multe situaţii în care diferite persoane aleg meseria din nevoia de a câstiga bani, iar ulterior ajung să fie acaparate de meserie şi să muncească din plăcere. Apare treptat satisfacţia oferită de practicarea meseriei, datorită dispariţiei motivului iniţial. Motivaţia bazată iniţial pe obţinerea recompensei se transformă în placerea de a munci.

Dezvoltarea motivaţiei intrinseci este foarte importantă, deoarece contribuie la realizarea unei comunităţi profesionale dinamice şi eficiente în cadrul căreia toţi au un scop comun – atingerea obiectivelor organizaţiei.

În fond, condiţionaţi de aspectul socioeconomic, viitorii militari au optat pentru acest stil de viaţă, au îndeplinit cerinţele condiţiei militare, au făcut faţă unor situaţii complexe pe care le-au depăşit cu succes; mai mult chiar, unii vor să progreseze din punct de vedere profesional, fapt ce impune în mod automat şi o puternică motivaţie intrinsecă.

Astfel, cercetările realizate au demonstrat la tinerii studenţi axarea pe valori care ţin de aspecte extrinseci ale profesiei – obţinerea unor satisfacţii de ordin material, relaţii bune cu superiorii şi mai puţin pe aspecte valorice ce ţin de profesie – patriotism, onoare şi disciplină militară. Deci, motivele pentru care au ales cariera militară sunt plasate în sfera beneficiilor pe care le-ar putea obţine în urma alegerii acestei profesii.

Percepţia pe care o au studenţii cu privire la Academia Militară, după anii petrecuţi în Academie, poate constitui un factor de motivare sau demotivare pentru alegerea carierei militare. Gradul de satisfacţie poate constitui un imbold, un factor mobilizator şi (de ce nu?) motiv pentru profesiea de ofiţer.

Monitorizând unele aspecte ale vieţii de student în cadrul instituţiei de învăţământ militare, s-a determinat: 84% apreciază ca satisfacatoare perioada petrecută în instituţia militară, gradul de satisfacţie fiind reprezentat cel mai adesea, în viziunea lor, prin prisma condiţiilor pe care le oferă Academia – baza materială, condiţiile de cazare şi alimentare.

În cadrul instituţiei militare accentul cade cu desăvârşire pe formarea şi dezvoltarea cunoştinţelor, pe însuşirea unei culturi generale temeinice, dar şi a unor deprinderi care să-i facă apţi pentru a urma cu succes activitatea în cadrul armatei. Motivaţia învăţării, alături de motivaţia pentru cariera militară, constituie o cerinţă şi un scop în sine. Răspunsurile studenţilor cu privire la aprecierea pregătirii pe care o oferă Academia sunt redate în Figura 1.

Însă, procentul celor care apreciază instutuţia militară ca factor motivţional în alegerea carierei militare este foarte redus – 20%. Cei mai mulţi studenţi consideră că Academia Militară a constituit mai mult o pregătire pentru viaţă şi a contribuit la dezvoltarea lor personală (32%, respectiv, 48%).

Au fost propuse două criterii de apreciere a profesiei de ofiţer: modul de apreciere reflectă, într-o anumită masură, respectul pe care îl au studenţii faţă de această profesie; ofiţerul reprezintă pentru cei mai mulţi studenţi un model şi ca atare au tendinţa de a-l aprecia în funcţie de aşteptările pe care le au faţă de modelul respectiv.

Rezultatele studiului atestă că numărul celor care apreciază pozitiv profesia de ofiţer este mult mai mare (92%) decât al celor care apreciază negativ această profesie (8%).

La studenţi se observă tendinţa de a aprecia pregătirea priofesională prin prisma rezultatelor pe care au reuşit să le obţină pe parcursul anilor. Unii studenţi care nu au obţinut rezultatele dorite au tendinţa de a-şi justifica rezultatele facând apel la calitatea pregătirii de care au beneficiat. În Figura 2 este redat gradul de apreciere, mai mult sau mai puţin obiectivă, de către studenţi a pregătirii profesionale. După cum se poate observa din Figura 2, cei mai mulţi studenţi apreciază pregatirea profesională ca fiind bună – 56% şi foarte bună – 32%. Aceşti studenţi consideră că au obţinut un nivel înalt de cunoştinţe, au căpătat aptitudini şi deprinderi profesionale care le vor permite să activeze cu succes în Armata Naţională. Fiind astfel apreciată, pregătirea profesională atestă faptul că nu se constituie într-un motiv care să-i demotiveze pe studenţi pentru cariera militară.

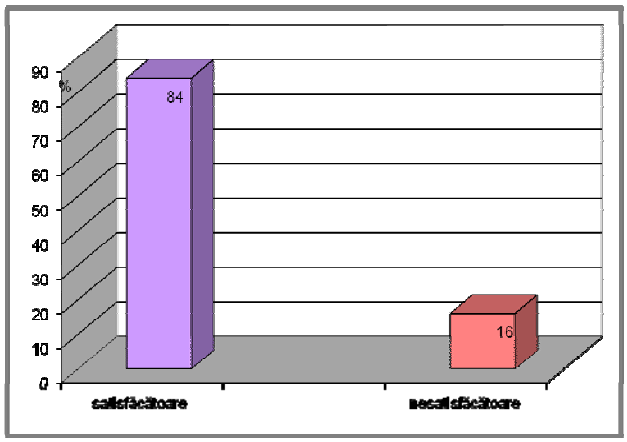


Fig.1. Aprecierea perioadei petrecute până în prezent în instituţia de învăţământ.

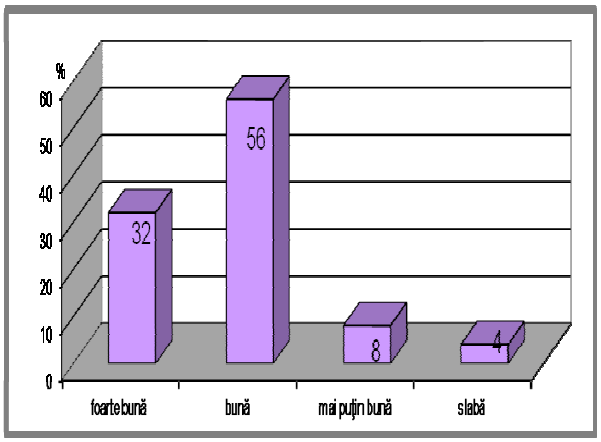


Fig.2. Aprecierea pregătirii profesionale oferite de instituţia militară, în vederea alegerii carierei militare.

Monitorizând opţiunile studenţilor după absolvirea instituţiei militare, au fost determinate principalele categorii de muncă pentru care pot opta după absolvirea Academiei Militare: 60% din studenţi şi-au exprimat dorinţa de a urma o carieră militară după absolvirea instituţiei; 20 % – de a activa în poliţie, iar 12 % – în serviciul vamal. Cei care au ales ca variantă de răspuns „altele" (8%) şi-au exprimat dorinţa de a urma activităţi în domeniul civil, probabil din cauza demotivării pentru cariera de militar.

Astfel, se conturează un accent deosebit pe pregătirea militarilor, fiind necesară promovarea conceptului de formare continuă, de dezvoltare a cunoştinţelor privind asigurarea calităţii resurselor umane, ceea ce va îmbunătăţi calitatea lor profesională.

Interesul este o variabilă motivaţională care, în determinarea conduitei persoanei, exprimă, pe planul relaţiei acesteia cu mediul exterior, direcţii de orientare, categoria de valori căreia îi acordă importanţă sau care, într-un sens mai larg, reţine atenţia subiectului. Conform concepţiei lui I.Holban (1974), există o relaţie între interes şi motivaţie.

Conform datelor lui Al.Roşca şi B.Zorgo (1972), aptitudinile sunt determinate, pe de o parte, de potenţialităţile ereditare, iar, pe de altă parte, de condiţiile în care aceste potenţialităţi latente devin active. În primul rând, se dezvoltă şi prevalează acele aptitudini care au fost modelate în cursul filogenezei şi sunt prevăzute în programul genetic. Aceste aptitudini şi o anumită categorie de potenţialităţi neactivate dau posibilitatea formării aptitudinilor modelate după anumite configuraţii de sarcini.

Luând în considerare faptul că, în sens larg, motivaţia stă la baza conduitei omului şi întotdeuna înbină un ansamblu de mobiluri – trebuinţe, atracţii, emoţii, interese, intenţii, idealuri, care susţin realizarea anumitor acţiuni, fapte sau exprimarea anumitor aptitudini şi opinii, ne-am propus să evaluăm interesele şi aptitudinile profesionale.

În urma analizei motivaţiei pentru cariera militară au fost estimate două clastere: clasterul I – motivaţie pentru profesie (32%) şi clasterul II – legat de caracteristicile vieţii socioeconomice (68%).

Evaluând configuraţiile intereselor şi aptitudinilor exteriorizate de reprezentanţii celor două loturi diferenţiate după caracterul motivaţional şi comparându-le între ele, am observat anumite diferenţe.

Rezultatele Inventarului de Interese denotă că studenţii ce au format clasterul I au obţinut scoruri brute semnificativ mai mari la scalele Realist 8,89±0,04 ($p<0,01$) şi Convenţional 23,45±0,07 ($p<0,01$) (Fig.3), decât studenţii incluşi în clasterul II. Aceşti studenţi au preferinţă pentru activităţile ce solicită rezolvarea unor probleme concrete, teoretic abstracte. Ei pot achiziţiona mai uşor competenţe în domeniul mecanic, tehnic sau cunoştinţe teoretice şi pot fi mai puţin orientaţi către activităţi din domeniul social sau educaţional, însă la ei nu este accentuată incapacitatea de adaptare în planul relaţiilor sociale. Pentru a se materializa în performanţe sau realizări notabile, interesele studenţilor faţă de profesia de militar trebuie să fie susţinute de un nivel aptitudinal corespunzător.

Comparând notele brute la testele de aptitudini ale Bateriei Factoriale cognitive (Fig.4) obţinute de aceşti studenţi, am observat că studenţii din clasterul I au obţinut în medie note semnificativ mai mari la testele Aptitudine Numerică 14,85 ($p<0,05$) şi Aptitudine Spaţială 19,66 ($p<0,02$), însă Aptitudinea Numerică reflectă doar o tendinţă, fiind situată la limita semnificativităţii. La aceşti studenţi este accentuată aptitudinea de a opera cu simboluri numerice, respectiv cu structuri spaţiale.

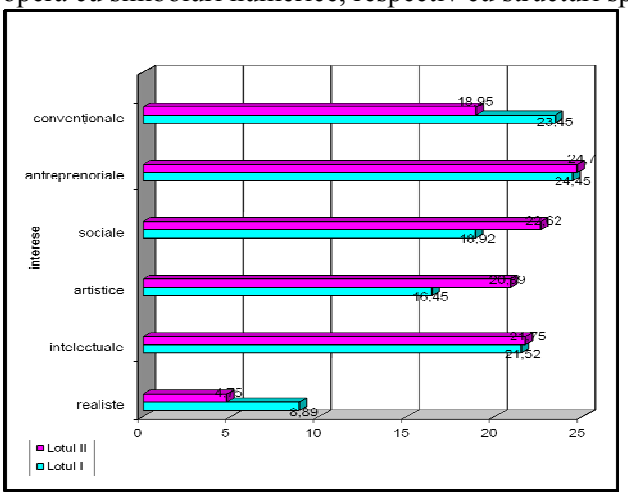


Fig.3. Scorurile Inventarului de Interese Profesionale.

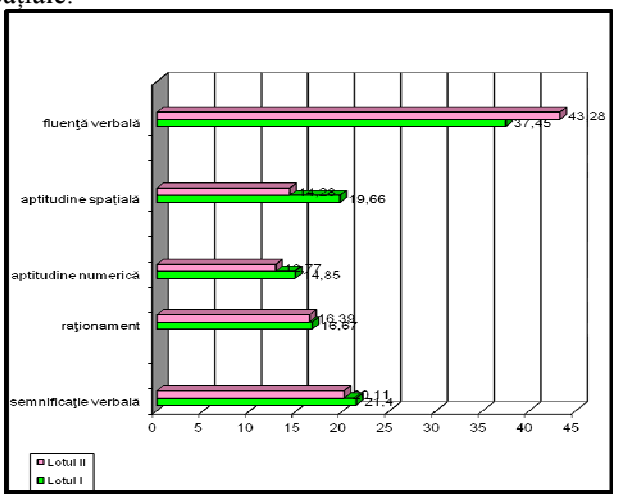


Fig.4. Aptitudini cognitive.

Studenţii din clasterul II au manifestat interese de tip artistic şi social. Ei au obţinut o medie a scorurilor semnificativ mai mare la scalele Artistic 20,89 (p<0,02) şi Social 22,62 (p<0,05). Pentru ei este caracteristică dorinţa de relaţionare socială şi ajutorare a celorlalţi, prin sociabilitate şi spiritul de cooperare, prin tendinţa de a trece la acţiune, aceştia posedă competenţa de relaţionare cu ceilalţi.

Deoarece clasterul II (orientare socioeconomică) s-a dovedit a fi cel mai reprezentativ, am calculat corelaţiile între scale şi am estimat următoarele combinaţii de interese mai frecvent întâlnite, de care ar trebui să se ţină cont la alegerea profesii: artistic-social (p<0,05), social-investigativ (p<0,01), social-antreprenorial (p<0,02) şi antreprenorial-convenţional (p<0,05).

Aceste corelaţii denotă că studenţii care prezintă interes faţă de un domeniu sociouman sau artistic se caracterizează prin dorinţa de relaţionare socială şi ajutorare a celorlalţi, prin sociabilitate şi spirit de cooperare, prin tendinţa de a trece la acţiune. Spiritul de întreprinzător prezintă şi dorinţa de afirmare specifică vârstei. Asocierea intereselor de tip social cu cele de tip intelectual, deşi aparent paradoxală, probabil se datorează dorinţei studenţilor de a cerceta şi înţelege realitatea socială care îi înconjoară. Pentru ei este caracteristic că îmbină cunoştinţele teoretice cu cele practice, aplicând mijloace concrete. Relaţia dintre scala Social şi scala Antreprenorial se explică prin achiziţionarea de către studenţi a unor compenţe de relaţionare cu ceilalţi. Corelaţia scalelor Antreprenorial şi Convenţional reflectă specificul vârstei celor intervievaţi care se află în plin proces de constituire şi maturizare a propriei lor identităţi, fiindu-le caracteristică dorinţa de a se afirma independent, dar şi absenţa unor alternative proprii la repere normative deja existente care se pot asocia cu aptitudini şi comportamente conformiste în propriile lor acţiuni şi relaţii sociale.

Pe de altă parte, aceşti studenţi au obţinut note mai mari la factorul Fluenţă Verbală – 43,28 (p<0,01). Este posibil ca tocmai prezenţa la un nivel mai ridicat a acestei aptitudini să contribuie la alegera de către studenţi a profesiei. În conformitate cu rezultatele mai multor studii, uşurinţa de a produce şi utiliza cuvinte, alături de posibilitatea de a înţelege limbajul verbal, constituie un factor de succes în profesiuni ce implică lucrul şi relaţiie cu oamenii. De asemenea, menţionăm că absenţa diferenţelor dintre rezultatele la testele Semnificaţie verbală şi Raţionament obţinute de ambele loturi comparate o explicăm prin importanţa acestor factori în reuşita studenţilor. Rezolvarea de probleme la disciplinele exacte de specialitate presupune înţelegerea datelor care se cunosc şi a cerinţelor. Menţionăm intervenţia factorului verbal, apoi capacitatea de abstractizare şi generalizare, de a lua decizii, evidenţiate în cazul nostru de factorul Raţionament; pe de altă parte, Semnificaţia verbală joacă un rol la fel de important. Deci, raţionamentul abstaract este un factor aptitudinal care condiţionează reuşita în majoritatea domeniilor de activitate, indiferent de natura conţinuturilor cu care operează acestea.

Menţionăm însă că o notă brută ridicată la unul sau altul dintre tipurile de interese nu înseamnă neapărat prezenţa la acelaşi nivel a tuturor caracteristicilor corespunzătoare tipului respectiv, ci poate desemna predominanţa doar unora dintre ele, altele putând fi mai puţin reliefate.

Astfel, rezultatele obţinute denotă că dezvoltarea interesului, aptitudinilor tinerilor pentru o anumită profesie, o anumită meserie trebuie începută încă în liceu. Conform datelor unor autori, interesele reprezintă, alături de alţi factori (aptitudinile, situaţia socială sau trăsăturile de personalitate), determinanţi esenţiali în alegerea unei specialităţi. În acelaşi timp, trebuie să se ia în considerare particularităţile individului, atât de natură fizică, cât şi de natură psihică, printre care aptitudinile reprezintă componente esenţiale.

Prin urmare, cercetarea diferenţelor interindividuale în ceea ce ţine de configuraţia motivaţiei, intereselor şi a aptitudinilor pe care le posedă tinerii prezintă o deosebită importanţă în alegerea unei specialiţi, inclusiv militară. În cazul nostru rezultatele evaluării motivaţiei denotă insuficienţa orientării profesionale bazate pe aptitudini şi interese.

Concluzii

Principalele motive în alegerea carierei militare sunt legate de caracteristicile vieţii socioeconomice (68%) şi numai 32% – de cele de profesie. Motivaţia studenţilor pentru cariera militară depinde de nivelul dezvoltării aptitudinilor profesionale şi de condiţiile concrete.

Relaţie pozitivă a fost stabilită între: motivaţie şi scalele Realist, Convenţional ale Inventarului de Interese şi testele Aptitudine numerică, Aptitudine spaţială ale Bateriei Factoriale la studenţii motivaţi pentru cariera militară (clasterul I); motivaţie şi scalele Artistic, Social ale Inventarului de Interese şi testele Fluenţă Verbală ale Bateriei Factoriale la studenţii orientaţi spre caracteristicile vieţii socioeconomice (clasterul II).

Bibliografie:

1. ANTON, M. *Valorile şi securitatea naţională în contextul euro-atlantic actual* / Autoreferatul tezei de doctorat. Bucuresti, 2006. 24 p.
2. CAPÂLEANU, I. *Profesiune şi motivaţie.* Bucureşti: Editura Militară, 1976. 258 p.
3. CAZANGIU, A. *Orientarea şcolară şi profesională.* Bucureşti, 1976. 371 p.
4. CLAUDIU, N. *Schimbarea organizaţiei militare. O perspectivă (neo)instituţionalistă.* Bucureşti: Tritonic, 2004. 208 p. ISBN 973-8497-82-5
5. COSMOVICI, A. *Psihologie generală.* Iaşi: Polirom, 2005, 256 p. ISBN 973-9248-27-6
6. GERALD, B. *Charlotte Bühler oder Der Lebenslauf als psychologisches Problem*. Lang, Frankfurt am Main u. a. 2007. Beiträge zur Geschichte der Psychologie 23.
7. GRECU, F. Posibilităţi actuale de realizare a unui sistem integrat de menagement al calităţii în domeniul învăţământului superior militar din România. În: Materialele *Simpozionului „Abordări moderne în management şi economia organizaţiei"*. Academia de Studii Economice din Bucureşti, Facultatea de Management, 23-24 noiembrie 2006, p.139.
8. LORENTZ, K. *Aşa-zisul rău despre istoria naturală a agresiunii.* Bucureşti: Humanitas, 1998. 297 p. ISBN 973-28-0837-3
9. PITARIU, H. *Managementul resurselor umane.* Bucureşti: ALL, 1994, 260 p. ISBN 973-9156-39-8
10. RIZESCU, A. Socializarea profesională şi comunicarea în organizaţia militară. În: *Revista trupelor de uscat*. Trimestrul I. – Sibiu: Editura Academiei forţelor terestre, 2006, nr.1 (41), p.13.
11. ИЛЬИН, Е.П. *Мотивация и мотивы.* СПб: Питер, 2011. 512 с. ISBN 978-5-459-00574-5
12. КОВАЛЕВ, В.И. *Мотивы поведения и деятельности*. Москва, 1988. 192 с. ISBN: 978-5-93211-044
13. МАСЛОУ, А. *Мотивация и личность.* / Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 478 с. ISBN 5-80710016-6
14. ФРЭНКИН, Р. *Мотивация поведения. Биологические, когнитивные и социальные аспекты.* СПб.: Питер, 2003. 651с. ISBN 5-94723-052-6
15. ЭММОНС Р. *Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности.* Москва: Смысл, 2004. 416 с. ISBN 5-89357 -152-5

Prezentat la 20.10.2014

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.173-182

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ АНАЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ФЕНОМЕНА МАКИАВЕЛЛИЗМА В ПСИХОЛОГИИ

Людмила АНЦИБОР

Молдавский государственный университет

В статье обосновывается положение о необходимости исследования феномена макиавеллизма в психологии с точки зрения системного анализа. Развитие активности субъекта как творца своей жизни закономерно предполагает признание им других людей как равноправных субъектов, обладающих теми же правами, что и он сам. Тактику поведения определяет позиция человека в системе межличностных отношений, при которых неизбежно возникают противоречия между личными интересами и желаниями других людей. При построении программы исследования феномена макиавеллизма следует учитывать тот факт, что определенные формы деятельности небольших социальных групп порождают свои специфические, только им присущие «конфигурации» сознания людей, реализующих эту деятельность. Истина о человеке как социальной единице (родовом индивиде), о человеке как личности может быть раскрыта объективно лишь через исследование его прошлого – истории человечества. Показано, что системный анализ не отвергает, а напротив, предполагает изучение данного феномена на основе принципа толерантности к неопределенности в принятии решений.

