

Institutul de Științe ale Educației

N<sup>o</sup> 3 (47)

2015

UNIVERS

PEDAGOGIC

ISSN 1811-5470

*Revistă științifică de  
pedagogie și psihologie*

Categoria C

Indice de abonare:  
Poșta Moldovei – PM 31742  
„Deleu-Delev” - mesageria.md

Revista apare din anul 2004, trimestrial



#### Colegiul de redacție

**Victor Moraru**, doctor habilitat, profesor universitar, coordonator al Secției Științe Sociale și Economice, AȘM  
**Lilia Pogolșa**, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar  
**Nicolae Bucun**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar  
**Aglaida Bolboceanu**, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător  
**Tatiana Callo**, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar  
**Vladimir Guțu**, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar  
**Viorica Andrițchi**, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar  
**Ion Botgros**, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar  
**Angela Cara**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător  
**Nelu Vicol**, doctor în filologie, conferențiar universitar  
**Valentina Pascari**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar  
**Ion Achiri**, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar  
**Virginia Rusnac**, doctor în psihologie, conferențiar cercetător  
**Maria Hadîrcă**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător  
**Tamara Cazacu**, doctor în pedagogie  
**Veronica Bâlici**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător  
**Aliona Paniș**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar  
**Valentina Prican**, doctor în psihologie, conferențiar universitar  
**Ciprian Fartușnic**, doctor în științele educației, director general IȘE București, România  
**Constantin Cucos**, doctor, profesor universitar, Iași, România  
**Tatiana Viscovatova**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Odesa, Ucraina  
**Iurie Maximenco**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Odesa, Ucraina

#### Echipa redacțională:

**Lilia Pogolșa** – director  
**Nicolae Bucun** – redactor-șef  
**Stela Luca** – redactor coordonator  
**Mihai Burdilă** – coperta  
**Elvira Țăganaș-Pântea** – corectoare  
**Andrei Dorgan** – procesare computerizată

#### Adresa redacției:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,  
Institutul de Științe ale Educației  
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

**Telefon de contact:** 022 400 717

e-mail: stelaluca10@gmail.com

Format 60x84/Tiraj: 660 ex.

Tipografia **Prag-3**. Com. 962

## Teoria educației: inovație și modernizare

- Valentina PASCARI.** *Perspectiva evaluării criteriale în contextul continuității instituției preșcolare – școală primară*..... 3
- Veronica BĂLICI.** *Modernitate și eficiență în procesul educațional* ..... 11

## Cultura educației

- Alexandra CLAPATIUC.** *Studiul artei expresioniste în context curricular* ..... 17

## Management educațional

- Gabriela Adina MOROȘANU.** *Managementul cercetării în științele explicative – o funcție de reglare între planul administrativ – managerial și cel pedagogic?*..... 21
- Eduard COROPCEANU, Diana CHICUȘ.** *Cercetarea - factor de integrare a științei și motivare pentru instruire* ..... 27

## Didactica disciplinelor școlare

- Пинхас КАНДОВ.** *Некоторые подходы к теории и практике автоматизированного тестирования* ..... 34

## Psihologie socială

- Nicolae BUCUN, Ana TARNOVSCHI.** *Particularitățile psihologice ale personalității copiilor cu maladii respiratorii cronice*..... 42
- Aliona PALADI.** *Interconexiuni dintre locul de control și optimism*..... 51
- Elena PUZUR.** *Modalități de antrenare și formare a capacităților adaptive la studenți*..... 58

## Dezvoltare profesională

- Nelu VICOL, Lilia VOLOH.** *Perspectivă tradițională și axiologice în formarea profesională* ..... 62
- Maria IANIOGLO.** *Conceptualizarea Modelului pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic*..... 68
- Autorii noștri** ..... 77
- About authors. Title. Abstracts. Key-words**..... 78

# Teoria educației: inovație și modernizare

Valentina PASCARI  
(Republica Moldova)

## PERSPECTIVA EVALUĂRII CRITERIALE ÎN CONTEXTUL CONTINUITĂȚII INSTITUȚIE PREȘCOLARĂ – ȘCOALĂ PRIMARĂ

**Rezumat.** Materialul „Perspectiva evaluării criteriale în contextul continuității instituției preșcolare – școală primară” expune o viziune asupra evaluării criteriale din perspectiva continuității instituției preșcolare – școală primară. Sunt analizate noile calități ale acțiunilor de evaluare, avantajele evaluării criteriale. Reformarea sistemului de evaluare în învățământul primar depinde de calitatea formării la copiii din treapta preșcolară a premiselor de control, autocontrol, autoapreciere, a imaginii de sine, de conștientizare a posibilităților, care constituie garantul evaluării criteriale a școlarului mic, asigurându-se astfel continuitatea acestor două trepte.

**Cuvinte-cheie:** evaluare criterială, noile calități ale evaluării, continuitatea instituției preșcolare-școală primară, premise de control, autocontrol, autoapreciere, imagine de sine, conștientizarea posibilităților.

În ultimii ani se atestă un proces de completare a semnificației conceptului de evaluare, tranziția de la manifestarea sa ca *instrument de măsură* – la un *demers centrat pe învățare* a elevului, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestor idei, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, axată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autoreflexia, să înlocuiască concepția statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. În acest fel, constată P. Lisievici, se poate ajunge la „învățarea asistată de evaluare” [7, p. 293].

Studiile întreprinse, cât și practica educațională, comportă adecvarea acțiunilor de evaluare la mutațiile de accent survenite în ultimele decenii în domeniul învățământului, care generează redimensionarea și regândirea strategiilor evaluative în consens cu exigențele procesului didactic. Ele se referă la tipuri de rezultate școlare ce se cer evaluate în școala contemporană, raportul profesor-elev, tehnicile aplicate, operativitatea realizării feedback-ului etc.

În consecință, învățământul modern solicită un nou cadru de evaluare, a unui nou sistem

de referință, care să aibă la bază *formarea competențelor elevilor*. Astfel, problematica evaluării școlare s-a diversificat, marcând schimbări semnificative: trecerea de la valorizarea și certificarea „a ceea ce știe elevul” la „ceea ce știe el să facă” și, îndeosebi, „a felului *cum procedea*” pentru a fi performant și a obține succese”.

Ca atitudine a celor doi subiecți ai educației, evaluarea școlară modernă diminuează semnificativ sau chiar exclude funcția punitivă, de pedepsire a elevului, acordând prioritate valorii formative a acesteia. *Actul evaluativ* trebuie perceput ca un *parteneriat* dintre elev ca evaluat și profesor ca evaluator, ce se realizează în interesul tuturor partenerilor procesului educațional, sprijinindu-le eforturile comune, stimulând și eficientizând învățarea. Or, elevul este transformat într-un partener al profesorului în evaluare.

Procesul evaluării școlare implică:

- (a) *Aprecierea* – reprezintă o acțiune de judecare a valorii rezultatelor măsurării și răspunde la întrebări de felul: *Cum este? Ce valoare are? În ce măsură răspunde trebuințelor sau așteptărilor?* Evaluarea

este un concept mai cuprinzător decât aprecierea. Etimologic, semnifică a aprecia valoarea (atitudine axiologică) ceea ce înseamnă că actul de evaluare implică o operație dublă:

- înregistrarea obiectivă a dimensiunii fenomenului (măsurarea acestuia);
  - aprecierea relației dintre starea constatăută și criteriul general al unei stări dorite (activități reușite).
- (b) *Decizia de reglare, ameliorare* – presupune formularea de soluții, remedii, recomandări, dezvoltări, ameliorări. Are o valoare predictivă, anticipativă, managerială.
- (c) *Notarea* – este componenta evaluării care realizează măsurarea și validarea rezultatelor activității și care se obiectivează în anumite semne, coduri sau simboluri convenționale (nota, calificativul), în funcție de un anumit etalon determinat anterior [10, p. 252].

Unii autori fac distincție între evaluare și control. Controlul, susține J.M. Barbier, produce informații asupra desfășurării activității, iar evaluarea ar consta în producerea unei judecăți de valoare, asupra acelei activități [8, p. 211].

De o relevanță practică aparține opinia lui D.L. Stufflebeam vizând „echivalentele” evaluării: evaluare = măsurare; evaluare = congruență și evaluare = judecare [12, p. 5-19].

Prima definiție: *evaluare = măsurare* plasează evaluarea pe terenul *metriei didactice*. Cum e și firesc, măsura și măsurarea introduc rigoarea necesară și expresia cantitativă a datelor de comparație, operații, deosebit de utile în evaluare.

Practic, a măsura înseamnă a atribui numere unor obiecte sau evenimente, potrivit unor reguli sau proceduri. Astfel, măsurarea pedagogică aspiră la metria din domeniul științelor exacte, lucru lăudabil, dar deloc simplu, deoarece: (a) fenomenele socio-umane sunt mult mai complicate și nu pot fi reduse la simple obiecte sau evenimente; (b) exprimarea unor tendințe prin atribuirea de numere simplifică forțat evenimentele marcate de dinamici calitative, unde scările adjectivale se pare că sunt mai relevante.

A doua abordare conceptuală este dată de echivalența: *evaluare = congruență*. Congruența reprezintă nivelul de concordanță, de suprapunere între evenimente simultane sau succesive [11, p. 33-40].

În sfârșit, a treia echivalență: *evaluare = judecare*, care implică producerea unei judecăți de valoare cu privire la conduita sau performanțele elevului. În absența unor măsurători obiective, judecata de valoare poate rămâne la stadiul de simplă părere sau impresie.

Rezumând structura tridimensională a evaluării școlare, considerăm posibilitatea de a echivala următoarele concepte, vehiculate cel mai frecvent:

- Evaluarea–măsurare, corespunde în mod esențial evaluării normative, deoarece rezultatele elevului sunt raportate la o normă, de regulă, la rezultatele medii ale unui grup de referință (clasa din care face parte elevul evaluat).
- Evaluarea–congruență se înscrie în criteriile evaluării formative, întrucât se estimează convergența, apropierea între rezultatele elevului și cerințele programei școlare.
- Evaluarea–judecare este mai curând o evaluare de progres, deoarece ia în seamă dinamica prestației elevului într-un timp dat.

Integrarea organică a evaluării școlare în structura activității didactice de către concepțiile pedagogiei moderne determină amplificarea rolului acesteia, situând-o într-o poziție-cheie în procesul instructiv-educativ. Această consecință derivă dintr-o firească înțelegere a evaluării ca „știință a valorii”. A evalua înseamnă a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori [4, p. 287]. Deci, *în accepțiune modernă evaluarea este concepută ca apreciere, ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior*.

Din această perspectivă, evaluarea este pusă în slujba potențării și eficientizării procesului de învățare și a declanșării autoevaluării, fapt care conduce la distanțarea evaluării de tradiționala „verificare” a cunoștințelor și chiar de

tradiționala apreciere școlară [ibidem, p. 288]. În acest sens, evaluarea promovează tranziția de la noțiunea de control al însușirii cunoștințelor la conceptul de evaluare atât a rezultatelor învățării, dar mai ales a proceselor pe care le implică, semnificând trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor și a științei de a deveni.

Sub raportul perspectivelor educaționale, se optează tot mai ferm în favoarea promovării unor „noi calități” ale evaluării, oferind școlii mai multe **avantaje**, cum ar fi:

- punerea accentului pe emiterea judecății de valoare;
- crearea unor mai bune posibilități de individualizare a evaluării, oferirea unei mai mari rigori în aprecierea performanțelor elevilor;
- crearea unui climat cu impact emoțional pozitiv, motivant și securizat; reducerea stărilor de stres și anxietate prin ambianță și comportamentul cooperant, prietenos, deschis al cadrului didactic;
- organizarea unei educații axate pe componentele forte ale fiecărei persoane implicate în procesul de învățământ, având ca „destinație” minimizarea efectelor de stres;
- deschiderea spre diverse perspective de comunicare: profesor-elev, elev – profesor, elev – elev, competențe relaționale;
- co/responsabilizarea celui care învață (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea competenței de autorefecție asupra propriei învățări;
- activizarea elevului ca participant activ la propria formare, conștientizând permanent nivelul propriilor performanțe, precum și drumul pe care trebuie să-l urmeze în procesul de învățare;
- reprezentarea preponderent a proceselor de învățare ale elevilor și nu comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării;
- tratarea egală a tuturor elevilor, fără discriminare sau părtinire a unora, în ceea ce privește respectul și valorizarea lor ca indivizi;
- vizarea atât a domeniilor cognitive, cât și a celor afective și psihomotorii ale învățării școlare;

- influențarea ameliorării sau reorganizării predării și învățării;
- favorizarea aplicării unor strategii didactice de ordin dezvoltativ, adaptate neconținut la particularitățile situației didactice, la cele ale elevilor, la condițiile instituționale existente etc.

Reieșind din aceste noi orientări, constatăm că evaluarea școlară apelează din ce în ce mai mult la criteriile care produc ca schimbare majoră înlocuirea sistemului de *notare cifrică* prin cel de *notare cu calificative*. Această modalitate de notare este, cu precădere, rezultatul paradigmei centrării pe elev și are suficiente valențe pozitive în raport cu elevul. În acest sens, practica evaluării școlare se află în plin proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective („profesorul este suveran în acordarea notei”) către criteriile din ce în ce mai obiective, cât mai mult detașate de persoana evaluatorului [10, p. 259].

Actualmente tot mai frecvent se discută schimbarea în învățământul primar a sistemului de notare. *Acest fapt este confirmat și de Codul Educației al Republicii Moldova, unde se stipulează: „în învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptorii”* [3].

Această nouă prevedere normativă se bazează pe **avantaje evaluării criteriale** bazată pe descriptorii:

- furnizează informații funcționale, permite elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii (standarde unitare), oferă soluții de ameliorare;
- este o sursă de informare pentru profesor și elev și un temel de a lua decizii pentru îmbunătățirea procesului educațional;
- este contextuală, bazată pe interacțiunea dintre experiențele de viață ale elevului și ceea ce învață acesta;
- se produce implicarea activă a elevilor în procesul de învățare;
- oferă elevilor posibilitatea trăirii diferențiate;
- permite elevului să-și remedieze lacunele, imediat după apariția lor, înainte de declanșarea unei secvențe noi de învățare;
- acordă sprijinul permanent elevilor în

realizarea sarcinilor de lucru și adaptarea instrucțiunilor de realizare la nevoile individuale;

- monitorizează progresul individual al elevilor;
- adaptează metodele la nevoile și ritmul individual de învățare al fiecărui participant la procesul de învățare;
- valorifică situațiile de învățare pe care le oferă viața și creșterea ponderii activității evaluative în situații autentice de viață;
- diminuează nivelul de anxietate a copilului;
- crește nivelul de evaluare obiectivă a performanțelor elevului și în caz de necesitate - intervenția în timp util pentru îmbunătățire;
- stimulează activitatea de învățare;
- consolidează încrederea în sine, în forțele proprii ale elevului și dezvoltarea independenței, educarea relațiilor de parteneriat, a sentimentului de liberă alegere și a responsabilității;
- posibilitatea de a urmări dezvoltarea elevului în dinamică, la toate etapele de învățare.

În accepția cercetătoarei E. Voiculescu, criteriile formează „un ansamblu de norme ale evaluatorului, capabile să aducă, fiecare, un sens posibil unor rezultate”, având scopul să-i informeze pe profesori și elevi despre componentele produsului evaluat. Ele permit evaluatorului să decidă asupra calității produsului și se prezintă sub forma unui sistem de referințe deja constituite, care consemnează parametrii de bază ai măsurării-aprecierii [14, p. 56].

Datorită însă caracterului său destul de general, *criteriul* este considerat de unii specialiști în domeniu (J.J. Bonniol) drept un „instrument privilegiat al evaluării”, care nu îl ajută prea mult pe profesor, dat fiind că nu îi oferă indici concreți de evaluat în fiecare produs realizat de elevi. De aceea, „în serviciul lui trebuie pus indicatorul de performanță sau dimensiunea concretă (numerică sau valorică) a evaluării” [1, p. 58-59].

Descriptorii, în Codul Educației al Republicii Moldova (Articolul 3), sunt definiți ca niște criterii calitative care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim). Conform

cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine).

Descriptorii de performanță sunt normele de apreciere a produsului-rezultat. Rolul și rostul lor este de a-i oferi evaluatorului, dar și celui evaluat, reperatele aprecierii și „de a permite o evaluare care să pună în evidență ceea ce trebuie „să știe” și „să facă” elevul, pentru a obține o anumită notă sau un anumit calificativ” [14, p. 58]. Descriptorii de performanță se află în relație directă cu criteriul de referință și cu indicatorii concreți, în funcție de care ei descriu și apreciază calitatea produsului evaluat, pornind de la un model de descriere care desemnează performanța cea mai înaltă, de nivel superior, și coborând până la nivelul minim, acceptabil al produsului realizat [5, p. 65].

În elaborarea descriptorilor de performanță important este că aceștia „se raportează la obiectivele de evaluare și nu la itemii de evaluare”. Ca urmare, descriptorii de performanță sunt dimensionați în concordanță cu capacitățile sau capacitățile adiacente esențiale, corespunzând obiectivelor cadru sau obiectivelor de referință, iar măsurarea capacităților/ capacităților adiacente se poate realiza prin intermediul mai multor activități: evaluări orale, probe scrise, teste docimologice etc. [9, p. 194].

Totodată, descriptorii de performanță sunt diferiți de obiectivele educaționale prin faptul că obiectivele sunt predictorii, anticipări ale rezultatelor învățării care orientează traseul de predare-învățare, iar descriptorii de performanță sunt reperate de evaluare a rezultatelor [Apud 14, p. 149].

Este cunoscut faptul că sistemul de evaluare prin notare, în cazul Republicii Moldova, de la 1 la 10 note, reprezintă un element obligatoriu, începând cu învățământul primar. La fel este cunoscut și faptul că prezentul sistem de notare în clasele primare, pe alocuri, are un impact psihologic traumatizant asupra copilului, cum ar fi:

- agravarea relațiilor dintre elev și învățător, dintre părinți, dar cel mai important, cu sine însuși;
- creșterea gradului de anxietate și nervozitate la elev;
- denaturarea motivelor învățării;

- imposibilitatea de a urmări dinamica reușitei școlarului;
- se creează o bază falsă a imaginii de sine și autoaprecierii copilului;
- este orientată mai mult spre trecut (ce nu s-a făcut sau ce nu s-a făcut bine);
- criteriile de apreciere sunt rigide (note, standarde), elaborate în exteriorul contextului în care se realizează activitatea educațională propriu-zisă;
- elevul – figura centrală în procesul educațional – nu are posibilitatea de a influența asupra procedurii propriei evaluării;
- impune aplicarea unor strategii didactice autoritariste, care implică în mod prioritar activități repetitive în defavoarea activităților creative.

Sistemul de evaluare prin note face dificilă *individualizarea procesului de învățare*. De cele mai dese ori notarea se transformă într-un instrument de suprimare a copilului și părinților. Toate acestea provoacă diminuarea interesului pentru învățare, creșterii nivelului de disconfort psihic al elevului, a anxietății acestuia etc.

În raport cu evaluarea școlară, evaluarea în preșcolaritate reprezintă un ansamblu de activități specifice dependente de anumite intenții. Acestea transcend datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții și scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Deci evaluarea în preșcolaritate este o acțiune de cunoaștere a copilului și urmărește progresul acestuia în raport cu el însuși, permite doar prognoze pe termen scurt, dar este importantă și necesară pentru educator și copii pentru cunoașterea nivelului atins în dezvoltarea personalității.

În educația preșcolară monitorizarea rezultatelor învățării se realizează în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copiilor cu vârste de până la 7 ani (Codul Educației al Republicii Moldova), precum și instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală, aprobat de Ministerul Educației.

Acțiunile de evaluare a progresului înregistrat de copil se realizează în mediul natural al copilului: în timpul activităților, al

jocului liber ales sau al jocului organizat de către educatoare, al plimbărilor sau al altor momente de regim. Educatoarea urmărește/observă comportamentul copiilor, menționează problemele apărute, stările de interes cognitiv sau cele de lipsă de interes, de bucurie sau necaz, fixează performanțele fiecărui copil și reacția lui la laudă sau recompensă.

Totodată, este inadmisibil să i se spună copilului sau să i se dea de înțeles că el va fi apreciat într-un mod care îi va bloca dorința de a învăța, de a încerca lucruri noi, curiozitatea.

Cei care pot realiza o evaluare obiectivă a copilului sunt cadrele didactice care interacționează zi de zi cu aceștia. În fapt se urmăresc trei deziderate:

- să-l ajute pe copil să se cunoască pe sine însuși pentru a-și valorifica la maxim potențialul;
- să-i ajute pe părinți să-și cunoască copilul pentru a-l stimula și susține corespunzător;
- să-și cunoască mai bine discipolii pentru a le acorda sprijinul necesar la fiecare pas de dezvoltare a lor.

Raportate la copil, funcțiile specifice ale evaluării sunt:

- îl ajută să fixeze, să consolideze și să rețină cunoștințele prin întărirea pozitivă pe care evaluarea o determină, să le integreze în sisteme;
- creșterea încrederii în forțele proprii și descurajarea comportamentelor negative;
- susține interesul pentru cunoaștere stimulându-i și dirijându-i învățarea;
- contribuie la formarea capacității de autoapreciere și la stimularea tendinței de autoafirmare.

Buna cunoaștere psihopedagogică a copilului de vârstă preșcolară e importantă, deoarece în această perioadă evoluția este foarte rapidă și diversificată, iar educatoarea trebuie să-și adapteze activitatea la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

Pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este elevul clasei I, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui până la debutul școlar, în aspect de continuitate. Vârsta școlară mică este o fază tranzitorie, care

include achiziții și comportamente ale căror origini se află în fazele precedente, inclusiv și premisele competenței de autoapreciere, autoevaluare. Situația nouă a școlarului mic beneficiază de experiența obținută anterior la capitoul formării competenței de autoevaluare.

De aici reiese că reformarea sistemului de evaluare în învățământul primar, care s-ar baza pe evaluarea criterială în bază de descriptori, depinde de calitatea formării la copiii din treapta preșcolară a următoarelor premise:

- de a asculta și a înțelege sarcina de învățare (să distingă condițiile sarcinii de instruirea de realizare a acesteia, să profileze procedeele de acțiune);
- de a planifica activitatea ce urmează să o realizeze (profilarea etapelor de lucru, ordinea și succesiunea operațiilor la fiecare etapă, expunerea verbală);
- de a subordona acțiunile proprii instrucțiunii pedagogului, respectând regulile de realizare a sarcinii;
- competența de autocontrol, de autoapreciere (să compare rezultatul obținut cu modelul și instrucțiunea pedagogului); să controleze realizarea activității pe parcursul lucrului, să depisteze și să corecteze lacunele;
- imaginea de sine și conștientizarea posibilităților proprii, autoaprecierea.

*Deci reformarea sistemului de evaluare în învățământul primar depinde de calitatea formării la copiii din treapta preșcolară a premiselor de control, autocontrol, autoapreciere, a imaginii de sine, de conștientizare a posibilităților, în vederea continuității dintre aceste etape ale sistemului de învățământ. Trebuie să menționăm faptul că aceasta nu reduce activitatea învățătorului în formarea la elevi a competenței de autocontrol, autoevaluare, reflecției etc.*

La vârsta preșcolară mare copilul începe să conștientizeze locul său printre adulți și semenii, este posibilă formarea poziției sociale interne a acestuia. Copilul conștientizează și generalizează emoțiile sale, care determină formarea autoaprecierii și, respectiv, atitudinea față de succesul și insuccesul lui în cadrul diferitor activități.