Ключевые слова: *учение Макиавелли, макиавеллизм, манипулятивное отношение, субъект, мораль, нравственное самосознание, системный анализ, толерантность к неопределенности в принятии решений.*

PRINCIPIILE DE BAZĂ ALE ANALOGIEI OPERATIONALE ÎN CERCETAREA FENOMENULUI MACHIAVELISMULUI ÎN PSIHOLOGIE

În lucrare este fundamentată necesitatea studierii fenomenului machiavelismului în psihologie din punctul de vedere al analizei de sistem. Dezvoltarea activismului subiectului ca creator al vieţii sale presupune, în mod firesc, recunoaşterea de către dânsul a altor oameni ca subiecţi egali, care dispun de aceleaşi drepturi ca şi el. Tactica comportamentului este determinată de poziţia omului în sistemul de relaţii interpersonale, în cadrul cărora apar, în mod inevitabil, contradicţii între interesele personale şi dorinţele altor oameni. În procesul de elaborare a programului de cercetare a fenomenului machiavelismului trebuie să se ia în considerare faptul că anumite forme de activitate a unor grupuri sociale mici generează în conştiinţa persoanelor care realizează această activitate „configuraţii" specifice, caracteristice numai lor. Adevărul despre om ca unitate socială (individ genetic), despre om ca personalitate poate fi descoperit în mod obiectiv doar prin studierea trecutului său – a istoriei omenirii. Se demonstrează că o analiză de sistem nu dezaprobă ci, din contra, presupune studierea acestui fenomen pe baza principiului toleranţei faţă de incertitudine în luarea deciziilor.

Cuvinte-cheie: *învăţătura lui Machiavelli, machiavelism, atitudine manipulatoare, subiect, etică, morală, conştiinţă morală, analiză de sistem, toleranţă faţă de incertitudine în luarea deciziilor.*

BASIC PRINCIPLES OF THE OPERATIONAL ANALOGY IN RESEARCH OF THE MACHIAVELLIANISM PHENOMENON IN PSYCHOLOGY

The article explains the position of the need to study the phenomenon of Machiavellianism in psychology from the perspective of system analysis. Development of the activity of the subject as creator of his life naturally presupposes recognition of others as equal subjects, possessing the same rights as himself. Tactics of behavior are determined by the position of the person in the system of interpersonal relationships, where inevitably arise different contradictions between personal interests and desires of other people. In the construction of the program of research the phenomenon of Machiavellianism must be taken in consideration the fact that certain forms of activity of small social groups generate their own specific "configuration" of consciousness of people who realize this activity. The truth about man as a social unit (ancestral individual) about a man as a person can be revealed only through an objective study of its past - the history of mankind. It is shown that the systematic analysis does not reject, but rather involves the study of this phenomenon on the basis of the principle of tolerance for uncertainty in decision making.

Keywords: *the doctrine of Machiavelli, Machiavellianism, manipulative attitude, subject, ethics, moral consciousness, system analysis, tolerance to uncertainty in decision making.*

Согласно макиавеллиевой логике, *добродетель* – это характер, воля, а *порок* – непоследовательность, боязливость, колебания. Бесспорно, что урок из этой сентенции, сформулированной в столь общем виде, могут извлечь все – и добрые люди и плуты. Поэтому неудивительно, что одни считают учение Макиавелли и его основной труд «Государь» сводом законов для тиранов, а другие – кодексом

свободных людей. Видимо, поэтому почти всегда исследователи данного феномена априорно выбирали одну из установок – поиск положительных или отрицательных особенностей макиавеллистов [25].

В первом случае макиавеллизм определяется как модель поведения, включающая манипуляцию другими посредством коварства, хитрости, обмана и оппортунизма, центральным мотивом которой является усиление власти и контроля. Во втором же случае ограничиваются лишь описательной характеристикой макиавеллистов: они «очаровательны, являются хорошими лидерами и достигают больших успехов в бизнесе» [29, с. 287], [26] и др.

При описании макиавеллистской личности ученые также прибегают к характеристикам, содержащим как положительные, так и отрицательные моменты**.** Такое противоречивое описание наблюдается в психологической литературе и при определении понятия «макиавеллизм». Макиавеллизм – это «убеждение субъекта в том, что при общении с другими людьми ими *можно и даже нужно манипулировать»:* эту часть определения можно отнести к социально неодобряемому поведению. Макиавеллизм также предполагает «наличие у личности конкретных *навыков и умений* манипулирования»: эту часть определения можно отнести к положительному явлению, необходимому человеку для успешной деятельности. Интенсивные эмпирические исследования на протяжении последних десятилетий в области изучения феномена макиавеллизма в психологии показали, что понятие это – неоднозначно и противоречиво по своей природе и по форме проявления. Изучение этой проблемы выстраивается на основе вроде бы абсолютно противоположных тенденций, однако все они логически согласуются с теоретическим наследием Макиавелли. В целом, в настоящее время исследования проводятся в рамках трех направлений: *социально-психологического*, *клинико-психологического* и *эволюционного*, с обозначением еще двух тенденций.

Одну из этих тенденций можно охарактеризовать как поиск положительных особенностей макиавеллистов, или как *критерий успешности психосоциальной адаптации*, в рамках которой макиавеллизм характеризуется как *свойство личности, присущее лидеру*, а вторую – как поиск отрицательных свойств макиавеллиста или как индивидуальную особенность, приводящую к *личностным дисфункциям*, как *фактор имморализма*. Эти две тенденции основаны, во-первых, на установках исследователей, которые и определяли, в контексте каких психологических феноменов в дальнейшем исследовался данный феномен и как, в конечном итоге, он оценивался. Во-вторых, они отражают сложность самого предмета изучения – феномена макиавеллизма, в котором находит своё отражение представление о двойственности человеческой натуры.

Известно, что человек – существо не только многостороннее, многомерное и сложноорганизованное, но в то же время являющееся и бесконечной реальностью. Реальность эта обусловлена не столько природными и социальными особенностями человека, сколько в большей степени культурно-историческим контекстом её проявления. Это отразилось также на восприятии трудов Макиавелли и на определении термина «макиавеллизм личности». Известно, что идеи Макиавелли в своё время не показались его современникам ни новыми, ни слишком дерзкими, поскольку в них было сформулировано то, о чем все смутно догадывались, но мало кто решался сказать об этом вслух. В процессе интерпретации феномена, впоследствии названного «макиавеллизмом», комментаторы его трудов вкладывали также в него и своё содержание, порой диаметрально противоположное. Таким образом, при изучении интересующего нас феномена исследование должно строиться по принципу «многоуровневой системы разнопорядковых свойств, что свойственно системному анализу» [17].

Кроме того, следует учитывать тот факт, что в ходе истории возникают и варьируют ценностные ориентации, идеологии, мифы, которые то выступают по отношению друг к другу как противоборствующие, то сливаются друг с другом, создавая новые значения и смыслы. Следовательно, в рамках анализа социально-психологических представлений о природе феномена макиавеллизма необходимо учитывать *контекст* как родовых, национальных и межнациональных, так и социально-экономических отношений. Макиавелли даёт четкие указания на этот счет, например, «как управлять городами или государствами, которые до того, как были завоеваны, жили по своим законам» [19, с. 62-63] и др.

В сфере индивидуальных символов человека необходима некая система, позволяющая его сознанию, эмоциям и нравственности обладать определенной константой, способствующей сохранению чувства личности, целостности «Я». Со времен Л.Леви-Брюля научными изысканиями установлено, что человеческое сознание гетерогенно – оно складывается из различных по происхождению составляющих [15].

Во-первых, оно зависит от ***условий жизни*** и особенностей сложившихся форм реализации человеческого духовного потенциала. То есть, истина о человеке как социальной единице (родовом индивиде), о человеке как личности может быть раскрыта объективно лишь через исследование его прошлого – *истории человечества*, его сегодняшнего дня и предвосхищения будущего развития человеческого рода. Макиавелли в своих трудах, описывая события, свидетелем которых он сам являлся, также постоянно сопоставляет их с известными фактами из истории человечества. Во многих его высказываниях звучат «отголоски древней мудрости» и обращение к будущему – «в назидание молодому».

Во-вторых, при изучении феномена макиавеллизма следует учитывать, что гетерогенно не только ***индивидуальное***, но и **общественное** сознание. Наряду с научным знанием в нем заключены и житейские представления, *социальные стереотипы*, характеризующиеся той или иной степенью истинности, в нем присутствуют также *суеверия* и *предрассудки*. Последние тоже передаются из поколения в поколение и отражают определенные исторические национально-культурные формы общественного сознания. Например, в *сравнительно-культурной* психологии изучение личности чаще всего сводится к анализу взаимосвязей между отдельными, изолированными личностными конструктами и культурными переменными.

Причины такого положения, возможно, заложены в приверженности «западной» модели человека с её априорной *дифференцированностью* – суммой личностных черт, иерархией потребностей и мотивов и т.п. В разных культурах сравниваются такие считавшиеся стабильными характеристики личности, как мотивация достижения, тревожность и т.п. Весьма многочисленны исследования локуса контроля, т.е. качества, характеризующего склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам (экстернальный, или внешний локус контроля), либо собственным способностям и усилиям (интернальный, или внутренний локус контроля) и др. По такому же принципу строятся и современные исследования феномена макиавеллизма.

В-третьих, при построении программы исследования феномена макиавеллизма следует также учитывать тот факт, что определенные ***формы деятельности*** небольших социальных групп порождают свои специфические, только им присущие «конфигурации» сознания людей, реализующих эту деятельность. Так, например, известно, что работники отделов кадров и руководящие работники, либо тренер спортивной команды, отбирающий игроков, или следователь, ведущий дознание, официанты и шоферы такси – все они обладают своей системой значений, организующихся в «эталоны» и «стереотипы» и образующих тем самым некую категориальную сетку, сквозь призму которой они выделяют в ситуации, в другом человеке значимые для их деятельности признаки. Причем эта система значений не обязательно эксплицирована в словесных понятиях, но она может быть «задана в системе образов, правил поведения» [22]. Например, понятие чести, долга и другие этические категории также имеют свою когнитивную представленность, которую Дж. Келли назвал «личностными конструктами» [28]. В проблеме исследования феномена макиавеллизма это особенно важно, так как его понимание и интерпретация руководителем организации существенно отличаются от тех, которые дают ему учитель, художник или домохозяйка.

Конструкты как концепты отражают внутренний мир человека и определяются в большей степени не объективной реальностью, а функционированием конкретного языка. Так, В.В. Колесов предлагает следующую шкалу нравственных ценностей для русского этнического сознания, для которого *совесть* («то, что соведает один Бог») важнее *чести* («части, исходящей от окружающих людей, то есть понятия корпоративного), *стыд* («что студит душу», то есть внутреннее ощущение) сильнее *срама* (то есть позора перед людьми), а *святость* (как внутреннее состояние) неизмеримо выше *геройства* (как внешнего поведения) [11, с. 123].

Самосознание индивида, осознание им жизненных целей и мотивов, характера его отношений с другими людьми также входит в этот интегральный уровень регуляции личности. В расширяющемся взаимодействии субъекта и объекта отражается структура последнего, а в соответствии с ней складывается новое и совершенствуется уже возникшее в психологическом строе индивида, поэтому базовые процессы развития Человека, как нам их представляет Макиавелли – взаимодействие и отражение, – также следует рассматривать с точки зрения такой парадигмальной установки, как **гносеологизм**.

Следующее, на что следует обратить внимание при исследовании феномена макиавеллизма, это то, что субъект согласует систему своих личных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков). Мотивационные образования детерминируют состояние индивида и особым образом организуют психические явления, тем самым они придают им функциональное назначение, определяют место в динамике поведения. «Полет мысли, смелость и самостоятельность в принятии решений, отвага и неустрашимость в действиях, умение безотчетно отдаваться идее, пренебрежение к предрассудкам – все это дается лишь человеку, в котором возобладала сильная страсть. Страсть – это тот рычаг, который двигает человеком и воодушевляет его к великим подвигам. Не будь страстей – человечество остановилось бы в своем развитии», – так высказывается Эльвециус (Гельвеций), вдохновленный идеями Макиавелли о природе человека [27].

Другим принципом построения исследовательской программы феномена макиавеллизма является **процессуально-динамический,** или **функциональный** принцип, позволяющий изучать мотивационную динамику личности, включающий процессы опредмечивания потребностей, символизации неосознаваемых влечений и предметной категоризации мотивов.

Еще одна характеристика человека как субъекта деятельности, которую необходимо учитывать при изучении феномена макиавеллизма, – это его *позиция.* Позиция проявляется как комплексная характеристика психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, стоящей перед ним, а также со стратегией, тактикой её решения, т.е. объективной динамикой деятельности (событиями и фрагментами).

Исходное условие человеческого общения с точки зрения этики и психологии предполагает доверие к другому человеку, способность личности говорить и отстаивать истину. Позиция правды «должна давать простор для личного выбора и потому исключает ложь во имя сглаживания расхождений в отношениях и общении – это отсутствие притворства, готовность разрешить противоречия и мужественно идти на них» [1, с. 231-232].

Двойственность личности приводит ко лжи, к затушёвыванию противоречий, к стремлению выдать свою позицию за общую, маскировке истинных целей и намерений. Это неизбежно приводит к двойственности поведения. Такой способ установления и сохранения отношений, при его внешней гладкости, оборачивается моральными издержками, раздвоением или деградацией личности. Поэтому отстаивание правдивых отношений есть утверждение личностью этического в жизни, в способе общения с людьми. Речь идет не просто о «соблюдении» этических норм и идеалов в поведении, а об «отстаивании» подлинно нравственных отношений. Следовательно, считать трактат «Государь» однозначно – «кодексом тиранов», а Никколо Макиавелли – вдохновителем имморализма, можно лишь в случае предвзятой интерпретации. Ведь главным его лозунгом было: «Говорить Родине правду!», а в таком случае «на зеркало неча пенять, коли рожа крива». Несогласие с очевидностью мало волнует лишь человека с однонаправленностью интересов, для которого типична фраза Гегеля, сказанная в ответ на указание некоторого несоответствия его философской теории действительности: «Тем хуже для действительности».

При построении теории анализа феномена макиавеллизма следует учитывать тот факт, что системный подход не всегда способен обеспечить решение специально психологических проблем, поэтому изучение данной проблемы предполагает анализ и с точки зрения ***личностного подхода***. Многие аспекты этого подхода связаны с постановкой целей и созданием отражающих образов, например: «Собеседник лжив или правдив», «Я хочу здоровья или денег», «Все люди хороши или плохи» и т.д. То, что человек считает своими *жизненными целями* – карьера, духовные искания и др., может быть лишь средством достижения каких-либо более глубоко сокрытых целей.

А.В. Брушлинский считает, что развитие и проявления человека как субъекта являются и сознательной, и бессознательной активностью [4]. Поэтому человеку следует ответить на вопрос, для чего нужно то, что он хотел бы иметь, поразмышлять о степени *истинности целей/желаний* (с минимизацией влияния фактора социальной престижности), рассмотреть цели с точки зрения ***нравственно-психологических принципов***. Связано это с «высшими устремлениями сердца», заботами о благополучии, о соответствии целей смыслу жизни и т.д. Как считает А.А. Гостев, можно годами обманываться относительно целей, которые на самом деле вредят «сущностному Я» [7]. Каждый должен

определиться, зачем он живёт (чтобы служить людям, наслаждаться жизнью и т. д.) и в соответствии с этим определить, чего он реально хочет, помня о высшем нравственном критерии.

В философско-психологической литературе (П.А. Флоренский, Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, М.Мид, Д.С. Брунер, М.Бубер, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.Рорти, Л.И. Рюмшина, С.Л. Рубинштейн, Н.О. Лоский и др.) творчески-созидательный характер жизнедеятельности личности человека обосновывается его многообразием связей и отношений со всем универсумом человеческой культуры. Именно поэтому при изучении феномена макиавеллизма одним из наиболее сложных и противоречивых моментов является категоризация «правды/истины» и «справедливости/заботы». Реализовать данное направление исследований возможно посредством такого методического аспекта решение этой проблемы, как рефлексия ***опыта*** и ***интуиция***.

Личностное содержание встроено в пространство природного и социального мира как транссубъектное, как производное от исторического взаимодействия и суммирования деятельностей множества исторических субъектов. Оно представляет собой в высшей степени сложную совокупность общественно-исторических норм и ценностей человеческого общежития, рефлексированных в живых образцах культуры. Люди могут как-то оценить свой опыт, но при этом они опасаются неправильной самоинтерпретации. Обычно считается, что правильную интерпретацию сопровождает легкое чувство. Тяжелое же чувство говорит «о непопадании в цель». Однако исходя из положения о роли и значении «психологических защит» можно утверждать и обратное: чем труднее интерпретация, тем более важная информация скрыта в интерпретируемом образе. «Чувство легкости» служит знаком возможного пребывания в иллюзорности, и тогда «тяжелое чувство» становится *позитивным знаком* следования в более правильном направлении самопознания, указывая на то, что затронута некая значимая информация. При этом следует помнить и о положительном значении защитных механизмов осознания образа-Я. «Тяжелые чувства» могут быть сопротивлением как осознанию чего-то полезного, так и вхождением в информацию, деструктивную для человека. Критерий «легкости» и «приятности» образа, как пишет А.А. Гостев, может свидетельствовать о пребывании человека в состоянии «прелести», а люди в прелестном состоянии *утрачивают способность осознавать свои заблуждения* [7]. Для различения прелести как минимум необходимо знание о ее существовании. В этом плане вспомним мысль выдающегося американского психолога У. Джемса о том, что образы дают некие «психические обертоны» к главному содержанию сознания [8].

Советский теоретик психологии А.Н. Леонтьев рассматривает индивидуальное сознание как систему значений в единстве с другими образующими – чувственной тканью и личностным смыслом [16]. Подчеркивается двойственная природа значения: оно выступает и как единица *общественного* сознания, и как образующая *индивидуального* сознания. Представление о значении как единице общественного сознания, кристаллизующей совокупный общественный опыт, относится в первую очередь к его разным понятийным формам, к формам фиксации общечеловеческих знаний, основанных на представлении Л.С. Выготского о знаковой опосредованности высших психических процессов. Развивая данные положения, В.П. Зинченко в структуру сознания включает бытийно-действенный (биодинамическая ткань и чувственная ткань образа) и рефлексивно-созерцательный слой (значение и смысл) [9].

Понятие ***смысла*** выражает укорененность индивидуального сознания в бытие человека, в то время как ***значение*** выражает его подключенность к общественному сознанию. Смысл связывает значение с реальностью самой жизни человека в этом мире, с её мотивами и ценностями. Смысл создаёт пристрастность человеческого сознания. При решении человеком сложных жизненных задач наблюдаются и противоположные, и циклически совершающиеся процессы, состоящие в означивании смыслов и осмыслении значений. Означить смысл – значит *задержать реализацию* программы действий, мысленно проиграть её, продумать. Осмыслить значение – означает *извлечь урок* из осуществленной программы действия, взять её на вооружение или отказаться от неё, начать искать новый смысл и в соответствии с этим строить программу действий. Именно эти два процесса Макиавелли демонстрирует нам с такой виртуозностью в своих трудах, когда речь идет о том, как поступил или должен был бы поступить государь. Проблема поиска означивания смысла соприкасается также с такой темой, как *принятие решений*, разработки которой осуществляются особенно интенсивно в психологии познания и психологии личности.

Эпоха постмодернистских течений включает в круг наиболее острых и актуальных проблем моральное развитие, становление нравственного самосознания личности. В зарубежной психологии это направление представлено исследованиями моральной регуляции выбора, в частности – на материале дилемм, сталкивающих *ценности* и *смыслы* разного плана и уровня. Экспериментально проверяются модели когнитивной регуляции выбора [12)], [14], поставлены проблемы личностной регуляции выбора [2], [6]. Однако является ли это выбором между *мотивами* или процессами актуалгенеза личностных *возможностей* человека в выборе, или моральным выбором – это всегда нечто большее, чем проявление интеллектуальных возможностей или мотивационно-смысловых предпочтений. **Моральный выбор** совершает полноценная личность, обладающая самосознанием, которое нельзя сводить к функционированию одноуровневых регулятивных систем. Конструктивный и постпроизвольный характер морального выбора подразумевает не только проявление присвоенных личностью морально-этических норм, но и связывание их с образуемыми личностными ценностями, самостоятельно взвешиваемыми – обдумываемыми – в каждой ситуации (как личностная цена того или иного выбора).

Человек совершает выбор на основе тех представлений, которые у него сложились относительно понимания им того, что такое моральная норма. По Иммануилу Канту, моральные нормы предписывают следующему им человеку не цель, не конкретное содержание деятельности, а только определенную форму – *форму всеобщей закономерности* [10]. Вследствие этого для решения вопроса, принадлежит ли обсуждаемый поступок к числу нравственных или безнравственных, необходимо расценивать его с точки зрения того, мог ли бы он стать всеобщим законом поведения человека в обществе. Если такое возможно, то он будет нравственным, в противном же случае – безнравственным.

Н.О. Лосский, анализируя взгляды Канта, пишет: «Примеры … легко найти, рассматривая нарушения правила «не лги». Кант, сторонник риторической морали, не допускает никаких исключений из этого правила, даже и взятого в его отвлеченной всеобщности. В статье «О мнимом праве лгать из любви к человеку», рассматривая вопрос даже и не с нравственной, а с ***правовой*** точки зрения, он говорит о том, что правдивость в высказываниях, которых нельзя избежать, есть *формальный долг человека в отношении к каждому человеку*, хотя бы и могли возникнуть от нее вредные последствия для него и для других [10]. Этот долг Кант обосновывает указанием на то, что ложь подрывает доверие к высказываниям, а следовательно, и ко всем правилам, основанным на договоре. Таким образом, по мнению Канта, даже и в том случае, когда убийца спрашивает, в нашем ли доме друг наш, которого он хочет убить, мы обязаны сказать правду» [18, с. 290].

В деятельностном подходе моральное развитие понимается как процесс усвоения личностью моральных социальных норм, образцов, эталонов, способов поведения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, С.Г. Якобсон и др.). Такое усвоение осуществляется в деятельности через их осознание, сознательное принятие, переживание, обретение личностных смыслов для самого человека.

Нравственное развитие рассматривается как формирование и становление положительных черт личности в ходе формирования нравственных действий, ориентированных на образец поведения как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения в ходе активной деятельности. Ряд авторов рассматривают моральное развитие как процесс становления *субъектной моральной саморегуляции* и др. Другие в качестве регуляторов и механизмов морального развития выделяют «*социальные эталоны»* как познавательно-эмоциональные обобщения, постигаемые через рассудочное и эмоциональное общение. Моральная норма как кристаллизация социокультурного нравственного опыта, обобщает С.В. Молчанов, не только воплощает императив морального поступка, но и дает его обоснование [21]. В нравственном развитии это наиболее выражено проявляется относительно принципа *справедливости* или *принципа заботы,* которые определены историческим опытом, общественным ценностным сознанием и сложившейся практикой социального взаимодействия или сотрудничества, в целом – типом культуры в диапазоне от коллективистического до индивидуалистического полюса.

В качестве одного из принципов, по которому выстраивается учение Макиавелли, можно выделить принцип *детерминизма.* Принцип детерминизма в психологии наиболее точно сформулирован в прошлом веке выдающимся психологом-философом С.Л. Рубинштейном, который говорит о том, что «внешние» факторы действуют лишь через «внутренние» условия [23]. Гештальтпсихологи назвали

бы этот принцип как то, «что снаружи, то и внутри» (М. Вертгеймер), а представители вюрцбургской школы – «детерминирующей тенденцией» (Н. Ах). Исходящая из цели детерминирующая тенденция определяет направленность *мыслительной стратегии*, в которой эксперимент (у Макиавелли можно назвать его как «естественный» и «социальный») выступает как способ, доказывающий что-то в объекте, т.е. как орудие доказательства. Изучаемые явления вполне могут быть описаны в логике причинно-следственных отношений, но при этом необходимо постоянно учитывать еще, по крайней мере, три типа детерминации: *целевую, ценностную* и *смысловую.*

Основная идея, пронизывающая все произведения Макиавелли, – это реабилитация земной жизни. Мыслитель стремится к тому, чтобы придать земной жизни не только цель, но и смысл; он пытается пробудить в людях сознание, разбудить внутренние силы, возродить деятельного человека. Каждому человеку назначено выполнить свою миссию на земле в соответствии с его возможностями. То есть, каждый человек самостоятельно постигает то, что жизнь – это не игра воображения и не созерцание, не теология и не искусство, она имеет свой собственный, личностный смысл, поэтому человек должен самостоятельно выбрать эту «свою цель», найти, выработать «свои средства».

Эллинская мудрость «Познай самого себя» призывает к весьма тяжкому, но необходимому и благодатному труду: раскрывая пружины своего поведения, осознавая подспудные мотивы и влечения, обучаясь рационально управлять своими чувствами, мы продвигаемся по пути совершенствования. Древнегреческий философ Сократ вывел блестящую форму «ума» и «глупости» человеческих: «Я знаю, что ничего не знаю, а другие не знают даже этого». Между тем, мы постоянно лжем не только другим, но, в первую очередь, мы лжем самим себе. Сфера нашей лжи практически ничем не ограничена: мы лжем в описании событий, отдаленных от нас в пространстве и времени, в объяснении поведения других людей, в своих глубинных мыслях и чувствах и так далее. Следовательно, ответы на все эти вопросы человек не может получить лишь извне, усвоить готовую схему действий, но он может её сформировать на основе того, что уже известно другим. Сформировать же умение мыслить самостоятельно он сможет лишь в случае, если он это понимает, а не просто знает об этом. Итак, еще одним принципом исследования проблемы макиавеллизма в психологии, как и в современном человекознании, является проблема *понимания*.

Одной из центральных проблем методологии гуманитарных наук стала в последние два десятилетия ***герменевтика***, или ***психология понимания***. Многие психологи сконцентрировали своё внимание на анализе организации структур знаний субъекта, с которыми соотносятся события текста. Некоторые называют такие структуры *схемами,* другие – *макроструктурами* и *фреймами*. В этом случае считается, что быстрое понимание и решение возникают тогда, когда внешняя репрезентация структуры задачи более всего соответствует её внутреннему представлению, что понимание является «объединенным продуктом входящей информации и предыдущего знания». В логике пониманием называется введение выражения в непротиворечивую логическую систему и установление его связи с элементами системы. Психологи же при изучении семантического аспекта понимания основное внимание уделяют проблеме так называемой смысловой обработки, т.е. конструированию понимающим семантического представления объекта понимания.

Понятие «конструирование» введено Джорджем Келли, отвергающим идею о существовании абсолютных, конечных истин, касающихся происходящих в мире событий. Вместо этого, полагает он, существуют различные интерпретации событий, и никто не обладает монополией на истину, поскольку ни один человек не может получить доступ к истине или реальности, не взглянув на неё или не сконструировав её определенным образом. Келли назвал эту позицию конструктивным альтернативизмом (*constructive alternativism*) [27]. Эта идея не означает, что конструкция истины или реальности произвольны или что люди заперты в своем собственном мире, оторваны от других людей. Скорее люди устанавливают определенную связь с миром и окружающими посредством своих личных конструктов, и одни конструкты выполняют эту задачу более эффективно, чем другие.

Аналогичной точки зрения придерживался М.М. Бахтин. Он писал: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [3, с. 350]. Известный историк и философ Р.Дж Коллингвуд также считает, что смысл любого исторического события можно определить, только установив, на какой вопрос (вопросы) оно может служить ответом [13]. Вследствие этого в историческом исследовании нельзя утверждать, что один древний текст противоречит

по смыслу другому, если не доказано, что авторы обоих текстов отвечали на один и тот же вопрос. В такой субъективной форме знания об объекте представляются в сознании.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что в силу единства сознания и деятельности различие в психологической природе акта деятельности сказывается и во внешнем его протекании, поэтому существует некое соотношение между внешним протеканием процесса и его внутренней природой [23, с. 466-470]. Однако каждый отдельный изолированный акт поведения допускает обычно различное психологическое истолкование. Внутреннее психологическое содержание действия раскрывается обычно не из изолированно взятого акта, не из отдельного фрагмента, а из системы деятельности. Лишь учитывая *деятельность* индивида, а не только какой-нибудь изолированный акт, и соотнося её с теми конкретными *условиями*, в которых она совершается, можно адекватно раскрыть то *внутреннее психологическое содержание* действий и поступков, которое может быть высказано и может быть утаено в высказываниях человека, но обнаруживается в его действиях. Следовательно, методология психологического исследования макиавеллизма должна опираться на социально-исторический анализ данного явления (поскольку образ мыслей людей определяется образом жизни, а сознание – общественной практикой) в той же степени, как и на принцип *индивидуализации*, который позволяет раскрыть специфические психологические закономерности проявления данного феномена.

Принцип индивидуализации тесно связан с положением о том, что расшифровка и правильная интерпретация внешних данных требуют обязательного изучения *конкретной личности в определенной ситуации*. Из этого принципа следует, что один и тот же внешний результат может иметь самое различное психологическое содержание в зависимости от того, в какой конкретной ситуации он имел место. Заслуга Никколо Макиавелли состоит в том, что на конкретных примерах истории он показал, как именно эти принципы действуют. Системный, строгий научный подход отвечал логическому, рациональному стилю, который отличал его собственное мышление и его сочинения.

Процесс понимания, как отмечает М. Бубер, – это не ментальный, рассудочный акт, оперирующий прошлыми знаниями. Он требует полного нашего присутствия в ситуации в момент понимания. Мы проживаем опыт, мы говорим миру «Ты» всем своим существом [5]. В этот момент мы предстаём перед тайной мира один на один – без защит, не беспокоясь об имидже, не прикрываясь социальными рамками, прошлыми знаниями и стереотипами и т.д. Того, что мы не переживаем, не проживаем подобным образом, мы не можем понять: невозможно извлечь опыт, не испытав его. Понимание связано со способностью переживать полноту бытия. Макиавелли, как мы видели ранее, именно переживал свой опыт во всей своей полноте, и принимал его таким, каков он есть. Возможно поэтому Ф. де Санктис, описывая стиль изложения мыслей у Макиавелли, замечает, что он очищает свою прозу от малейших элементов абстракции, этики, поэзии [24], взирая на мир с сознанием своего превосходства, как бы провозглашая: «Nil admirari» («Ничему не удивляться», *лат.*). Однако в этом проявляется не его отстраненность, а, напротив, его стремление понять Другого «как ничего общего не имеющего с нашими логическими возможностями» [20].

Макиавелли берется за тему сразу, избегая перифраз, описательных оборотов, отступлений, многословных доводов, цветистых фраз, образных средств выражения и украшений, усматривая в них препятствия на пути к пониманию. В то время как манипулятивные техники предполагают именно такой стиль изложения информации, используя их в качестве средства, для того чтобы «увести» от темы разговора и «запутать» партнера по общению. Макиавелли же избирает кратчайший, а посему прямой путь: не отвлекается сам и не отвлекает читателя. Повествование его – ряд точных и лаконичных предложений и фактов; все «средние идеи», всё эпизодическое отброшено. При описании предмета анализа он не стремится заполнить пустоты с помощью прикрас, столь любезных «сердцу тугодумов». Эта его лаконичность, стремление резюмировать главное – отнюдь не приём, а результат четкого понимания сути вопроса, который он стремится разобрать.

Понимание, как утверждает М.К. Мамардашвили, возможно лишь здесь и сейчас, в ситуации, когда происходит событие [20]. И если есть смысл, то только в этой точке сознания, и мы не можем ничего автоматически перенести из нее в будущее. Мы можем извлечь опыт только тогда, когда мы имеем опыт (извлечь смысл события, когда оно происходит), ибо потом, вспоминая о событии на ментальном уровне, мы имеем дело не с реальностью, а с её неточной, зачастую искаженной ментальной копией. То «Я», которое вспоминает, не есть живое «Я», которое испытывает опыт. Кроме того,

есть различие между испытывающим «Я» и понимающим «Я», то есть «между мной и мной самим большая разница». Если не произошло правильного понимания, то последующее знание не поможет понять испытанный когда-то опыт, а прежний – так и останется травматичным.

Понимание также всегда продуктивно: даже если оно не всегда создает какое-то содержание. Опыт, чтобы быть извлеченным (понятым, осмысленным), обязательно должен быть извлечен в какой-то структуре, то есть быть артикулирован, хотя бы внутренне, иначе мысль замрет на пороге понимания. Именно так поступает Макиавелли, когда описывает события, свидетелем которых он был сам: он стремился не просто изложить факты, но и понять, что произошло и к чему это привело, и не абстрактно, рассудочно, а именно с определенной целью – в «назидание молодому» и в качестве «совета достойному».

Итак, сочинения Макиавелли свидетельствуют о начале новой эры в развитии не только политической философии Запада, но и зарождающейся в рамках философии такой науки, как психология человека, которой еще только предстоял долгий путь развития. Со страниц многочисленных исследований, посвященных Макиавелли, он предстает перед нами главным образом как первый представитель совершенно нового понимания государства, политики, морали и человека, отношения ценностей национального развития к моральным и религиозным ценностям. Размышления над проблемами политики привели его к выводу о том, что область политической деятельности должна была перестать регулироваться нормами богословия или аксиомами нравственности. Основа жизни, а следовательно, и науки по Макиавелли – это Nosce te ipsum, то есть *знание мира в его реальности*. Макиавелли пытался именно *понять этот мир*. Таким образом, общая стратегия изучения проблемы макиавеллизма личности в силу своего общего характера может быть реализована лишь в комплексных и систематических исследованиях, в ряде дополняющих их циклов как в области психологического исследования, так и в области философии, общественно-исторического познания и др.

Литература:

1. АБУЛЬХАНОВА, К.А. *Психология и сознание личности (Проблемы методологии теории и исследования реальной личности)*. Москва-Воронеж: Академия педагог. и соц. наук, 1999.
2. АЙЛАМАЗЯН, А.М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение. В: *Вопросы психологии*, 1990, № 4, с. 123-130.
3. БАХТИН, М.М. *К философии поступка*. *Философия и социология науки и техники* / Под ред. И.Т. Фролова. Москва, 1986.
4. БРУШЛИНСКИЙ, А.В. *Субъект, мышление, учение, воображение*. Москва-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1996.
5. БУБЕР, М. *Я и Ты*. Москва, 1987.
6. ВАСИЛЮК, Ф.Е. *Методологический анализ в психологии*. Москва: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с. ISBN 5-89357-144-4 («Смысл»); ISBN 5-94051-018-3 (МГППУ).
7. ГОСТЕВ, А.А. *Психология и метафизика образной сферы человека*. Москва: Генезис, 2008. 484 с. ISBN 978-5-98563-137-1
8. ДЖЕМС, У. *Психология* /Под ред. Л.А. Петровской. Москва: Педагогика, 1991. 368 с. (Классики мировой психологии). ISBN 5-7155-0402-3
9. ЗИНЧЕНКО, В.П. Сознание как предмет и дело психологии. В: *Методология и история психологии*, 2006, т. 1, вып. 1, с. 207-231.
10. КАНТ, И. О мнимом праве лгать из человеколюбия. В: *Трактаты и письма*. Москва, 1980. 293 с.
11. КОЛЕСОВ, В.В. Отражение русского менталитета в слове. В: *Человек в зеркале наук*. Ленинград, 1991.
12. КОЗЕЛЕЦКИЙ, Ю. *Психологическая теория решений*. Москва: Прогресс, 1979.
13. КОЛЛИНГВУД, Р.Дж. *Идея истории. Автобиография*. / Перевод и комментарии Ю.А. Асеева; Статья М.А. Кисселя; Отв. ред.: И.С. Кон, М.А. Киссель; Академия наук СССР. Москва: Наука, 1980. 488, [2] с. (Памятники исторической мысли).
14. КОРНИЛОВА, Т.В., НОВОТОЦКАЯ-ВЛАСОВА, Е.В. Соотношение уровней нравственного самосознания, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности. В: *Вопросы психологии*, 2009, № 6, с. 61-72.
15. ЛЕВИ-БРЮЛЬ, Л. *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. Москва, 1994.
16. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Избранные психологические произведения*: В 2-х тт. Москва, 1983.
17. ЛОМОВ, Б.Ф. О системном подходе в психологии. В: *Вопросы психологии*, 1975, № 2, с. 41-44.
18. ЛОССКИЙ, Н.О. *Условия абсолютного добра* (*Основы этики. Характер русского народа*). Москва: Республика, 1991.

19. МАКЬЯВЕЛЛИ, Н. *Государь:* [сб.: пер. с итал.]/ Никколо Макьявелли. Москва: АСТ, 2008. 461 с. ISBN 978-5-17-031320-4
20. МАМАРДАШВИЛИ, М.К. *Психологическая топология пути*. СПб, 1997.
21. МОЛЧАНОВ, С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию. В: *Вестн. Моск. ун-та*. Сер. 14: *Психология*, 2011, № 2, с. 59-72.
22. ПЕТРЕНКО, В.Ф. *Психосемантика сознания*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с. ISBN 5-211-00023-4
23. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Человек и мир*. Москва: Наука, 1997.
24. САНКТИС де Ф. *История итальянской литературы*. Москва, 1964.
25. ANŢIBOR, L. Abordări teoretice în cercetările psihologice ale machiavelismului. În: *Învăţământul postmodern între eficienţă şi funcţionalitate.* Conferinţa Ştiinţifică internaţională, 15 noiembrie 2013. Rez. com., Chişinău: CEP USM, 2014, p. 427-431.
26. GEMMIL, G.R. & HEISLER, W.J. Machiavellianism as a factor in managerial job strain, job satisfaction, and upward mobility. In: *Academy of Management*, 1970, 15 (1), p. 51-62.
27. HELVETIUS, C.A. Del'EspritDiscours. À Paris chez Durand Librairie. 1758, III. Ch.7. 543 p. (Электронный ресурс: http://az.lib.ru/a/alekseew_a_s/text_1880_makkiavelli.shtml. (Дата обращения 25. 07. 2014).
28. KELLY, G.A. A brief introduction to personal construct theory. In: D. Bannister (Ed.), *Perspectives in personal construct theory*. New York: Academic Press. Written, 1970, p. 1-29.
29. McNAMARA, P., DURSO, R., HARRIS, E. «Machiavellianism» and frontal dysfunction: evidence from Parkinson's disease. In: *Cognitive neuropsychiatr*y, 2007, 12, 4, p. 285-300.

Prezentat la 02.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.183-193

ЭФФЕКТИВНЫЙ ПСИХОЛОГ-КОНСУЛЬТАНТ: МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ

Светлана ТОЛСТАЯ

Молдавский государственный университет

В статье рассматриваются различные представления о профессионально-личностных качествах эффективного специалиста, оказывающего психологическую помощь. Предпринята попытка обобщить профессионально важные качества и требования к личности психолога-консультанта и тем самым создать модель эффективного консультанта.

Ключевые слова: *психолог-консультант, личность, эффективный психолог, модель.*

PSIHOLOG-CONSULTANT EFFECTIV: UN MODEL DE PERSONALITATE

În articol sunt puse în discuţie diverse idei despre calităţile profesionale şi personale ale specialiştilor în domeniul consilierei psihologice. Este prezentat modelul personalităţii psihologului-consilier efectiv elaborat de autor.

Cuvinte-cheie**:** *psiholog-consilier, personalitate, psiholog efectiv, model.*

EFFECTIVE CONSULTANT PSYCHOLOGIST: A MODEL OF PERSONALITY

The article discusses various ideas about professional and personal qualities of effective professionals providing psychological assistance is presented the author's model of personality psychologist effectively.

Keywords: *counseling psychology, personality, psychologist effective, model.*

Личность консультанта (психотерапевта) выделяется почти во всех теоретических системах как важнейшее целительное средство в процессе консультирования. Известный английский психоаналитик М. Балинт говорил о полном забвении того, что психотерапия – это не теоретическое знание, а навыки личности [8]. Основатель психоанализа З. Фрейд на вопрос о критериях успешности психотерапевта ответил, что психоаналитику не обязательно иметь медицинское образование, а необходимо иметь наблюдательность и умение проникать в душу клиента [18]. Таким образом, основная техника психологического консультирования – это «Я - как инструмент», то есть основным средством, стимулирующим совершенствование личности клиента, является личность консультанта, что вполне соответствует смыслу меткого выражения А. Адлера: «техника лечения заложена в вас» [по 11]. При этом очевидно – здесь «личность как инструмент» есть лишь метафора, образ, который подчеркивает роль воздействующего субъекта на эффективность деятельности. Однако в метафоре проявляется прозорливость обыденного сознания, которое фиксирует незаполненную понятийную нишу и, не определяя границ, структуру феномена, отслеживает его функции, номинализирует этот феномен, находя ту психологическую категорию, которая в наибольшей степени является для него подходящей.

Обозначая такой ракурс анализа личности консультанта, важно понять, во-первых, эвристическую ценность данного подхода, во-вторых, принципиальную возможность рассмотрения «Я», личности, субъекта (на нынешнем этапе изучения проблемы не будем дифференцировать эти понятия) в качестве инструмента профессиональной деятельности.

Что касается эвристичности данного подхода, то, как представляется, он дает возможность по-новому взглянуть на проблему разработки, формирования модели личности психолога-консультанта и, соответственно, на их подбор, подготовку, процесс профессионализации. Известно: несмотря на внимание исследователей к данной проблеме, в настоящее время среди них нет единого представления о том, каким должен быть психолог-консультант. Анализ литературы показал, что разные авторы выделяют разное количество профессионально важных качеств – от 4 до 32. В первую очередь, это связано с существованием разных подходов в консультировании. Разные представления о сути проблемности клиентов ведут и к разным представлениям о задачах, стоящих перед консультантом и, соответственно, о разных моделях его личности.

Еще в 1964 г. Комитет по надзору и подготовке консультантов США определил перечень качеств личности, необходимых консультанту: доверие к людям; уважение ценностей других личностей; проницательность; отсутствие предубеждений; самопонимание; осознание профессионального долга [12].

Различные исследования показывают, что при описании преуспевающего консультанта как профессионалы, так и клиенты употребляют следующие понятия: открытый, теплый, внимательный, искренний, гибкий, терпимый.

Н. Н. Обозов обращает внимание на следующие качества личности.