Autoaprecierea reprezintă nucleul formării autoconștiinței personalității, care include un

sistem de aprecieri și imagini despre sine, despre calitățile și posibilitățile sale, despre locul său în ansamblul de relații cu alte persoane. V. Muhina identifică mai mulți componenți structurali ai autoconștiinței: profilul fizic, numele, genul, dezvoltarea reflexiei, învățarea priceperilor de comunicare pozitivă [16, p. 388].

Este important ca din preșcolaritate să formăm la copil nu numai viziunea despre calitățile și posibilitățile sale inerente (imaginea reală a Eu-lui „cum sunt eu”), dar și imaginea despre aceea cum trebuie să fie el, cum ar vrea cei din jur să fie el (imaginea Eu-lui ideal „cum aș vrea eu să fiu”). Concordanța dintre imaginea reală a Eu-lui și cea ideală este considerată ca un indicator important al stării emoționale benefice a copilului.

Pentru a promova *evaluarea criterială* este important ca să formăm la copii autoaprecierea pozitivă, care are la bază autorespectul, perceperea valorii eu-lui personal, dar și atitudinea pozitivă față de cei din jur (ceea ce se încadrează în imaginea de sine) [15, p. 32].

La vârsta preșcolară mare există premise pentru dezvoltarea activității reflexive, care presupune capacitatea copilului de a analiza activitatea sa și corelarea părerii personale, a emoțiilor și a acțiunilor cu opinia și aprecierea celor din jur. Ca urmare, acțiunile de autoapreciere ale copiilor devin mai realiste, fiind adecvate diferitor situații. Prin urmare, formarea activității reflexive la vârsta preșcolară reclamă autoaprecierea acțiunilor proprii, reflectarea asupra a ceea ce trebuie să schimbe în comportamentul său, la ce trebuie să acorde atenție, ce este mai important într-o activitate.

Copiii de vârstă preșcolară asimilează mai conștient cunoștințele, care au un caracter mai stabil. În această perioadă opiniile și judecățile celor din jur se reflectă prin prisma experienței individuale a copilului și sunt acceptate numai în cazul în care nu există diferențe semnificative cu imaginea de sine. Cu toate acestea, judecățile despre sine la prescolarii mari, deseori sunt greșite, din motiv că aceștia încă nu dispun de o experiență suficientă, ca urmare, capacitatea de autoanaliză este limitată.

Una din premisele de percepere conștientă a sarcinii de învățare o constituie *orientarea*



la adult, care formulează sarcina de a pricepe și de a ține cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva. Priceperea de a asculta și de a înțelege indicațiile pedagogului se află în raport direct cu comportamentul voluntar al copilului. La început se produce subordonairea acțiunilor proprii, indicațiilor verbale ale adultului și doar spre sfârșitul anului șapte de viață se transformă treptat în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii [18, p. 43-46]. Instrucțiunea adultului, susține A. Usova, poate fi direcționată spre finalitatea acțiunii sau spre procesele de valorificare a acesteia [17, p. 129-131].

Primele elemente de autocontrol pot fi formate deja la vârsta preșcolară mare. Copilul corelează acțiunile și vorbirea sa cu acțiunile și instrucțiunea adultului. Autocontrolul reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenției față de procesul de lucru, condiționează schimbări esențiale în procedeele de acțiune. Formarea competenței de autocontrol reprezintă unul din factorii importanți care influențează schimbările ce se produc în conștiința și comportamentul copilului sub influența instruirii, asigură dezvoltarea independenței și elimină imitățile mecanice [ibidem, p. 19-24]. *Acest fapt contribuie eficient la formarea abilității de autoreglare, care reprezintă unul din cele mai importante pre/rechizite ale învățării individuale în școală.* Autoreglarea, pe de o parte, vizează dezvoltarea uneia dintre cele mai importante calități a elevului, respectiv capacitatea de gestionare și control a învățării, a motivelor învățării, a experienței emoționale și comportamentale. Pe de altă parte, reprezintă cel mai important set de pre/rechizite necesare ajustării comportamentului la solicitările cadrului didactic în timpul procesului de predare-învățare aflat într-o perpetuă dinamică. Posibilitatea de realizare cu succes a oricărei activități, inclusiv și cea de învățare, vor fi minime, dacă copilul se va orienta slab în finalitatea acesteia. Cunoașterea rezultatului acțiunilor, priceperea de autoevaluare este dovada succesului sau insuccesului activității, demonstrează abilitate în realizarea ei.

Rezultă că copilul trebuie învățat să-și coreleze acțiunile de învățare și rezultatele

acestora, să facă legătură între calitatea acestor rezultate și nivelul realizării acțiunilor de învățare. Datorită controlului, școlarul mic poate să stabilească conștient dependența dintre punctele slabe de realizare a sarcinii și neajunsurile în acțiunile operaționale personale.

Din cercetările realizate de noi am observat că autocontrolul impulsionează creșterea calității activității copilului. Acesta acumulează abilități de a analiza acțiunile proprii, de a le modifica conștient, reorganizându-le în funcție de finalitatea obținută. Totodată, copiii de 6-7 ani pot nu numai să observe discordanța dintre rezultatul obținut și cel preconizat, dar și să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acțiunile proprii. Cu toate acestea, în perioada vizată acțiunile de autocontrol și autoevaluare ale copiilor sunt încă difuze. La vârsta preșcolară autoaprecierea este foarte strâns legată de aprecierea făcută de educatori. Din această perspectivă, una din sarcinile educatorului și a învățătorului e de a ține cont de această particularitate, formând la copil acțiunile de autocontrol în contextul procesului de continuitate.

Capacitatea perceptivă a școlarului mic se dezvoltă progresiv. Acest proces evoluează de la percepția globală, sincretică a obiectului la percepția analitică, sistemică, orientată către sarcina de învățare, susținută de motivație, de gradul de concentrare și stabilitate a atenției. În felul acesta, percepția la copiii de 7-8 ani devine complexă, dobândește în timp independență [2, p. 86-87]. În același timp, la școlarul mic volumul atenției este redus, iar distribuția ei se produce cu dificultăți, copilul nereușind să cuprindă simultan mai multe activități (mai multe etape și operații de lucru într-o activitate). Atenția involuntară are o pondere mai mare față de atenția voluntară. Pe micul școlar îl captează imaginile, povestirile și se concentrează mai greu asupra unor sinteze verbale ale pedagogului, care cer un efort intelectual mai mare [13, p. 77-78]. Prin urmare, aici este punctul în care procesul continuității își dovedește valoarea: continuitatea în respectarea particularităților de vârstă, a tehnologiilor operaționale, a conținuturilor.

**În concluzie** menționăm că problematica **evaluării criteriale în contextul continuității**

în învățământ reprezintă câteva linii de forță ce reies din orientările actuale ale învățământului și denotă ca important faptul că:

- Modernizarea procesului educațional este dependentă de schimbările operate în sistemul de evaluare școlară cu deschideri evidente spre **creșterea rolului evaluării criteriale** la treapta învățământului primar și, ulterior, este de presupus, la celelalte trepte de învățământ, dacă vorbim de continuitate;
- Evaluarea criterială **fundamentează** individualizarea și personalizarea procesului de învățământ, responsabilizarea activității de învățare a elevului;
- Formarea premiselor de autocontrol

și autoapreciere a preșcolarului **este garantul** evaluării criteriale a elevului mic, asigurând astfel continuitatea acestor două trepte până la punctul în care această continuitate este „transmisă” următoarei trepte.

- Definirea criteriilor în cadrul evaluării criteriale solicită o viziune realistă asupra acesteia în bază de descriptori în ciclul primar și conceperea evaluării ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, fapt ce generează o **abordare complexă a evaluării criteriale** astfel încât să se asigure instrumentarea necesară în procesul de învățământ.

## Referințe bibliografice

1. Bonniol J.J., Vial M. *Les modes de l'évaluation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1997;
2. Crețu E. *Psihopedagogie școlară pentru învățământul primar*. București: Aramis, 1999;
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014;
4. Cerghit I. *Sisteme alternative și complementare de instruire*. București: Aramis, 2002;
5. Hadîrcă M. *Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță*. În: Didactica Pro..., 2005, nr. 5-6, p. 65-70;
6. Ionescu M. *Instrucție și educație*, ediția I. Cluj-Napoca: Dacia, 2003, p. 78;
7. Lisievici P. *Calitatea învățământului: cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*. București: E.D.P. 1997;
8. *L'Evaluation en formation*. Paris: PUF, 1985;
9. Potolea D., Manolescu M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2005;
10. Radu I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000;
11. Richelle M. *La genèse de la conscience*. In: Collectif, Doutes, constats et mirages en psychologie, Mélanges en hommage à R. Zazzo. Paris: Presses Universitaires de France, 1999, p. 33-40;
12. Stufflebeam D.L., Webster W.J. *An analysis of alternative approaches to evaluation*. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 1980, 2(3), p. 5-19;
13. Șchiopu U. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969;
14. Voiculescu E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*. București: Aramis, 2001, p. 188;
15. Дмитриева В. *Готовимся к школе. Книга для родителей*. Москва: Эксмо, 2007, с. 87-88;
16. Мухина В. *Психология дошкольника*. Москва, 2005, с. 108;
17. Усова, А.П. *Обучение в детском саду*. Москва: Просвещение, 1981;
18. Эльконин Д. *Психологические условия развивающего обучения* (под ред. Г.С. Костюк). Киев, 1970.



**Recenzent:** Aglaida BOLBOCEANU,  
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE

## MODERNITATE ȘI EFICIENȚĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**Rezumat.** *Învățarea autentică presupune înlocuirea rutinei cu spiritul de inovare în conformitate cu exigențele lumii moderne și se rezumă la crearea unei culturi a inovării care să cuprindă expertiza, deprinderile de gândire creativă și motivația intrinsecă.*

**Cuvinte-cheie:** *învățare, inovare, expertiză, deprinderi de gândire creativă, motivație intrinsecă, joacă, pasiune, obiect final.*

În Introducere la colecția *Educație și formare*, coordonatorul ei, prof. L. Ciolan, scrie că generația tinerilor de azi, pentru a se forma pe sine conform exigențelor lumii moderne, dar și pentru a putea influența și schimba această lume, are nevoie de contexte de învățare autentică, de o valorizare socială a învățării. Sporirea eficienței, relevanței și a calității procesului de educație depinde de asigurarea lui cu un suport științific și metodologic actual și temeinic. Prin urmare, oricine dorește să optimizeze acest proces și să contribuie la creșterea calității învățării ar trebui să cunoască mișcările semnificative în practica educațională a secolului XXI, să identifice noile teorii și idei care urmăresc să aducă o stare de echilibru într-o lume atât de „lichidă” și deschisă transformărilor precipitate. Autorii unui proiect de responsabilitate socială din București propun o soluție foarte eficientă de soluționare a diverselor probleme existente în acest domeniu, care are drept esență o percepere a conceptului de învățare dintr-o „perspectivă semnificativ actualizată”. Se avansează o redefinire a conceptului de învățare din perspectiva următoarelor realități: progresele în domeniul cercetărilor despre învățare, cu accent pe capacitatea de a crea experiențe de învățare autentică; luarea în considerare a caracteristicilor cognitive, sociale și emoționale ale tinerilor; „conectarea educației și a proceselor de învățare din școală la realitățile sociale, economice, politice și culturale ale lumii contemporane” [2, p. 7-9].

Cartea lui C. Illeris, *Teorii contemporane ale învățării*, cuprinde o selecție internațională

a celor mai valoroși teoreticieni contemporani ai învățării. Ea oferă o înțelegere cuprinzătoare a învățării umane ca întreg, dintr-o perspectivă existențială, psihologică, și arată cum înveți să fii o persoană ce reușește în societate; teoria respectivă semnifică o amplă varietate de perspective asupra învățării. Aici ne referim asupra unui aspect nu mai puțin important și anume la nivelul de educație și de competențe al națiunilor și persoanelor care este considerat un „parametru crucial al competiției de piață globalizată și în actuala societate a cunoașterii” [2, p. 10]. Contemporaneitatea solicită o producție din ce în ce mai bogată de idei pentru rezolvarea diferitelor tipuri de probleme. Prin urmare, provocările secolului ne pun în față probleme cu privire la cum putem forma tinerii pentru a deveni creativi și întreprinzători. *T. Wagner* arată cum ar trebui educați elevii pentru a le forma competențele și deprinderile cu adevărat necesare pentru viitorul noii economii bazate pe cunoaștere. Concepția sa cu privire la noile deprinderi pe care trebuie să le posede tinerii pentru a putea face față provocărilor lumii contemporane este destul de atractivă și, în cele ce urmează, vom prezenta publicului nostru cele mai interesante idei ale sale și ale unor personalități influente la care face referință autorul.

În cartea *Așa am fost* a lui *Thomas Friedman* și *Michael Mandelbaum* se menționează că „lumea se va diviza din ce în ce mai mult între țările care stimulează imaginația creativă,

care încurajează și dezvoltă imaginația și resursele suplimentare ale populației lor și cele care nu o stimulează deloc, care suprimă sau pur și simplu nu reușesc să dezvolte capacitatea creativă a oamenilor și abilitatea lor de a produce noi idei, de a iniția noi industrii și de a-și alimenta resursele suplimentare...”. Dacă pentru țările cu o economie mult mai prosperă decât cea a țării noastre creativitatea și inovarea constituie remediul excelent pentru redresarea situației, cu atât mai mult, pentru noi, acestea ar trebui să reprezinte modul de a ne schimba viața, de a ne asigura existența, și, drept urmare, pentru copiii noștri, modul de a deveni educați și buni în procesul de construcție mondială [3, p. 22-28].

Tim Brown expune cinci caracteristici ale gânditorului proiectiv: *empatia* (capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de a pune oamenii pe primul loc), *gândirea integrativă* (capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme și căile de soluționare), *optimismul*, *experimentalismul* (proces de încercări, eșecuri și remedieri care analizează problemele și soluțiile în chip original), *colaborarea* (mitul geniului creativ și solitar este înlocuit cu realitatea colaboratorului interdisciplinar și entuziast). Jeffrey H. Dyer, Hal B. Gregersen și Clayton M. Christensen, într-un articol intitulat *ADN-ul inovatorului*, conturează cinci deprinderi care îl definesc pe acesta: *asocierile de idei*, *punerea sub semnul întrebării*, *observarea*, *experimentarea*, *activitatea în rețea*, pe care le divizează în două categorii – *acțiune și gândire*. Mai mult decât atât: nu poți fi empatic fără deprinderea de a asculta și a observa, nu poți avea gândire integrativă, dacă nu ai capacitatea de a face asocieri și de a formula întrebări pertinente, experimentarea neputând fi realizată fără optimism și fără încredere [Apud 3, p. 37-40]. Cel mai important este că toate aceste deprinderi pot fi învățate, că poți deveni creativ, fără să fii astfel din naștere și că „toate deprinderile și obiceiurile minții pot fi formate, predate și oferite de un bun mentor”. Concluzia este că „*ceea ce înveți să faci este esențial*” [ibidem, p. 41-42].

Cum îi creștem pe tineri pentru a deveni generatori de idei sau care sunt factorii ce contribuie

decisiv la dezvoltarea capacității individuale de a fi creativ? Teresa Amabile, director de cercetare la *Harvard Business School*, a propus un cadru teoretic care arată în ce mod creativitatea devine rezultatul interacțiunii a trei factori: *expertiza* (cunoaștere – tehnică procedurală și intelectuală), *deprinderile de gândire creativă* (flexibilitate și imaginativitate în abordarea oamenilor și problemelor), *motivație intrinsecă* (joacă, pasiune, obiect final). T. Wagner este de părere că cercetarea T. Amabile este progresistă prin faptul că ea pune pe/ în prim-plan factorul motivațional, în speță motivația intrinsecă, determinată de pasiune și interes. Dar, insistă autorul, în motivarea intrinsecă există trei elemente relaționate: *joaca*, *pasiunea*, *obiectivul final* [ibidem, p. 52-55].

*Homo ludens* indică o funcție la fel de esențială ca și cele de *homo sapiens* sau *homo faber*. Jocul, ca dimensiune a existenței și ca realitate care trece granițele copilăriei invadând întreaga regiune a ființei umane, este prilejul unei recunoașteri sau regăsiri. El este actul cultural întemeietor de condiție umană. Jucându-se, individul se pregătește pentru maturitate și, exersând ludic setul de roluri din care este compusă viața socială, își construiește *selful* sub forma unui divertisment [1, p. 5-7]. În teoria culturii jocul capătă o funcție creatoare de cultură. Dacă în sociologie jocul copilului este pregătire pentru existența propriu-zisă (rolul social), în teoria culturii jocul devine cu adevărat liber și creator de cultură. *Cultura este joc*. Frobenius afirma: „de fapt, în jocul intensiv al copilului avem de a face cu izvorul – pornit din apele subterane cele mai sfinte – ale întregii culturi și ale oricărei mari forțe creatoare. Căci în jocul acesta se vedește capacitatea de a te dărui sufleteste și în „realitatea” ta cea mai deplină unei lumi secunde de aparențe; omulețul sau omul matur sunt cuprinși acum de această aparență existență dincolo de raporturile naturale și de cauzele lor subînțelese. Așa se face că omul dobândește chipuri de viață: unul al „existenței”, celălalt al jocului. În faptul-de-a-juca-„propriul-tău-rol” rezidă sursa întregii culturi” [Apud 1, p. 16-17]. Astfel, *joaca* reprezintă o parte a naturii umane și o motivație intrinsecă. Joaca în aer liber, de care cei mai mulți copii sunt lipsiți astăzi, este

oportunitatea de „a descoperi, a exploata și a experimenta”. Ei trebuie să învețe să se distreze singuri, să își găsească acele lucruri care îi interesează cel mai mult pentru a-și cunoaște propriile interese.

Joaca este șansă și timp pentru a experimenta. Toți copiii se joacă. Însă *modul* în care copiii sunt încurajați să se joace și cu *ce* anume să se joace contează mult. Ei au nevoie să experimenteze și să exploreze tot ce își doresc, cu condiția să fie (relativ) atenți și grijulii. Este foarte important să le permitem să-și urmeze interesele, fapt ce le-ar permite să-și dezvolte siguranța și caracterul. „Copilul trebuie să se plictisească înainte de a-și da seama cum să scape de plictiseală”. Mai puține jucării înseamnă, de fapt, mai mult, cele mai simple pot fi cele mai eficiente, condiția este ca ele să stimuleze imaginația. Important este ca educatorii și părinții să observe ce îi interesează, cu adevărat, pe elevi. Puterea aceasta de observație este deosebită. Lecțiile pot fi concentrate pe consolidarea procesului de creativitate prin adăugarea elementelor ludice. Trebuie explorată starea umană de joacă, pentru a-i înțelege atributele principale și importanța pentru gândirea creativă. Trebuie investigat comportamentul jucăuș, dezvoltarea și baza lui biologică și aplicate aceste principii [3].

Valoarea jocului liber, spre deosebire de jocurile video, constă în faptul că îi ajută pe copii să descopere ce îi interesează mai mult, ce îi motivează cu adevărat și în mod intrinsec. Plus la acestea, ei învață să aibă încredere în propriile instincte, calitate de mare valoare pentru creativitate și inovare. Încrederea în sine nu este doar un rezultat al jocului liber, ci este un sentiment pe care profesorii și părinții buni trebuie să-l poată transmite, să transforme o pasiune din copilărie într-o ocupație serioasă de mai târziu.

Dintre cele 150 de interviuri realizate în scopul scrierii acestei cărți și oferirii unui răspuns clar la întrebarea *cum creștem tinerii care vor schimba lumea de mâine*, noțiunii de *pasiune* (care este atât de specifică tineretii!) i s-a acordat o importanță majoră, adeverindu-se, în felul acesta, că pentru a stăpâni ceva în mod impecabil și desăvârșit, este nevoie de zece mii de ore

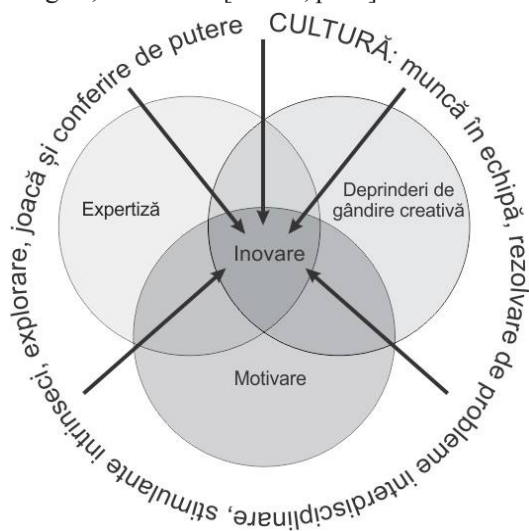
de muncă (M. Gladwell). Acesta este înțelesul noțiunii de expertiză din cadrul teoretic menționat. Prin urmare, una dintre cele mai importante sarcini este să-i încurajăm pe copii să-și găsească și să-și urmeze pasiunile [3, p. 298]. E. Coșeriu spunea despre curiozitate că ea nu are durată, pasiunea însă este permanentă.

Dar pasiunea în sine nu este suficientă pentru motivație. Ea trebuie să se transforme prin învățare și explorare în ceva mult mai profund și sigur – în *obiectiv final*. Acest obiectiv final se manifestă printr-o dorință de a contribui la îmbunătățirea vieții, iar limbajul acelor care urmăresc acest obiectiv, scrie autorul, este uimitor: ei vor „să scrie o nouă pagină de istorie, să își pună amprenta în lume, să transforme lumea într-un loc mai bun” [3, p. 58-60]. Se crede că simțul profund al obiectivului final, al determinării, se datorează faptului că tinerii sunt expuși la multă informație. Informația este un lucru, iar valorile – cu totul altceva. Mai multă informație nu trezește neapărat dorința de acțiune. Excesul de informație poate da naștere unui soi de paralizie. Informația *versus* valori este o dilemă pentru mulți, deoarece valorile sunt ceva ce trebuie „prins” și învățat. Toți părinții celor opt inovatori, a căror copilărie și tinerețe au fost detaliat analizate, au demonstrat importanța dăruirii, dat fiind faptul că nu doar pasiunea contează. Există ceva mai important pe lângă faptul că ceva îți place. Soluționarea creativă a problemelor decurge din aceea că ești angajat în ceea ce faci. Viața trebuie să fie autentică [*ibidem*, p. 302-304].

Educarea școlară a viitorului inovator presupune, așadar, o *cultură a inovării* în sectoarele esențiale ale învățării [4, p. 40-48]. Elementele esențiale ale acestei culturi sunt elemente de bază în dezvoltarea capacității individuale de a fi creativ: elementul ludic, rezolvarea de probleme interdisciplinare, colaborarea în echipe, capacitatea de a aplica cunoștințele (nici învățarea în sine nu este tocmai un scop de neglijat pentru acela care își ia pasiunea în serios). În baza observațiilor sale, T. Wagner a înțeles că ceea ce face să difere o școală de altă școală sunt aceste elemente esențiale, în baza cărora un profesor își poate forma un stil de predare și care aduce în prim plan importanța mentorului în acest proces.

Ceea ce poate face un profesor pasionat de materia lui este ancorarea în actualitate – racordarea conținutului predat la descoperirile tehnologice actuale, comunicarea pe mai multe niveluri – cunoașterea, înțelegerea modului cum relaționează lucrurile între ele, conferirea de putere elevului (încrederea în sine, care apare în baza deprinderilor necesare învățate) [3, p. 83].

Cum putem integra această idee de *cultură a inovației*, se întreabă autorul, într-o școală care să includă expertiza, gândirea creativă și motivația? Cultura, afirmă el, circumscrie cele trei aspecte și influențează modul în care se dobândesc acestea. Cadrul pentru dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, revizuit de T. Wagner, arată astfel [ibidem, p. 99]:



*Cum putem renova învățarea?* T. Wagner subliniază că instituțiile educaționale rămân, în fond, inerent conservatoare. Este destul de important faptul că un sistem de educație are drept scop sarcina de conservare, de păstrare și transmitere a capitalului de cunoștințe generațiilor următoare. Nu mai puțin adevărat este că e nevoie de o bază informațională solidă pentru formarea unor capacități creatoare. Însă o abordare tradițională a procesului de învățământ, a modului în care se predă un conținut academic, rămânând cel mai adesea complet neinspirat, oferă prea puține șanse elevilor de a pune întrebări, de a-și dezvolta curiozitatea înnăscută și

de a înțelege ideile care stau fondate pe fapte științifice [3, p. 204-205].

Cazul lui Scot Rosenberg, realizator de filme din New York, este foarte ilustrativ pentru demersul nostru. Scopul său era de a-i ajuta pe copii să-și exprime ideile prin artă. A început prin aceea că și-a luat partenerii foarte în serios: „I-am abordat pe copii ca și când am fi fost colegi sau profesioniști, mergând la ei, respectându-i, privindu-i drept în față. Îmi plăcea la nebunie să ascult ce aveau să-mi spună... Ce mă uimea cel mai tare erau modurile pe care le găseau pentru a-și lua situațiile de viață ca temă și a exprima cu competență lingvistică nuanțe, dexteritate și originalitate” [ibidem, p. 207-208]. Asemenea tratament i-a făcut pe copii să fie dornici de a stabili legături și de a avea un scop în viață: „Cine vrea să treacă prin toată monotonia muncii școlare și prin procesul de memorare fără nici un motiv?”. Prin urmare, a-i observa pe copii „jucându-se” pe coridoare, a-i provoca să-și ia joaca în serios, a folosi modalitățile lor de joacă drept punct de plecare a învățării prin explorare – într-un cuvânt, a lua în serios cultura adolescenților este o cale de succes pentru a-i motiva și a-i încuraja să se manifeste, „să-și exprime cu voce tare intuițiile, ideile, aspirațiile”. Este necesară crearea unui mediu de învățare care să se bazeze pe colaborare, pe interdisciplinaritate, pe un profund simț al respectului reciproc pentru a „nu lăsa nici un copil în urmă” [idem, p. 210-211].

Poți deveni unul dintre cei mai eficienți și inovatori profesori, dacă știi să pui *joaca, pasiunea și obiectivul final* în centrul procesului de predare. Eficiența predării poate fi evaluată în baza muncii efectuate de către elevi. Nu ceea ce învață cu privire la conținutul unei discipline școlare contează, ci ceea ce *pot face* ei cu aceste cunoștințele acumulate, cum *pot folosi* o metodă științifică, cum *pot fi* oameni de știință. Eficiența de educator, astfel, ar trebui să fie evaluată nu în funcție de cum rezolvă elevii un test cu variante multiple de răspuns, ci anume în *a acționa*, deoarece adevărata valoare este ce poți face cu ceea ce știi: „valoarea informației explicite scade rapid spre zero”,

crește valoarea experienței în rezolvarea colaborativă de probleme [*ibidem*, p. 217-225].

Analizând experiența și cultura diverselor școli, Tony Wagner a arătat care sunt acele aspecte fundamentale ale unei școli performante și de ce ar avea nevoie școala în a pregăti elevii pentru ziua de mâine. Este cât se poate de utilă punerea în echilibru a următoarelor atitudini: performanța individuală *versus* colaborare, specializare *versus* învățare multidisciplinară, evitarea riscurilor *versus* procesul de încercări, erori și rectificări, consum *versus* creație, motivație extrinsecă *versus* motivație intrinsecă, științe exacte *versus* arte liberale (umaniste).

Să explicăm în ce constă fiecare aspect. Sunt foarte importante performanțele individuale, însă este nevoie de a oferi mai multe ocazii pentru stabilirea unor colaborări adevărate. Așa-numita muncă în echipă se face cu 2-3 elevi responsabili, pe când ceilalți asistă pasiv. Colaborarea și integrarea rămân a fi esențiale pentru inovare și a învăța să colaborezi ar trebui să devină un rezultat al procesului de educație, care dezvoltă un puternic și sănătos sentiment al comunității. Specializările vor avea întotdeauna un rol important în societate, dar este necesară dezvoltarea unor deprinderi de înțelegere a problemelor din multiple perspective, așa cum astăzi ele nu pot fi rezolvate în cea mai mare parte a lor cu instrumente academice specifice unei singure discipline. Foarte puțini elevi și absolvenți știu cum să analizeze o problemă complexă din perspective transdisciplinare, care oferă moduri variate de a vedea problemele. Și mai complicată pare a fi problema încurajării elevilor în scopul de a-și asuma riscuri intelectuale prin încercări și erori.

Ceea ce ne inspiră noua viziune asupra învățării este următorul motto: „să ai insucces devreme și des”, ca o modalitate de a învăța din eșecuri. În loc de „eșec” ar trebui să vorbim despre „repetare”. Învățarea pasivă înseamnă consum de cunoștințe. Elevii trebuie învățați să aibă experiența de a fi creatori și nu consumatori, ceea ce înseamnă cunoașterea contextului real pentru înțelegerea faptelor pe care le învață. Lecțiile tradiționale, de cele mai multe ori, se bazează pe motivație extrinsecă (pentru o

notă bună, pentru o medie generală bună etc.). O motivație intrinsecă urmărește obiectivul de a-i face pe elevi arhitecți ai propriului proces de învățare. *Elementul ludic*, ca element integrat oricărei activități creatoare, trebuie să fie atât de puternic încât să-i implice în totalitate pe elevi în activitate. Implicarea totală și *pasională* este calea prin care elevii pot face asocieri de idei, oferindu-le oportunități pentru a urmări diverse idei în mod interdisciplinar. Viziunea interdisciplinară este un rezultat al îmbinării tehnologiei cu științele umaniste. Conectarea aspectelor artistice cu tehnologia, a poeziei cu procesoarele, în lumea invenției, este o provocare extraordinară care dezvoltă capacitatea de a aplica creativitatea și sensibilitatea estetică. Există multe exemple de oameni pasionați de ambele domenii care au perceput importanța relaționării științelor umaniste cu cele exacte. La lecțiile de științe umaniste, unde se formulează idei și se argumentează, se dezvoltă creativitatea și inovarea în inginerie, remarcă Semyon Dukach, antreprenor de succes în domeniul tehnologiei, citat de autor. El recomandă: „Pentru a inova, trebuie să pui sub semn de întrebare *status-quo* – să te revolți, într-un sens. Științele umaniste, în cea mai bună formă a lor, te învață să pui tot sub semnul întrebării, dezvoltă încrederea în argumentare și logică. De exemplu, când propui o nouă interpretare a unei piese literare, acea experiență îți dă forța de a pune ceva sub semnul întrebării și de a-ți folosi creativ mintea în alte întreprinderi” [3, p. 246-256].

Evident, nu e ușor să fii lider în educație. Dar modelele de școală oferite de către Tony Wagner, concepute pentru elevi dornici de creativitate, inovare și integrare într-o societate economică în continuă schimbare, ne pot ajuta să ne schimbăm noi înșine și să ne imaginăm cum trebuie să fie o școală de viitor, cum învățăm elevii să gândească și să acționeze creativ, să învețe în colaborare, să persevereze. Pentru aceasta, un profesor bun trebuie să meargă mereu dincolo de limite, să-și folosească libertatea de creație ca pe o nouă ordine pentru învățare [3, p. 262].

Trebuie transformată cultura școlilor și a lecțiilor, organizată fiind pe baza valorii de colaborare, învățare multidisciplinară, asumare

calculată de riscuri, aplicarea procesului de încercări, erori și rectificări, creație, motivație intrinsecă (joacă, pasiune, finalitate). Pentru a deveni inovatori ai secolului XXI, elevii au nevoie nu doar de *mai multă* educație, ci de o educație *diferită*. Pentru aceasta este esențial să transformăm complet experiența obținută la clasă [*ibidem*, p. 284-286].

Dov Seidman, directorul unei companii care ajută afacerile să dezvolte culturi corporatiste etice, a menționat că un copil „trebuie să-și petreacă restul vieții *meritându-l* și sarcina noastră este să-l ajutăm să devină acea persoană. Totul se rezumă la valori, caracter, forța de a rezista și a rămâne cu picioarele pe pământ, când se întâmplă lucruri teribile – nu o dată la douăzeci de ani, ci o dată la trei săptămâni. Mai rămâne și capacitatea de a relaționa cu lumea. Însă, în cea mai mare parte, îmi doresc să-i dau speranță fiului meu. Speranța este valoarea fundamentală numărul unu, deoarece, atunci când îți lipsește, te retragi în tine, te detașezi și te rupi de ceilalți. Când ai speranță, vezi lumea ca pe o sursă de sensuri: găsești nenumărate posibilități pentru un viitor mai bun, în care colaborezi cu ceilalți și înfăptuiești ceva” [*ibidem*, p. 304].

Este regretabilă mentalitatea școlii ce se rezumă la a răspunde întrebărilor, a urma regulile și a vorbi mai încet... Și dacă adevărata valoare, așa cum afirmă D. Kamen, inventator cu renume mondial, constă în producerea de idei creative, atunci ar trebui cu mare grijă „să

ținem echilibrul între preocuparea noastră pentru obținerea unor note decente de către copii și faptul de a-i lăsa să fie cine sunt, contribuabili în propria lor piele și în interacțiune cu ceilalți. Coeficientul de inteligență emoțională este mult mai important decât coeficientul de inteligență”. Creativitatea și inovarea constau în „crearea unei culturi care să stimuleze ideile – pe cele bune și pe cele mai puțin grozave. Mai e vorba și să înveți cum să te descurci cu riscurile asociate punerii în practică a acestor idei. Cum îi învățăm pe copii să colaboreze, să schimbe lucrurile, să inoveze și să se adapteze unei lumi în permanență în mișcare, dezvoltându-le, în același timp, sentimentul că stăpânesc cunoștințele și că au respectul de sine? Dați-le experiențe bogate, dezvoltați-le încrederea de a explora, de a pune întrebări, de a testa și experimenta, de a transcende limitele relevanței ...”. Testul important nu e cât de multe știi, ci cât de bine colaborezi cu ceilalți [*idem*, p. 308-309].

Spiritul de inovare trebuie să înlocuiască pretutindeni rutina. Totul depinde dacă mentorii, profesorii și părinții înțeleg de ce inovarea este esențială pentru viitor, în ce fel trebuie să difere această generație de copii de alte generații, care pot fi obstacolele din calea schimbării spre bine, cum putem regândi și inova învățarea, deci, cum putem crea o cultură a inovării, care ar influența procesul de îmbunătățire și relansare a educației pe alte piste calitativ noi, moderne ale educației.

## Referințe bibliografice

1. Huizinga J. *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012;
2. Illeris C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014;
3. Wagner T. *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura Trei, 2014;
4. Ангеловски К. *Учителя и инновации*. Москва: Просвещение, 1991.



**Recenzent:** Nelu VICOL,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE



*Alexandra CLAPATIUC*  
(Republica Moldova)

## STUDIUL ARTEI EXPRESIONISTE ÎN CONTEXT CURRICULAR

**Rezumat.** *Articolul se referă la apariția curentului expresionist în arta românească. În articol sunt caracterizați cei mai importanți artiști români care au adoptat principiile expresioniste și le-au folosit în creația lor. Acești artiști sunt: N. Tonitza, A. Mărculescu, N. Cristea, A. Jiguidi, Lascăr Vorel, I. Țuculescu etc., care și-au pronunțat atitudinea în diverse aspecte ale artei și vieții sociale. Astfel, nașterea expresionismului în arta românească provine din motivația socială și problemele filosofice, care au apărut în urma acestora; ceea ce a dat un impuls expresionismului românesc.*

**Cuvinte-cheie:** *artă, expresionism, curent artistic, arta românească, secolul XX.*

Acțiunea conceptelor proprii artei expresioniste europene la începutul secolului XX, s-a manifestat și în România, înscriindu-se în forme caracteristice dezvoltării vieții artistice din țară. Astfel, moștenirea expresionistă a fost dezvoltată în două direcții principale. Cea dintâi, preluând datele atitudinii militante, ale polemicii cu societatea vremii. Cealaltă direcție marchează evoluția spre expresionismul abstract.

Fără să se fi constituit într-o grupare, fără să se conformat unui program sau manifest, expresionismul românesc aparține, aproape în totalitate, direcției militante. El s-a afirmat cu precădere în grafică (mai ales în cea a revistelor progresiste de după primul război mondial), ca o modalitate de dezbateră directă a problemelor sociale și politice ale vremii.

Tradițiilor graficii militante românești i s-au adăugat sugestiile expresionismului german pe care mulți tineri l-au cunoscut, desigur, în vremea studiilor lor la München. În același timp, gânditorii români care studiaseră în universitățile germane (precum Lucian Blaga, Tudor Vianu sau Petre Andrei) aduceau ecoul discuțiilor teoretice purtate acolo despre bazele expresionismului, despre modalitățile lui de a încorpora drama universală a conștiinței și a

existenței umane și de a o proiecta în afară.

Pictura românească nu cunoaște decât puține exemple de artiști care să se fi supus statornic principiilor expresioniste. Printre ei se numără: Wanda Sachelarie, N. Tonitza, Aurel Mărculescu, Nicolae Cristea, A. Jiguidi, S. Matis-Teutsch, Lascăr Vorel, Ion Țuculescu etc.

Mai de curând, întretăierile febrile de culori din creația **Wandei Sachelarie**, universul ei fantastic, mărturisesc o apropiere semnificativă de expresionism. Cum e și firesc, mulți dintre artiștii care au trecut, înaintea primului război mondial, prin academiile germane de artă, au înregistrat mișcarea de idei care străbătea atelierelor din Dresda, München, Berlin și din Dessau.

În pictura lui Luchian, a lui Tonitza, a lui Șirato și Dimitrie Hârlescu, în sculptura lui Ion Grigore Popovici, se deslușesc unele accente expresioniste care însă nu ajung decât foarte rareori să constituie dominantă unei întregi creații.

**N. Tonitza** a fost unul dintre cei mai activi artiști militanți din anii imediat următori războiului. Umanismul pictorului care investigase existența oamenilor săraci, descoperise puritatea în ochii larg deschiși ai copiilor, predispun, deci, la deslușirea înțelesurilor tragice

ale lumii, capătă în arta graficianului accentele unei energice polemici.

Și pictura lui Tonitza încorporează sugestii expresioniste (portrete de clovni reiau ideea durerii care se ascunde sub grotescul măștii). Dar scene precum ar fi *Coadă la pâine*, menționată uneori ca purtătoare a unor inflexiuni ale expresionismului, nu cuprind elementul fantastic, nici sentimentul durerii universale care să deformeze contururile și să exalte culoarea. Ele consemnează episoade ale realului, învăluie într-un simțământ de profundă compasiune umanitară. Ca artist implicat trup și suflet în creație, a fost și un gânditor lucid care a reflectat și a luat atitudine în scris în cele mai diverse probleme ale artei – de la sarcinile învățământului artistic până la dezvăluirea moravurilor care înveninau climatul vieții artistice.

Mai sarcastic, **Aurel Mărculescu** prelungește experiența graficii expresioniste până după cel de-al doilea război mondial. Gravurile întrucâtva sentimentaliste, înfățișând mahalalele provinciale, cu întunecate cocioabe, clătînându-se în vânt, alternează cu acelea în care fascismul și crimele sale sunt supuse unui violent rechizitoriu.

Artist autodidact, **Nicolae Cristea** comentează dramele sociale într-o linie aparent nedecisă. În realitate, contururile desenului său sunt o diagramă a unei sensibilități dureroase. O existență curmată brusc, la 28 de ani, dar trăită cu intensitatea participării la dezbaterile problemelor grave ale vieții: oameni înghețați rătăcind pe ulițe în căutarea lemnului, trăsuri așteptând, triste, în ploaie, înmormântări ale săracilor reconstituie o lume a mahalalei sordide, cu oameni trudind din greu, copii flămânzi, îmbătrâniți înainte de vreme, cu femei care și-au pierdut feminitatea. Dar graficianul se îndreaptă și spre o altă realitate a acestei lumi, spre aceea în care ciocnirile sunt necruțătoare, existența însăși a oamenilor e mai încordată, dobândind sensuri mai grave. *Uzina*, „*iadul*”, cum o numește Nicolae Cristea într-un desen al său. Aici, el nu mai consemnează faptul divers, ci construiește alegorii. *Greva* devine un zid de trupuri umane, imposibil de străpuns, *Munca* e un calvar (dar unul dintre personaje ridică

obrazul spre soare, simbolizând, parcă, năzuința spre lumină), *Cântecul muncii anonime* e o parabolă despre oamenii care plămădesc, într-un efort superb, o viață întemeiată pe alte valori. Un *Accident de muncă* devine și el, sub fumul gros al coșurilor de fabrică, în prezența personajelor care-l plâng pe cel ucis, un adevărat bocet, cu ritmuri prelungi și grave, cu înterruperi ale cadenței.

Linia lui Nicolae Cristea, hașurile, vădesc o influență impresionistă anume. Deformările, simplificările (îndeosebi cele ale fizionomiilor și ale anatomiilor), însă, sunt de factură expresionistă.

Un alt exemplu grăitor de trăire expresionistă a demersului creator de către un artist care nu uită nici aporturile impresionismului în materie de lumină și culoare și nici pe cele ale secesiionismului în cultivarea simbolurilor și în ordonarea ritmică a suprafețelor decorative este **Aurel Popp**. Creația sa se manifestă printr-un stil monumental în care formele să aibă amploare de epopee, iar mișcarea – elan și tumult. De aici proporțiile monumentale și gesturile avântate ale personajelor, dinamismul și patetismul mișcărilor și al trăirilor vizibile în tablouri în care se preamărește munca titanică, așa cum e cazul cu lucrări ca *Doborârea copacului*, *Elanul*, *Moartea pădurii*, *Bolovanul*. Incontestabila sa fibră romantică se convertește însă în imagini ale expresionismului atunci când artistul, din solidaritate umană, recurge la așa subiecte legate de suferință și de mizeria generate de rostul strâmb al societăților sortite nedreptății. Compoziții ca *Înmormântarea proletarului* sau ca *Noul Crist* (*Eroul necunoscut*), atinge notele acute ale unui expresionism patetic ca trăire a sentimentului.

Universul tematic al creației lui **Aurel Jiquidi** adaugă ceea ce numim tipul unei epoci. S-a constatat înrudirea de spirit dintre Jiquidi și Caragiale, a cărui operă a fost ilustrată de artist. Jiquidi reconstituie o tipologie foarte semnificativă. E o lume care-și trăiește drama cu o sfântă inconștiență. Din acest punct de vedere, atmosfera desenelor lui Jiquidi nu e expresionistă, îi lipsește fiorul marilor destrămări și pustiiri sufletești. Dar, când atinge zona grotescului, desenatorul e necruțător, caricatura lui

devine un atac împotriva unor făpturi lipsite de orice urmă de umanitate: un oraș apăsător, cafelele frecventate de bețivi cu înfățișare trivială, cu doamne strident fardate, cu chefuri și cu mese mari de familie în fața cărora se declanșează instinctul vulgar al poftei de mâncare și de băutură. Niște lăutari cântă în fața unor mese goale de crăsmă, negustori ambulănți își poartă, amărâți, coșurile cu marfă puțină, orchestre de orbi (figuri tragice cu ochi acoperiți de petele negre ale ochelarilor) se îngrămădesc în colțuri de stradă, birjari zdrențuroși moțăie pe capră. O lume necăjită se înghesuie în tramvaie, în săli de așteptare, caută zadarnic o clipă de odihnă pe băncile grădinilor publice, trăiește în case scunde, în odăi inundate, pândită de perceptor, de polițai, de speculant.

Brașoveanul **Mattis-Teutsch** a fost, la un moment dat, una dintre figurile cele mai proeminente ale expresionismului european, opera sa înregistrând, ca o seismogramă, mișcarea postbelică a curentului, de la izbucnirea temperamentală a cercului lui *Walden* (care îl va prezenta în unele expoziții împreună cu Klee, Chagall sau Archipenko), până la construcția armonică și lucidă cultivată de cei de la *Bauhaus*.

Pictorul s-a integrat direcției reprezentate de *Călărețul Albastru*, reflectând, asemenea unor artiști din gruparea müncheneză și inconsecvențele față de estetica expresionistă, evoluția lor spre arta abstractă. A căutat realizarea unor efecte simfonice ale cromaticii, dar a cercetat, mai asiduu decât Kandinsky sau Marc, implicațiile relațiilor omului cu natura, cu întregul univers.

Despre **Lascăr Vorel** s-a spus că nu a fost „atașat unei anumite școli de artă” și n-a participat „direct la vreun curent al vremii” [1, p. 5].

Începuturile sale artistice, la München (unde s-a stabilit pe la 1899, avându-l profesor pe Franz von Stuck, fostul maestru al lui Klee și Kandinsky), stau sub semnul influenței *Jugendstilului* și a secesionismului, evoluând apoi de la decorativismul acestor curente spre un expresionism care tinde să contureze profilul moral al unei întregi clase sociale: marea burghezie.

Personaje cu priviri reale, cu un răs mulțumit de sine care le strâmbă hidos trăsăturile obrazului, sunt urmărite în împrejurările caracteristice ale vieții mondene: cabaretul, foaierea teatrului, hipodromul. Siluete violent geometrizate se înscriu într-un spațiu închis, sufocant. Culoarea însăși, alburie, și violeturile au o asprime care contribuie la sublinierea sentimentului dominant al creației lui Vorel. Deformarea are, și aici, o funcție de caracterizare psihologică. Detaliul fizionomic nu este eliminat întotdeauna, ci, dimpotrivă, e accentuat de câte un cearcăn, de o rețea de riduri, de o dantură neregulată sau știrbă. Gura este elementul asupra căruia insistă Vorel, o gură rea și urâtă, cu buze strâmbe, cu dinți așezați la întâmplare, un fel de rană deschisă și infestată.

Artistul găsește frumusețea acestei lumi refugiată doar în personajele feminine. Femeile din desenele și guașele lui Vorel au o prezență maiestroasă, sculpturală (cam în genul *Jugendstilului*). Ele contrastează cu înfățișarea bărbaților, greoi și triviali. Sunt un fel de „exemple de lux”, impasibile, reci, de fapt, altfel dezumanizate decât personajele masculine, pântecoase și cu fețe late.

Viziunea lui Vorel este – așa cum s-a spus – aceea a unui infern. Scenele cu acrobați (oameni cu torsul puternic, musculos, dar cu craniul mic) se încadrează în aceeași modalitate de analiză mizantropică și amară a lumii. E un univers aglomerat, asemenea unui panopticum, populat de oameni mărunți, lipsiți de idealuri.