1. *Безоценочное отношение к индивидуальным различиям людей.*

2. *Чуткость к эмоциональному состоянию человека, который находится рядом.* В психологическом консультировании эта чуткость может выглядеть как профессиональный такт. Например, психолог-консультант избегает доводить до клиента информацию в той форме, которая может его травмировать.

3. *Пластичность (динамичность в сочетании с гибкостью).* Имеется в виду способность легко переключаться с одной темы на другую, легко выходить из тупиков, быстро менять различные точки зрения при рассмотрении того или иного вопроса.

4. *Эмоциональная сдержанность и терпимость.* Имеется в виду способность избегать невротических и субъективных отклонений в собственных оценках и поведении. Быть предельно сдержанным в ответ на срывы клиента, уметь снять тревожность другого, успокоить его, проявлять терпимость к возможным невротическим срывам с его стороны.

5. *Поддержание общей культуры поведения* возможно только при многочисленных и разнообразных контактах психолога с другими людьми. В результате этого формируются своеобразные штампы речевых оборотов, форм общения, предпочтений относительно близости – дистантности в межличностных контактах, характерной жестикуляции и мимики.

6. *Умение выстраивать и выдерживать до конца свою линию поведения.* Имеется в виду, что если клиент нервничает и перескакивает с одной темы на другую, то психолог-консультант сможет своевременно вернуть беседу к заданной теме. Если обсуждение других людей начнет выходить за рамки объективности, то психолог-консультант сумеет сохранить эти рамки.

7. *Наличие знаний в области возможного поведения людей в конфликтах.* Имеется в виду, что интравертированному, застенчивому индивиду бывает сложно порой выйти из напряженной ситуации, он не всегда легко говорит «нет», а оказавшись в зависимости от другого, использует различные средства разрешения затруднения в отношениях, включается в эмоциональную или интеллектуальную конфронтацию [10].

По мнению А. Шторр, идеальным психотерапевтом или консультантом в состоянии быть симпатичный человек, откровенный и открытый чувствам других; способный отождествляться с самыми разными людьми; теплый, но не сентиментальный, не стремящийся к самоутверждению, однако имеющий свое мнение и способный его защитить; умеющий служить на благо своим клиентам [20].

Профессиональные портреты «психолога-консультанта», полученные Р. Кеттеллом с соавт., приводятся в форме так называемых дискриминантных уравнений эффективности:

«Эффективный психотерапевт» = 0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N,

где: A – фактор «открытый, легкий, общительный»,

B – «с развитым логическим мышлением, сообразительный»,

H – «смелый или даже дерзкий»,

N – «искушенный, сознательно лояльный, тактичный» [16].

Известным специалистом в области психологического консультирования Р. Кочюнасом [12] были обобщены и выделены несколько факторов, способных составить стержень модели личности эффективного психолога-консультанта: аутентичность, открытость собственному опыту, развитие самопознания, сила личности и идентичность, толерантность к неопределенности, принятие личной ответственности, постановка реалистичных целей, эмпатия.

Хотя исследований в этой области достаточно много, однако однозначного ответа о свойствах личности, способствующих эффективной работе консультанта, к сожалению, нет.

Автором предпринята попытка создать эклектическую модель личности эффективного психолога-консультанта. Речь идет, конечно, о «подвижной» модели, поскольку каждый консультант имеет возможность ее дополнить. Схематично авторская модель представлена на рисунке.

Рисунок: Эклектическая модель личности эффективного психолога-консультанта.

Как видно из данной модели, требований к качествам психолога вроде не много, но и не мало. Главное – их содержание. Рассмотрим далее модель эффективного консультанта и подробнее остановимся на качествах, которыми психолог-консультант должен обладать и которые он должен проявлять в общении с клиентами.

Начнем наше описание с основного межличностного качества, которым должен обладать психолог-консультант – с эмпатии.

➢ ***Способность к эмпатии***, сопереживанию, сочувствию. Под этой способностью понимается умение глубоко психологически проникать во внутренний мир другого человека – клиента, понимать его, видеть происходящее с его собственных позиций, воспринимать мир его глазами, принимать как допустимую и правильную его точку зрения и в то же время уметь выходить из внутреннего мира клиента в нужный момент, полностью не идентифицируя себя с данным человеком. Главным в этом качестве является готовность, желание и способность консультанта психологически чувствовать и понимать другого, смотреть на мир его глазами, на время забывая о своем восприятии мира, о своей собственной точке зрения. Это качество психолог-консультант должен проявлять на всем протяжении процесса консультирования и, благодаря ему, быть способным лучше и глубже понимать клиента, эффективнее ему помогать.

Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но не теряя ощущения «как будто». Ощущать радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимать их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен сохраняться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации или слияния. Когда кто-то в болоте, то слияние – это когда ты сам прыгаешь в это болото и теперь уже по-настоящему чувствуешь то, что и другой, т.к. и ты в болоте. Проявление эмпатии – это когда ты остаешься на твердой земле с пониманием всех минусов этого болота, и при этом в состоянии протянуть палку, руку и еще что-то, что поможет человеку выбраться.

Войдя в мир другого человека, консультанту важно оставаться автономным от клиента, т.е. сохранить самость. При этом существует некая опасность, которую выразил К. Роджерс: «Если я действительно открыт тому, как понимает жизнь другой человек, и принимаю его мир в свой, то рискую начать смотреть на жизнь его глазами и вследствие утраты самости сопротивляться изменению вместе с ним. Другая крайность состоит в полном сохранении собственного взгляда на мир, скрупулезном анализе и излишней оценке, и тогда понимание другого человека становится недоступно» [17, с.27].

Поэтому сопереживание консультанта клиенту никогда не должно быть тотальным, а только частичным и временным. Эмпатическое понимание можно показать клиенту самыми разными способами: молчанием, отражением чувств, удачной и своевременной интерпретацией, рассказывая какую-нибудь историю, точной метафорой и т.п.

Таким образом, эмпатия предполагает, что человек одновременно и ощущает себя объектом, и продолжает осознавать свою идентичность как самостоятельная личность. Это следующее качество эффективного консультанта в авторской модели эффективного психолога-консультанта.

➢ ***Сила личности и идентичность.*** Идентичность – сложная динамическая структура, формирующаяся и развивающаяся на протяжении всей жизни человека. Единицей этой структуры является самоопределение – некоторое решение относительно себя, своей жизни, своих ценностей, принятое в результате интериоризации родительских ожиданий (преждевременная идентичность) или преодоления кризиса идентичности (достигнутая идентичность). Кризис идентичности предполагает наличие ситуации выбора, начиная от выбора школы, работы и заканчивая поиском и выбором цели и смысла своего существования. Кризис идентичности отнюдь не всегда завершается формированием единиц идентичности – самоопределений [15]. Возможен также деструктивный вариант последствий кризиса. Это происходит, когда человек не замечает необходимости самоизменения, не видит имеющихся в его распоряжении альтернатив выбора. В таком случае человек может испытывать ряд негативных состояний:

- высокий уровень тревожности;
- ощущение собственной беспомощности;
- неверие в будущее;
- пониженный эмоциональный фон;
- ощущение потери смысла в жизни вплоть до депрессии и склонности к самоубийству.

Незнание причин своего состояния у такого человека, тем не менее, может выражаться в утверждениях, что у него все в порядке, ему не нужно что-либо менять в своей жизни. Конструктивный путь достижения идентичности (вследствие личностного поиска и выбора) приводит к формированию того, что принято называть личностной идентичностью. Но возможен и другой путь. Столкнувшись с кризисом идентичности, пытаясь избавиться от негативных эмоциональных состояний, связанных с деструктивным вариантом последствий кризиса, человек пытается приобрести идентичность, присоединившись к группе, имеющей позитивный статус в обществе, и присвоить себе ее нормы и ценности, спрятаться за социальной ролью от необходимости личностного выбора. Такой путь характерен для формирования социальной идентичности. Н. В. Антонова описала две основные шкалы для измерения степени развития у человека качеств, связанных с идентичностью:

✓ сила-слабость идентичности;
✓ открытость-закрытость идентичности [по 1].

Исходя из этих двух шкал, можно выделить четыре крайних варианта развития идентичности.

▪ *Открытая сильная идентичность* – сложившееся в результате личностного выбора в ситуации кризиса идентичности представление о себе и своей жизни. При этом человек не теряет возможности воспринимать новое, изменяться, в чем, собственно, и проявляется открытость идентичности. Но меняясь, он не теряет лучшего из своего «прошлого Я», ощущает единство своего прошлого с настоящим и будущим, что создает у него ощущение целенаправленности, осмысленности своей жизни. В этом и проявляется сила его идентичности.

▪ *Закрытая сильная идентичность* – человек характеризуется раз и навсегда сложившимся, жестким, не меняющимся «образом Я». Он предпочитает оставаться в рамках стереотипов и не желает меняться. Возможно, это связано со страхом вновь пережить кризис идентичности, потерять идентичность. Такой страх, видимо, определяется тем, что выход из ситуации кризиса был не совсем сознательным. Возможно, идентичность была приобретена путем идентификации с группой.

▪ *Открытая слабая (диффузная) идентичность* – люди ощущают смысл своих страданий и активно идут путем приобретения идентичности. Пробуют различные способы поведения и общения, ищут литературу и т. д.

▪ *Закрытая слабая (диффузная) идентичность* – люди смутно ощущают, что делают что-то не так, но не знают, как надо, и не видят перспектив для самоизменения. Возможно, закрытость определяется

неудачными, травмирующими последствиями некоей поисковой активности, бывшей в прошлом. Можно предположить, что это связано с рудиментами преждевременной идентичности, усвоенной от родителей, когда в образе мира и себя в этом мире упор делался на том, что самостоятельный личностный поиск неэтичен, греховен. Другие компоненты идентичности практически не сформировались, что и объясняет страдания. Путь же к личностному поиску закрыт. Такие люди идут путем деструктивного кризиса [3].

Сильная личностная идентичность нужна психологу-консультанту для того, чтобы в консультировании иметь свою внутреннюю позицию, не быть простым отражением надежд других людей. Консультант должен знать, кто он таков, кем может стать, чего хочет от жизни, что для него важно по существу [19]. Он обращается к жизни с вопросами, отвечает на вопросы, задаваемые ему жизнью, и постоянно подвергает проверке свои ценности. Как в профессиональной работе, так и в личной жизни консультанту не следует быть простым отражением надежд других людей. Он должен действовать, руководствуясь собственной внутренней позицией. Это позволит ему чувствовать себя сильным в межличностных отношениях. Для этого психологу необходимо быть открытым собственному опыту – третья важная характеристика личности консультанта.

➢ ***Открытость собственному опыту.*** Здесь открытость понимается не в смысле откровенности перед другими людьми, а как искренность в восприятии собственных чувств. Социальный опыт учит отрицать, отбрасывать свои чувства, особенно отрицательные. Ребенку говорят: «Замолчи, большие дети (или мальчики) не плачут!» Взрослым окружающие говорят то же: «Не плачь!» или «Не нервничай!» Давление окружающих заставляет вытеснять печаль, раздражительность, злость. Эффективный консультант не должен отгонять любые чувства, в том числе и отрицательные. Только в таком случае можно успешно контролировать свое поведение, поскольку вытесненные чувства становятся иррациональными, источником неконтролируемого поведения. Когда мы осознаем свои эмоциональные реакции, то можем сами выбирать тот или иной способ поведения в ситуации, а не позволять неосознанным чувствам нарушать регуляцию нашего поведения. Консультант способен содействовать позитивным изменениям клиента, только когда проявляет терпимость ко всему разнообразию чужих и своих эмоциональных реакций и проявляет толерантность к неопределенности [4].

Рассмотрим эти качества подробнее.

➢ ***Толерантность к неопределенности.*** Многие люди неуютно чувствуют себя в ситуациях, в которых недостает структуры, ясности, определенности. Но поскольку одной из предпосылок становления личности является «расставание» человека с привычным, известным из собственного опыта и вступление на «незнакомую территорию», консультанту совершенно необходима уверенность в себе и ситуациях неопределенности. По существу именно такие ситуации и составляют «ткань» консультирования, поэтому психолог-консультант должен уметь без значительного дискомфорта переносить их.

Достигается это через уверенность в себе – следующее важное качество в авторской модели.

➢ ***Уверенность в себе.*** Консультанту необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности. Уверенность в своей интуиции и адекватности чувств, убежденность в правильности принимаемых решений и способность рисковать – все эти качества помогают переносить напряжение, создаваемое неопределенностью при частом взаимодействии с клиентами.

Уверенность в себе – это то качество личности, которое, по нашему представлению, необходимо консультанту на любых стадиях консультативного процесса. Уверен ли я в том, что справлюсь с той задачей, за которую берусь? Готов ли я сам следовать тому, в чем убеждаю других? Уверен ли я в том, что то, что я предлагаю, действительно нужно клиенту? Уверенность в себе в этом контексте нечто иное, чем самоуверенность. Это, прежде всего, уверенность в своих силах, своей позиции, методах своей работы, ценностях, которые транслируются консультантом в клиентской организации. Уверенность в себе особенно важна в тех ситуациях, когда консультант в своей работе использует экспериментальные методы.

Важным фактором формирования уверенности в себе является способность к самопознанию.

➢ ***Развитие самопознания.*** Ограниченное самопознание означает ограничение свободы, а глубокое самопознание увеличивает возможность выбора в жизни. Чем больше консультант знает о себе, тем лучше поймет своих клиентов, и наоборот – чем больше консультант познает своих клиентов, тем глубже понимает себя. Как говорит E. Kennedy, неумение услышать, что творится внутри нас,

увеличивает подверженность стрессу и ограничивает нашу эффективность, кроме того, возрастает вероятность пасть жертвой удовлетворения в процессе консультирования своих неосознанных потребностей [7]. Очень важно реалистично относиться к себе. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, кроется в самооценке консультанта, адекватности его отношения к собственным способностям и вообще к жизни.

С развитием самосознания становится возможным понимание себя, своей собственной реальности (как и понимание других людей и реальности в целом), т. е. самопознание способствует формированию аутентичности.

➢ ***Аутентичность.*** Имеется в виду, что человек жаждет быть и является самим собой в противовес расходованию энергии на проигрывание ролей и создание внешнего фасада, вместо того чтобы использовать ее на решение реальных проблем. Дж. Бьюдженталь [5, с.42-43] отождествляет слово «аутентичность» с близким ему «присутствие». В этом качестве он выделяет

✓ *доступность* – степень того, насколько человек допускает, чтобы происходящее в данной ситуации имело для него значение, воздействовало на него;

✓ *экспрессивность* – степень, в которой человек склонен позволять другому (другим) действительно узнать себя в данной ситуации. Это включает самораскрытие без маскировки каких-либо субъективных переживаний.

Дж. Бьюдженталь называет аутентичность стержневым качеством психотерапевта и важнейшей экзистенциальной ценностью и выделяет три основных признака аутентичного существования:

- полное осознание настоящего момента;
- выбор способа жизни в данный момент;
- принятие ответственности за свой выбор [5].

Аутентичность в какой-то степени обобщает многие свойства личности. Прежде всего, это выражение искренности по отношению к клиенту. Аутентичный человек жаждет быть и является самим собой как в своих непосредственных реакциях, так и в своём поведении в целом. Он позволяет себе не знать все ответы на жизненные вопросы, если их действительно не знает. Он не ведет себя как влюбленный человек, если в данный момент чувствует враждебность.

Трудности большинства людей в том и заключаются, что они расходуют много энергии на проигрывание ролей, на создание внешнего фасада, вместо того чтобы использовать ее на решение реальных проблем. Если консультант большую часть времени будет прятаться за профессиональной ролью, клиент тоже спрячется от него. Если консультант исполняет роль только технического эксперта, отмежевываясь от своих личных реакций, ценностей, чувств, консультирование будет стерильным, а его эффективность – сомнительной. Соприкоснуться с жизнью клиента можно лишь оставаясь живыми людьми. Аутентичный консультант – наиболее подходящая модель для клиентов, служащая примером гибкого поведения.

Аутентичный, хорошо знающий себя и уверенный в себе консультант будет способен к установлению глубоких межличностных отношений – важному фактору создания доверительных отношений между психологом и клиентом.

➢ ***Стремление к глубине межличностных отношений.*** Обычно этому препятствуют страх потерять свободу, быть более уязвимым, страх непринятия другим положительных чувств, отклонение их. Для того чтобы эти факторы не мешали стремлению к развитию глубоких межличностных отношений, в среде проживания психолога-консультанта необходимо стараться создавать такую атмосферу, чтобы избегать осуждения, «наклеивания ярлыков». В.В. Шабалина предлагает интересный прием для того, чтобы блокировать у некоторых людей тенденцию к осуждению, «наклеиванию ярлыков», деланию из других «козлов отпущения» [6]. В момент подобных действий рекомендуется спросить у человека, их совершающего, что в данный момент происходит с его чувствами, переключить его внимание с другого на самого себя, свои чувства. Если он от этого получает удовольствие, то, возможно, проблема в нем?

Поскольку межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми, соответственно в их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей. В этой связи особую роль играет эмоциональная устойчивость психолога.

➢ ***Эмоциональная устойчивость.*** Эмоциональная устойчивость, гибкость и способность осознавать и выражать собственные эмоции и их содержание, безусловно, являются профессионально важными качествами психолога. Эмоциональная устойчивость – это не уход от эмоций, но способность, отчасти врожденная, отчасти приобретенная, регулировать эмоции в ситуации, когда они могут снижать эффективность деятельности. Эмоциональные люди свободно проявляют разнообразные чувства, от гнева до радости. Психолог должен понимать, замечать свои чувства, в частности и отрицательные, не вытеснять их. Только в таком случае он будет контролировать свое поведение. Ведь психолог способен оказывать содействие в положительных изменениях клиента только тогда, когда проявляет толерантность ко всему разнообразию чужих и «своих» эмоциональных реакций.

Много внимания уделял эмоциональной сфере психолога Р. Кочюнас. Он настаивает, что психологу необходимо обладать такими чертами, как эмоциональная стабильность и объективность, т. е. способность уважать права других людей, воспринимать других людей как способных решать свои собственные же проблемы и принимать за них ответственность. Осознание своих чувств и невротических проекций помогает психологу-консультанту, психотерапевту оставаться толерантным и объективным при иррациональном, противоречивом и провокативном отношении и поведении, проявляемых клиентом. Объективность помогает нейтрализовать ненаправленные эмоции психолога-консультанта, в частности – сверхидентификацию, которая может задушить терапевтический процесс, и враждебность, которая может вообще уничтожить его. Объективность дает возможность психологу, психотерапевту «претерпевать» отношения, импульсы и действия, которые противоречат принятым нормам. Это позволяет психологу уважать клиента и помогать ему реализовать свою изначальную целостность, независимо от того, насколько он может быть расстроен или болен.

Важны также эмоциональная сдержанность и терпимость – способность избегать невротических и субъективных отклонений в своих оценках и поведении. Быть предельно сдержанным в ответ на срывы клиента, уметь снять тревожность другого, успокоить, проявляя толерантность к возможным невротическим срывам клиента. Психолог должен быть эмоционально стойким, выдержанным, спокойным, реально взвешивать обстановку и, безусловно, быть доброжелательным.

➢ ***Доброжелательность.*** Доброжелательность – это также важное психологическое качество консультанта, включающее доброе, эмоционально положительное отношение к клиенту, личную заинтересованность и участие в решении его проблем. Хотя данное качество коррелирует практически со всеми перечисленными выше качествами личности, однако оно имеет и свои собственные индивидуальные проявления. К ним, в частности, относится умение психолога-консультанта в любых ситуациях, что бы ни случилось, как бы ни вел себя сам клиент, сохранять ровный и, безусловно, доброжелательный стиль общения с ним.

В этом контексте доброжелательность коррелирует с термином, который ввёл К.Роджерс: «безусловное позитивное отношение» [17]. Главный акцент делается на безусловном (ничем не обусловленном) принятии клиента психологом, психотерапевтом. Это не только требует готовности слушать клиента, не прерывая его, но также и принятия того, о чем говорится, без суждения и оценки, невзирая на то, каким бы «плохим» или «странным» это ни казалось. Терапевту не нужно одобрять все, что говорит клиент, но он должен принять это как реальную составляющую оцениваемого человека. Терапевт должен также доверять клиентам в самостоятельном решении их собственных проблем, следовательно, он не дает советов. Совет, говорит К. Роджерс, несет скрытое сообщение о том, что клиент некомпетентен или неадекватен: это делает его менее уверенным и более зависимым от помощи [17].

Таким образом, психолог-консультант должен показать, что он искренне заботится о клиенте, принимает его как человека и доверяет его способности изменяться. Это становится возможным, когда психолог-консультант обладает таким качеством, как искренность.

➢ ***Искренность***. Искренность крайне необходима хорошему психологу, психотерапевту. Её невозможно подделать. Даже не обладая специальными психологическими навыками, люди почти всегда безошибочно отличают искренность от фальши, правду от обмана. Чем более психолог во время консультации является самим собой, чем более искренен он в отношениях с клиентом, чем менее он отгорожен от клиента профессионально или личностно, тем вероятнее, что клиент продвинется в процессе терапии. Консультант должен открыто проживать те чувства и установки, которые

имеют место в данный момент. Иногда, чтобы быть искренним, в тех случаях, когда психолог имеет дело с сильными отрицательными чувствами, такими, например, как ненависть, страдание, страх, стыд, вина, беспомощность, ему нужны мужество и ответственность.