Istoria artei europene din acest secol cunoaște destule exemple ale transformării viziunii sub acțiunea tragicelor evenimente ale războiului și ale crizei sociale și morale care le-au urmat. „De aici începând de fapt... avem de-a face cu acel Hans Eder – artistul pe care l-a cunoscut opinia publică românească și care trăiește sub semnul a ceea ce am numi expresionismul convertit. Un expresionism a cărui substanță nu e nici misticul, nici extaticul, cosmicul sau originalul ci crăparea” [5, p. 24].

În creația sa **Hans Eder** urmărește, într-o deformare a conturilor, într-un comentariu patetic al figurilor desprinse din lumea periferiei sociale, integrarea unei viziuni profund expresioniste.

Lumea picturilor lui e dominată, de multe ori, de un destin implacabil, al suferinței și al neîmplinirii. Nu doar în scenele din timpul războiului, unde narațiunea e brutală și faptele au un înțeles net, imposibil să fie interpretat altfel decât se înfățișează, sălbătice, dureroase privirii. Nici doar în peisajele cu fabrici în ruine, ziduri în care găvanele goale ale ferestrelor comunică o tensiune aproape insuportabilă. Ci și în peisajele rurale, pictate cu un deceniu mai târziu (1926): fundaluri neliniștite, cu munți ce par a se prăvăli peste casele umile, cruci cu trupuri răstignite în primul plan al imaginii, pe sub care trece Moartea însăși.

Într-o epocă în care pictura românească dădea satului înțelesul unui spațiu al liniștii, al păstrătorului unor valori spirituale străvechi, Eder descoperă și aici febra angoaselor, presimțirea sfârșitului. De la scenele de periferie, comentate – prin 1921 – în imagini în care întreaga perspectivă e închisă, sufocant, între ziduri cu ferestre oblonite, iar personajele au o figură dezumanizată și pășesc șovăielnic pe caldarâmul murdar, până la alegoria din 1926, drumul trece – evident – prin zonele cele mai întunecate ale expresionismului.

Creația lui **Ion Țuculescu** se vădește a fi una dintre cele mai complexe și totodată mai neobișnuite în peisajul artistic românesc. Complexitatea ei rezultă din demersul creator, pe care artistul îl parcurge în constituirea operei sale și, desigur, a mesajului său. Iar neobișnuitul din împrejurarea lui Ion Țuculescu se manifestă prin faptul că este un artist profesionist, deplin stăpân pe mijloacele sale de creație, fără

ca totuși să fie urmat vreodată cursurile unei academii de artă. A optat de la bun început pentru soluțiile plastice de extracție expresioniste, care sunt legate de ansamblul creației sale printr-o admirabilă continuitate.

Concomitent a avut însă în vedere și celălalt „pol” în jurul căruia creativitatea plastică se putea manifesta, anume arta impresionistă. Ținând seama de mărturiile lăsate de pictor, consideram că opțiunea pentru expresionism s-a manifestat mai degrabă prin mijlocirea unor „afinități electice”, în vremea ce „exercițiul” impresionist a apărut ca un rezultat al autodidacticii plastice autoimpuse, pe care Țuculescu nu a lăsat să evolueze la voia întâmplării astfel, încât la sfârșitul anilor treizeci stăpâna cele două limbaje distincte și, desigur, din punct de vedere plastic contradictorii. Opțiunea pentru unul din aceste limbaje, expresionist sau impresionist, nu a constituit o problema pentru Țuculescu, artistul fiind încă de la început decis pentru creația întemeiată pe sugestiile unui expresionism generic, de substanță.

Prin urmare, expresionismul românesc s-a manifestat, mai ales, în sensul adoptării unei factori stilistice pe care se întemeiază o atitudine militantă, cu largi implicații sociale. Astfel, apariția elementelor expresioniste în arta românească nu se leagă de o descendență în materie de limbaj, cu determinate caracteristici acestui tip de evoluție, ci provine preponderent din acțiunea problemelor filozofice și de motivație socială, care au dat un impuls expresionismului românesc cu variantele lui specifice.

## Referințe bibliografice

1. Comarnescu P. *Lascăr Vorel*. București: Editura Meridiane, 1968;
2. Florea V., Stekely Gh. *Mica enciclopedie de artă universală*. București-Chișinău: Editura Litera Internațional, 2001;
3. Grigorescu D. *Istoria unei generații pierdute: expresioniștii*. București: Editura Eminescu, 1980;
4. Hafman W. *Fundamentele artei moderne*, Vol. I. București: Editura Meridiane, 1977;
5. Nadin M. *Hans Eder*. București: Editura Meridiane, 1973;
6. Pavel A. *Expresionismul și premisele sale*. București: Editura Meridiane, 1978;
7. Tonitza N. *Scrieri despre artă*. București: Editura Meridiane, 1998.



**Recenzent:** Teodora HUBENCO,  
doctor, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”

## MANAGEMENTUL CERCETĂRII EXPLICATIVE ÎN ȘTIINȚE – O FUNCȚIE DE REGLARE ÎNTRE PLANUL ADMINISTRATIV-MANAGERIAL ȘI CEL PEDAGOGIC?

**Rezumat.** *Lucrarea de față își propune să analizeze relația dintre managementul cercetării în științele explicative (biologia, fizica, geografia, geologia) și managementul organizațiilor școlare, înțeles mai degrabă ca un organism administrativ-birocratic, decât ca o responsabilitate a educației de a contribui la progresul comunității prin cunoaștere. Prin acest obiectiv principal al său, studiul edifică asupra sensului pe care îl căpăta în contextul social și educațional actual cercetarea în mediile școlare și universitare, în special în sfera științelor explicative sau ale naturii, atât de necesare în instrumentarea deciziilor la nivelul societății și economiei. Reflecțiile asupra importanței delimitării laturii birocratice a profesiei didactice de cea cognitivă și metacognitivă, avându-l firesc ca element central pe elev sau student, converg spre o concluzie simplă, dar dificil de valorificat: atât actul educațional, cât și activitățile de cercetare și inovare în centrele de învățământ trebuie orientate în așa fel încât scopul și rezultatele lor să slujească evoluției gândirii și a nevoilor de cunoaștere și dezvoltare a societății, și nu administrației sau administrării organizațiilor școlare.*

**Cuvinte-cheie:** *managementul organizației școlare, științe explicative, funcție reglatorie, cercetare.*

În ultimele decenii, instituțiile școlare și-au dezvoltat tot mai mult latura birocratică, determinată de noile reguli de organizare a învățării și de noile perspective ale aprecierii competențelor științifice ale profesorului. În prezent se pune tot mai mult accent pe subordonarea proiectării didactice unor modele de proiectare și de management ce nu mai țin de natura lor pedagogică, specifică activității de predare – învățare, ci de cantitatea și forma documentelor organizatorice, de planificare ale activității didactice. Pe de altă parte, deja cercetarea în scopul optimizării educației în diferite ramuri științifice presupune o activitate de conlucrare a unui grup de anchetatori din diferite discipline, domenii și instituții.

În acest context, se întrevide o întrebare care își va căuta și, sperăm noi, găsi

răspunsurile în paginile lucrării de față: cum putem concilia cele două planuri ale instituției școlare, cel administrativ – managerial, cu cel pedagogic, de o importanță incontestabilă în managementul activităților instructiv – educative de formare ale elevilor și studenților?

**Conceptul de management al cercetării.** Abundența aparițiilor bibliografice pe tema managementului cercetării nu ne împiedică să formulăm puncte de vedere originale cu privire la acest concept, cu atât mai mult cu cât vom înclina spre o abordare particulară, din sfera științelor explicative. Pentru început, se cuvine să clarificăm unele noțiuni.

După părerea colectivului Towne et al., 2004 [11], domeniul cercetării în slujba științelor educației, privită ca o zonă distinctă de

cercetare științifică, a evoluat aproximativ 100 de ani. Acesta se bazează pe științele sociale și comportamentale, dar îi lipsește un cadru disciplinar cum ar fi cele care modelează studiul academic de antropologie, economie sau, chiar psihologie. Totodată, pe lângă scopul primar al aducerii la zi a materialelor didactice în pas cu progresele științifice, managementul cercetării trebuie să confirme *funcția sa reglatorie* între sarcinile administrativ-manageriale și cele pedagogice [3] ale profesorului. Mai precis, se caută stabilirea statutelor și rolurilor și, corespunzător, a normelor ce ordonează munca depusă de profesor, și proiectarea didactică, una dintre premisele esențiale pentru calitatea prestației didactice din sala de clasă sau cea de curs.

Întrucât *managementul educației*, în accepțiunea sa generală, trebuie orientat spre o strategie corelată cu evoluția științei și cu cerințele din mediul extern (piața locurilor de muncă în care vor fi integrați ulterior elevii/ studenții, progresul societății și al mijloacelor economice și de informare etc.), putem afirma că managementul cercetării, ca un subsistem al managementului educației, trebuie considerat un management al calității, a cărei finalitate este analiza și dezvoltarea performanțelor în cunoaștere [10]. În plus, în activitatea de organizare a managementului cercetării, profesorii au datoria să țină cont de factorii externi care conduc la orientarea într-un sens sau altul a cercetărilor în știința pe care o slujesc, cum ar fi contextul organizațional și contextul de piață [1]. Aceste două împrejurări se cuvine a fi aplicate în sensul lor strict economic, vizând atitudinea față de schimbare a profesorului (acesta fiind mereu la curent cu tot ce apare nou în cunoașterea științei predate) și stilul managerial al profesorului, substituind sensului general de management, însemnând arta de a conduce, de a administra, de a direcționa munca altora [7], în cazul nostru, eforturile de învățare ale elevilor/ studenților.

Ideea centrală a managementului cercetării științifice, ca politică de educație bazată pe dovezi și practică, ar trebui să fie modelată pe baza a ceea ce este cunoscut de la cercetarea științifică anterioară și să ofere „*clienților*” (elevi/ studenți)

o modalitate convingătoare de a aborda tematica disciplinei studiate. Este cu neputință ca un profesor să predea într-o școală, într-un liceu, sau într-o universitate, fără să conștientizeze progresul obținut prin cercetare până la momentul respectiv [8]. În același timp, teoriile moderne privind „*bază științifică de cercetare*” reflectă acel scepticism profund cu privire la calitatea și rigoarea cercetării în educație, care trebuie substituită învățării experiențiale și acționale [8], deoarece implică o întâlnire directă cu fenomenele și procesele explicate.

Un concept la fel de des întâlnit ca cel de politică de educație reflectată de managementul cercetării științifice este acela de *calitate a abordării actului didactic* [3]. Din descrierile acestui concept reiese ideea că școala trebuie privită ca un mediu cultural întâi, iar mai apoi ca o instituție al cărui scop este folosirea unor resurse umane, informaționale și materiale pentru a pune în mișcare demersul didactic atât de necesar scopului final urmărit de elevi/ studenți și profesori. Potrivit opiniei lui Emil Păun, școala este un produs al culturii create atât de elev/ student, cât și de profesor. Fiind organisme deschise, organizațiile școlare se diversifică și se împropătează continuu și sunt mereu în pas cu evoluția informației din domeniul respectiv. Astfel, chiar dacă a fost asigurată calitatea proiectelor de cercetare în învățământ, în cazul în care profesorul nu are voința sau instrumentele necesare pentru a crea conexiuni între studiile noi și cele de actualitate, se vor acumula o multitudine de întrebări care nu pot susține concluzii despre teoriile care stau la baza progresului științific [11]. O primă concluzie la nivel conceptual este, așadar, aceea că o mai mare atenție trebuie acordată pentru reanalizarea, reaplicarea și testarea teoriilor predate cu ajutorul anchetelor empirice, a studiilor de caz, a confruntării informațiilor vechi cu cele nou apărute în știință.

Un alt aspect important în definirea conceptului de management al cercetării științifice, la granița dintre dimensiunea administrativă și cea strict didactică a unei organizații școlare, este introducerea creativității și inovației științifice, ca factori cheie pentru progresul

predării unei discipline, precum și ca o condiție prealabilă pentru avansurile științei respective [5]. Cunoașterea și înțelegerea modului în care organizațiile școlare și cele de cercetare trebuie să interacționeze pentru obținerea progresului în știință afectează pozitiv capacitatea personalului didactic de a organiza creativ și inovativ actul de predare.

Un riguros management al cercetării asigură performanța organizației școlare, mai puțin prin rezultate brute, materializate prin note și cifra de școlaritate (număr de locuri disponibile, sau reușita elevilor/ studenților la examenele de admitere sau de licență prin valorificarea cunoștințelor acumulate în mediul școlar/ universitar), ci mai ales prin indicatorii care reflectă eficiența activității depuse. Aceștia se pot referi la poziția în clasamentul național sau internațional al instituției școlare respective (evaluată prin calitatea cercetării), dar mai ales la productivitatea și calificarea absolvenților, care sunt reflectate de reușita integrării absolvenților pe piața de muncă și prin volumul de competențe și cunoștințe oferite de mediul școlar/ universitar și valorificate la locul de muncă). La toate acestea se mai pot adăuga și contribuția organizațiilor școlare la dezvoltarea unei economii bazate pe cunoaștere, inovare și creștere economică inteligentă (indisolubil legată de progresul științific și de cercetarea primară). Dezvoltarea acestui concept de economie inteligentă trebuie să fie inspirată atât de modul cum elevii/ studenții învață, cât și de contextul cultural, politic, economic și demografic în care aceste investigații la microscara centrelor universitare de cercetare se conectează la cercetarea la macroscara institutelor specializate numai cu astfel de activități [4].

Cercetarea științifică este o *îndatorire profesională* mai ales a cadrelor didactice din învățământul superior. Însă, acestea se confruntă în cariera lor didactică cu povara administrativă, de organizare și instrumentare a predării. Potrivit cercetătorului Ioan Jinga, administrarea excesivă (adică abordarea problemelor mărunte în rezolvarea sarcinilor de serviciu ale unui profesor) *trebuie să cedeze problemelor mari,*

*de perspectivă*”, punându-i pe profesori în fața instituției obiective a cercetării, văzute ca o funcție de reglare a cerințelor administrativ – birocratice cu cele strict legate de actul didactic. Potrivit acestuia, esența organizării științifice constă în descoperirea elementelor fundamentale ale muncii prin apelul la metodele științifice și delimitarea activității de conducere și execuție, astfel încât fiecare să își ducă la îndeplinire sarcinile pentru care s-a pregătit (asemenea conceptului de diviziune a muncii).

În cazul de față, misiunea de știință explicativă (la care se încadrează fizica, geografia, biologia, geologia) este de a descrie, a explica și, eventual, prezice fenomene observabile în domeniul său. Deși fenomenele nu se preschimbă și, la baza lor, necesită doar cunoașterea unor adevăruri axiomatiche, totuși cercetarea ar trebui să conducă la propuneri „adevărate”, adică propoziții care sunt acceptate de forumul științific ca veridice pe baza dovezilor furnizate de noile progrese în știință. Mai puțin pregnant la învățământul pre-universitar (cu excepția Geografiei Umane, a Uniunii Europene și a Mediului, care sunt într-o continuă evoluție), produsul cercetării tipice din științele explicative este un model cauzal, de preferință exprimat în termeni cantitativi [2]. Astfel, organizarea managementului cercetării capătă o tot mai mare greutate, dat fiind caracterul deschis al organizațiilor școlare în general, dar mai ales necesitatea „deschiderii cunoștințelor pedagogice în raport cu cerințele politicii educației, dezvoltării științei și tehnologiei, aplicării teoriilor psihologice ale învățării” [3].

#### **Metodologii de organizare a cercetării în predarea eficientă a științelor explicative.**

Așa cum am precizat și în prima parte a lucrării, științele explicative se află la granița dintre științele umaniste și logico-matematice și științele așa-numite „*de design*” [2], orientate spre rezolvarea directă, operațională a problemelor omenirii (Universitățile Politehnice și cele de Medicină). În științele explicative sau naturale, problema managementului cercetării este de un cu totul alt ordin. De exemplu, poate exista o mare tensiune între cercetarea de bază

și aplicată, inclusiv o posibilă diferență în statutul social al profesorilor și concurența între aceștia pentru resurse de cercetare. În general, însă, trebuie stabilit un parteneriat eficient între cercetători și profesioniștii din acest domeniu.

Implementarea principiilor instrumentale necesare unei organizări globale – optime – strategice a școlii, în deplin acord cu pilonii managementului educațional în general, operează cu noțiunea de școală – ca sistem educațional [3]. Deși organizarea managementului cercetării se face prin impunerea unei autorități științifice de la coordonator de departament în universități, până la fiecare profesor în parte, sau, independent, realizată de profesorii din învățământul liceal, aceasta nu trebuie confundată cu ideea de birocrație asumată, sau transfer al funcției administrative în planul cercetării și al predării. Școala este în esență *un organism nonbirocratic*, de aceea, managementul cercetării vine să compenseze derapajele ce pot fi produse printr-o prea exigentă birocrațizare a școlii și o punere în plan secund a actului didactic.

Pornind de la aceste premise, Towne et al. (2004) identificau trei obiective strategice pentru introducerea și avansarea cercetării științifice în educație: *promovarea calității, construirea bazei de cunoștințe, și consolidarea dezvoltării profesionale*. De aici rezultă în mod evident că un bun management al cercetării în organizațiile școlare nu aduce beneficii numai științei, în mod abstract, dar și profesorilor și elevilor sau studenților, prin alinierea informațiilor predate – învățate cu metodologiile noi de prezentare a lor, sau chiar cu noile informații provenite din eforturile de actualizare a cunoștințelor științifice.

Cultura profesională depinde în mare măsură de managementul cercetării. Argumentele în favoarea menținerii cercetării în organizațiile școlare și în defavoarea transferului lor total în sfera instituțiilor de cercetare de profil, este *nevoia școlii de a se afla mereu activă la cârma procesului de schimbare*. Mai mult, planul instructiv-educativ nu poate rămâne la stadiul unor cursuri/manuale scrise cu ani în urmă și nereînnoite în funcție de cerințele naționale și internaționale în domeniul cunoașterii academice. Dimpotrivă,

prin învingerea rezistenței la schimbare a conținutului științific predat, în ciuda rigorilor și birocrăției organizării fiecărui curs cu documentația justificativă aferentă, organizația școlară se înscrie pe o axă a calității, legitimității și oportunității oferite elevilor/ studenților. Altfel, școala poate fi percepută ca un loc în care aceleași informații, în același stil și fără nici o diversificare a metodelor de predare, pot fi receptate și de acasă de către elev sau student, fără să fie prezent efectiv la ore.

O idee centrală care însoțește această abordare metodologică este aceea că managementul cercetării în organizațiile școlare reprezintă liantul dintre schimbarea în știință și rigurozitatea conținutului informațional al cursului/ lecției [11], transmis beneficiarilor actului didactic (elevi/ studenți). După părerea noastră, aceasta este justificarea cea mai corectă a obligativității existenței unui management al cercetării în fiecare unitate de învățământ. Aceste recomandări trebuie luate ca atare, cu atât mai mult cu cât vorbim despre științele explicative, care fac legătura între teorie și practică.

O a doua idee cu care trebuie să rămânem este aceea că cercetarea științifică nu trebuie ancorată în îndeplinirea cerințelor birocratice impuse profesorului spre promovarea spre grade superioare. Scopul cercetării științifice este cu totul altul, deși, din păcate, de multe ori chiar voit, profesorul universitar se vede obligat să se dedice cu mult mai mult cercetării (pentru recunoașterea și avansarea în grad a sa) decât actului didactic, neglijându-l. La nivelul instituțiilor de învățământ, conducerea managementului spre inovația științifică trebuie să favorizeze înnoirile pedagogice și de specialitate, preconizate de forurile de cercetare superioare (institute de cercetare, asociații științifice internaționale, ONG-uri competente și acreditate prin experiența practică) și să pună semnul egal între interesele personale ale profesorilor (noi apariții științifice prin care ei sunt gratificați) și cele ale studentului (de a fi permanent conectat la cele mai noi conținuturi științifice la materia la care învață).

Domeniul cercetării educației și obiectivele legate de învățarea experiențială și bazată pe dovezi științifice [8] poate fi promovat prin



întreținerea dialogului științific între instituții. Caracterul deschis al sistemului organizațiilor școlare implică și potențialul profesorilor cercetători de a lucra împreună pentru a dezvolta sau actualiza cunoștințele din domeniu. De aceea foarte importantă în managementul cercetării unei instituții de învățământ este organizarea universităților, prin intermediul școlilor doctorale, post-doctorale și a granturilor de cercetare [1].

În ceea ce privește *evaluarea cercetării*, există o serie de dezbateri asupra metodologiilor și criteriilor ce ar trebui utilizate și dacă acestea trebuie să fie orientate spre beneficiul profesorului, ca persoană înscrisă, în virtutea profesiei sale, într-un proces de învățare continuă, sau spre beneficiul comunității științifice din care face parte (școală/ universitate/ centru de cercetare/ departament etc.). Oricare ar fi răspunsul, un bun management al cercetării trebuie neîndoiește să prevadă o infrastructură de cercetare conformă cu cerințele teoretice ale științei studiate (laboratoare, baze de date științifice, fonduri prevăzute pentru deplasările pe teren, echipament de tele- și micro- detecție și soft-uri, calculatoare performante, spațiu de lucru suficient de mare etc.). Dintre acestea, accesul la bazele de date a devenit o *condiție importantă* pentru o bună gestiune a investițiilor publice ale organizației școlare în informații concrete: crearea de rețele de inovare valoroase, creșterea importanței cooperării internaționale, precum și o *condiție specifică* îmbunătățirii accesului la informații și a distribuției acestora prin care se întărește investigația științifică deschisă [12].

Nu în ultimul rând, cercetarea științifică din sistemul de învățământ trebuie să confirme calitatea implementării unei întregi serii de metode. Concret, alegerea metodei trebuie să fie condusă de întrebarea adresată de nevoile de cunoaștere ale elevului/ studentului. Prin urmare, trebuie explorată pe deplin gama de întrebări despre fenomenele/ procesele studiate, relevante pentru un studiu științific amănunțit și relevant, conferindu-se, după cum preciza Juran, citat de B. Moroșanu (2009) – „*atributul produsului științific de a fi corespunzător pentru utilizare*” [9].

**Relevanța și actualitatea managementului cercetării în învățământul geografic superior. *Studiu de caz.*** În domeniul geografiei, ca parte a științelor explicative, cercetarea este o componentă esențială a organizării învățării. Funcția reglatorie a managementului cercetării intervine în relația stabilită între resursele educaționale, angajate mai degrabă prin activități administrative, și rezultatele instruirii geografice oferite de profesor studentului. Mergând mai departe cu acest raționament, putem afirma chiar că managementul cercetării în geografie are menirea de a rezolva conflictele funcționale între sarcinile didactice ale profesorului și activitatea sa de inovare, concretizată în activități științifice la care acesta se angrenează. Astfel, conducerea managerială a cercetării în geografie este, conform teoriilor pedagogice [3; 7] și una *sistemică* (geografia, ca o sumă de discipline ce se întrepătrund organic și ale căror baze teoretice sunt părți integrante ale mediului înconjurător), *eficientă* (în virtutea resurselor puține și eficiente folosite), *optimă*, dar și *strategică și inovatoare* (răspunzând nevoilor de cunoaștere a fenomenelor și proceselor naturale, pentru anticiparea unor crize ale societății sau ale naturii).