Поскольку консультирование – это процесс, который может быть не только средством развития личности клиента, но и способом вмешательства, то очень важными качествами личности психолога автор считает любознательность, креативность и чувство юмора.

➢ ***Любознательность и пытливость***. Люди с такими качествами способны проявлять естественный интерес к другим. Любознательность – это любовь к переменам, ко всему новому. Именно эта черта характера заставляет нас двигаться вперед, ставить перед собой новые цели и, все более уверяясь в своих силах, стремиться к успеху. Именно любознательность позволила многим гениальным личностям сделать открытия, которыми мы пользуемся сейчас. Альберт Эйнштейн говорил о том, что важно не переставать задавать вопросы и не утрачивать святой любознательности [2]. Любознательность важна тем, что:

- придает жизни искренний интерес и тем самым позволяет наполнить смыслом каждый прожитый день (согласитесь, ведь наши увлечения привносят в жизнь больше радости);
- активизирует мыслительный процесс и развивает умственные способности, тем самым клетки мозга (нейроны) не стареют, сохраняют память и важнейшие психические функции;
- позволяет нам расширить наше представление о нас самих и богатстве мира вокруг нас, а это, в свою очередь, позволяет нам открывать нечто новое, что было незаметно или недоступно.

Непосредственно в процессе консультирования любознательность позволяет постичь историю проблемной ситуации клиента и взглянуть дальше непосредственной видимости. В этом психологу будет способствовать и следующее, не менее важное качество – креативность.

➢ ***Креативность*** – способность порождать необычные идеи, быстро решать проблемные задачи, находить нестандартные решения. Для психолога креативность является профессионально-значимым качеством. В частности, одна из важнейших задач практического психолога заключается в том, чтобы помочь человеку воспользоваться его собственными творческими возможностями для решения стоящих перед ним задач и для достижения его целей. Психолог помогает людям развить и реализовать их творческую индивидуальность, при этом исключительно важны его собственные личностные качества, поскольку он делает это, опираясь на свои собственные творческие возможности, реализуя в этом процессе свою уникальную индивидуальность.

Более того, в процессе консультирования нет и не должно быть схем и рецептов, штампов и бесповоротных сценариев, могут быть лишь общие подходы, опыт разрешения схожих (по каким-то критериям) ситуаций. Консультант постоянно предлагает что-то новое, используя свои теоретические знания, опыт, методики, личностные качества и, конечно же, творческую энергию.

➢ ***Чувство юмора*** – умение воспринимать неоднозначные стороны жизненных событий и видеть в них смешное. Думается, что каждый может вспомнить, как чувство юмора не раз, ослабляя напряженность момента, спасало его в опасных, трудных, безнадежных ситуациях. Хочется ещё раз процитировать Фрэнсиса Бэкона: «Умение легко перейти от шутки к серьезному и от серьезного к шутке требует бóльшего таланта, чем обыкновенно думают. Нередко шутка служит проводником такой истины, которая не достигла бы цели без ее помощи» [2]. Зачастую для терапевта юмор – единственный способ обойти сопротивление клиента и помочь ему что-то разглядеть или принять в себе.

В ходе консультирования периодически могут возникать трудные для психолога ситуации. Отрицательный перенос, проекции, сильные отрицательные чувства и непреодолимое сопротивление клиента, какие-то отдельные конфликтные ситуации часто становятся стрессом для терапевта. Хороший психолог реагирует на это зрелыми защитами (способами снижения стресса), лучшей из которых, по мнению маститого английского психиатра и психотерапевта Робина Скиннера, является юмор [9].

Все вышеописанные качества способствуют развитию важной черты личности консультанта – умению ставить перед собой реальные цели в жизни в целом и в процессе консультирования – в частности.

➢ ***Постановка реалистичных целей.*** Имеется в виду, что человек, вследствие неудач или удач, не торопится слишком повышать или понижать планку притязаний: ни один консультант не всемогущ. Обычно удача побуждает ставить перед собой бóльшие цели, а неудача, наоборот – опустить

ниже планку притязаний. Иногда этот механизм самозащиты нарушается, и тогда слишком большая цель будет заранее обречена на неудачу или стремление к незначительной цели не принесёт никакого удовлетворения. Эффективный консультант должен понимать ограниченность своих возможностей. Прежде всего, важно не забывать, что любой консультант, независимо от профессиональной подготовки, не всемогущ [12]. В действительности ни один консультант не способен построить правильные взаимоотношения с каждым клиентом и помочь всем клиентам разрешить их проблемы. Такой наивный оптимизм может стать причиной «холодного душа» в повседневном консультировании и постоянно вызывать чувство вины.

Консультант должен отказаться от нереального стремления стать совершенным. В консультировании мы всегда можем выполнять свою работу «хорошо», но не идеально. Тот, кто не в состоянии признать ограниченность своих возможностей, живет иллюзиями, что способен полностью познать и понять другого человека. Такой консультант постоянно винит себя за ошибки вместо извлечения полезных уроков; в результате его деятельность неэффективна. Если мы допускаем собственную ограниченность, то тем самым избегаем ненужного напряжения и чувства вины. Тогда отношения с клиентами становятся более глубокими и реалистичными. Правильная оценка собственных возможностей позволяет ставить перед собой достижимые цели. В какой-то степени – это проявление профессиональной ответственности консультанта. Поскольку многие ситуации в консультировании возникают под контролем консультанта, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях. Понимание своей ответственности позволяет свободно и осознанно осуществлять выбор в любой момент консультирования: соглашаться с доводами клиента или прибегать к продуктивному противостоянию.

В деятельности консультанта профессиональной ответственности, по нашему представлению, недостаточно, поэтому к перечню качеств, необходимых эффективному консультанту, мы относим и личную ответственность.

➢ ***Личная ответственность.*** Профессиональная ответственность консультанта – понятие хотя и довольно близкое, но, на наш взгляд, более узкое, нежели личная ответственность. Консультант должен быть ответственен не только за те действия, которые совершает в целях решения проблем клиента, не только за те нововведения, которые применяет в процесс консультирования, но и за то, как он влияет на клиентов, какие ценности транслируются им вербально и собственными действиями. «Все мы – консультанты – несем ответственность. Следует открыто признать, что мы влияем на людей, хотим мы того или нет. Исходящие от нас силовые линии расходятся гораздо дальше, чем мы представляем», – так писал об ответственности консультанта Р. Мэй [14].

Личная ответственность помогает более конструктивно воспринимать критику. В таких случаях критика не вызывает механизмов психологической защиты, а служит полезной обратной связью, улучшающей эффективность деятельности и даже организацию жизни.

Завершает перечень личностных качеств эффективного психолога – стремление к самоактуализации как к высшей человеческой потребности, главному мотивационному фактору.

➢ ***Самоактуализация***. Известный американский психолог А. Маслоу, основатель гуманистической психологии, активно разрабатывал теорию самоактуализации личности. А. Маслоу определяет самоактуализацию как «полное использование наличных талантов, способностей, возможностей и т.п.» [13].

Потребность в самоактуализации по А. Маслоу – врожденная потребность [13]. Важным условием функционирования здоровых людей он считает отрешенность, отстраненность от социального окружения, когда оценка своего поведения осуществляется на основе самоодобрения, не нуждающегося во внешних поощрениях и наказаниях. Эти его теоретические выводы распространяются и на понимание роли психотерапии, психологического консультирования. По мнению А. Маслоу, психотерапевтическая деятельность имеет неограниченные возможности, но может быть полезна только с точки зрения коррекции; она не способна возвратить то, что было утрачено человеком в течение многих лет. Большое психотерапевтическое значение он приписывает самоактуализации, предельным переживаниям, воспитанию и факторам культуры. В самом психотерапевтическом процессе серьезное внимание уделяется осознаваемым аспектам: воспитанию и произвольной регуляции своих потенциальных возможностей. Ну, а помочь клиентам идти по пути самоактуализации может только самоактуализирующаяся личность самого психолога.

Самоактуализация как способ жизни – одна из личностных характеристик успешного человека. Самоактуализацию как способ и стиль жизни выбирают люди с направленностью на собственный рост и развитие. Самоактуализация – это достижение наивысшего уровня естественного личностного роста зрелого человека.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что эффективность деятельности консультанта определяется *свойствами личности*, *профессиональными знаниями* и *специальными навыками*. Каждый из этих факторов обеспечивает качественный консультативный контакт, который и является стержнем психологического консультирования. В итоге от консультативного контакта зависит окончательный эффект консультирования – изменение личности клиента в процессе конструктивных действий консультанта.

Помимо этого следует сказать, что никто не рождается психотерапевтом или консультантом. Требуемые качества – не врожденные, а развиваются в течение жизни. Таким образом, возникает необходимость совершенствовать в процессе обучения не только основные профессиональные навыки и умения индивида, но и закладывать основы мировоззрения, направлять развитие личности, формировать необходимые для профессионала личностные качества с целью его оптимального функционирования и адаптации. В силу того, что вопросы психологического сопровождения профессионального становления не включены сегодня в содержание образования, в реальной практике подготовки студентов-психологов процесс личностного и профессионального развития протекает стихийно, никак не контролируется и не направляется.

Нисколько не умаляя значения теоретической и практической подготовки, мы все же склонны отдать предпочтение фактору личности консультанта. В свое время М. Балинт и Е. Балинт писали: «Знание можно получить из книг или лекций, навыки приобретаются в процессе работы, но их ценность ограничена без совершенствования личности психотерапевта. Психотерапия становится ремеслом, вымощенным добрыми намерениями, если ее не поднимают на профессиональный уровень соответствующие качества личности психотерапевта» [8].

Литература:

1. АЛЕКСЕЕВА, А.В. Динамика профессионального самосозревания психолога-практика. В: *Журнал практического психолога*, 2002, № 6, с.29-39. ISSN 1990-9349
2. БАБАЕВ, Ю.В. *Основы философии*. Москва: Феникс: Альма-матер, 2004. 544 с. ISBN 5-222-05552-3
3. БЕЛОКРЫЛОВА, Г.М. *Профессиональное становление студентов-психологов* / Автореферат дисс.…канд. психол. наук. Москва: Изд-во МГУ, 1997. 31 с.
4. БОНДАРЕНКО, А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. В: *Московский психотерапевтический журнал*, 1993, №1, с.3-11.
5. БЬЮДЖЕНТАЛЬ, Дж. *Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии* / Пер. с англ. А.Б. Фенько. Москва: Независимая фирма «Класс», 1998. 336 с. ISBN 5-86375-097-9
6. БУЯКАС, Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением. В: *Вестник Московского университета.* Серия 14: *Психология*, 2001, №2, с.69-78. ISSN 0201-7385
7. ВАЧКОВ, И.В., ГРИНШПУН, И.Б., ПРЯЖНИКОВ, Н.С. *Введение в профессию «психолог»*. Москва-Воронеж: изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. 464 с. ISBN: 5-89502-299-5, 5-89395-364-9
8. ВИНОКУР, В.А. Майкл Балинт, история создания балинтовских групп и международное балинтовское движение. В: *Медицинская психология в России:* электрон. науч. журн., № 3 (20), 2013. http://medpsy.ru (дата обращения: 15.01.15).
9. ВОЛКОВ, В.В., МАКАРОВ, Ю.А. *Использование смешного в психологической и педагогической практике*. Пенза: Пенз.гос.пед. ун-т им. В.Г. Белинского, 2000. 47 с.
10. ЕЛИЗАРОВ, А.Н. *Основы индивидуального и семейного психологического консультирования*. Москва: Ось-89, 2003. 336 с. ISBN: 5-86894-714-2
11. КЛИМОВ, Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Феникс, 2012. 510 с. ISBN 978-5-85880-142-9
12. КОЧЮНАС, Р. *Психологическое консультирование и групповая психотерапия*. Москва: Академический проспект, 2010. 463 с. ISBN: 978-5-8291-1230-1
13. МАСЛОУ, А. *Мотивация и личность*. СПб.: Питер, 2014. 400 с. ISBN: 978-5-459-01029-9
14. МЭЙ, Р. *Экзистенциальная психология. Искусство психологического консультирования.* Москва: Апрель-Пресс: Эксмо-пресс, 2001. 252 с. ISBN 5-04-008465-X

15. НЕМОВ, Р.С. *Практическая психология*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 320 с.: илл. ISBN 5-691-00074-8
16. РОДИНА, О.Н., ПРУДКОВ, П.Н. Предпосылки успеха в труде психолога. В: *Вестник Московского университета*. Серия 14: *Психология*, 2000, №4, с.55-65. ISSN 0201-7385
17. РОДЖЕРС, К.Р. *Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение*. Москва: Психотерапия, 2007. 560 с. ISBN: 5-903182-11-9
18. ФРЕЙД, З. *Психология бессознательного*. Москва: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, Мидгард., 2007. 608 с. ISBN 978-5-17-045566-9, 978-5-9713-5599-1, 978-5-9762-4083-4
19. ШНЕЙДЕР, Л.Б. *Профессиональная идентичность*. Монография. Москва: МОСУ, 2001. 272 с. ISBN 5-89774-023-2
20. STORR, A. *The Art of Psychotherapy*. N.Y., 1980.

Prezentat la 02.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.194-196

IDENTITATEA PROFESIONALĂ A PSIHOLOGULUI NARATIV

Svetlana TOLSTAIA

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este descrisă în linii generale construirea identităţii profesionale a psihologului narativ.
Cuvinte-cheie: *identitate, psiholog, psihologie narativă, poziţie.*

PSYCHOLOGIST'S NARRATIVE: PROFESSIONAL IDENTITY
This article describes in general construction of professional identity narrative psychologist.
Keywords: *identity, psychologist, psychology narrativ, position.*

Construirea identităţii profesionale a psihologului este un aspect important al formării sale profesionale şi în susţinerea carierei sale, având propria sa valoare.

Sub termenul de *identitate*, în acest caz, se înţelege un set de valori, principii, idei, cunoştinţe şi competenţe legate integru pentru a-şi spune sieşi şi altor oameni istorii despre cine a fost şi cine ar dori să devină ulterior.

Caracteristica profesională de dezvoltare a psihologului, în comparaţie cu alte profesii, este că obiectul său cognitiv şi activitatea sa transformatoare este realitatea vieţii omului în viaţa de zi cu zi şi în situaţii de extremă, retrăirile sale, alegerile sale, acţiunile sale etc. Însuşi psihologul, aparţinând la o varietate de oameni, este unul dintre cei spre care este orientat propriul său impact profesional.

Primind pregătirea profesională de psiholog, omul nu poate evita „studiul" realităţii propriei sale vieţi, cu un punct de vedere profesional-psihologic, ceea ce este suficient pentru a provoca disconfort sever, aşa cum există la momentul dat cunoaşterea psihologică, care poate fi numită, în cel mai bun caz, eclectică, fiind uneori lipsită de consistenţă internă. În plus, în realitatea vieţii persoanei care este instruită în psihologie persistă, pe lângă psihologie, alte contexte de organizare şi înţelegere a emoţiilor, cum ar fi religia, tradiţiile culturale, practicile spirituale, artistice etc.

Încercările de a reflecta toate aceste contexte, pentru a determina aplicabilitatea lor şi „corectitudinea" pentru formarea unei traiectorii individuale de dezvoltare umană şi poziţia sa profesională în contextul traiectoriei individuale de multe ori provoacă distress, mai ales într-o situaţie în care un psiholog începe să lucreze independent şi experienţa practică îl face să privească altfel cunoştinţele dobândite. Urmărirea parcurgerii profesionale a absolvenţilor facultăţilor de psihologie arată că după cinci ani de absolvire doar 15-17% continuă să lucreze în domeniul ales, cauza fiind, în opinia noastră, nu doar salariile mici în instituţiile bugetare, dar şi disconfortul cauzat de dificultăţile sus-menţionate [2].

Pe parcursul studiilor, este necesar de a forma la viitori psihologi o atitudine critică sănătoasă faţă de propria lor activitate profesională, capacitatea de a identifica dificultăţile existente pentru a dezvolta strategii de depăşire, pentru a evalua eficacitatea propriilor intervenţii şi pentru a pune munca lor într-un context social şi cultural mai larg. Psihologii învaţă abilităţi de lucru într-un grup de control reciproc, formează şi consolidează relaţiile lor în cadrul comunităţii profesionale care oferă suport social în rândul profesioniştilor – una dintre cele mai importante resurse pentru a depăşi epuizarea emoţională.

Bazele teoretice şi metodologice pentru construirea programelor de întreţinere şi care reconstruiesc identitatea profesională a studenţilor facultăţilor de psihologie şi a tinerilor profesionişti sunt:

- ✓ conceptul de dezvoltare a funcţiilor psihice superioare şi, în special, zona de dezvoltare proximă, dezvoltată de L.S. Vâgotsky şi adepţii săi;
- ✓ modul de abordare a educaţiei adulţilor (P.Freyre);
- ✓ psihologia narativă a lui Jerome Bruner, D.Makadams etc.;
- ✓ abordarea narativă în practica cu oamenii (M.White, D.Epston şi colegii lor) [1].

În cele din urmă, putem evidenţia patru elemente principale sau principii:

1. Externalizarea
2. Deconstrucţia
3. Repovestirea (re-authoring).
4. Recuperarea participării (re-membering) [3].

Externalizarea – problema este separată de om şi este plasată în „afara" lui. Această abordare este radical diferită de ceea ce se obişnuieşte în practica psihoterapeutică, cel puţin la momentul de distribuţie a ideilor lui S.Freud, şi se presupune că între om şi problemă există o relaţie care se poate schimba. Problema este ca o „entitate separată" şi are impact asupra diferitelor domenii ale vieţii unei persoane (şi nu doar asupra acestei persoane, ci şi asupra familiei sale); poate fi construită o hartă a acestor influenţe în baza căreia vor fi evaluate zonele care încă nu au fost capturate, şi, desigur, poate avea loc monitorizarea ulterioară a *„Reconquista"* – recucerirea de către om a problemei vieţii sale. Un exemplu frapant de externalizare este abordarea narativă în lucrul cu oamenii care suferă de utilizarea agresivă de substanţe psihoactive (în acest caz, ei pot învăţa şi schimba relaţia lor cu alcoolul) sau de anorexie nervoasă.

Deconstrucţia, sau „despachetarea" – este o practică care a venit în abordarea narativă din postmodernism şi poststructuralism în filosofie şi teorie literară (Derrida, Bashlyar, Liotar etc.). Unul dintre principalele puncte pe care se bazează această practică este că ştiinţa este construită de oameni în procesul de activitate şi de comunicare şi această activitate în sine şi comunicarea fac obiectul cunoaşterii.

Deconstrucţia este o analiză a contextului în care a existat fie una sau altă interpretare a evenimentelor sau experienţelor, influenţe care au dus la prevalenţa anumitor cunoştinţe sau înţelegeri. Din moment ce tot ceea ce se spune se spune de către cineva, iar acel cineva aparţine unui anumit grup social şi este probabil să vină cu reprezentanţii lor şi alte grupuri de oameni în relaţiile de putere, este absolut rezonabil de a pune întrebări de genul: „Pentru cine a fost profitabilă această reprezentare? La care practici sociale contribuie răspândirea ei? Sunt eu oare de acord cu aceste practici sociale?"

Repovestirea – este procesul de construire a unei poveşti preferate, co-crearea unei „descrieri intense" a unei poveşti supuse (altfel numită „contrapovestire") în viaţa unei persoane prin legarea unei singure secvenţe temporare ca urmare a unor excepţii de la povestea problemă dominantă („episoade unice"). În procesul de repovestire omul este în mare parte în contact cu principiile, valorile, obiectivele, intenţiile şi capacităţile sale, ceea ce face posibilă realizarea acestor intenţii. O condiţie importantă pentru eficacitatea procesului de repovestire este prezenţa publicului de susţinere pentru o nouă povestire: cu cât mai multe persoane importante pentru autor, care ştiu despre această poveste şi cred în ea, sunt prezente, cu atât povestea este mai adevărată şi mai influentă. Sprijinul publicului, independenţa autorului poveştii de poziţia de „terapeut" (cel care organizează repovestirea) se realizează prin utilizarea unei structuri specifice de intervievare a persoanelor prezente (practica „martorilor externi" (martor străin) sau „ceremonia autodeterminării").

Recuperarea participării (re-membering) – o modalitate de a încorpora în structură cele mai influente persoane din viaţa unui om, grupul său de referinţă, acele personaje din prezentul şi trecutul său, din viaţa reală sau din ficţiune, care ar putea contribui la dezvoltarea istoriei preferate din viaţa unei persoane [3, 2].

Viziunea narativă asupra lumii stabileşte un sens deosebit atenţiei terapeutului.

Terapeutul care lucrează într-o abordare narativă va depune eforturi pentru:

1) a ajuta oamenii să vadă poveştile lor din diferite puncte de vedere, pentru a vedea modul în care acestea sunt concepute (sau deloc, că sunt construite);

2) a încuraja oamenii să se refere la istorii din viaţa lor nu ca la nişte fapte pasive, ci ca la poveşti activ construite – în care autorul principal este omul însuşi;

3) a nota limitările în poveştile vechi şi a descoperi că există alte naraţiuni posibile care pot fi efectuate într-un alt mod, pe calea preferată pentru om;

4) a dezvolta o înţelegere a povestirii dominante (sau a povestirii potenţial dominante) în societatea noastră şi a dezvolta modalităţi de cercetare comună a impactului acestor povestiri asupra vieţii şi relaţiilor oamenilor care vin pentru consultări [1].