Fiind mai degrabă legată de metodele preluate din științele exacte (algoritmizări, geometrie spațială, fizica atmosferei, geologie, chimie – poluare și efectele asupra mediului), cercetarea în geografie trebuie să anticipeze schimbarea, să creeze și să explice noile informații prin dinamismul ei [12]. Pentru a încuraja și gestiona creativitatea și inovația în cercetare, profesorii de geografie trebuie să se comporte față de ei înșiși, dar și față de studenții implicați în cercetarea științifică, ca niște buni manageri. Aceștia trebuie să înțeleagă dilemele științifice ale studenților, să realizeze selecția persoanelor cu abilități de cercetare, să fie capabili să stimuleze comportamentul creativ și să furnizeze un climat organizațional de cultivare a creativității, prin crearea de cercuri științifice studențești, simpozioane și spații de lucru dotate cu echipamente informațional-geografice corespunzătoare.

Având în vedere aceste observații și această analiză, devine imperativ pentru a depăși această situație de cumpănă a cercetării între îndeplinirea cerințelor de promovare pe punctaje științifice a profesorului și simplul act didactic, neraportat la noutățile informaționale, să se redefinească rolul instituțional al profesorului. În același timp, obținerea unui punct de sprijin în promovarea învățării prin explorare, prin cercetare, prin aplicații practice, trebuie să ajungă în acord cu îndatoririle administrativ – birocratice ale profesorului, care este nevoit de ceva vreme să devină un executant fidel al grilelor de pontaj pentru promovare. Cercetarea științifică în domeniul geografiei, al științelor explicative, dar și în general la nivelul întregului sistem de învățământ, are nevoie de o reformă democratică între asigurarea calității și noutății conținutului didactic, al metodelor de evaluare și nevoia intrinsecă de vizibilitate academică a profesorului.

**Concluzii.** În urma acestui studiu, pornind de la problematica definirii relației dintre cercetare și actul didactic, pe de-o parte, și cercetare, ca instituție subordonată managementului educațional, pe de alta, am constatat că natura produselor unui program de cercetare (articole științifice, dezbateri, volume tematice, hărți și sinteze grafice) trebuie să fie dictată de *paradigma de cercetare*. Nimeni nu poate lua în considerare ideea de performanță în învățământ fără cercetarea științifică, prin prisma paradigmei ei, care presupune ca managementul cercetării să abordeze sistemic toate resursele educaționale implicate în proces: umane, financiare, tehnologice și de infrastructură, precum și una strategică – în sensul utilizării lor pentru atingerea obiectivelor strategice ale instituției de învățământ superior.

Nu în ultimul rând, important de reținut este mai ales faptul că cercetarea științifică trebuie să contribuie la dezvoltarea cunoașterii și în secundar la rezolvarea problemelor administrativ – materiale ale profesorilor și organizațiilor școlare.

## Referințe bibliografice

1. Agachi Șerban P. et al. *Managementul cercetării*. București, 2011;
2. Aken J.E. *Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for tested and grounded technological rules*. Eindhoven University of Technology, 2001;
3. Cristea S. *Managementul organizațiilor școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
4. Dumitrache I. *Managementul cercetării științifice în societatea bazată pe cunoaștere*. Timișoara: Editura Universității Politehnice, 2012;
5. Heinze T. et al. *Organizational and institutional influences on creativity in scientific research*. In: *Research Policy*, 2009, nr. 38, p. 610-623;
6. Jinga I. *Managementul Învățământului*. București: Editura ASE, 2003;
7. Maciuc I. *Management educațional. Formarea competenței manageriale a profesorului*. Craiova: Editura Sitech, 2007;
8. Moroșanu B. *Învățarea experiențială și acțională la elevi*, Craiova: Editura Universitaria, 2006;
9. Moroșanu B. *Metode și tehnici de monitorizare a calității în învățământul liceal*. Craiova: Editura Universitaria, 2009;
10. Păun E. *Școala – abordare sociopedagogică*. București: Editura Polirom, 1999;
11. Towne L., Laurens L.W., Winters T.M. *Advancing Scientific Research in Education*, The National Academies Press [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=11112](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11112), 2004;
12. \*\*\* *Prospectives Universitaires*. In: *Revue de l'Université Mohammed V-Agdal*, 2008, nr. 1.



**Recenzent:** Viorica ANDRIȚCHI,  
doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE

**Eduard COROPCEANU**  
**Diana CHICUȘ**  
(Republica Moldova)

## **CERCETAREA - FACTOR DE INTEGRARE A ȘTIINȚEI ȘI MOTIVARE PENTRU INSTRUIRE**

**Rezumat.** Dezvoltarea capacităților inovaționale este unul dintre obiectivele majore ale sistemului educațional contemporan, care permite formarea unei personalități capabile de a se adapta condițiilor noi și rezolva sarcini de o complexitate înaltă. În cadrul cercetării are loc integrarea armonioasă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor acumulate la mai multe discipline pentru elaborarea ideilor și produselor noi. Motivația este un mijloc important în dezvoltarea personalității elevilor, care neapărat va conduce la succesul școlar; deoarece motivația: selectează, asimilează și sedimentează în individ influențele externe; sensibilizează diferit persoana la influențele externe, făcând-o mai puțin sau mai mult permeabilă la acțiunile ei.

**Cuvinte-cheie:** instruire prin cercetare, chimie, interdisciplinaritate, motivație, dezvoltarea personalității.

Implicarea elevilor în activități din domeniul cercetării științifice este una din cele mai eficiente și motivante căi pentru o instruire conștientă, care integrează conținuturile curriculare a mai multor discipline. În cadrul cercetării se perfecționează astfel de calități ca: deprinderi de realizare a activităților practice, inclusiv lucrul cu echipament științific performant, capacitatea de a programa diferite activități, se dezvoltă intuiția, capacitatea de a prognoza rezultatele experimentului, atitudinea pozitivă față de știință, aspectul organizațional al dezvoltării personalității: conștiințiozitate, organizare, încredere, perseverență.

Odată cu evoluția socioeconomică lumea devine tot mai complexă, iar dinamica acumulării informațiilor cunoaște o accelerație în ascensiune. În acest context devine evidentă necesitatea ca la persoanele instruite să fie dezvoltate competențe de a aplica în diferite situații mecanisme originale, neordinare de rezolvare a problemelor, să găsească soluții

adecvate pentru condițiile create. Într-o societate bazată pe cunoaștere capacitățile creative ale membrilor ei reprezintă potențialul determinant al prosperității. Deoarece omul după natura sa este un cercetător, activitatea de cercetare se manifestă destul de intens de la vârsta fragedă, când insuficiența experienței de viață nu permite obținerea răspunsului la toate întrebările ce apar. Profesorul poate valorifica această tendință spre cunoaștere în activitățile educaționale, orientând curiozitatea elevului spre realizarea cercetărilor de descoperire a unor noi informații în domeniu. Învățământul modern trebuie să exerseze capacitățile inventive ale elevului, deoarece doar dezvoltarea societății prin cunoaștere poate asigura o evoluție socioeconomică durabilă. Produsul intelectual este cel mai valoros rezultat al explorării eficiente a potențialului uman. Cu cât mai devreme implicăm elevii în diferite exerciții de cercetare științifică și formare a gândirii inovaționale, cu atât este mai mare

probabilitatea, ca discipolii noștri să adapteze unele modele la alte necesități, să optimizeze lucrul lor în unele condiții, să elaboreze altele idei, mai eficiente [5;12].

Motivația este esențială în activitatea psihică și în dezvoltarea personalității, fiind primul element cronologic al oricărei activități, având o cauză internă; selectează și demarează activitățile corespunzătoare propriei satisfaceri și (trebuința de afirmare a unui elev prin activități de învățare, participare la concursuri); contribuie, prin repetarea unor activități și evitarea altora, la formarea și consolidarea unor însușiri ale personalității (interesul pentru chimie favorizează capacitatea de execuție a unui experiment chimic). Astfel, prin motivație activăm elevul pentru realizarea unor obiective. Este necesar ca elevii să fie motivați de a participa cât mai des în discuții pe diferite teme științifice, pentru dezvoltarea abilităților de înaintare a ipotezelor, la pasul următor – de consolidat prin date experimentale, dovezi ale viabilității presupunerilor inițiale. Acest proces contribuie incontestabil la acumularea de noi achiziții informaționale și operaționale, la dezvoltarea gândirii logice și instruirea conștientă.

Aplicarea cercetării e posibilă la un grad diferit de complexitate, dar e necesar de corelat cu particularitățile etative ale elevilor și cu nivelul conținuturilor curriculare asimilate. Conștientizând algoritmul operațiilor într-o cercetare, elevul ajunge la etapa, când poate alcătui un plan de cercetare, etapă importantă într-o cercetare, care aduce primele elemente de independență și reliefează originalitatea persoanei. Pentru a se familiariza cu problema, elevul utilizează ca suport literatura științifică, dicționare, baze de date informaționale, etc. Deci, cercetarea nu este doar o reflectare senzorială ori înregistrare pasivă sau activitate de gândire, ci un proces complex de formare pe cale logică a personalității. Cercetarea este și o metodă de verificare a veridicității cunoștințelor teoretice. Ea are o contribuție valoroasă în instruirea formativă,

deoarece creează premise pentru dezvoltarea eficientă a capacităților intelectuale.

Profesorul poate organiza cu elevii diferite activități de cercetare, spre exemplu: analiza calității apei, solului din localitate, a unor produse alimentare etc. Activitatea lor poate fi desfășurată în cadrul unor organizații nonguvernamentale pentru tineret sau cu obiective ecologice. Aceasta focalizează energia elevilor într-un canal pozitiv, generează un scop nobil, pentru care se muncеște, creează condiții pentru savurarea satisfacției din folosul adus societății. Elevii pot constitui singuri ONG-uri, iar profesorul poate doar să-i consulte, fapt care contribuie la dezvoltarea capacităților organizatorice și manageriale, stimulează responsabilitatea față de proiectul elaborat și echipă.

Elevii cu capacități deosebite și interes sporit față de disciplina studiată trebuie pregătiți pentru diferite concursuri. Pentru aceasta se poate apela la ajutorul savanților din domeniu, a specialiștilor de la universități sau institute științifice. Astfel, elevul contactează cu o problemă științifică concretă, se familiarizează cu metode de cercetare moderne și astfel apar posibilități de realizare a orientării profesionale. Deoarece unul dintre principiile procesului de la Bologna este „instruire prin cercetare”, elevii trebuie educați în acest stil din instituțiile preuniversitare, pentru ca la următoarea etapă să se adapteze ușor la noile exigențe. Pentru aceasta este necesară o atitudine responsabilă și o muncă asiduă a profesorului. Un rol important în formarea abilităților de cercetare o poate avea aplicarea încă din clasele mici a metodei de elaborare a proiectelor, în care fiecare elev analizează o problemă, un fenomen etc. Această metodă contribuie la proiectarea unui plan de activitate, căutarea surselor suplimentare, analiza unor detalii. Foarte important este ca pe lângă elev, în realizarea studiilor în cadrul proiectului, să participe și părinții pentru a acoperi productiv timpul în care tânărul se află în afara școlii.

Una dintre problemele fundamentale ale instruirii în Republica Moldova în domeniul științelor reale este abordarea interdisciplinară insuficientă a fenomenelor din domeniul biologie-chimie-fizică. Cu toate că legitățile din cadrul acestor discipline stau la baza majorității proceselor ce țin de activitatea umană sau din alte domenii (*procese fiziologice, schimbul de substanțe, circuitul materiei în natură, transformarea energiei dintr-o formă în alta, relațiile în cadrul lanțurilor trofice etc.*), cu regret predarea lor fragmentată, seacă, fără multe tangențe cu viața reală transformă aceste discipline (mai ales chimie și fizică) în niște sperietori pentru cel care este instruit. În acest context se formează o rezistență, care se exprimă prin absenteism, eschivare de la procesul de asimilare logică a materiei.

Implicarea elevilor în cercetări științifice permite integrarea cunoștințelor acumulate în cadrul ariilor curriculare, a propriilor cunoștințe, priceperi și deprinderi, creează premise pentru o abordare interdisciplinară a problemelor studiate. Capacitatea de a caracteriza multilateral un obiect sau fenomen este una dintre cele mai complicate și se formează în cadrul instruirii interdisciplinare. Doar în acest context se poate explica integral un fenomen și domeniile de utilizare practică a cunoștințelor teoretice. În prezent, în cercetare se evidențiază clar tendința promovării proiectelor cu un caracter interdisciplinar, cu determinarea efectelor asupra mediului, calcularea rentabilității noilor tehnologii în comparație cu analogurile existente etc. În cadrul studiului integrat (bazat pe formarea competențelor inovaționale) sporește volumul informațional al noțiunilor, teoriilor și se formează tabloul științific unitar al lumii, care posedă integritate dialectică. Anume în zonele de intersectare a diferitor ramuri ale științei apar premise pentru studiul unor fenomene complicate [2]. În unele state europene, spre exemplu Finlanda, se practică pe larg implicarea elevilor în cercetarea științifică,

fapt care eficientizează procesul de dezvoltare conștientă a personalității lor. Urmarea unui algoritm clar, de la elaborarea problemei, identificarea căilor de soluționare, a metodologiei de cercetare până la analiza rezultatelor și a utilității lor pentru societate contribuie la constituirea unui sistem educational motivant, axat pe instruirea conștientă, perceperea satisfacției pentru propriile realizări, care sunt individuale, originale, bazate pe propriul interes și efort. Aceasta le cultivă elevilor dorința de a căuta, a cerceta și micșorează rezistența față de obiectivele sistemului educational traditional, în cadrul căruia elevii percep procesul de instruire ca o obligație, deseori plictisitoare, uneori ca pe o pedeapsă. Totodată implicarea tinerilor în cercetare poate permite soluționarea mai multor probleme ale domeniului academic. Una dintre ele este caracterul exagerat fundamental al cercetării, fenomen moștenit din perioada sovietică. De obicei, tinerii sunt preocupați de probleme interesante, care corespund tendințelor contemporane și ar fi utile pentru rezolvarea unor probleme acute ale societății, ar aduce beneficii și profit. Aceasta ar permite creșterea unei generații cu viziuni noi, care ar orienta procesul de cercetare spre elaborarea noilor materiale multifuncționale și a tehnologiilor eficiente, proces care ar transforma domeniul cercetării din costisitor în profitabil.

Tendențele contemporane în dezvoltarea socioeconomică implică un parteneriat viabil în domeniul *instruire-cercetare-elaborarea noilor tehnologii*. Identificarea domeniilor de aplicare practică a noilor compuși chimici este una dintre obiectivele importante ale științei contemporane axate pe transferul cunoștințelor din sfera cercetării în cea a elaborării tehnologiilor moderne în baza noilor materiale. Compușii coordinativi ai metalelor tranziționale cu liganzi chelanți ocupă un loc important în chimia contemporană. Dioximații unor metale tranziționale au proprietăți utile în diferite domenii, prezintă modele de molecule

cu importanță fiziologică [3], sunt folosiți în calitate de catalizatori în procesele industriale, pot fi utilizați pentru obținerea hidrogenului etc. [11]. Proprietățile utile variază în dependență de natura generatorului de complex, a liganzilor, a bioelementelor constituente, structurii moleculare și cristaline etc.

Ca exemplu de implicare a elevilor într-o cercetare cu un caracter interdisciplinar poate servi sinteza unor compuși coordinațivi, determinarea compoziției, structurii și proprietăților chimice, fizice și biologice ale lor. Un caz particular ar fi complexul  $[Zn_2(C_2H_3COO)_4(NioxH_2)_2bpy(H_2O)_2]$ . Sinteza lui se realizează la interacțiunea acetatului de zinc, 1,2-ciclohexandiondioximei ( $NioxH_2$ ) și 4,4-bipiridilului (bpy) în raport de 2:2:1 în mediu  $CH_3OH:DMF:H_2O$  [8]. Realizarea sintezei de către elevi este un punct de start al activităților practice, care este precedat de stabilirea obiectivelor, studiul condițiilor de sinteză, familiarizarea cu regulile de lucru și tehnica securității. Manipularea cu vesela, ustensilele și aparatele de laborator și realizarea independentă a sintezei noilor compuși chimici, conștientizând că unii dintre ei nu mai există nicăieri și sunt obținuți pentru prima dată generează emoții care lasă urme adânci în conștiință, insuflă încredere în propria personalitate, deoarece creează noi materiale, originale și inedite, astfel se pune o bază trainică a deprinderilor experimentale etc.

La evaporarea lentă a solventului, în soluție se formează cristale aciforme transparente de culoare gălbuie. Obținerea cristalelor, analiza lor la microscop, selectarea cristalelor cu formă regulată este al doilea pas, care se bazează deja pe rezultate concrete, palpabile, fapt care este foarte motivant pentru cercetătorii începători și încurajează prin succesul atins și satisfacția pentru propriul rezultat.

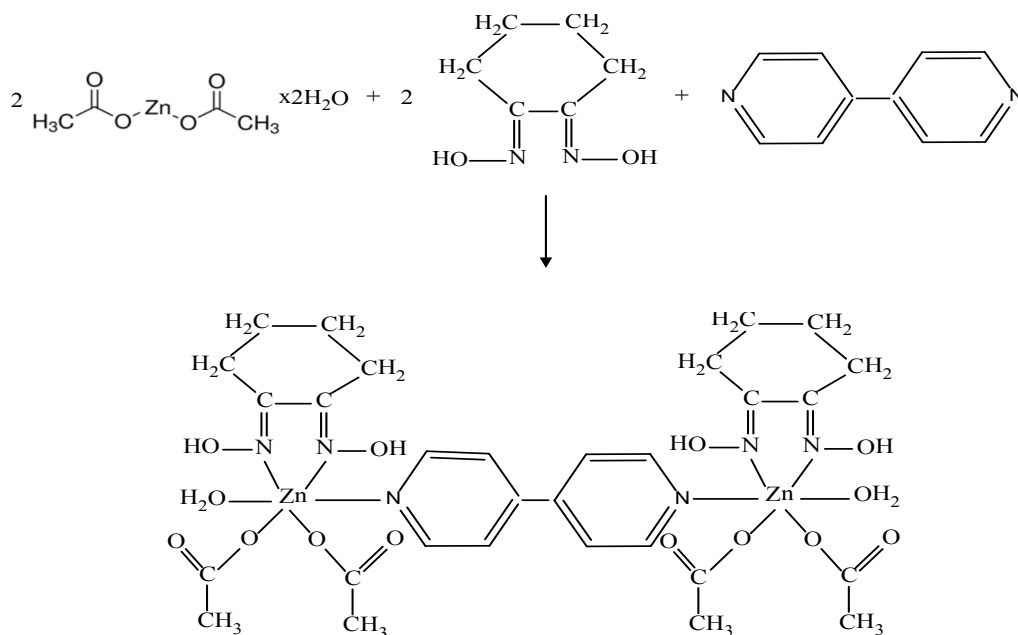
În continuare, compusul obținut este supus studiilor ce ne ajută să stabilim compoziția și parțial structura lui (analiza elementelor, spectroscopia în IR, UV-Vis, RMN  $^1H$  și  $^{13}C$ ).

Aceste operații familiarizează cu metodele de cercetare și permite conștientizarea algoritmului de elucidare a compoziției substanței. Aplicarea metodelor fizice de analiză deschide perspective de a înțelege unele fenomene de pe pozițiile studiului interdisciplinar. În plus, elevii pot avea posibilitatea de a lucra la cele mai performante aparate, care sunt într-un singur exemplar în R. Moldova (spectrometrul RMN AVANCE II 300, BRUKER, Institutul de Chimie al AȘM). După stabilirea compoziției și structurii aproximative, în baza cristalelor poate fi realizată difracția cu raze X pe monocristal (difractometrul Xcalibur „Oxford Diffraction”, Institutul de Fizică aplicată al AȘM). După realizarea studiului complex în baza metodelor fizice de analiză, se stabilește că în complexul sintetizat fiecare cation  $Zn^{2+}$  este hexacoordinat din contul a trei atomi de oxigen și trei de azot într-o sferă geometrică octaedrică. Planul bazal al poliedrului de coordinare este alcătuit de către molecula bidentată  $NioxH_2$  și doi anioni acetat monodentați. Poziția apicală este ocupată de către o moleculă de apă și ligandul bidentat bpy, care îndeplinește funcția de ligand punte. Molecula neutră  $NioxH_2$  coordonează într-un mod tipic bidentat, prin intermediul atomilor de azot oximici, formând astfel un ciclu chelat din cinci membri cu generatorul de complex. Doi anioni acetat coordonează în mod monodentat și ocupă celelalte două poziții ale planului bazal (Figura. 1). Aceste rezultate precise permit elevului să înțeleagă indubitabil care este compoziția și structura precisă a complexului sintetizat.

Studiul structurii în baza informației acumulate după difracția cu raze X se bazează pe programe la calculator (SHELX, Mercury etc.), iar prelucrarea spectrelor UV-Vis, IR, RMN se realizează cu ajutorul programelor specializate (ACDLabs [1], MestReNova [10]), fapt care implică necesitatea utilizării cunoștințelor din domeniul informaticii. Există o serie de softuri, care pot fi utilizate pentru editarea formulelor de structură, a schemelor

de sinteză chimică ca ChemBioOffice [4], care este unul din softurile actuale cu spectru larg de aplicații în chimie, ce permite și vizualizarea moleculelor în format 3D cu efectuarea unor calcule cuantice de determinare a energiei sistemului chimic. În acest pachet principalele aplicații sunt ChemBioDraw și ChemBio3D. ChemBioDraw este folosit în special pentru redactarea formulelor chimice. Are un meniu ușor de utilizat și poate fi însușit foarte rapid. Tot în această aplicație pot fi obținute spectrele RMN teoretice pentru  $^1\text{H}$  și  $^{13}\text{C}$  și comparate cu rezultatele experimentale. Odată desenată formula de structură, printr-un

singur pas pot fi obținute denumirea compusului după IUPAC, masa moleculară, formula brută și părțile de masă a elementelor. ChemBioDraw vine cu o bibliotecă de șabloane de structuri predesenate și imagini pentru a ajuta să se lucreze mai rapid, de asemenea conține un laborator virtual de veselă chimică cu ajutorul căruia pot fi simulate diferite instalații de laborator. Obținerea denumirilor compuşilor chimici după IUPAC este un beneficiu în plus pentru elevi, studenți de a însuși nomenclatura compuşilor organici. Odată desenată, structura poate fi transferată în ChemBio3D pentru a putea fi vizualizată tridimensional.



**Figura 1. Sinteza complexului  $[\text{Zn}_2(\text{CH}_3\text{COO})_4(\text{NioxH}_2)_2\text{bpy}(\text{H}_2\text{O})_2]$**

Molecula poate fi rotită în spațiu și pot fi observate mai ușor pozițiile atomilor în spațiu. De asemenea, în această aplicație se pot calcula pozițiile atomilor pentru care energia sistemului va fi minimă. Rezultatele pot fi salvate în format JPEG și folosite în activitatea didactico-științifică [7]. Drept exemplu poate servi schema sintezei complexului zincului din studiul nostru (Figura 1).