Intenţia terapeutului narativ – colaborarea cu oamenii în dezvoltarea de noi naraţiuni preferate despre sine şi despre lumea în care trăiesc. Pentru această povestire terapeuţii ascultă poveştile pe care oamenii le spun şi pun întrebări, invitând oamenii să-şi clarifice sensul la fiecare pas de conversaţie. Pentru Michael White, fondatorul practicilor narative, intenţia practicianului trebuie să vizeze adoptarea unei poziţii „decentrate şi influente" în raport cu clienţii din terapie. Această poziţie este valabilă şi în cazul coach-ului (antrenorului) atunci când este vorba de un grup.

În continuare sunt prezentate şi celelalte poziţii ale terapeutului, propuse de Michael White:

Poziţia terapeutului	Decentrată	Centrată
Influentă	În centrul discuţiei sunt cunoştinţele clientului, iar cunoştinţele, aptitudinile, abilităţile terapeutului constituie – în termenii lui Vâgotsky – sprijin pentru mişcare. Terapeutul nu este neutru, el recunoaşte propriile particularităţi, diferenţe, face vizibile inclusiv relaţiile de putere. Toate acestea conferă putere. Noi nu trebuie să rezolvăm probleme, ci să cooperăm cu oamenii pentru a le dezvolta (odată ce au intrat în contact cu abilităţile lor) propriile capacităţi, cunoştinţe, abilităţi, toate acestea permiţându-le să trăiască (în înţelegerea lor) mai bine.	Poziţie de autoritate profesională, cunoştinţele terapeutului sunt mai valoroase, are o responsabilitate enormă pentru a rezolva problemele tuturor clienţilor. În centrul discuţiei sunt cunoştinţele de specialitate, încearcă să-l înveţe pe client să gândească „ca el". Această atitudine este potenţial împovărătoare pentru terapeut. Acesta este stors de puteri, epuizat (burnout).
Neinfluentă	În centrul atenţiei este cunoaşterea clientului, dar terapeutul nu reacţionează la această cunoaştere. Se preface că nu are preferinţe proprii şi are o atitudine oarecare faţă de cruzime, cum ar fi de ex. violenţa, fascismul etc. Terapeutul nu contribuie cu nimic la conversaţie, în timp ce poate acumula sentimente de neputinţă şi agresiune faţă de client.	Ideile terapeutului sunt în centrul discuţiei, dar nimeni nu-l ascultă. Nu există feedback şi nici schimbări. Nu poate face nimic. Pentru terapeut un risc de epuizare şi frustrare.

A fi **„decentrat"** în niciun fel nu diminuează intensitatea angajamentul terapeutului în interacţiunea cu grupul şi în raport cu fiecare membru în parte. A fi decentrat înseamnă a cunoaşte să pui în valoare experienţele grupului şi ale membrilor în mod individual pentru a acorda prioritate dezvoltării de cunoştinţe şi competenţe în urma acestor experienţe.

A fi **„influent"** nu înseamnă să impui o viziune sau subiecte de discuţie (reflecţie). A fi influent înseamnă să te bazezi pe o inginerie de intervenţie cizelată, de control şi să angajezi grupul pe o cale a întrebărilor şi interacţiunii cu un singur scop – extinderea (dezvoltarea) capacităţilor colective şi avansarea, pas cu pas, spre obiectivul propus [3].

Ţinem să menţionăm, de asemenea, valoroasa idee de a conferi clienţilor statutul de *experţi ai problemei*, fapt ce contribuie, cu siguranţă, la soluţionarea eficace şi mai rapidă a acesteia, totodată punându-se accent pe colaborarea dintre actorii principali – client-terapeut, în ceea ce priveşte parcursul problemei, instaurându-se o inginerie terapeutică ce are ca obiectiv rezolvarea ei.

Michael White a explicat clar care ar fi poziţia de maximă eficacitate şi reuşită terapeutică. Astfel, poziţia „decentrată şi influentă" a terapeutului narativ este cea care favorizează în mod sigur demersul terapiei [3]. Se ştie că această poziţie este una înviorătoare pentru terapeut, fapt ce atrage în urma sa un feedback de conlucrare (cooperare) activă din partea clientului/clienţilor, iar odată cu această – încununarea cu succes a terapiei. Suntem de acord că anume această poziţie este favorabilă „mişcării", terapeutul oferind sprijin în acest sens, în centrul terapiei fiind aptitudinile şi cunoştinţele celui care solicită ajutor. Probabil, într-o astfel de abordare a problemei persoana se simte valoroasă, motivată şi puternică pentru a schimba modul în care se prezintă, dând în acelaşi timp terapeutului feedback constructiv în legătură cu eficienţa intervenţiei sale.

Bibliografie:

1. LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., ZILBER, T. *Cercetarea narativă: citire, analiză şi interpretare*. Iaşi: Polirom, 2000. 287 p. ISBN 973-46-04114-7
2. SILLAMY, N. *Larousse. Dicţionar de Psihologie*. Bucureşti: 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

Prezentat la 02.02.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.197-204

STILURI COGNITIVE ŞI ANXIETATEA

Natalia TOMA

Universitatea de Stat din Moldova

În articol sunt supuse analizei diferite abordări cu privire la stilurile cognitive şi la stilurile de învăţare, accentul fiind pus pe stilul convergent şi stilul divergent, pe stilul activ şi stilul reflexiv. Totodată, este analizată interconexiunea dintre anxietate şi stilurile cognitive.

Cuvinte-cheie: *stiluri cognitive, stiluri de învăţare, anxietate, stil convergent, stil divergent, stil activ, stil reflexiv, stil teoretic, stil pragmatic, control cognitiv.*

COGNITIVE STYLES AND ANXIETY

In this article there are analyzed different approaches referring to cognitive styles and learning styles, the emphasis being on convergent and divergent style, active and reflective style. Also there is analyzed the interconnection between anxiety and cognitive styles.

Keywords: *cognitive styles, learning styles, anxiety, convergent style, divergent style, active style, reflective style, theoretic style, pragmatic style, cognitive control.*

Gândirea ocupă un loc important în procesul de autodezvoltare a personalităţii, contribuie activ la formarea conştiinţei lui. Gândirea reprezintă facultatea superioară a creierului omenesc, care reflectă realitatea obiectivă, se manifestă ca un proces complex de cunoaştere a relaţiilor dintre obiectele şi fenomenele ce ne înconjoară. Mecanismul de gândire (mecanismul cognitiv) constă în modelarea şi prognozarea activităţii. Bazându-se pe experienţa emoţională şi pe gândire, omul are posibilitatea să achiziţioneze unele cunoştinţe despre caracteristicile şi relaţiile dintre sisteme, care nu sunt accesibile activităţii empirice.

Procesul complex de dezvoltare a societăţii moderne impune şi un mod nou calitativ de gândire, căruia îi sunt specifice aşa caracteristici, precum curajul de a fi altfel (şi nu doar la nivel teoretic), abordarea complexă, sistemică a realităţii, renunţarea la stereotipuri, conştientizarea într-un mod nou, nestandard, a situaţiilor de viaţă, care au capacitatea de a se schimba în permanenţă.

Anume cu ajutorul gândirii noi putem dirija şi corecta multe procese, printre care şi anxietatea. În literatura psihologică acest proces este cercetat în strânsă legătură cu stilurile cognitive. Până la momentul de faţă sunt cunoscute mai multe definiţii pentru stilul cognitiv.

1. Stilul, conform definiţiei date de J.Royce şi coautorii lui, reprezintă un subsistem multidimensional, bine organizat de procese cu ajutorul cărora organismul pune în aplicare alte fenomene. Stilul constituie nucleul personalităţii, în care autorii au evidenţiat, de rând cu subsistemul de stil, şi subsistemele senzoriale, motorice, cognitive, afective şi de valori [26].
2. M.A. Holodnaia [42] subliniază legătura stilului cognitiv cu aspectele specifice activităţii productive de cunoaştere şi le determină drept capacităţi şi metode de organizare a intelectului. Despre structura bifactorială (teoria celor doi factori) a unuia dintre segmentele stilului cognitiv (dependenţe de câmp) – schimbarea situaţională şi dependenţa de intelect – a menţionat S.B. Messer [24].
3. Stilul este „realitatea subiectivă, care pătrunde la toate nivelurile personalităţii, începând cu particularităţile creierului şi mecanismele inconştiente de apărare şi terminând cu particularităţile de comunicare şi de caracter" [45].
4. Stilul formează „caracteristica unui sistem de operaţii la care este predispusă orice personalitate în virtutea proprietăţilor sale individuale" [1].
5. Stilul este „structura psihologică invariantă a proprietăţilor bazale la producerea reacţiei de răspuns, care asigură predispoziţia persoanei către anumite modalităţi de cunoaştere, ce se manifestă sub forma caracteristicilor perceptive, senzo-motrice, afective şi cognitive şi prin modalităţile de explorare a lumii materiale şi sociale" [39].

Cercetarea specificului individual al procesului de prelucrare a informaţiei, adică a stilurilor cognitive, se bucură în ultimul timp de un interes destul de mare. În corespundere cu modalitatea de a recepţiona şi a reproduce informaţia, de a o structura şi a o analiza, sunt evidenţiate câteva tipuri de persoane. În acest context,

noţiunea „stil cognitiv" se referă, în primul rând, la deosebirile individuale în procesul de prelucrare a informaţiei şi, în al doilea rând, la tipurile diverse de persoane caracteristice sistemului cognitiv [42].

Iniţial, termenul „stil cognitiv" era utilizat pentru a consemna anumite diferenţe individuale în activitatea de cunoaştere, pentru care psihologia cognitivă tradiţională nu putea propune la momentul dat o interpretare teoretică adecvată. Statutul fenomenologic al stilurilor cognitive a fost determinat în dependenţă de câteva prevederi fundamentale: 1) diferenţele individuale în activitatea de cunoaştere, definite ca stil cognitiv, se deosebesc de diferenţele individuale prin gradul de succes al activităţii intelectuale; 2) stilurile cognitive, care reprezintă, în primul rând, caracteristici ale sferei de cunoaştere, sunt cercetate în acelaşi timp ca manifestări ce ţin de organizarea generală a personalităţii, deoarece modalităţile individuale de prelucrare a informaţiei sunt strâns legate de necesităţi, motivaţie, afecte ş.a.m.d.; 3) stilurile cognitive erau apreciate drept formă de activitate intelectuală de ordin superior, deoarece se considera că funcţia lor de bază contribuie, în măsură mai mare, la coordonarea, reglarea proceselor „fundamentale" ale cunoaşterii, decât la recepţionarea şi prelucrarea informaţiilor cu privire la influenţele externe; 4) stilurile cognitive erau prezentate ca nişte structuri intermediare dintre subiect şi realitate, care influenţează direct desfăşurarea proceselor comportamentale de adaptare [42].

În aspect psihologic, M.Kramar menţiona că noţiunea de stil redă structura complexă a comportamentului expresiv şi reflectă diferenţele individuale relativ stabile în modul sau în forma de funcţionare a proceselor psihice [19, p.90]. O analiză mai complexă se atestă la S.Messick, potrivit căruia stilurile sunt variabile integrative prin care sunt legate modurile de funcţionare cognitivă, conativă şi afectivă a psihicului. Ele implică mecanismele pentru organizarea şi controlul proceselor psihice. În final, stilurile reflectă diferenţele individuale relative, stabile în modul sau forma de funcţionare psihică [25, p.353-376].

O altă accepţie asupra stilurilor este redată de către G.Bleckle, care susţine că stilul reprezintă o mediatoare între trăsăturile de bază ale personalităţii şi performanţei, ele reflectă utilizarea competenţelor profesionale, influenţând exprimarea lor şi totodată participă şi la dezvoltarea competenţelor prin alegerea strategiilor în acord cu cerinţele sarcinii [3, p.337]. R.Şakurov pune în evidenţă gradul de participare a fiecărui membru la activitatea de grup şi la determinarea obiectivelor ei, măsură în care profesorul sau înşişi studenţii deleagă responsabilitatea, caută să diminueze conflictele. Astfel, stilul este totalitatea relaţiilor reciproce specifice unui colectiv şi se manifestă în primul rând în maniera de a vorbi şi de a comunica [44, p.106-114].

În studiile cercetătorilor G.Bleckle [3], S.Marcus şi A.Catina [21] stilul este tratat ca o modalitate de optimizare a activităţii profesionale a omului de ştiinţă, a inginerului, a medicului, a artistului, a pedagogului etc. Aceste studii au fost orientate spre evidenţierea aspectelor psihologice şi mai puţin spre precizarea modalităţilor de funcţionare a acestuia în diverse domenii de activitate socială. E clar că în viaţa obişnuită se acordă mai multă atenţie comportamentului unei persoane – la „ceea ce face", decât „cum face". Astfel, autorii îşi concentrează studiul mai mult pe „ceea ce se realizează" decât pe modalităţile „cum se realizează".

S.Kerka [18] defineşte *stilul cognitiv* ca puterea, capacitatea individuală de receptare a informaţiei, de formare a conceptelor, de reţinere şi prelucrare a informaţiei, ca o dimensiune a stilului de învăţare. Studii de psihologie cognitivă arată că acest stil relevă nu ceea ce se învaţă, ci cum are loc prelucrarea concretă şi abstractă a conţinuturilor informaţionale, care este specificul utilizării mecanismelor implicate de fiecare individ, pentru a construi răspunsuri proprii, personalizate şi evidenţiind astfel anumite alegeri ale acestuia, orientări, preferinţe.

În studiul său, R.Sternberg susţine că oamenii îşi folosesc stilul pentru a-şi guverna în mod activ gândirea şi comportamentul [30, p.154]. Formarea stilului propriu se află în concordanţă cu înclinaţia, propensiunea (*prodivity*), decât cu capacităţile (*abilities*) şi, ca atare, se află la intersecţia dintre capacităţi şi personalitate. Astfel, persoanele creative posedă capacităţi superioare de a se confrunta cu noul, dar şi dorinţa de a vedea probleme în situaţii noi, neobişnuite, de a accepta noi provocări şi de a structura lucrurile în manieră proprie. Persoanele creative tind să deţină un stil „global" care este opus celui „local", preferă să trateze probleme semnificative şi vaste.

C.Platon atribuie stilului cognitiv un ansamblu de procese şi particularităţi, caracteristice activităţii de cunoaştere [41, p.17]. Aflându-se în interdependenţă cu diverse procedee şi mijloace specifice, cercetătoarea concepe stilul cognitiv ca fiind o caracteristică structurală a persoanei, independentă de conţinutul activităţii acesteia. Totodată, evidenţiază un şir de parametri/dimensiuni ale stilului cognitiv, cele mai cunoscute fiind:

- dependenţa/independenţa de câmp, dimensiune definită în raport cu tendinţa de a aborda mediul în mod sincret/discret;

- reflexivitatea/impulsivitatea, caracteristică identificată în raport cu luarea deciziilor;
- accentuarea/nivelarea, dimensiune stabilită în raport cu mecanismele de apărare ale subiectului;
- complexitatea/simplitatea cognitivă, caracteristică definită în raport cu percepţia interpersonală;
- analiza/sinteza, dimensiune stabilită în raport cu activitatea.

Constatăm că definiţiile propuse pentru noţiunea „stiluri cognitive" sunt destul de diverse. De exemplu, unii consideră că stilurile cognitive reprezintă modalitatea preferenţială de a analiza şi a structura mediul în care te afli [33]; un sistem relativ stabil de principii cognitive şi reglatorii, care asigură forme individuale adaptive de reflectare a ceea ce se întâmplă şi acţionează ca o verigă intermediară între intenţiile persoanei şi condiţiile impuse de situaţia obiectivă [10]; diferenţele stabile şi constante între organizarea cognitivă şi funcţionalitatea cognitivă [7]; profilul abilităţilor mintale [5]; caracteristicile fixe de ordin superior, care specifică tipurile de procese cognitive şi afective [31]; particularităţile individuale ale proceselor cunoaşterii, care se manifestă constant în diverse situaţii sau în soluţionarea diferitelor probleme.

Un loc semnificativ în cercetările psihopedagogice de ultimă oră revine examinării *stilului de învăţare*. De fapt, *stilul de învăţare* este nu altceva decât o variantă particularizată a *stilului cognitiv*, raportat la student, pentru a evidenţia modalităţile preferenţiale ale procesării informaţiei în cadrul învăţării. Studiile dedicate acestui subiect au scos în evidenţă un şir de modele (*a se vedea* Tabelul).

Tabel

Modele ale stilului de învăţare [29]

Modele	D.Kolb	P.Honey, A.Mumford	R.Linksman
Baza identificării	Perceperea şi prelucrarea informaţiei	Comportamentul cognitiv	Receptarea informaţiei şi procesarea ei
Tipologie	Stil convergent Stil divergent Stil asimilator Stil acomodator	Stil activ Stil reflexiv Stil teoretic Stil pragmatic	Stil auditiv Stil vizual Stil tactil Stil kinestetic

Prezintă interes fundamentarea stilurilor de învăţare de către D.Kolb:

✓ *Stilul convergent – conceptualizarea abstractă şi experimentarea activă*. Gândirea convergentă se mişcă în sens invers, de la diversitate la unitate, de la disociaţie la sinteză. Subiecţii convergenţi acumulează cunoştinţele prin analiză şi apoi aplică noile idei/concepte în practică. Abilitatea de a aplica ideile noi este punctul forte al acestora. Convergenţii sistematizează informaţia prin intermediul raţionamentelor ipotetico-deductive. Ei pun un accent deosebit pe gândirea raţională şi concretă, rămânând relativ „reci"; decât să „irosească" timpul cu oamenii, ei preferă să mediteze, să inventeze ceva.

✓ *Stilul divergent – experienţă concretă şi observare reflexivă*. Gândirea divergentă reclamă din partea studenţilor căutarea a cât mai multor soluţii sau îndepărtarea în cât mai multe direcţii în raport cu punctul iniţial de plecare. Ea se mişcă de la unitate la diversitate, de la sintetic la analitic. Divergenţii acumulează cunoştinţe cu ajutorul intuiţiei. Subiecţii care preferă acest stil de instruire îşi utilizează la maximum aptitudinile imaginative şi abilitatea de a vedea situaţii complexe din mai multe perspective, ajungând prin sinergie la formarea unui gestaltism, structuralism psihologic semnificativ. Divergenţii posedă, de asemenea, abilitatea de a integra eficient informaţia într-un tot unitar. Punctul forte al divergenţilor îl constituie abilitatea lor imaginativă, fiind consideraţi opuşii convergenţilor. Aceşti subiecţi sunt emoţionali şi excelează în artă şi literatură.

✓ *Stilul asimilator – conceptualizarea abstractă şi observarea reflexivă*: abilitatea de a crea modele teoretice şi raţional-inductive este punctul forte al asimilatorilor. Ei învaţă prin analiză, planificare şi reflectare. Asimilatorii nu pun accentul pe aplicarea practică, ci se centrează pe dezvoltarea teoriilor, deseori ignorând faptele dacă acestea nu corespund teoriei.

✓ *Stilul acomodator – experienţă concretă şi experimentare activă:* spre deosebire de asimilatori, acomodatorii vor ignora teoria, dacă faptele nu coincid cu acestea. Subiecţii stilului dat excelează în situaţiile în care trebuie să aplice teoriile ştiute unor circumstanţe specifice. Punctul forte al acestora este abilitatea de a realiza ceva şi de a se implica într-o nouă experienţă. Acomodatorii abordează problema într-o manieră intuitivă, mergând pe calea încercărilor şi erorilor. Ei obţin cunoştinţe, mai curând, de la alte persoane decât

prin intermediul abilităţilor lor analitice. Din toate aceste patru stiluri, acomodatorii sunt cei care îşi asumă riscuri [28, p.64-68].

Totuşi, putem observa că numeroasele definiţii pentru stilurile cognitive conţin unele componente comune: 1) stilul cognitiv este un aspect procesoral (instrumental) al activităţii intelectuale, care determină modalitatea de a dobândi un anumit produs cognitiv; 2) stilul cognitiv reprezintă o unitate bipolară, adică fiecare stil cognitiv se defineşte prin două forme extreme ale reacţiei cognitive (dependenţa de câmp – independenţa de câmp, impulsivitatea – reflexivitatea ş.a.m.d.); 3) stilul cognitiv este o caracteristică stabilă şi constantă în timp a omului, care se depistează la diferite niveluri ale reacţiei cognitive; 4) manifestările de stil nu implică judecăţi de valoare, deoarece reprezentanţii fiecărui stil, în situaţii diferite, au priorităţile lor.

Literatura psihologică abundă în încercări de clasificare a stilurilor cognitive, având ca bază anumite criterii sau un anumit mod de abordare a conceptului.

Dependenţa de câmp – independenţa de câmp. Adepţii acestei clasificări au luat drept bază tipurile de personalitate extravert şi introvert [40, 39], în măsura în care prezintă interes pentru cercetarea anxietăţii. Acest criteriu a fost introdus pentru prima dată de G.Witkin [32], care a lucrat în cadrul cercetărilor psihologice Geştalt. G.Witkin s-a preocupat de influenţa proprietăţilor perceptuale ale diferitelor părţi ale câmpului asupra perceperii vizuale a structurii integre. Parametrul specificat a fost cercetat destul de minuţios atât în literatura de specialitate de peste hotare, cât şi din ţară. În final, aceste teorii au dat naştere conceptului de „psihologie diferenţială", a cărei esenţă se reduce la constatarea diferenţelor individuale stabile în gradul de percepţie articulată. Mai mulţi cercetători au constatat că oamenii cu o percepţie mai bine articulată posedă o organizare mai bună a câmpului perceptual [42, 46]. După cum susţine Witkin, articularea se bazează pe „capacitatea de a acţiona, de a se afirma, de a organiza, de a folosi factorii relevanţi ai câmpului şi de a controla forţele distrugătoare din sine însuşi" [32].