După studiul multilateral al complexului este necesar de identificat proprietățile utile manifestate de complex, care ar scoate în evidență domeniile în care ar putea fi aplicat. Această etapă constituie una dintre cele mai importante și curioase pentru elevi. Pot fi alese câteva domenii pentru studiul proprietăților compuşilor noi. În cazul complexului nostru -  $[\text{Zn}_2(\text{CH}_3\text{COO})_4(\text{NioxH}_2)_2\text{bpy}(\text{H}_2\text{O})_2]$



O<sub>4</sub>(NioxH<sub>2</sub>)<sub>2</sub>bpy(H<sub>2</sub>O)<sub>2</sub>] au fost selectate două domenii de verificare a proprietăților lui: fizica și biologia – domenii înrudite ale chimiei, cu multiple ramuri de suprapunere reciprocă.

În rezultatul studiilor electrochimice în laboratorul Prelucrarea Electrochimică a Materialelor al Institutului de Fizică aplicată al AȘM, complexul [Zn<sub>2</sub>(CH<sub>3</sub>COO)<sub>4</sub>(NioxH<sub>2</sub>)<sub>2</sub>bpy(H<sub>2</sub>O)<sub>2</sub>] a fost studiat cu scopul de a determina acțiunea lui asupra proceselor corozive la unele tipuri de oțeluri. Apa naturală sau cea utilizată în scopuri tehnologice, care conține ionii activatori clorură, sulfat prezintă un mediu destul de agresiv, în care corozivitatea oțelului decurge cu viteză mare. Datele experimentale au demonstrat că în baza complexului zincului a fost elaborat un nou inhibitor al corozivității oțelurilor în apă - eficient, suficient de economic și ecologic, care diminuează cu până la 9,4 ori procesele corozive, permite reducerea semnificativă a pierderilor și poate fi utilizat pentru inhibarea corozivității oțelului în sistemele închise ale apeductelor [6].

Utilizarea compușilor coordinativi în calitate de stimulatori ai activității biologice a diferitor organisme este una dintre direcțiile solicitate pentru soluționarea unor probleme din medicină, industrie alimentară, agricultură etc. Biotehnologia modernă acordă o atenție deosebită sintezei orientate a substanțelor bioactive de către microorganisme, care datorită unor particularități specifice, ca reacție sporită la schimbările ambiante, metabolismul adaptiv, ciclul scurt de dezvoltare, sunt obiecte comode pentru diverse cercetări.

Sinteza complexelor ce prezintă modele ale obiectelor biologice și testarea acțiunii lor asupra proceselor metabolice ale microorganismelor constituie o direcție promițătoare de reproducere și dirijare a biosintezei naturale. Este suficient de menționat că hemoglobina (atomul central - Fe<sup>2+</sup>), clorofila (atomul central - Mg<sup>2+</sup>), vitamina B<sub>12</sub> (atomul central - Co<sup>2+</sup>) sunt metalocomplecși. Elementele legate coordinativ sunt mai puțin toxice și au o

capacitate reagentă mai înaltă. Complexitatea structurală și de compoziție, prezența metalelor în calitate de atom central atestă perspectiva utilizării compușilor coordinativi drept stimulatori și reglatori ai proceselor biologice în celula microorganismelor. Incluziunea în componența aceluiași complex a mai multor microelemente contribuie la manifestarea proprietăților de biostimulatori de către complexii respectivi. Studiile de reglare și stimulare a biosintezei enzimelor au o importanță deosebită pentru stabilirea unor legături de formare a fermenților sub acțiunea factorilor externi de influență, stabilirea unor noi căi de dirijare și orientare a sintezei microbiene. Cercetările s-au realizat în cadrul laboratorului Enzimologie al Institutului de Microbiologie și Biotehnologie al AȘM. S-a stabilit, că complexul [Zn<sub>2</sub>(CH<sub>3</sub>COO)<sub>4</sub>(NioxH<sub>2</sub>)<sub>2</sub>bpy(H<sub>2</sub>O)<sub>2</sub>] manifestă influență evident stimulatorie asupra activității proteazelor acide și neutre a micromicetei *Trichoderma koningii* cu accelerarea manifestării maxime de biosinteză pentru ambele tipuri de proteaze din ziua a 9-a (variantele marctor) în ziua a 8-a de cultivare, sporul maxim pentru proteazele acide constituind 110,2%, pentru proteazele neutre 69,7% [9].

Astfel, implicarea în procesele multidimensionale ale cercetării (elaborarea problemei, identificarea căilor de soluționare a ei, realizarea sintezei noilor compuși, aplicarea ansamblului de metode fizice/chimice de cercetare, determinarea domeniilor de utilitate a compușilor cercetați etc.) permit trezirea interesului, motivării pentru activități conștiente, descoperirea continuă a noilor compuși și fenomene, fapt care influențează în mod determinant în asigurarea calității procesului de instruire. Motivația trebuie pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte. Problema relației dintre motivație și performanță are importanță practică foarte mare. Relația dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este în funcție de complexitatea activității sau a sarcinii pe care subiectul o are de realizat. În



sarcinile propuse elevilor pe măsură ce crește intensitatea motivației, sporește și nivelul performanței.

Motivarea pentru cercetare este un proces complex și depinde de mulți factori: personalitatea profesorului, metodologia didactică aplicată, antrenarea activă a întregului contingent de elevi în activitățile desfășurate, dezvoltarea calităților de autoinstruire și stimularea inițiativei și responsabilității personale la elevi. Cu toate că regizorul acestor activități este profesorul, ele se axează pe obiectivul major al instruirii – dezvoltarea personalității elevului.

Prin activitățile practice la chimie, ținând seama de abilitățile academice și nevoile de învățare a elevilor, contribuim la: identificarea și dezvoltarea cognitivă și profesională semnificativă a intereselor, aptitudinilor, nevoilor și motivației lor; formarea abilităților personale asupra subiectelor semnificative profesionale; aprofundarea și extinderea materialului prevăzut de Curriculum; dezvoltarea competențelor de a realiza studii cu un caracter interdisciplinar; formarea independenței elevilor; dezvoltarea trăsăturilor de personalitate relevante social, ca umanismul, toleranța, cooperarea etc.

## Referințe bibliografice

1. *ACD/Labs*. Disponibil la: <http://www.acdlabs.com/home> (vizitat 23.04.2015);
2. Bejenari T. et al. *Dezvoltarea elementelor de transdisciplinaritate în cadrul predării-învățării chimiei și biologiei*. Chișinău: UST, 2015;
3. Brescian-Pahor N., Farcolin M., Marzilli L.G. et al. *Organocobalt  $B_{12}$  models: axial ligand effects on the structural and coordination chemistry of cobaloximes*. *Coord. Chem. Rev.* 1985, V. 63, p. 1-125;
4. *ChemBioOffice*. Disponibil la: [http://www.cambridgesoft.com/Ensemble\\_for\\_Chemistry/ChemBioOffice](http://www.cambridgesoft.com/Ensemble_for_Chemistry/ChemBioOffice) (vizitat 23.04.2015);
5. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. *Motivarea pentru instruire: Biologie și chimie*. Chișinău: UST, 2011;
6. Coropceanu E., Parșutin V., Șoltoian N. et al. *Inhibitor al coroziunii oțelurilor în apă*. Brevet de invenție, MD 4330 (BOPI, 2, 2015);
7. Coropceanu E. et al. *Dezvoltarea abilităților de autoformare la chimie în baza unor tehnologii informaționale*. *Studia universitatis moldaviae*, Seria Științe ale educației, 2014, Nr. 9(79), p. 92-98;
8. Croitor L., Coropceanu E., Jeanneau E. et al. *Anion-induced generation of binuclear and polymeric Cd(II) and Zn(II) coordination compounds with 4,4-bipyridine and dioxime ligands*. *Crystal Growth & Design*, 2009, V. 9, p. 5233-5243;
9. Deseatnic-Ciloci A., Coropceanu E., Clapco S., Rija A., Tiurina J., Bivol C., Bologa O., Bulhac I. *Influența compușilor coordinațivi ai Co(III), Cu(II) și Zn(II) cu liganzi oximici asupra biosintezei hidrolazelor exocelulare la fungii miceliali*. *Studia universitatis moldaviae*, 2014, Nr 6(76), p. 57-70;
10. *Mestrelab Research*. Disponibil la: <http://mestrelab.com> (vizitat 23.04.2015);
11. Voloshin Y.Z., Belov A.S., Vologzhanina A.V. et al. *Synthesis, structure, properties and immobilization on a gold surface of the monoribbed-functionalized trisdioximate cobalt(II) clathrochelates and an electrocatalytic hydrogen production from  $H^+$  ions*. *Dalton Trans.*, 2012, 41(20), p. 6078-6093;
12. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии. Активное обучение*. Москва: Академия. 2009.



**Recenzent:** Ion BOTGROS,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE

Пинхас КАНДОВ  
(Израиль)

## НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

**Rezumat.** În articol sunt analizate diferite abordări privind testarea computerizată a elevilor/studenților. Pe larg sunt caracterizate diferite tipuri de teste din perspectiva aplicării tehnologiilor informaționale. Este propusă și o metodologie de identificare și aplicare a testelor computerizate în procesul de evaluare a rezultatelor de învățare.

**Cuvinte-cheie:** test, testare automatizată, teste standardizate, teste normative, teste criteriale, docimologie, tipologia itemilor.

Автоматизированное тестирование почти всегда и по определению обеспечивает первый аспект стандартизации по процедуре и условиям проведения для всех видов тестов, даже для авторских, индивидуальных тестов, так как выполняется программно. Обеспечение второго аспекта стандартизации приводит к *нормативно-ориентированным и критериально-ориентированным стандартным* тестам, а нестандартизованные тесты по процедуре обработки результатов называют *ненормированными*. К этой категории тестов относятся почти все тесты измеряющие прогресс учебных достижений: *авторские, индивидуальные, обучающие, формирующие тесты*, независимо от периода оценивания. И только малая часть нестандартных тестов, финальные тесты, могут быть нормированы внутренними нормами.

Таким образом, стандартизованный тест – это тест с *единообразными процедурами разработки, тестирования, оценки выполнения теста и обработки данных тестирования*, с четко определенными списком вопросов, методами обработки результатов

и подсчета баллов. Стандартизованный доцимологический тест должен иметь утвержденную спецификацию и определенные характеристики, стабильно подтвержденные на представительной выборке испытуемых. Как правило, такой тест, предназначен для многократного применения, для многих пользователей, имеет длительный цикл разработки и апробации, осуществляемой специализированными структурами.

По наличию/отсутствию нормативных данных и методологии интерпретации результатов, стандартизованные тесты бывают нормированные (нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные) и ненормированные. Нормативно и критериально-ориентированные тесты различаются не только интерпретацией результатов испытуемых, выполнивших тест, но и по цели создания, отбору содержания теста, методам статистической обработки, предъявляемым требованиям к качеству тестовых заданий. Наглядно проследить качественное различие этих тестов можно на примере *Таблицы 1* [4].

**Таблица 1. Сравнительный анализ нормативно-ориентированных и критериально-ориентированных тестов**

	<b>Нормативно-ориентированные тесты</b>	<b>Критериально-ориентированные тесты</b>
Цель тестирования	Сравнение уровня достижений испытуемых друг с другом	Оценка уровня достижений ЗУНП в сопоставление с объявленными в учебной программе.
Критерий оценки	Стандартизированные нормы	Достаточная доля проверяемого материала.
Область содержания	Задания на проверку наиболее значимых элементов содержания	Для более полного охвата содержания составляется детальная спецификация теста (план), отражающая все элементы содержания.
Сфера применения	Конкурсные отборы (вступительные экзамены в вузы, проф. отбор)	Оценка итогового уровня обученности (начальное, среднее, высшее образование); оценка эффективности программы обучения.
Характеристика тестовых заданий	Задания должны быть среднего уровня трудности и с высокой дифференцирующей способностью	Задания должны соответствовать спецификации и элементам проверяемого содержания. Задания могут быть различного уровня трудности.

Как интерпретировать результат теста при нормативно-ориентированном подходе, так как один и тот же испытуемый с одинаковым результатом в более слабой группе может занимать позицию более выгодную, чем в сильной группе тестируемых? Чтобы оценка не носила относительный характер, тестологи пришли к идее выработки норм, относительно которых и будут оцениваться результаты испытуемых. Нормы нельзя просто задать, они устанавливаются эмпирическим путем. На практике это происходит следующим образом. Тестируются все участники, для которых разрабатывался тест, а потом сравнивается индивидуальный балл учащегося/студента с полученными результатами. Участники – это множество испытуемых, которые обучались какой-либо дисциплине по определенной программе. Но их количество может ограничиваться несколькими классами/группами, а может охватывать всю страну. Протестировать такое огромное количество испытуемых для определения норм практически невозможно. Поэтому *нормы устанавливаются по результатам выполнения теста представительной выборкой испытуемых* (группы, которая адекватно репрезентирует

участников теста). Наличие стандартизированных норм позволяет сравнить индивидуальный балл каждого испытуемого с установленными нормами и оценить его место среди других испытуемых.

Таким образом, норма – это множество показателей, которые устанавливаются эмпирически, сообразно тому, как выполняет задания теста некоторая четко определенная выборка испытуемых. Наиболее распространенными нормами являются *среднее арифметическое* и *стандартное отклонение* по множеству индивидуальных баллов выборки стандартизации. Соотнесение первичного результата испытуемого с нормами выполнения позволяет установить место испытуемого в выборке, использованной для стандартизации теста. Нормы должны отвечать ряду требований:

- Дифференциации – испытуемые, работающие по разным программам, должны сравниваться исходя их разных норм. Например, нельзя установить одинаковые нормы выполнения теста по математике для учеников обычной школы и школы с углубленным изучением математики, так как норма должна отражать специфику

программы подготовки учеников;

- Соответствия, т.е. отражать реальный контингент и реальные требования, вытекающие из современной ситуации в образовании;
- Репрезентативности – обеспечивающей несмещенные нормативные оценки по результатам тестирования репрезентативной выборки.

Понимание нормативной и критериальной ориентированности как разных подходов к интерпретации результатов «для *нормативно-ориентированной ориентации вывод достраивается рейтингом: задания-ответы-выводы о знаниях испытуемого-рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого*», «для *критериально-ориентированной интерпретации вывод выстраивается вдоль логической цепочки: задания – ответы – выводы о соответствии испытуемого заданному критерию*».

Нормированные тесты сообщают относительную эффективность каждого учащегося/студента по сравнению с другими учащимися/студентами. Нормы могут быть *программные, профессиональные, локальные*. В этой связи, тесты могут быть общенациональными, отраслевыми, кафедральными или авторскими, ненормированными, чаще всего, используемые для текущего контроля и самоконтроля, как формирующие, инструктивные тесты. Такие тесты *состоят из статистически выверенной системы заданий* и сравнивают уровни учебных достижений испытуемых со статистическими нормами (контрольной группы) и между собой, т.е. включает ранжирование испытуемых относительно друг друга. Такие тесты используются для того, чтобы получить надежно и нормально распределенные баллы для сравнения респондентов. Основанием для сравнения служат соответствующим образом обоснованные статистически полученные значения выполнения данного теста репрезентативной выборкой испытуемых.

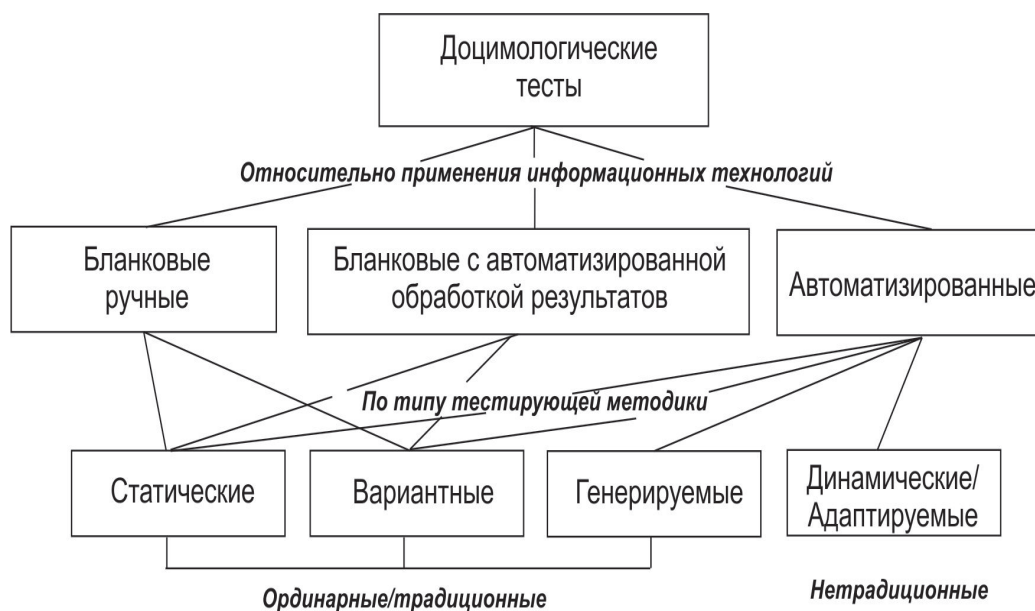
Тест, предназначенный для определения уровня индивидуальных достижений испытуемого относительно некоторого заданного критерия, существующего заранее известного уровня необходимых для выполнения определенного вида деятельности, является критериально-ориентированным.

Критериально-ориентированные тесты разрешают проблему соотношения тестовых баллов с традиционными педагогическими оценками. Устанавливаются такие критериальные баллы, которые делят испытуемых на группы, соответствующие различным оценкам, что позволяет проводить экзамены в тестовой форме. Критерии могут быть определены на основании экспертной оценки либо на основании практической деятельности учащихся/студентов.

**Относительно применения информационных технологий** тесты делятся на три класса: *бланковые/ ручные, с компьютерной обработкой результатов и компьютеризованные/ автоматизированные*; по типу тестирующей методики – на четыре: *статические/ фиксированные, (много-) вариантные, генерируемые и динамические* (Рисунок 1).

В настоящее время *автоматизированные тесты* являются самыми распространенными. Отметим, что сканирование позволяет довольно эффективно ввести в компьютер ответы «ручного» тестирования для автоматизированной обработки результатов. Также отметим, что объектом настоящей работы являются автоматизированные тесты, потому как из них довольно просто получить бланковые, вследствие того что многие e-Testing системы предоставляют возможность вывода на печать составленных тестов.

Совокупность статических, вариантных и генерируемых тестов, в противовес динамическим, называют *ординарными/ традиционными тестами*.



**Рисунок 1. Виды тестов относительно применения информационных технологий и типу тестирующей методики**

**Статический компьютерный тест** имеет фиксированную структуру, в отличие от «ручного», использует жесткий либо случайный порядок следования фиксированного, заранее определенного числа тестовых заданий для всех участников.

Совокупность статических компьютерных тестов фиксированной структуры составляет (много-) вариантные тесты.

**Обобщающий тест** может быть со случайным выбором из базы тестовых заданий определенного числа тестовых задач, согласно предписаниям, со случайным порядком их следования. При достаточно большом количестве тестовых заданий для всех одновременно испытуемых, такой тест будет содержать разные тестовые задачи, что затрудняет списывание. При повторном тестировании каждый испытуемый и в каждый новый сеанс тестирования получает новый вариант, что является идеальным для самоконтроля, так как стимулируется интерес к проверяемому содержанию. Такие тесты, чаще

всего, имеют обучающий, формирующий характер.

**Динамический/ адаптивный тест** – это система стандартизованных заданий с известными (заданными) параметрами трудности и дифференцирующей способности, использующие переменное число вопросов, определенного в ходе тестирования и соответствующего уровню знаний каждого испытуемого в отдельности. Очередность предъявления каждого задания зависит от успешности выполнения испытуемым предыдущего задания. При верном выполнении предыдущего задания – степень трудности последующего возрастает, и наоборот.

Отметим, что по сути вариантные и обобщающие тесты, должны строиться на основании параллельных, фацетных, параметризованных тестовых заданий. Если сравнивать ординарные и адаптивные/динамические тесты (статический и адаптивный алгоритмы тестирования), то можно отметить следующее:

- Статический тест дает менее объективную оценку знаний учащегося/ студентов по сравнению с динамическим тестом, так как результаты тестирования всегда зависят от конкретного экземпляра теста, числа тестовых заданий в тесте и в базе тестовых заданий, ограничения времени реализации теста и др. Адаптивный тест позволяет определить более объективно уровень подготовленности учащегося/ студентов в зависимости от знаний/компетенций тестируемого.
- Адаптивное тестирование лучше и эффективнее статического, когда статический тест оказывается слишком сложным или, наоборот, слишком легким для тестируемого. При адаптивном тестировании учащемуся/студенту предъявляются задания, уровень сложности которых соответствует уровню его компетенций. При неоднократной реализации статических тестов возможен перебор всех вопросов всех коллекций банка вопросов, и таким образом последние тесты становятся неинтересными, мало мотивирующими.

Однако для *ранжирования испытуемых динамические и обобщающие тесты не рекомендуются*, так как тестовые задания хоть и параллельные, но не одни и те же. Лучше всего для этого использовать единый статический или вариантный тест.

Чем выше статус внедрения тестов – тем больше формализован технологический процесс их создания и применения, и наоборот.

Выбор типа теста и подходящей методики е-тестирования для каждого конкретного случая осуществляется в зависимости от подхода к созданию теста (*Кто?*), поставленной задачи (цели) использования тестов (*Что, для чего?*), масштабов применения (*Где?*) и способов интерпретации результатов (*Как?*), согласно схеме приведенной на *Рисунке 2*.

Так, для текущего тестирования оценивания компетенций главная задача заключается в том, чтобы результаты текущего оценивания *стимулировали к дальнейшей работе и помогли успешной сдаче финальных тестов и экзаменов*. Поэтому для таких целей применяются статические/вариантные тесты с управляемым случайным выбором заданий из каждой группы вопросов (по форме, сложности, весомости и пр.) и вычислением результирующей оценки суммированием оценок всех тестовых заданий.

Для финального оценивания лучше использовать единый, статический (в смысле содержания) стандартный нормативно-ориентированный тест.

Если главная цель – получить объективную оценку уровня реальных знаний, то выбор за адаптивным тестированием на базе критериально-ориентированных тестов.

Если главная цель – стимулировать учебную деятельность учащихся/ студентов, то лучше всего использовать обобщающие формирующие и диагностические тесты текущего оценивания и самооценивания:

Тесты для малочисленных групп, специфических дисциплин, как правило, являются авторскими, зачастую ненормированными. Глобальные тесты для массового оценивания, как правило, разрабатываются специализированными структурами и являются стандартизованными, нормированными.

Суммируя, определим три типа тестовых технологий, отличающиеся по правилам/требованиям к составлению, по этапам жизненного цикла, их длительности, применяемых инструментов, стоимости и способов разработки, качества заданий, самих тестов.

1. Национальная технология разработки автоматизированных, стандартизованных нормированных тестов для массового применения (на национальном уровне).

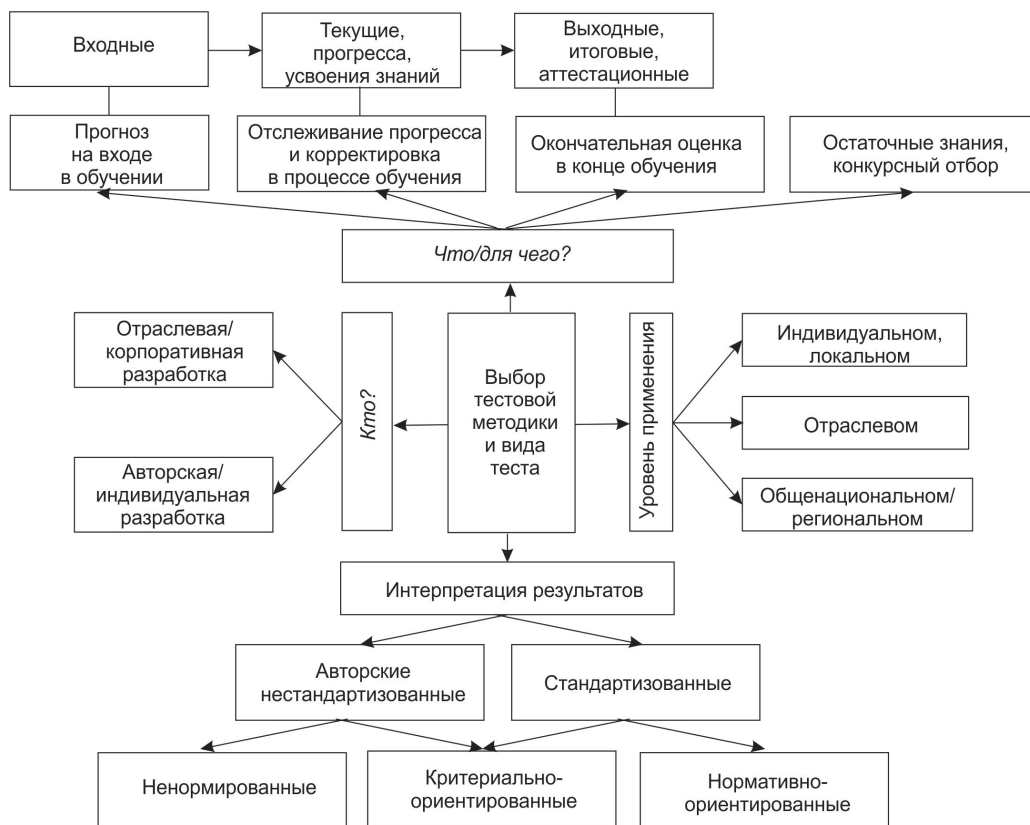
2. Региональная/ институциональная технология разработки автоматизированных, стандартизованных тестов для применения в рамках отдельных организаций, регионов.

3. Технология разработки авторских, индивидуальных нестандартизованных ненормированных тестов локального применения для отдельных дисциплин.

Хотя эти технологии во многом и схожи,

сами процессы, технологические операции, инструменты, получаемые тесты, их свойства и качество, затрачиваемые для их разработки и применения ресурсы сильно отличаются. Поэтому, каждая из технологий заслуживает отдельного рассмотрения.

Для нашего исследования также важно проанализировать различные типы тестовых заданий, представленные нами в следующей таблице.



**Рисунок 2. Выбор подходящей методики тестирования и видов тестов**

Таким образом, особенности и возможности различных методов оценивания результатов обучения диктуют направления и способы использования информационных технологий в данном процессе.

Первое направление: использование информационных технологий в рамках

традиционных методов оценивания в качестве дополнительного средства в целях:

- оптимизации процесса оценивания;
- получения более объективных данных;
- обработки полученных данных;
- более операциональной обратной связи и др.

Таблица 2. Типы тестовых заданий

Тип задания	Подтип	Варианты	Требования к использованию	С п о с о б ы представления									
Задание объективного типа	▲ На многочисленный выбор		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Предлагаются 3-4 варианта ответов, но лишь один правильный.</li> <li>◆ Варианты ответов должны быть из той же области проблемы.</li> </ul>	✓ задание <i>варианты ответов:</i> a) _____ b) _____ c) _____ d) _____									
	▲ На дуальный выбор	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ утверждения представляются в форме:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- определений;</li> <li>- принципов;</li> <li>- закономерностей.</li> </ul> </li> </ul>		✓ задание ✓ АБ (утверждение)									
	▲ На парный выбор		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Не рекомендуется одиночное количество заданий в колонках, чтобы не были возможности угадать ответ.</li> </ul>	✓ задание: <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><i>Колонка А</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>Колонка Б</i></td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">1. _____</td> <td style="padding: 5px;">1. _____</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">2. _____</td> <td style="padding: 5px;">2. _____</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">3. _____</td> <td style="padding: 5px;">3. _____</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"></td> <td style="padding: 5px;">4. _____</td> </tr> </table>	<i>Колонка А</i>	<i>Колонка Б</i>	1. _____	1. _____	2. _____	2. _____	3. _____	3. _____	
<i>Колонка А</i>	<i>Колонка Б</i>												
1. _____	1. _____												
2. _____	2. _____												
3. _____	3. _____												
	4. _____												
Задание полубъективного типа	▲ Предполагающие короткий ответ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение понятия; расположение и классификация той или иной информации; дополнение информации; перечисление характеристик; заполнение диаграммы, таблицы и т.д.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Точные и короткие ответы.</li> </ul>										
	▲ Структурированные вопросы		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Вопросы требующие, в начале простых, а затем сложных ответов.</li> </ul>	✓ задание: ↓ материал <i>(текст/диаграмма и т.д.)</i> ↓ подвопросы ↓ дополнительные данные ↓ подвопросы									
Задание требующие открытых ответов	▲ Решение задач/ проблем												
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Эссе</li> <li>▲ Сочинение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- структурирование.</li> <li>- неструктурирование.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ сравнение</li> <li>✓ аргументация</li> <li>✓ обобщение</li> <li>✓ выводы</li> <li>✓ анализ</li> <li>✓ применение</li> <li>✓ оценивание и т.д.</li> </ul>									

Второе направление: использование ин- самостоятельного метода оценивания резуль- формационных технологий в качестве татов обучения,



относящегося к альтернативным средствам оценивания, хотя в последнее время, данный метод активно используется во многих системах обучения, чаще как доминантный.

Важно отметить, что, практически все типы тестовых заданий, могут быть замечены средствами информационных технологий и, в первую очередь, объективные и полуобъективные тестовые задания. Формы и модели использования при этом, средств информационных технологий, могут быть очень разнообразными и комплексными: начиная от решения простых задач с помощью компьютера, завершая системными компьютерными программами по оценке результатов обучения.

Третье направление: использование информационных технологий в качестве средства реализации балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения, понимаемую нами как система оценивания результатов обучения учащихся/ студентов по всем видам оценивания (начального, текущего, промежуточного, итогового), строго соответствующих определенным темам/модулям, типам компетенций в виде балльного оценивания качества учебного продукта (результата обучения) с целью определения рейтинга каждого учащегося/студента. Реализация рейтинговой системы оценивания результатов обучения на основе информационных технологий предполагает создание электронных учебно-методических комплексов по предметам и размещение их в распределённом доступе.

Рейтинг – это оценка, некоторая численная

характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка». В учебной практике – это некоторая типовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (10-балльной, например) и интегрально характеризующая успеваемость и уровень компетенций учащихся/ студентов по одному или нескольким предметам в течение определённого периода обучения.

Рейтинговая система оценивания может быть эффективной, потому что она:

- учитывает текущую успеваемость учащегося/студента и тем самым диагонально активизирует его самостоятельную и перманентную учебную деятельность, на протяжении года, семестра и т.д.;
- более эффективно оценивает результаты обучения за счет использования дробной 100-балльной (например) шкалой оценок;
- создаёт основу для дифференциации учащихся/студентов, что особенно важно для многоуровневой системы образования;
- позволяет получить подробную информацию о динамике формирования соответствующих компетенций у учащихся/студентов;
- дифференцировать значимость оценок за выполнения различных видов заданий: самостоятельная работа, творческая работа, текущая оценка и т.д.;
- повысить объективность оценивания результатов обучения.

## Библиография

1. Bonniol J.-J., Vial M. *Les modèles de l'évaluation*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1997;
2. Guțu Vl., Vicol M. *Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, 2014;
3. Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași: Polirom, 2000;
4. Козырев В.А. *Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании*: Монография. Спб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

**Recenzent:** *Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE*

## PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE PERSONALITĂȚII COPILOR CU MALADII RESPIRATORII CRONICE

**Rezumat.** În studiul nostru, am încercat să aflăm dacă sunt diferențe în manifestarea particularităților psihologice ale personalității copilului, determinate de maladia cronică și vârstă, favorizând totodată constituirea unui profil de personalitate al copilului bolnav cu maladii respiratorii cronice.

**Cuvinte-cheie:** personalitate, maladii respiratorii cronice, particularități psihologice, instabilitate emoțională, autoritate, timiditate, anxietate, impulsivitate, frustrare, profil psihologic.

În cadrul studierii particularităților psihologice specifice ale personalității copiilor cu maladii respiratorii cronice, drept scop am avut cercetarea copiilor cu maladii respiratorii cronice cărora le este caracteristic un anumit profil psihologic de personalitate determinat de specificul/tipul maladiei și de vârstă.

Pentru verificarea ipotezei s-a realizat, pe de o parte, studiul detaliat al specificului psihologic al personalității copilului bolnav cu maladii respiratorii cronice și, pe de altă parte, analiza caracteristicilor psihologice ale personalității copiilor sănătoși. Compararea indicilor obținuți la acești parametri de diferite grupuri experimentale a permis evidențierea caracteristicilor specifice ale personalității copilului bolnav cu maladii respiratorii cronice.

Studiul prezentat a fost precedat de o cercetare experimentală, realizată în 2006-2008, la fel pe un eșantion format din copii bolnavi cu maladii respiratorii cronice, aflați la tratament în spitale (secțiile de pneumologie, alergologie, fiziologie și ftiziopneumologie în cadrul Institutului de Cercetări Științifice în Domeniul Ocrotirii

Sănătății Mamei și Copilului, spitalul N1 de copii din orașul Bălți, IMSP Institutul de Ftiziopneumologie „Chiril Draganiuc”), precum și copii ce-și făceau studiile la Liceul Teoretic „Ion Creangă” și Liceul Teoretic „Dante Alighieri” din mun. Chișinău.

Cercetarea de față s-a axat pe înțelegerea personalității ca o structură multi-ierarhică de particularități psihologice. Investigarea structurii psihologice a personalității, identificarea relațiilor dintre particularitățile psihologice, precum și studiul diferențelor (motive sociale și biologice) constituie un fapt important pentru înțelegerea legităților generale ale formării personalității.

Structurarea trăsăturilor personalității într-o ierarhie permite definirea particularităților psihologice care stau la baza constituirii personalității. Anume stabilirea acestor particularități psihologice de bază, utilizate în cercetări interdisciplinare, ca trăsături – elemente relativ stabile ale structurii psihologice – ce se manifestă în diferite situații și variază în dependență de anumiți factori, subliniind particularitățile psihologice semnificative, permit compararea rezultatelor subiecților și grupurilor [1].

Chestionarul de personalitate „16 P.F.” a permis o sondare a trăsăturilor de personalitate asupra eșantionului cercetării. Din analiza datelor obținute, prezentate în *Tabelul 1*, constatăm prezența la copiii

bolnavi a trăsăturilor de personalitate de la polul negativ mai înalte decât trăsăturile de personalitate de la polul pozitiv, totodată diferențiindu-se de rezultatele înregistrate de lotul de control.

**Tabelul 1. Frecvențele valorilor obținute de subiecții cercetării**  
(Chestionarul de personalitate „16 P.F.”)

Lotul cercetării, % Valorile		Bronșită cronică	Pneumonie cronică	Astm bronșic	Mucovis- cidoză	Tubercu- loză	Grup de control
A	Rezervat	48,8%	56,5%	57,5%	51,7%	59,1%	28,8%
	Sociabil	51,2%	43,5%	42,5%	48,3%	40,9%	71,2%
B	Inteligent	25,0%	21,2%	27,5%	34,4%	25,8%	73,1%
	Mai puțin inteligent	75,0%	78,8%	72,5%	65,6%	74,2%	26,9%
C	S t a b i l emoțional	42,3%	48,1%	30,2%	66,5%	48,9%	59,6%
	I n s t a b i l emoțional	57,7%	51,9%	69,8%	33,5%	51,1%	40,4%
E	Autoritar	67,3%	69,2%	45,0%	46,9%	31,8%	67,3%
	Docil	32,7%	30,8%	55,0%	53,1%	68,2%	32,7%
F	Distrat	34,6%	31,9%	65,0%	75,0%	66,4%	36,5%
	Serios	65,4%	68,1%	35,0%	25,0%	33,6%	63,5%
G	Conștiincios	42,3%	46,2%	61,0%	59,4%	45,5%	55,8%
	Neconștiincios	57,7%	53,8%	39,0%	40,6%	54,5%	44,2%
H	Aventuros	42,3%	44,2%	47,5%	50,0%	42,5%	57,7%
	Timid	57,7%	55,8%	52,5%	50,0%	57,5%	42,3%
I	Sensibil	61,5%	65,2%	72,5%	59,4%	45,5%	40,4%
	Dur	38,5%	34,8%	27,5%	40,6%	54,5%	59,6%
O	Anxios	57,7%	59,8%	70,0%	68,6%	62,5%	30,9%
	Sigur pe sine	42,3%	41,2%	30,0%	31,4%	37,5%	69,1%
Q3	Controlat	28,0%	31,8%	50,0%	34,4%	41,1%	55,8%
	Impulsiv	72,0%	68,2%	50,0%	65,6%	58,9%	44,2%
Q4	Frustrat	75,0%	73,1%	82,5%	69,3%	64,5%	26,9%
	Relaxat	25,0%	26,9%	17,5%	30,7%	35,5%	73,1%

Conform multor cercetători, în bolile acute, durata scurtă a evoluției lor în timp nu lasă modificări durabile ale personalității bolnavului, pe când durata mare a bolii cronice face ca mecanismele adaptative ale personalității să fie puse în funcțiune, ceea ce pe lungă durată pot determina modificări de personalitate [4]. *De exemplu*, observăm

că bolnavii cu tuberculoză sunt personalități sensibile, lucru subliniat mai ales prin marea lor reactivitate la traumele psihice. Instabilitatea emoțională, îngustarea cercului de interese, sociabilitate scăzută, nehotărârea, stări de frustrare, de anxietate sunt foarte frecvente la acești bolnavi. Această tendință este menținută și la subiecții din grupul bolnavilor cu

tuberculoză, înregistrând următoarele date: instabilitate emoțională, timiditate, frustrare, anxietate, sensibilitate, lipsa sociabilității. La fel și persoanele cu astm prezintă lipsă de încredere, iritabilitate, frustrare, timiditate, incapacitate de a stabili relații, nevoia de afecțiune și agresivitate neexteriorizată, duritate, anxietate, instabilitate emoțională – ce produc tulburări, dereglări ventilatorii și secretorii. În cazul persoanelor cu mucoviscidoză relevante le sunt și unele caracteristici specifice: timiditate, frustrare, anxietate, sensibilitate crescută mai ales dependență față de mamă, supunere, dar totodată și o anumită stabilitate emoțională. Grupul de copii bolnavi cu bronșită cronică au înregistrat urmă-

toarele date: instabilitate emoțională, autoritate, timiditate, anxietate, impulsivitate, frustrare. Asemănătoare rezultate au înregistrat și bolnavii cu pneumonie cronică: instabilitate emoțională, autoritate, timiditate, anxietate, impulsivitate și frustrare. Subiecții lotului de control au înregistrat date orientate spre polul negativ la scala autoritate și la scala impulsivitate. În cazul copiilor cu bronșite și pneumonii cronice diferențele nu sunt atât de vizibile o cauză ar fi simptomatologia mai lejeră în aceste maladii, dar și atitudinea celor din jur față de aceste maladii. Fapt confirmat și de mediile rezultatelor obținute la chestionarul de personalitate „16 P.F.”, după cum se poate urmări din *Tabelul 2*.

**Tabelul 2. Mediile obținute de subiecții cercetării la Chestionarul de personalitate „16 P.F.”**

	<b>Bronșită cronică</b>	<b>Pneumonie cronică</b>	<b>Astm bronșic</b>	<b>Mucoviscidoză</b>	<b>Tuberculoză</b>	<b>Grup de control</b>
A	6,65±0,22	5,97±0,25	5,62±0,21	5,56±0,25	4,76±0,24	6,77±0,22
B	6,84±0,19	6,76±0,17	6,72±0,22	6,32±0,23	5,74±0,23	7,38±0,20
C	5,17±0,19	5,22±0,21	5,37±0,25	4,96±0,19	4,09±0,17	4,43±0,18
E	4,92±0,17	4,51±0,21	5,57±0,24	4,56±0,22	4,28±0,16	4,80±0,19
F	5,92±0,25	5,84±0,24	4,90±0,19	4,50±0,18	4,11±0,22	6,40±0,25
G	5,22±0,19	5,21±0,22	5,20±0,22	5,26±0,23	4,28±0,21	5,57±0,18
H	5,72±0,21	5,42±0,22	5,97±0,23	5,31±0,22	5,16±0,17	5,17±0,20
I	6,27±0,22	6,08±0,24	6,22±0,22	5,84±0,23	5,38±0,22	6,32±0,23
O	5,07±0,19	4,94±0,20	4,60±0,21	4,59±0,20	3,91±0,21	6,03±0,19
Q3	5,72±0,22	5,12±0,22	5,22±0,25	5,77±0,26	4,30±0,18	6,11±0,21
Q4	4,91±0,21	4,38±0,21	4,12±0,19	4,27±0,19	4,30±0,21	6,59±0,21
<b>Vârsta</b>	11,5	11,5	11,5	11,3	12,1	11,7

Înainte de a studia influențele maladiilor cronice asupra trăsăturilor de personalitate, s-au analizat rezultatele în „normalitate”, obținute de către subiecții lotului de control – copiii sănătoși. Vârsta medie a lotului respectiv fiind de 11,7 ani. Din lotul respectiv fac parte copii care la momentul cercetării erau sănătoși, fără înregistrarea simptomelor maladiilor respective.

Pe baza datelor acumulate am construit profilul de personalitate al copiilor sănătoși. Acest profil nu are valori polare extreme, putem presupune că datele corespund particularităților psihologice ale personalității expuse de R. Cattell [2; 6].

În baza acestui profil, am putea menționa că copiii sănătoși sunt extrovertiți, cu abilități intelectuale bine dezvoltate, dar în același timp

au un tip de gândire conformistă, se simt mult mai confortabil într-un grup, sunt deschiși, expresivi în comunicare și comportament. Ei sunt mai sugestibili, manifestă mai mult subordonare, decât conducere. Au o stare de spirit liniștită, calmă, le lipsesc sentimentele de vinovăție și neliniște, anxietatea, autocontrolul emoțiilor și al comportamentului. Tulburări psihologice pronunțate nu au fost înregistrate.

O analiză mai completă a profilului arată că: conformismul în gândire, supunerea la rolul și statutul cerut, expresivitatea sunt greu de suprapus cu un autocontrol ridicat, stabilitate emoțională, liniște, echilibru, lipsă a stresului, anxietății, sentimentelor de vinovăție. Cel mai probabil, subiecții au încercat să se prezinte într-o lumină mai favorabilă, pe măsura așteptărilor adulților. Aceasta nu este altceva decât o încercare de a convinge experimentatorul de maturitatea și puterea propriului „Eu”.

Aceste particularități ne confirmă faptul că copiii investigați manifestă trăsături de personalitate insuficient de puternic dezvoltate, o anumită doză de instabilitate, dar care au și capacități de adaptare socială adecvate, cel mai probabil fiind pe calea maturizării. În general, se poate spune că profilul reflectă personalitatea aflată la trecerea de la vârsta școlarului mic la vârsta pubertății, etapă marilor schimbări.

Rezultatele copiilor cu maladii respiratorii se deosebesc de rezultatele copiilor sănătoși.

Astfel la scala A (rezervare – sociabilitate) valoarea medie obținută de copii bolnavi cu bronșită cronică este de 6,65, cu o eroare standard  $\pm 0,22$ . Copiii bolnavi cu bronșită în vârstă de 8-10 ani au obținut o medie de 6,50, iar cei cu vârsta de 13-15 ani au obținut o medie de 6,80. Media bolnavilor cu pneumonie cronică este de 5,97, cu o eroare standard  $\pm 0,25$ , bolnavii cu vârsta de 8-10 ani au înregistrat o medie de 4,69, iar cei în vârstă de 13-15 ani au obținut media de 7,26. Bolnavii cu astm bronșic au obținut media de 5,62, eroarea standard  $\pm 0,21$ , lotul cu vârsta

de 8-10 ani a înregistrat media de 5,55, iar cei de 13-15 ani au obținut media de 5,70. Valoarea medie obținută de bolnavii cu mucoviscidoză este de 5,56, eroarea standard  $\pm 0,25$ . Media copiilor cu mucoviscidoză de 8-10 ani este de 4,55, iar a celor de 13-15 ani este de 6,57. Copiii bolnavi cu tuberculoză au obținut o medie de 4,76 cu o eroare standard de  $\pm 0,24$ . Grupul copiilor cu vârste între 8-10 ani au înregistrat o medie egală cu 4,00, iar grupul copiilor sănătoși cu vârsta între 13-15 ani au obținut o medie egală cu 5,53. Din cele expuse mai sus am putea să menționăm că întreg lotul de copii bolnavi au obținut valori puțin peste medie, ceea ce înseamnă prezența la ei a unei sociabilități medii.

Menționăm că, descriind fiecare scală, analizând datele obținute, am încercat să luăm în considerare efectul mecanismelor de apărare, temerile, necesitățile în aprobarea copiilor bolnavi de către mediul înconjurător. În acest caz, în prim-plan, apare negarea propriilor trăiri, mascarea stării reale a copilului bolnav [4], lucru confirmat și de rezultatele expuse în *Tabela 1*. Există în mod clar neconcordanță între nevoile reale ale copiilor și potențialul lor de comunicare și relaționare.

Analizele arată că 71,2 % din lotul de control au valori ridicate, în timp ce numai 28,8% au înregistrat valori scăzute. Copii bolnavi cu bronșită au valori ridicate 51,2% și 48,8 % au valori scăzute, bolnavii cu pneumonie au înregistrat valori ridicate 43,5% și 56,5% valori scăzute, bolnavii cu astm au 42,5% valori ridicate și 57,5% au valori scăzute, copiii cu mucoviscidoză au obținut valori ridicate 51,7%, iar valorile scăzute au obținut 48,3%, bolnavii cu tuberculoză au valori ridicate 40,9% iar valori scăzute au obținut 59,1%. Aceste date confirmă ceea ce am menționat anterior, precum că copiii bolnavi cu maladii respiratorii cronice încearcă să ascundă propriile trăiri, să mascheze propriile stări.

Atât părinții, medicii, cât și profesorii au remarcat la copiii bolnavi tendințe de

izolare, evitare a contactelor cu semenii și colegii, schimbări în comportament: „*Plânge adesea, se retrage în camera lui și stă acolo singur pentru o lungă perioadă de timp*”. Profesorii de la școala acordă, de asemenea, atenție asupra faptului că copiii bolnavi cu maladii respiratorii cronice sunt indeciși, au deseori stări depresive, mai ales copii cu stări mai grave, ca de exemplu, cei cu mucoviscidoză, tuberculoză sau astm bronșic. *De exemplu:* Victor B. (12 ani) – formă severă de astm bronșic, starea agravându-se în ultimii 5 ani, debutul bolii fiind pe la vârsta de 7 ani. Media obținută la chestionarul de personalitate „16 P.F.” scala A este 6. Dezvoltarea psihomotorie corespunde vârstei respective. Băiatul trăiește în familie cu mama și sora mai mare de 15 ani. Din spusele mamei, copilul comunică rar cu colegii, nu are prieteni, stă închis în casă în camera lui, citind de cele mai multe ori o carte. Activitatea preferată – jocurile pe calculator, de multe ori este iritabil, plânge pentru fleacuri, este sensibil. La școală are o reușită satisfăcătoare. Dar, în general, nu-i place să meargă la școală, din spusele copilului. Un alt exemplu: Tatiana C. (12 ani) – formă pulmonară gravă de fibroză chistică, este bolnavă de 8 ani. Din spusele mamei este o fire retrasă, are puțini prieteni, din cauza spitalizărilor prelungite rămâne în urmă la învățătură, dar după spusele fetei îi place la școală. Se simte uneori izolată din cauza bolii, de cele mai multe ori colegii o evită pe motiv să nu se molipsească de la ea. Activitatea preferată este lectura și croșetarea. Cei mai buni prieteni sunt mama și fratele.