Gradul de articulare este prezent la diferite niveluri de organizare a personalităţii. G.Witkin a evidenţiat 4 domenii, în care poate fi observată psihologia diferenţială.

1. „Articularea imaginilor propriului corp" constă în perceperea diferenţială a corpului propriu, în evidenţierea clară a contururilor lui. Autorul e de părere că această trăsătură se formează la o vârstă timpurie, în copilărie, şi serveşte drept bază pentru dezvoltarea diferenţială la alte niveluri mai superioare de dezvoltare a personalităţii.

2. „Gradul de articulare a sferei cognitive" se manifestă prin două abilităţi: a) de a evidenţia în procesul de percepţie părţile de întreg şi b) de a organiza câmpul nestructurat. Din acest domeniu face parte termenul „dependenţa de câmp – independenţa faţă de câmp", pe care iniţial G.Witkin îl utiliza doar cu referire la fenomenele diferenţiale din sfera perceptivă. Pentru operaţiile cu caracter intelectual autorul folosea termenul „abordare analitică/globală".

3. „Sentimentul de identitate separată" stabileşte gradul de conştientizare de către subiect a necesităţilor, sentimentelor şi caracteristicilor sale şi capacitatea de a le deosebi de necesităţile, sentimentele şi caracteristicile altor oameni [34]. Autorul descrie 3 moduri de manifestare a „sentimentului de identitate separată": a) tendinţa de a acţiona independent, fără a apela la ajutorul celor din jur; b) preferinţa de a acţiona conform propriilor idei, judecăţi, valori în situaţiile de conflict; c) stabilitate în tendinţa de autoapreciere şi în formarea reprezentărilor despre sine indiferent de mediul social.

4. Diferenţialitate la nivelul reglării comportamentului general. Această calitate apare la un control bine structurat şi în forme speciale, complicate de apărare. G.Witkin a presupus că oamenii cu o percepţie globală a câmpului sunt înclinaţi să folosească forme primitive de apărare – negarea, suprimarea, pe când subiecţii cu gândirea analitică vor recurge la inteligenţă ca mecanism de apărare [32].

Cu timpul, G.Witkin a dezvoltat ideile sale despre psihologia diferenţială şi a propus unele formulări mai exacte. În consecinţă, definind dependenţa de câmp, autorul nu scoate în evidenţă uşurinţa de a deosebi părţile din întreg, ci pune accentul pe tendinţa dominantă a individului de a ţine cont de sine în rezolvarea diferitelor sarcini ale celor dependenţi de câmp. Pe ultimii autorul îi consideră ineficienţi în relaţionarea interpersonală, în schimb ei au mai mult succes în situaţiile care necesită capacităţi de restructurare.

Putem conchide că reprezentanţii diferitelor stiluri cognitive vor fi la fel de eficienţi în diferite sfere ale vieţii. Dar, într-un domeniu concret, un stil sau altul poate avea anumite priorităţi.

Impulsivitate-reflexivitate. Aspectul de impulsivitate *versus* reflexivitate cu referire la stilul cognitiv a fost introdus de către G.Kagan [16], care în acea perioadă era preocupat de cercetarea proceselor psihice la

copiii antrenaţi în exerciţii de distribuire a obiectelor. Autorii menţionaţi mai sus [40, 39] de asemenea consideră că acest aspect este determinat de extraversie/introversie. Deci, putem presupune că persoanele reflexive sunt mai precaute, mai puţin spontane, adică sunt mai anxioase.

Iniţial, G.Kagan a descris 3 modalităţi de clasificare a obiectelor:

1) *analitic* – clasificarea obiectelor care se aseamănă în baza unor sau mai multor indici (de exemplu, culoare, formă, dimensiune);
2) *funcţional* – obiectele asemănătoare prin modul lor de utilizare;
3) *categorial* – obiecte care reprezintă aceeaşi categorie (de exemplu, îmbrăcăminte, transport) [27].

Analiza ulterioară a comportamentului pe care subiecţii l-au avut în perioada testărilor a scos în evidenţă două strategii. Subiecţii impulsivi erau mai hotărâţi în rezolvarea sarcinilor intelectuale, luau mai rapid decizii, dar, deseori, greşeau. Subiecţii reflexivi meditau mai îndelung, în schimb răspunsurile lor erau corecte.

În literatura de specialitate se menţionează legătura unor caracteristici psihologice cu polul stilului reflexiv (reiese că polul opus reprezintă impulsivitatea): 1) dependenţa de câmp [12, 22]; 2) stilul conceptual analitic, care se manifestă prin tendinţa de a clasifica obiectele după unele semne distincte [24]; 3) analiza sistematică a calităţii deciziilor [2]; 4) transferarea şi utilizarea cu succes în condiţii noi a strategiilor de acţiune dobândite în procesul de instruire [4]; 5) utilizarea unor strategii mai productive în rezolvarea sarcinilor [23]. Este demonstrată de asemenea legătura dintre impulsivitate şi acţiunile iraţionale, riscante în momentul luării deciziilor [38].

Diapazonul îngust/lărgit de echivalenţe. Această noţiune a trezit interesul cercetătorilor fenomenului anxios datorită faptului că are o strânsă corelaţie cu stilurile cognitive şi, conform opiniei unui şir de autori, este o consecinţă a unor astfel de caracteristici ale temperamentului, precum extraversia/introversia. Acest parametru a fost descris pentru prima dată de către R.Gardner [9]. În timpul experimentului de clasificare liberă a obiectelor s-a observat că unii subiecţi au repartizat obiectele în mai multe grupuri, dar ca volum mai mici (diapazonul îngust de echivalenţe), pe când alţi subiecţi au separat obiectele în mai puţine grupuri, însă mai mari ca volum (diapazonul lărgit de echivalenţe). R.Gardner a constatat că diapazonul îngust de echivalenţe se caracterizează prin detalizarea impresiilor. Cu alte cuvinte, subiecţii din experimentul de mai sus au operat cu categorii mult mai exacte pentru a determina similitudinile dintre obiecte. Mai târziu, autorul a propus să interpretăm diapazonul de echivalenţe drept o manifestare a diferenţierii conceptuale. Un nivel mai înalt al diferenţierei conceptuale îl atestăm în cazul în care obiectele au fost repartizate în mai multe grupuri. Mulţi autori interpretează uneori acest parametru drept unul „analitic" (tendinţa de a evidenţia diferenţele dintre obiecte) şi „sintetic" (tendinţa de a evidenţia asemănările dintre obiecte) [37].

În opinia lui Gardner, capacitatea imaginii retiniene eficiente depinde în mare măsură de abordarea analitică a propriei experienţe de percepţie. Aceeaşi idee este susţinută şi de G.Witkin [35]. Drept indicator al diapazonului de echivalenţe serveşte mărimea diametrului cercului selectat ca indicator de apreciere exactă în compararea imaginii subiective cu mărimile vizualizate ale standardului: cu cât mai mic este acest indicator, cu atât mai mare este exactitatea imaginii retiniene (deci, cu atât mai multe criterii analitice poate utiliza subiectul în procesul de apreciere a imaginilor sale perceptive).

R.Gardner, împreună cu coautorii săi, a remarcat legătura strânsă dintre diapazonul îngust de echivalenţe şi particularităţile psihologice: 1) proximitatea asocierilor libere la cuvântul-stimul; 2) reproducerea literală şi mai puţină originalitate în povestire .....; 3) tendinţa de a ajusta propriile criterii de apreciere la unele generale [11].

În continuare, Gardner afirmă că „analiticii" sunt înclinaţi să observe particularităţile fizice evidente, clare ale obiectelor, pe când „sinteticii" – pe cele ascunse, suplimentare. Mai mult de 60% dintre „analitici" determină grupurile după materialul din care sunt confecţionate (de exemplu, „toate sunt din hârtie"). Un astfel de criteriu nu poate fi întâlnit printre cei „sintetici". Grupurile care conţin obiecte absolut identice au fost identificate de 100% de „analitici" şi doar de 11% de „sintetici". Totodată, s-a constatat că grupuri conţinând câte un singur obiect vor fi formate de către 80% de „analitici" şi de numai 11% de „sintetici" [11].

A.N. Hon [43] a fost preocupat de studierea raportului dintre diapazonul de echivalenţe şi particularităţile de înţelegere a textului. În lucrările sale autorul subliniază că exactitatea şi reuşita înţelegerii unui text corelează cu criteriul „sintetic" (pentru a determina diapazonul de echivalenţe s-a recurs la metodologia de alcătuire a planului textului, care scoate în evidenţă particularităţile după numărul ideilor de bază selectate din text). Autorul consideră că procesul de înţelegere a unui text va fi cu atât mai uşor, cu cât există mai multe

elemente ce unesc diferite părţi ale textului. „Sinteticii", cum s-a remarcat deja, sunt înclinaţi să opereze cu structuri conceptuale generalizatoare, ceea ce le asigură o reuşită mai mare în activitatea respectivă.

Flexibilitatea-rigiditatea controlului cognitiv. Indicatorul dat caracterizează gradul de severitate a proceselor cognitive. Această caracteristică se manifestă îndeosebi prin dificultăţile ce apar în procesul de trecere de la un mod de activitate la altul sau la schimbarea codurilor informaţionale. Controlul îngust ne vorbeşte despre nivelul scăzut de automatizare a anumitor funcţii cognitive, pe când controlul flexibil – despre nivelul lor înalt de automatizare.

În cercetările sale R.Gardner [11] prezintă controlul cognitiv rigid în corelaţie cu dependenţa de câmp, fapt ce demonstrează că flexibilitatea/rigiditatea controlului cognitiv depinde într-o oarecare măsură şi de aşa caracteristică a temperamentului precum extraversia/introversia. Astfel, putem căpăta informaţii suplimentare despre această caracteristică a temperamentului şi despre unul dintre tipurile de anxietate, în cazul în care este cauzat de introversie.

Concretul – abstractul este o particularitate individuală a sferei conceptuale a omului, care depinde de gradul diferit de manifestare a concretului/abstractului. Cu cât subiectul este mai abstract, cu atât el este mai puţin dependent direct de circumstanşele situaţiei, fiind gata să rişte, să demonstreze flexibilitate, creativitate, independenţă ş.a.m.d. [15].

J.Kagan [17] a repartizat toate stilurile în 3 grupe.

1. Măsurarea parametrilor de stil se face în baza reuşitei la realizarea testelor (de exemplu, independenţa de câmp – dependenţa de câmp).
2. Stilurile cu valoare estimativă. Un pol al stilului este mult mai necesar din punct de vedere social (de exemplu, simplitatea – complexitatea cognitivă).
3. Stilurile în „formă pură", deoarece ele nu depind nici de reuşita realizării sarcinii, nici de necesitatea socială (de exemplu, diapazonul îngust – larg de echivalenţe) [13].

Însă, pe lângă diferenţe, pot fi remarcate şi caracteristici comune. Majoritatea autorilor interpretează caracteristicile stilurilor cognitive drept nişte „achiziţii personale, care posedă capacitatea de generalizare şi se manifestă prin diverse caracteristici comportamentale în diferite sfere de activitate" [46, p.21]. Există şi o altă părere: stilurile cognitive sunt determinate de proprietăţile biologice ale individului, de premisele „impersonale" de dezvoltare ale individului [36, p.105].

În general, proprietăţile de stil şi de temperament au multe semne comune: repetabilitatea, stabilitatea, suprasituaţionarea, ereditatea [39]. Acest fapt ne sugerează ideea că la formarea proprietăţilor atât de temperament, cât şi de stil participă şi mecanismele generale psihofiziologice.

Dacă ar fi să ne referim la relaţia nemijlocită dintre stilurile cognitive şi anxietate, putem conchide că, la momentul de faţă, datele disponibile sunt insuficiente şi contradictorii.

Astfel, analizând comportamentul impulsiv al indivizilor cu dependenţă de câmp şi cu un mecanism mai slab de apărare, G.Witkin [34] a remarcat la ei şi un nivel mai înalt al anxietăţii, care, după părerea lui, este cauzată de factorii enumeraţi mai sus. În cercetările sale el face o comparaţie între nivelul de încredere în sine din timpul interviurilor ca indicator al unei anxietăţi scăzute şi rezultatele testului „Figurile mascate", descoperind astfel o legătură semnificativă pozitivă între sentimentul de încredere în sine şi dependenţa de câmp.

În cercetările sale K.Groot [14] a măsurat nivelul anxietăţii la 90 de studenţi-psihologi după intensitatea pulsului înainte de măsurarea câmpului de dependenţă, pe care l-a determinat cu ajutorul testelor „Figurile mascate" şi „Rama-axă". În plus, subiecţii au completat un chestionar, pentru a-şi determina rezistenţa la stres. Rezultatele au demonstrat o interdependenţă între nivelul de anxietate şi realizarea cu succes a testelor date. Această interdependenţă ne spune că productivitatea cea mai mare în realizarea testelor (adică, dependenţa de câmp) corespunde unui nivel mijlociu de anxietate. În grupul dependenţilor de câmp existau atât indivizi cu un nivel scăzut de anxietate, cât şi indivizi cu un nivel înalt de anxietate.

Trebuie să menţionăm, însă, că în cercetările pe care R.Dargell [8] le-a efectuat în rândurile a circa 160 de subiecţi nu s-a stabilit nicio legătură semnificativă între anxietate şi dependenţa de câmp. Aceleaşi concluzii au fost făcute şi de P.Loo [20]. Între anxietate (chestionarul lui Charles Spielberger) şi dependenţa de câmp (testul „Figurile mascate") n-a fost stabilită nicio legătură semnificativă nici pentru anxietatea situaţională, nici pentru anxietatea individuală.

Despre nivelul înalt de anxietate la studenţii cu un stil cognitiv complex menţionează în lucrările sale E.Cioata [6]. Rezultate similare au fost obţinute şi de A.L. Iujanina [47], care a constatat în lucrarea sa legătura

pozitivă dintre stilul cognitiv complex cu factorul Q4 („tensionare", „frustrare"), care a fost măsurat cu ajutorul chestionarului cu 16 factori al lui R.Keggel. Capacitatea indivizilor cu un stil cognitiv-complex de a manifesta o mai mare anxietate atât la nivel comunicativ, cât şi la nivel individual, a fost menţionată şi de alţi autori.

Aşadar, generalizând o varietate de abordări ale stilurilor cognitive din perspectiva stabilirii dependenţei anxietăţii de tipologia acestora, am identificat următoarele: 1) variabile ale stilului cognitiv: *activ*, *reflexiv*, *teoretic* şi *practic* şi 2) variabile ale stilului de învăţare (aspect al stilului cognitiv): *virtual* şi *auditiv*.

Bibliografie:

1. ALLPORT, G.W. *Personality: A Psychological Interpretation.* New York, 1937.
2. AULT, R.L. Problem-solving strategies of reflective impulsive, fast accurate and slow- inaccurate children. In: *Child Development*, 1973, no.44, p.259-266.
3. BLECKLE, G. Personality Trais, Learning Strategies and Performanse. In: *European Jurnal of Personality*, 1996, nr.10, p.337.
4. BORHOWSKI, J.G., PECK, V.A., REID, M.K. Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator. In: *Child Development*, 1983, vol.54 (2).
5. BROVERMAN, D.M. Dimensions of cognitive style. In: *Journal of Personality*, 1960, vol.28 (2), p.167-185.
6. CIOATA, E. Relationship between cognitive complexity and integrative constants of personality: Emotional stability and affective meaning of stimulation. În: *Revista de Psihologie* 1977, nr.23, p.331-348.
7. CLAUSS, G. Zur Psychologie kognitiver stile Neure. Entvinklungen im Grenzbereich von Allgemeiner Peraonlichzeits psycologie. In: *Zur psychologishe Pesonlichkeitefor- shung.* (Berlin), 1978, s.122-137.
8. DARGELL, R., KIRK, R. Note on relation of anxiety to field-dependence. In: *Percept. And Motor Skills*, 1973, vol.37, p.218.
9. GARDNER, R.W. Cognitive styles of categorizing behavior. In: *Journal of Person*, 1953, vol.22, p.214-223.
10. GARDNER, R.W., JACKSON, D.N., MESSICH, S.J. *Personality organization in cognitive and intellectual abilities*, 1960. Psychological Issues. Monograph 8, vol. II, no.4.
11. GARDNER, R.W., HOLZMAN, P.S., KLEIN, G.S., INDENTON, H.B., SPENCE, D.P. *Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior*, 1959. Psychological Issues, Monograph 4, vol.1, no.4.
12. GARGUINULO, R.M. Reflection-impulsivity and field dependence-independence in retarded and nonretarded children of equal mental age. In: *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1982, vol.19(2), p.94-77.
13. GOLDSTEIN, K., BLACKMAN, S. Theoretical approaches to cognitive style. In: *Personality, theory, measurement and research.* London, 1981, p.121-133.
14. GROOT, C., The interaction of cognition and motivation in performance on test of field dependence-independence. In: *Human assessment: Cognition and Motivation*. Athens, 1984, p.217-280.
15. HARVY, O.J., HUNT, D.E., SCHRODER, H.M. *Conceptual system and personality organization.* New York, London, 1961.
16. KAGAN, J. Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 1966.
17. KAGAN, J., KAGAN, H. Individual variations in cognitive processes. In: MUSSEN, P. (ed.). *Carmicael's "Manual of child psychology".* New York, 1970, vol.1, p.145-168.
18. KERKA, S. *Constructivism. Workplace Learning and Vocational Education* http:/www.Ericfacility.net/ericdigests/ed407573.html (accesat 01.01.2013).
19. KRAMAR, M. *Psihilogia stilurilor de gândire şi acţiune umană.* Iaşi: Polirom, 2002. 184 p.
20. LOO, R., CAUTHEN, N. Anxiety and perceptual articulation. In: *Percept. And Motor Skills.* 1976, vol.43, p.403-408.
21. MARCUS, S., CATINA, A. *Stiluri apreciative.* Bucureşti: ARSR, 1980. 149 p.
22. MASSARI, D. The relation of reflection-impulsivity of field dependence-independence and internal-external control in children. In: *Journal of genetic Psychology*, 1975, vol.126, p.61-67.
23. Mc-KINNEY, J.D. Problem-solving strategies in impulsive and reflective second grades. In: *Devel. Psochol.*, 1973, vol.8, p.145-148.
24. MESSER, B. Reflection-Impulsivity: A review, 1976.
25. MESSICK, S. Bridging cognition and personality in education: the role of stye in performance and development. In: *European Jurnal of Personality,* 1996, nr.10, p.353-376.
26. ROYCE, J.R., POWELL, A.D. A *theory of personality and individual differences: factor, systems and processes.* New York, 1983.
27. SHOUKSMITH, G. *Intelligence, Creativity and cognitive Style.* New York, 1970. 244 p.
28. STANCIUC, Z. Valorile stilurilor cognitive în dezvoltarea personalităţii. În: *Dimensiuni ale educaţiei centrate pe cel ce învaţă.* Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale. Chişinău: IŞE, 2011, p.64-68.

29. STANCIUC, Z. *Influenţa formativă a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive ale studenţilor*: Teză de doctor.
30. STERNBERG, R. *Wisdom and its relation to intelligence and creativity.* Cambridge: University Press, 1990. 154 p.
31. WARDELL, D.M., ROYCE, J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect. In: *Journal of Personality*, 1978, vol.46 (3), p.474-505.
32. WITKIN, H. et al. *Personality through Perception*. New York, 1954. 561 p.
33. WITKIN, H., GOODENOUGH, D. Field-dependence and interpersonal behavior. In: *Psychol. Bull.*, 1977, vol.84, no.4, p.661-689.
34. WITKIN, H.A. et al. *Psychological Differentiation. Studies of Development.* New York, 1962. 418 p.
35. WITKIN, H.A., GOODENOUGH, D. *Cognitive style: Essence and Origins.* New York, 1982. 135 p.
36. АСМОЛОВ, А.Г. *Личность как предмет психологического исследования.* Москва: Изд-во Московского ун-та, 1984.
37. ЕГОРОВА, М.С. Проблема зависимости-независимости от пола и возможность ее исследования в генетике поведения. В: *Вопросы психологии*, 1981, №4, с.161168.
38. КОРНИЛОВА, Т.В., СКОТНИКОВА, И.Г., ЧУДИНА, Т.В., ШУРАПОВА, О.И. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности. В: *Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара.* Таллинн, 1986, с.99-103.
39. ЛИБИН, А.В. *Стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека:* Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 1993.
40. МЕРЛИН, В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности.* Москва: Педагогика, 1986.
41. СНЕТИРЕВА, Т.В., ПЛАТОН, К.Н. *Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте.* Кишинев: Штиинца, 1988. 65 с.
42. ХОЛОДНАЯ, М.А. *Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта.* Киев, 1990.
43. ХОН, А.Н. Понимание текста и когнитивный стиль. В: *Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара*. Таллинн, 1986, с.197-201.
44. ШАКУРОВ, Р.Х. Психологический анализ стиля деятельности директоров школ по руководству коллективом. В: *Вопросы психологии,* 1974, №4, с.106-114.
45. ШКУРАТОВА, И.П. *Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности:* Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1983.
46. ШКУРАТОВА, И.П. *Когнитивный стиль и общение.* Ростов-на-Дону, 1994.
47. ЮЖАНИНОВА, А.Л. *Стилевые особенности межличностного познания и характеристики общения*: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988.

Prezentat la 06.03.2015

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2015, nr.5(85)
Seria "Ştiinţe ale educaţiei" ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025 p.205-208

REFLEXIA – MECANISM AL GÂNDIRII, ACTIVITĂŢII ŞI AUTOCUNOAŞTERII

Natalia TOMA

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este analizat conceptul, mecanismul reflexiv de control, reglare şi depăşire a anxietăţii. Reflexia este analizată sub diferite aspecte: ca formă de manifestare, ca trăsătură a personalităţii, ca mecanism de autoorganizare. Reflexia este un mecanism al gândirii, al activităţii, al autocunoaşterii care poate fi privit ca unul de reglare şi depăşire a anxietăţii.

Cuvinte-cheie: *reflexie, autoorganizare, autocunoaştere, imagine de sine, mecanism de reflexie, etapele reflexiei, atitudini.*

REFLECTION – MECHANISM OF THINKING, ACTIVITY AND SELF-KNOWLEDGE

In this article is analyzed the concept of anxiety, its reflexive mechanism of control, regulation and defeat. The reflection is analyzed from different aspects: as a manifestation form, as a personality trait, as a mechanism of self-organization. Reflection is a mechanism of mind, of activity of self-k nowledge that can be seen as one of regulating and overcoming anxiety.

Keywords: *reflection, self-organization, self-knowledge, self-image, the mechanism of reflection, reflection stages attitudes.*

Reflexia este nu doar un simplu mecanism care ne ajută să apreciem corect situaţia şi să alegem soluţia optimală de a acţiona, ci un mecanism care ne formează modele de comportament, care ne modelează modul de viaţă. Specificul autodezvoltării, autoorganizării individului este determinat de faptul că, pe parcursul dezvoltării, activismul omului, cauzat iniţial de influenţa socialului, trece apoi într-un activism individual, orientat spre a-şi explica sensul activităţii sale în general.

Aristotel a menţionat printre primii că „esenţa gândirii şi obiectul gândirii nu sunt identice, însă, în unele cazuri, reprezintă obiectul cunoaşterii... în ultimă analiză, obiectul gândirii şi raţiunii nu se deosebesc substanţial... există o singură existenţă şi gândirea este identică cu obiectul gândirii" [2, p.75]. Din cele expuse reiese o altă idee – reflexia ţine de aceeaşi existenţă, pe care o reflectă (raţiunea, sufletul). Pe de o parte, reflexia este un mecanism de schimbare; pe de altă parte, aparţine unui obiect schimbător.

Reprezentanţii filozofiei clasice germane – Hegel, Fichte, Schelling – au apreciat reflexia drept un mecanism de mişcare, de transformare a tot ce-i vechi în nou, de a descoperi noul în lucruri învechite. Reflexia s-a dovedit a fi, pe de o parte, identică cu conştiinţa de sine, pe de altă parte, este sursa principală (mecanismul) de dezvoltare a structurilor sale (cunoştinţe, noţiuni).

Personalitatea reprezintă un mod de organizare a conştiinţei şi comportamentului unui om, în care rolul principal îl deţine „imaginea de sine" (comportamentul conştient, volitiv şi comportamentul-ţintă); identificarea „imaginii de sine", formată anterior, cu cele care sunt valabile în prezent (amintirile); menţinerea „imaginii de sine" (autoactualizarea); schimbarea „imaginii de sine" (dezvoltarea, schimbarea) ş.a.m.d. De obicei, individul însuşi nu conştientizează aspectul „artificial" al comportamentului său, el concepe toate acţiunile legate de „imaginea de sine" ca pe o stare naturală sau ca pe nişte evenimente, pe care el le suferă. Analizând procesul de formare a personalităţii din punctul de vedere al mecanismelor de autoorganizare a sistemului psihic, putem afirma că atât „imaginea de sine", cât şi manipularea ei este nu altceva decât o modalitate de interpretare semiotică a activităţii, pe baza căreia şi se formează o realitate specifică a „Eului". Evenimentele acestei realităţi sunt interpretate de individ drept viaţa sa personală, cu trecut, prezent şi viitor; viaţă condiţionată de aspiraţiile şi dorinţele lui personale, individuale, de caracterul său, de capacităţile sale.

În structura personalităţii raţiunea „îşi asumă" o nouă funcţie – de integrare, de coordonare, de relaţionare a diverselor caracteristici incompatibile ale „Eului". Într-adevăr, odată cu dezvoltarea sa, individul este nevoit să-şi coordoneze noile caracteristici ale „imaginii de sine" cu cele vechi; asemenea coordonare este necesară şi în cazul când individul nimereşte în situaţii absolut noi (are un comportament imprevizibil) sau se întâlneşte cu persoane noi, identificându-se cu ele. Această nouă stare a personalităţii trebuie să reiasă în mod firesc din cea veche, anterioară, dar în niciun caz nu trebuie să aibă două „imagini de sine" independente; în caz contrar, aceasta va duce la paralizarea vieţii sau la patologii psihice, cum ar fi schizofrenia.

În filosofia modernă noţiunea de reflexie a fost utilizată pentru a explica integritatea şi dezvoltarea individului ca personalitate. Reflexia constituie o proprietate specifică a universului personalităţii, care îmbină concomitent artificialul (reprezentarea activităţii sufletului, cunoaşterea lui) şi naturalul (autoreflexia ca parte a sufletului, ca mecanism de schimbare a lui). Desigur, personalitatea nu se schimbă numai de la sine, ea este influenţată şi de mediul înconjurător, şi de diverse relaţii, de aceea ea nu poate fi considerată un univers. În schimb, dacă ne referim la realitatea „Eului", personalitatea constituie un univers. Valabilitatea acestei opinii susţine şi valabilitatea noţiunii de reflexie [6].

Abordarea teoretico-ştiinţifică a reflexiei a fost realizată în contextul teoriei activităţii. Reflexia reprezintă, în primul rând, procesul şi structura activităţii şi, în al doilea rând, mecanismul de dezvoltare naturală a personalităţii. Este înaintată şi o altă ipoteză, conform căreia reflexia este tratată în conformitate cu „ideea de cooperare a activităţilor". Această idee stă la baza schemei „abandonarea reflexivă" a activităţii în cazul imposibilităţii realizării ei. Adoptând o nouă activitate, individul capătă proprietatea de „a-şi construi sensuri", reieşind din cele pe care le înţelege şi care descriu activitatea lui anterioară. Astfel, activitatea ulterioară o „va înghiţi" reflexiv pe prima, în calitate de material. Mecanismul de absorbţie permite construirea sistemelor de cooperare a activităţii.

În procesul reflexiei, constata F.Hegel, „semnificaţiile, în pofida faptului că se bazează pe unele relaţii, totuşi îşi păstrează sensul lor anterior independent" [4]. Această proprietate importantă a procesului reflexiv este determinată ca o „componentă intenţională" a mecanismului reflexiv. În reflexie, orice analiză sau cunoaştere a activităţii individuale este precedată de conceperea subiectivă a sensului integru al activităţii reflexive.

În lucrările sale Hegel prezintă trei forme individuale ale reflexiei. Reflexia positing pentru prima dată delimitează „Eul" integru, perceptibil de „non-Eul". Astfel, conştiinţa se eliberează de rutina vieţii cotidiene, însă în acelaşi timp ea rămâne dependentă de forma de eliberare. Reflexia comparativă are menirea de a identifica necorespunderile şi contrariile dintre „Eu" (subiectul) şi „Non-Eu" (obiectul).

V.I. Slobodcikov, referindu-se de asemenea la reflexia comparativă, o consideră ca un pas important în lichidarea structurilor contradictorii dintre subiect şi obiect şi reflexia transcendentă, care permite nu doar depăşirea limitelor propriului eu, ci şi a relaţiilor cu lumea întreagă. După părerea lui, aceste două forme contribuie substanţial la dezvoltarea individuală [9].

Orice activitate ce implică reflexia poate fi considerată drept o structură cu multiple componente care vizează scopul, sursele şi mijloacele, cunoştinţele utilizate şi alte structuri morfologice.

În lucrările lui I.N. Semionov şi S.I. Stepanov se vorbeşte despre prima etapă a reflexiei – „clasificarea primară". La această etapă procesul conştiinţei implică mijloacele de gândire, iar oricare alt proces, ce decurge de obicei în mod firesc, este stopat. În dependenţă de categoriile şi sistemele logice de gândire implicate la etapa primară de organizare, putem vorbi despre diferenţierea tipurilor generale de reflexie. Următorul pas este înregistrarea opririlor accidentale sau oprirea procesului însuşi, după care are loc „indicarea" materialului necesar pentru reflexie. Conţinutul lui se referă la situaţiile din trecut sau la cele imaginare din viitor. I.N. Semionov şi S.Iu. Stepanov au numit acest fapt *experienţe de regresie*. Un alt pas ce urmează este subiectivarea, când subiectul se manifestă în esenţa sa, evidenţiază semnificaţiile situaţiei date; în continuare, aceste semnificaţii formate se realizează în spaţiul de activitate comun şi duc la dezvoltarea normelor generale, regulilor, metodelor de acţiune. Acest pas este calificat drept obiectivizare, adică prezintă un set de procedee şi tehnici capabile să transpună procesul de gândire, de acţiune, de comunicare, de înţelegere, de reflexie, de autodeterminare, care se desfăşoară în situaţia de structură a obiectelor. I.N. Semionov şi S.Iu. Stepanov au clasificat aceste două etape ca fiind „punctul culminant al inspiraţiei pe care o încearcă subiectul sau subiecţii". Spaţiul „generalizat" se fixează cu ajutorul anumitor mijloace simbolice, el se înstrăinează şi în continuare acest spaţiu apare ca personal, subiectiv. Dacă nu se produce această adoptare, atunci nici în acţiunile efectuate nu se înregistrează schimbări. „Noi nu am raportat acest fapt la actul de progresie a identităţii", au remarcat I.N. Semionov şi S.Iu. Stepanov. La etapa următoare are loc tehnologizarea acţiunii precedente, când opiniile şi atitudinile participanţilor sunt în concordanţă [7].

Procesele conştiente sunt caracterizate printr-o integritate imaginativă, şi structura mijloacelor de reflexie, pentru a oglindi şi a prezenta activitatea reflexivă, trebuie să conţină tabloul activităţii în scheme sistematizate. Etapa de sistematizare în scheme în procesul de reflexie este foarte importantă, deoarece tabloul integru al activităţii reflexive capătă esenţă conştientă numai dacă este prezentat prin mijloace simbolice specifice. Sistematizarea schematică a sensului reflexiv se produce nemijlocit în spaţiul conştiinţei şi în cel morfologic. Rezultatele reflexiei de asemenea se depozitează în conştiinţă.

Conţinutul sistematizat în scheme se exteriorizează, esenţialul este interpretat ca modelul activităţii reflexive. Activitatea supusă reflexiei în forma descrierii reflexive capătă semnul unui model obiectiv şi poate deveni obiectul procesului de gândire al individului.

Omul tinde mereu să se dezvolte, să se perfecţioneze. E important să găsească acel moment-cheie, care determină schimbările de structură şi de calitate. Un asemenea moment, după părerea noastră, este fenomenul reflexiei. De obicei, reflexia reprezintă conştientizarea de către individ a mijloacelor şi fundamentelor propriei activităţi. Conştientizarea este un moment important al reflexiei, însă nu explică suficient esenţa ei. Esenţa reflexiei constă în modificarea mijloacelor şi fundamentelor activităţii cu scopul de a controla situaţia, de a o îmbunătăţi, de a obţine rezultate optimale. Conştientizarea, în acest caz, este doar o premisă necesară pentru schimbare. Reflexia poartă un caracter activ, fapt subliniat de mai mulţi psihologi.

De obicei, reflexia este interpretată ca o trăsătură caracteristică doar omului, ca un fenomen atribuit numai unei forme superioare de organizare, cum ar fi conştiinţa, gândirea. Reflexia nu poate fi explicată axhaustiv, dacă nu e cercetă în contextul evoluţiei generale. În această ordine de idei, reflexia prezintă un „procedeu" universal, cu ajutorul căruia fauna sălbatică se ridică de fiecare dată pe o nouă treaptă calitativă în evoluţia sa.

Spaţiul reflexiv intern al individului poate fi prezentat ca o sferă ce uneşte într-un tot lumea ideală şi lumea reală. Ea parcă se află mai presus de lumea ideal-reală, permite individului să se sustragă de la această lume, „să oprească clipa", să vadă lumea dintr-o parte, să pătrundă în esenţa ei şi să conştientizeze menirea lui în această lume. Altfel spus, spaţiul reflexiv oferă condiţiile, potenţialul de dezvoltare a omului.

În spaţiul reflexiv apare un nou tip intern de contradicţii, care se află în strânsă legătură cu autoreglarea internă: vrea sau nu vrea omul să se transforme şi să fie conştient de sine, poate sau nu poate să interacţioneze armonios cu lumea internă şi externă. Depăşirea acestor greutăţi constituie sursa internă de dezvoltare a omului, mecanismul său de autodezvoltare. Cu cât mai intens este procesul de depăşire a greutăţilor, cu atât mai activ omul îşi dezvoltă conştiinţa.

Sfera de dezvoltare a conştiinţei reflexive o reprezintă lumea internă a omului, care se reflectă în activitatea sa cognitivă şi practică. Lumea obiectivă (natura, societatea, cultura) constituie sursa externă a dezvoltării reflexive. Ea exercită controlul din exterior şi reprezintă mecanizmul exterior de dezvoltare a omului.

Reflexia este nu pur şi simplu un mecanism de apreciere şi de selectare ideală a unei acţiuni concrete într-o situaţie anume, ci şi un mecanism de creare a modelelor de comportament. Rezultatul unui asemenea proces reprezintă autodezvoltarea personalităţii. Analiza aspectului dat trebuie efectuată în concordanţă cu particularităţile şi identitatea subiectului, pentru a identifica relaţia dintre reflexie şi schimbările individuale, pentru a determina procesele psihologice ce reflectă această relaţie.

Factorul integrant al conştiinţei de sine este imaginea „Eului", care se structurează din următoarele componente: „eul trecut", „eul actual", „eul viitor" şi „eul ideal". Aceste componente îndeplinesc funcţia de structurare a personalităţii, alte elemente ale conştiinţei realizează funcţia reglatoare în procesul de interrelaţionare a imaginii „Eului" cu aceste elemente.

Componentele individuale ale conştiinţei de sine pot să se schimbe şi, de fapt, se schimbă odată cu dezvoltarea abilităţilor lui reflexive. Datorită abilităţilor conştiinţei de sine şi cunoaşterii de sine, individul poate să-şi formeze o imagine despre sine însuşi ca un subiect al cunoaşterii, al comunicării, al activităţii. În asemenea caz noi vorbim despre reflexia personală.

În lucrările lui Iu.N. Kuliutkin se accentuează în mod deosebit importanţa reglării reflexive de către individ a propriilor procese interne. Un asemenea proces de autoreglare se bazează pe separarea şi „ierarhizarea" funcţiilor de conducere şi de control ale aceleiaşi identităţi, în cazul în care persoana însumează în sine şi „eul - executor" şi „eul - controlor". Un astfel de mecanism de autoreglare este reflexiv prin natura lui [5, p.24].

Opinia lui L.S.Vâgotski ne ajută să înţelegem mai bine mecanismul reflexiv de autoreglaj. Dacă individul acţionează în calitate de membru al unui grup social concret, atunci funcţia de reglare a acţiunilor sale nu aparţine numai personalităţii sale, ci grupului social în întregime. În procesul de interiorizare a formelor interpersonale de control individul începe să îndeplinească concomitent două funcţii: de dirijare şi de executare. Cu atât mai mult, funcţia de dirijare el începe s-o exercite atât asupra sa, pentru a-şi stăpâni propriul comportament, cât şi asupra altor indivizi din jur [3].

Conform opiniei lui I.N. Semioniv şi S.Iu. Stepanov, reflexia, tratată ca o reevaluare şi restructurare de către individ a conţinuturilor experienţei sale personale, dă naştere unei atitudini active şi eficace a individului ca „Eu"- integru faţă de comportamentul său propriu, comunicare, activitatea pe care o realizează, ceilalţi indivizi, mediul sociocultural şi ecologic [7].

Sursa ce asigură integritatea de acţiune şi de comunicare constă în resursele valorice ale personalităţii, care sunt corectate permanent de reflexie-subiect prin metode eficiente de autodeterminare şi autoconstrucţie în contextul idealurilor şi valorilor existente [1,7,9].

În procesul de autodeterminare un rol decisiv are capacitatea individului de a depăşi în situaţia reală, cu ajutorul reflexiei, decalajul ce apare între planul ideal şi cel real. În opinia lui T.E. Sizikova, procesul de autodeterminare poate fi divizat în două etape. Prima etapă ţine de perceperea situaţiei, care se caracterizează printr-o totalitate de momente disparate. Analiza reflexivă construieşte un model al realităţii cu mari restricţii, fără o imagine integră a situaţiei. Reflexia retrospectivă se bazează pe introspecţie, recreând stereotipuri de percepţie şi de gândire, formate în baza experienţei personale. La această etapă subiectul poate să ocupe diferite poziţii, fapt care, în majoritatea cazurilor, nu duce la o autodeterminare constructivă în cadrul situaţiei. Receptarea fragmentară a situaţiei duce la acţiuni neadecvate şi la o autoapreciere de asemenea neadecvată. S-a observat că mulţi clienţi, care se adresează după ajutor la consultaţiile psihologice, au o percepere fragmentară a situaţiei [8].

Aplicarea diverselor tehnici, orientate spre a asigura o analiză reflexivă mai amplă a situaţiei şi a locului pe care-l ocupă individul în această situaţie, permite trecerea la a doua etapă a autodeterminării. Cu ajutorul funcţiei de analiză reflexivă, de înţelegere reflexivă, interpretarea unei situaţii se face într-un context mai larg, ceea ce contribuie la o autodeterminare mult mai productivă a subiectului, încât obiectul reflexiei este însăşi situaţia percepută în linii mari şi locul concret al omului în această situaţie.

Dezvoltarea capacităţilor reflexive ale subiectului în procesul de autodeterminare este în raport direct cu abilitatea lui de a-şi schimba arbitrar atitudinea faţă de situaţie cu ţelul de a-şi forma o imagine cât mai amplă despre ea. Autoreglarea individuală este în strânsă corelaţie preponderent cu determinarea şi corectarea poziţiei sale (în contextul tradiţiilor sociale, culturale, istorice).

Dezvoltarea personalităţii trebuie raportată nemijlocit la dezvoltarea şi perfecţionarea mecanismelor reflexive, care mediază dezvoltarea sferei motivaţionale.

După părerea lui V.I. Slobodcikov, cunoaşterea de sine determină dezvoltarea permanentă a proceselor de autocontrol şi de autoreglare a omului. „Autocontrolul se manifestă în conştientizarea şi aprecierea de către individ a propriilor acţiuni, a stărilor psihice, în desfăşurarea lor conform cerinţelor şi normelor de activitate, de comportament, de comunicare. Autocunoaşterea poate include în sine autoaprecierea, dar poate avea doar rolul de constatare, fără a aprecia" [10, p.193].

Astfel, putem constata că mecanismul reflexiv stă la baza schimbărilor de personalitate. Dar dacă nu se schimbă atitudinea faţă de sine însuşi, atunci nu au loc schimbări nici în activitatea, nici în comportamentul subiectului. Mecanismele reflexive individuale sunt concepute ca rezultatul dezvoltării atitudinii subiectului faţă de sine însuşi. Noi am examinat reflexia ca un mecanism al gândirii, al activităţii, al autocunoaşterii. Toate aceste procese sunt condiţionate de factori personali, deci şi de motivaţie.

Bibliografie:

1. АНЦЫФЕРОВА, Л.И. К психологии личности как развивающейся системе. В: *Психология формирования и развитие личности*. Москва: Наука, 1978.
2. АРИСТОТЕЛЬ. *Собрание сочинений в 4-х томах.* Москва: Наука, 1976. Т.1, с.171; Т.2, с.73-75.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений в 6 тт*. Москва: Педагогика, 1982-1984.
4. ГЕГЕЛЬ, Г. *Философия духа*. Сочинения. Т.3. Москва: Мысль, 1965.
5. КУЛЮТКИН, Ю.Н. *Психология обучения взрослых.* Москва: Педагогика, 1985.
6. ПЕТРОВСКИЙ, А.В., ЯРОШЕВСКИЙ, М.Г. *История и теория психологии.* В 2 тт. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
7. СЕМЕНОВ, И.Н., СТЕПАНОВ, С.Ю. *Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления.* Запорожье, 1992.
8. СИЗИКОВА, Т.Э. *Формирование мотива в рефлексивных процессах.* Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Новосибирск, 1996.
9. СЛОБОДЧИКОВ, В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе. В: *Проблема рефлексии* / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1987.
10. СЛОБОДЧИКОВ, В.И., ИСАЕВ, Е.И. *Психология человека. Основы психологической антропологии.* Москва: Школа-Пресс, 1995.

Prezentat la 06.03.2015