De obicei, copii cu maladii respiratorii grave, cum ar fi astmul bronșic, mucoviscidoza sau tuberculoza, sunt mai rezervați în contactele sociale, manifestă rețineri în comunicare, ușor se supără, nu-și exprimă sentimentele, trăiesc o stare de tensiune, neliniște și anxietate. Am putea presupune că trăsăturile de la scala A determină trăsăturile de la scala C – întârzie dezvoltarea emoțională, duce la instabilitate și imaturitate emoțională.

Anume din acest motiv am și analizat în detaliu această scală. În general, la copiii cu maladii respiratorii cronice, am identificat următoarele caracteristici, în baza chestionarului de personalitate „16 P.F.”.

Anxietate, neliniște, nesiguranță și preocupare (valori mari ale factorului O) au fost relevate la 57,7% dintre copiii bolnavi cu bronșită cronică, 59,8% dintre copiii intervievați cu pneumonie cronică, 70,0% dintre copiii bolnavi cu astm bronșic, 68,6% dintre copiii bolnavi cu mucoviscidoză și 62,5% dintre copiii evaluați, bolnavi cu tuberculoză. Dacă analizăm datele după criteriul de vârstă, atunci observăm că copiii bolnavi cu pneumonie cronică, astm bronșic, mucoviscidoză, tuberculoză au înregistrat valori mult mai mari ale factorului O, comparativ cu valorile obținute de loturile de copiii cu vârsta de 13-15 ani. Aceste date fiind dovada preocupărilor lor continui, montarea pe eșecuri, stări triste de dispoziție. Copiii care au obținut valori înalte la scala O, pot fi caracterizați astfel: ușor se deceptionează, sunt triști mai tot timpul, sunt plini de temeri sumbre, ușor supărăcioși, uneori se simt singuri, neavând chef de careva activități. Ei cred că în viața lor sunt o mulțime de probleme, dificultăți și că visele lor din anumite motive nu se realizează. În general, maladiile respiratorii cronice se caracterizează printr-o stare ridicată de anxietate [4; 5].

Vorbind de anxietate ca trăsătură ce domină la bolnavii cu maladii respiratorii cronice, nu putem să evităm aspectele ascunse pe care le poate lua această trăsătură. Tot mai mult în literatura de specialitate se vorbește despre manifestările ascunse, sub formă de „mască”, a tulburărilor emoționale, somatizarea stărilor nevrotice etc. [1; 3; 4]. Această „mască”, nu-l scutește pe copil de tensiunile interioare, ci din contra contribuie la o dezadaptare la mediul înconjurător.

Creșterea tensiunii, stări de frustrare (valori ridicate ale scalei Q4) au fost înregistrate la 75,0% din bolnavii cu bronșită cronică,

dintre care copiii de 8-10 ani – 32,5 %, iar cei de 13-15 ani – 42,5%. Bolnavii cu pneumonie cronică au obținut 73,1%, dintre care cei de 8-10 ani – 27,2%, iar cei de 13-15 ani – 45,9%. Copiii bolnavi cu astm bronșic au înregistrat aceste stări în 82,5% dintre care copiii de 8-10 ani – 41%, iar cei de 13-15 ani – 41,5%. Copiii cu mucoviscidoză au aceste manifestări în 69,3%, dintre care copiii de 8-10 ani – 32,8%, iar cei de 13-15 ani – 36,5%. În grupul copiilor bolnavi cu tuberculoză, aceste stări au fost evidențiate în 64,5%, dintre care copiii de 8-10 ani – 31,6%, iar copiii de 13-15 ani – 32,9%. Copiii cu vârste de 8-10 ani au înregistrat frecvențe ale valorilor mai mici decât copiii mai mari. Presupunem că, acest lucru se datorează faptului că, abia spre finele stadiului de dezvoltare al școlarului mic, se obține un echilibru general stabil în raporturile cu mediul și crește caracterul voluntar și conștient al tuturor manifestărilor psihocomportamentale. Valorile ridicate la scala Q4, ne indică asupra surplusului de tensiune interioară, care nu-și găsește exteriorizare și descărcare în activități practice. Acest lucru este absolut firesc, ținând cont de condițiile în care e forțat să se mențină copilul bolnav. Limitarea în activități fizice, frecvențele și îndelungatele spitalizări, care impun restricții nu numai la activitățile generale ale copilului, dar și comportament limitat în spital: să nu vorbească cu voce tare, să nu alege, să nu facă gălăgie, jocuri cât mai liniștite, regim la pat etc. Părinții, din cauza preocupărilor excesive pentru sănătatea copilului, le monitorizează în mod constant comportamentul. Copilului bolnav cronic îi este impus un mod sedentar de viață din cauza dificultăților de respirație și o mare varietate de proceduri medicale. Acest mod de viață nu este propice pentru dezvoltarea motorie și a activităților volitive, reduce interesul copiilor la activități pasive: calculator, jocuri liniștite, lecturări etc. Prin urmare, la acești copii predomină stări de tensiune și frustrare. Ei sunt iritați pentru fleacuri, pot ridica vocea, uneori sunt supărați

și tresar la sunete neașteptate, mai puternice. De asemenea, și maladia cronică în sine este o situație de frustrare puternică.

La scala H (curaj – timiditate), tendințe ușoare spre timiditate au fost înregistrate la 22,3% din grupul de copii de 8-10 ani bolnavi cu pneumonie cronică, la 21,5% din grupul de copii de 8-10 ani bolnavi cu mucoviscidoză. Activism, inițiativă, stabilirea cu ușurință a contactelor sociale, curaj în acțiuni, încredere au fost înregistrate la loturile de copii cu vârste cuprinse între 13-15 ani, practic la toate grupele de copii bolnavi. Aceste date reflectă relația copilului cu adulții (părinți, profesori, medici). Copiii ce obțin valori înalte la scala dată se caracterizează prin inițiativă, curaj în comunicarea cu cei din jur, ușurință în stabilirea contactelor cu adulții. După cum menționează N.D. Ignatyeva [4], acești copii trăiesc într-un continuu mediu stresant asociat cu boala: proceduri medicale, spitalizări frecvente și îndelungate, diete alimentare, limitări în comportament și activități, un anumit stil și mod de viață. Potrivit autoarei toate aceste aspecte contribuie la formarea caracteristicilor de personalitate „adultă”: prudență, seriozitate, sobrietate, capacitate de analiză a propriilor stări interioare, creșterea dependenței de adulți și interiorizarea, asimilarea regulilor impuse de aceștia. Copiii bolnavi nu au aceleași șanse ca și colegii lor sănătoși să-și trăiască plener viața, ei sunt „forțați” să comunice mai mult cu personalul medical, să petreacă mai mult timp cu părinții sau personalul de îngrijire. Multe dintre activitățile obișnuite ale copiilor sănătoși pentru o bună parte dintre copiii bolnavi le sunt contraindicate. Din cauza simptoamelor (tuse, dureri etc.), cei mai mulți dintre copiii bolnavi se jeneză de boala lor, adeseori evită contactul cu colegii, deoarece percepția celor din jur asupra propriei persoane este cel mai important la această vârstă. În schimb adulții, având în vedere experiența lor socială se comportă

cu acești copii bolnavi cu înțelegere, le acordă mai multă atenție, simpatie, grijă. Astfel, lipsa interacțiunii sociale cu colegii și semenii este compensată de contactul și interacțiunea cu adulții.

Sensibilitate, dependența de alții, supunere, subordonare (valori ridicate la scala I) sunt prezente la 61,5% din lotul copiilor bolnavi cu bronșită cronică, dintre care la cei de 8-10 ani – 34,4%, iar la cei de 13-15 ani – 27,1%. Frecvența valorilor la grupul de copii bolnavi cu pneumonie cronică este de 65,2%, dintre care cei de 8-10 ani au înregistrat 27,4%, iar cei de 13-15 ani – 37,8%. Grupul bolnavilor cu astm bronșic are o frecvență de 72,5%, dintre care lotul cu vârstă de 8-10 ani – 31,4%, iar cei de 13-15 ani – 41,1%. Bolnavii cu mucoviscidoză înregistrează 59,4%, dintre care cei de 8-10 ani – 32,2%, iar cei de 13-15 ani – 27,2%. Copii bolnavi cu tuberculoză au înregistrat valori înalte în 45,5%, dintre care cei de 8-10 ani – 21,1%, iar cei de 13-15 ani – 24,4%. Acest lucru indică asupra sensibilității emoționale, imaginație bogată, înclinații estetice, „feminitate”, moliciune și subordonare. Acești copii iubesc natura, se joacă cu cei mai mici ca ei, plâng atunci când citesc povești triste, au frică de păianjeni, în ciuda faptului că copiii de sex masculin sunt la egal cu cei de sex feminin.

Potrivit cercetărilor realizate de către I.N. Gilyashevoy și E.M. Alexandrine, acești copii sentimentali, plăpânzi, naivi au nevoie de sprijin, ca fiind extrem de vulnerabili la efectele nocive ale mediului înconjurător [4].

Autocontrol scăzut și nerespectarea normelor sociale (valori scăzute ale scalei Q3) au fost determinate la 72,0% din grupul copiilor bolnavi cu bronșită cronică, dintre care 32,4% la cei de 8-10 ani și 39,6% la cei de 13-15 ani. Copii bolnavi cu pneumonie au înregistrat o frecvență a valorilor scăzute la scala Q3 de 68,2%, dintre care cei de 8-10 ani – 26,7%, iar cei de 13-15 ani – 41,5%. Frecvența valorilor

la grupul de copii bolnavi cu astm bronșic este de 50,0%, dintre care cei de 8-10 ani – 22,0%, iar cei de 13-15 ani – 28,0%. Copiii cu mucoviscidoză au o frecvență de 65,6%, dintre care cei de 8-10 ani – 31,5%, iar copiii de 13-15 ani – 34,1%. Bolnavii de tuberculoză au înregistrat o frecvență a valorilor de 58,9%, dintre care cei de 8-10 ani – 28,9%, iar cei de 13-15 ani – 30,0%. Copiii care au înregistrat valori scăzute la scala Q3 nu-și pot controla comportamentul și în general au o slabă organizare a propriilor activități. Le este destul de dificil la școală, atât din cauza absențelor cât și din cauza stării de sănătate. Preferă în locul lecțiilor plimbările la aer, diferite activități lejere, vizionarea unui film etc. Acest lucru se datorează astenizării organismului din cauza bolii, labilitatea sistemului nervos, capacități scăzute de concentrare a atenției, un autocontrol redus și dificil.

Onestitatea, seriozitatea, responsabilitatea (valori ridicate la scala G (conștiinciozitate – neconștiinciozitate)) sunt estimate la 42,3% din lotul de copii bolnavi cu bronșită cronică, dintre care cei de 8-10 ani %, iar cei de 13-15 ani – %. Bolnavii de pneumonie cronică au înregistrat o frecvență a valorilor de 46,2%, dintre care bolnavii de 8-10 ani – 19,4%, iar cei de 13-15 ani – 26,8%. Copiii cu astm bronșic au o frecvență de 61,0%, dintre care cei de 8-10 ani – 31,7%, iar cei de 13-15 ani – 29,3%. Frecvența valorilor la copiii cu mucoviscidoză este de 59,4%, dintre care cei de 8-10 ani – 28,8%, iar cei de 13-15 ani – 30,6%. Bolnavii de tuberculoză au înregistrat o frecvență de 45,5%, dintre care cei de 8-10 ani 27,1%, iar cei de 13-15 ani – 18,4%. Aceste date reflecta faptul cum un copil cu maladii respiratorii cronice, percepe și se conformează cerințelor adulților. Starea de sănătate a acestor bolnavi este în dependență de respectarea prevederilor și cerințelor medicale: administrarea la timp a medicamentelor, respectarea dozelor, a dietei, menținerea unui stil de viață corespunzător necesităților maladii respective. Prin urmare,



pentru acești bolnavi este de o necesitate vitală așa trăsături ca responsabilitatea, seriozitatea, acuratețea și precizia în tot ceea ce fac.

Prudența, seriozitatea, cumpătarea (valori scăzute la scala F) caracterizează 34,6% din copiii bolnavi cu bronșită cronică, dintre care cei de 8-10 ani – 17,9%, iar cei de 13-15 ani – 16,7%. Frecvența valorilor înregistrate de grupul de copii bolnavi cu pneumonie cronică este de 31,9%, dintre care cei cu vârsta de 8-10 ani au 14%, iar cei de 13-15 ani – 17,9%. Bolnavii de astm bronșic au o frecvență la această scală de 65,0%, dintre care cei de 8-10 ani – 28,2%, iar cei de 13-15 ani – 36,8%. Cei bolnavi cu mucoviscidoză au înregistrat o frecvență a valorilor de 75,0%, dintre care copiii de 8-10 ani – 35,2%, iar copii de 13-15 ani – 39,8%. Copii bolnavi de tuberculoză au o frecvență a valorilor de 66,4%, dintre care cei de 8-10 ani – 34,1%, iar cei de 13-15 ani – 32,3%. După cum am menționat anterior, pacienților cu maladii respiratorii cronice le sunt caracteristice responsabilitatea, seriozitatea, acuratețea în atitudinea lor față de viață. În același timp, ei au tendința de a complica lucrurile și a le analiza destul de atent și serios. Totodată dau dovadă de rigiditate, mai ales în luarea deciziilor, manifestă stereotipii în comportament. Pasivitatea impusă de regimul de viață, luarea deciziilor fără careva contradicții sau restricții, vigilență în timpul procedurilor medicale, frica ce însoțește aceste stări – toate, desigur, contribuie la formarea prudenței, responsabilității, seriozității, rigidității în comportament și nu numai. Karson și O'Dell indica asupra faptului că persoanele care iau valori mici la scala F au tendința de a interna-liza conflictele.

Accentuarea necesității de autoafirmare (valori ridicate la scala E) este caracteristică pentru 67,3% dintre copii bolnavi cu bronșită cronică, dintre care 33,1% din copii de 8-10 ani și 34,2% din copii de 13-15 ani. Frecvența valorilor înregistrate de bolnavii de pneumonie cronică este de 69,2%, dintre

care cei de 8-10 ani au o frecvență de 25,3%, iar cei de 13-15 ani au o frecvență de 43,9%. Lotul copiilor cu astm bronșic au înregistrat o frecvență de 45,0%, cei de 8-10 ani – 19,8%, iar cei de 13-15 ani – 25,2%. Valori ridicate la scala E au obținut și copii cu mucoviscidoză în proporție de 46,9%, copiii de 8-10 ani – 20,8%, iar cei de 13-15 ani – 26,1%. Frecvența valorilor în cazul copiilor bolnavi de tuberculoză este de 31,8%, dintre care cei de 8-10 ani – 14,4%, iar cei de 13-15 ani – 17,4%. Aceste valori fiind însoțite de dorința de a conduce, de a fi lider, dorința de dominare și opoziție față de colegi. De cele mai multe ori, potrivit cercetărilor realizate de I.N. Gilyashevov, manifestarea acestor particularități sunt însoțite de comportamente distructive, prezența agresivității, tendințe de conducere, dar care de cele mai multe ori nu-și găsesc aplicabilitatea practică din cauza imaturității relațiilor sociale ale acestor bolnavi, sau din cauza că o bună parte din aceste relații cu semenii lipsesc.

În urma analizei de varianță, per total pe grupe, am obținut diferențe semnificative la scalele: A – sociabilitate ( $F=2,99$ ,  $p=0,012$ ), C – instabilitate emoțională ( $F=2,55$ ,  $p=0,017$ ), F – concentrare ( $F=6,70$ ,  $p=0,000$ ), G – conștiinciozitate ( $F=2,27$ ,  $p=0,048$ ), O – anxietate ( $F=2,78$ ,  $p=0,018$ ), Q3 – control ( $F=4,59$ ,  $p=0,001$ ), Q4 – frustrare ( $F=13,15$ ,  $p=0,000$ ).

În baza datelor obținute putem construi profilul de personalitate al copiilor sănătoși. Acest profil nu are valori polare extreme, iar acești copii:

- sunt extrovertiți, cu abilități intelectuale bine dezvoltate, dar în același timp au un tip de gândire conformistă, se simt mult mai confortabil într-un grup, sunt deschiși, expresivi în comunicare și comportament;
- sunt mai sugestibili, manifestă mai mult subordonare, decât conducere. Stare de spirit liniștită, calmă, lipsa sentimentelor de

vinovăție și neliniște, lipsa anxietății, dorința de autocontrol a emoțiilor și a comportamentului. Aceste particularități ne confirmă faptul că copiii investigați manifestă trăsături de personalitate insuficient de puternic dezvoltate, o anumită doză de instabilitate, dar care au și capacități de adaptare socială adecvate, cel mai probabil fiind pe calea maturizării. În general, se poate spune că profilul reflectă personalitatea aflată la trecerea de la vârsta școlarului mic la vârsta pubertății, etapă marilor schimbări.

Copiii bolnavi cu tuberculoză sunt personalități sensibile, lucru subliniat mai ales prin marea lor reactivitate la traumele psihice. Instabilitatea emoțională, îngustarea cercului de interese, sociabilitate scăzută, nehotărârea, stări de frustrare, de anxietate sunt foarte frecvente la acești bolnavi. Această tendință este menținută și la persoanele cu astm care prezintă lipsă de încredere, iritabilitate, frustrare, timiditate, incapacitate de a stabili relații, nevoia de afecțiune și agresivitate neexteriorizată, duritate, anxietate, instabilitate emoțională – ce produc tulburări, dereglări ventilatorii și secretorii. În cazul persoanelor cu mucoviscidoză relevante sunt și unele caracteristici specifice: timiditate, frustrare, anxietate, sensibilitate crescută mai ales dependentă față de mamă, supunere,

dar totodată și o anumită stabilitate emoțională. Grupul de copii bolnavi cu bronșită cronică au înregistrat următoarele date: instabilitate emoțională, autoritate, timiditate, anxietate, impulsivitate, frustrare. Asemănătoare rezultate au înregistrat și bolnavii cu pneumonie cronică: instabilitate emoțională, autoritate, timiditate, anxietate, impulsivitate și frustrare.

Conform datelor obținute în baza cercetării, am determinat portretul psihologic al personalității copilului bolnav cu maladii respiratorii cronice:

- Sunt persoane, cu un nivel ridicat de anxietate, care se poate manifesta sub forma rigidității, incapacității de a-și exprima emoțiile, sau fiind persoane excesiv de ascultătoare și dependente de cei din jur;
- Sunt persoanele foarte serioase, precaute, sensibile, care stabilesc mai ușor relații cu adulții decât relaționează cu colegii sau semenii lor;
- Le sunt caracteristice stări de tensiune, stări de frustrare, au o sensibilitate ridicată, imaturitate și instabilitate emoțională, cu un autocontrol slab dezvoltat.
- Au un nivel ridicat de anxietate, depresie, reacții fobice, dar totodată au tendința de a ascunde, de a masca aceste stări emoționale, ceea ce intensifică și acutizează simptomele clinice.

## Referințe bibliografice

1. Enăchescu C., Enăchescu L. *Psihosomatică*. Iași: Polirom, 2008;
2. Savca L. *Psihoteste. Vol. II: Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții*. Chișinău: Univers pedagogic, 2008;
3. Sillamy N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 2000;
4. Николаева В. В. *Влияние хронической болезни на психику*. Москва; МГУ, 1987;
5. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*. СПб: Питер, 2009;
6. Яньшин П.В. *Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности*. СПб: Питер, 2004.



**Recenzent:** Aglaida BOLBOCEANU,  
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE

## INTERCONEXIUNI DINTRE LOCUL DE CONTROL ȘI OPTIMISM

**Rezumat.** În acest articol a fost determinată legătura teoretică dintre locul de control și optimism. Interconexiunea dintre aceste două variabile ale personalității se poate observa prin comportamentul observabil și prin modalitatea de abordare a diferitor situații incerte.

*Personalizarea este acel aspect care are legătura cea mai directă cu locul de control.*

*Atunci când au loc evenimente negative, persoanele pot să identifice cauzele fie în exterior (loc extern de control), în cazul optimiștilor; fie în interior (loc intern de control) în cazul pesimiștilor. Totodată, atunci când au loc evenimente pozitive, majoritatea persoanelor tind să-și atribuie succesele sieși (optimiștii) ori dacă consideră succesul accidental, persoana este pesimistă.*

**Cuvinte-cheie:** interconexiune, comportament, loc intern, loc extern, control, internalitate, externalitate, atribuire, coerența conduitei, competența apreciată.

Locul de control este un concept care reflectă tendința comportamentală a persoanei spre sine, ori spre alții și spre mediu. Într-o primă variantă a teoriei lui J. Rotter (1954), au fost înaintate doar două aspecte de localizare subiectivă a controlului care erau considerate a fi globale și stabile contextului – locul intern și locul extern [7]. Mai târziu, autorul K. Wallston (1976) a stabilit trei aspecte ale controlului [9]:

- controlul care este atribuit propriului comportament și sinelui personal;
- controlul care este atribuit altor persoane;
- controlul care este atribuit destinului, factorilor legați de context (politic, economic, religios).

Psihologul K. Wallston a concretizat faptul că tipul locului de control depinde de o situație concretă [9]. Teoria elaborată de J. Rotter confirmă că comportamentul

persoanei depinde de evaluarea consecințelor și posibilităților (resurselor proprii) pentru atingerea scopurilor înaintate. El a constatat că indivizii cu locul intern al controlului se informează și planifică mai bine acțiunile care conduc spre reușită, ei luptă insistent cu obstacolele și sunt înclinați spre a respecta normele sociale. La fel, J. Rotter mai constată, că unul din principalele aspecte ale personalității este modul în care persoana percepe sursa unor recompense (întăriri *pozitive*) ori sancțiuni (întăriri *negative*), adică modul în care stabilește legătura dintre acest sistem și propriul său comportament. El a demonstrat că există două categorii:

- a) *Persoane care cred că întăririle pozitive sau negative depind de propriile acțiuni;*
- b) *Persoane care cred că întăririle pozitive sau negative depind de forțe exterioare.*

– Persoanele care sunt incluse în prima categorie sunt considerate a fi responsabile de toate evenimentele care au loc în propria viață, fie că sunt ori nu evenimente pozitive ori negative. Ele sunt capabile să autocontroleze acțiunile proprii și sunt rezistente la influențele din exterior. În cazurile când au loc situații indezirabile, ele găsesc resurse proprii pentru automotivare după eșec aceste calități includ persoanele cu locul intern de control.

– Persoanele care consideră sursa externă ca fiind responsabilă de evenimentele și întâmplările din viața privată sunt reunite în categoria celor cu locul extern de control. Ele au un nivel diminuat de control asupra situațiilor, au responsabilitate scăzută și sunt foarte vulnerabile și conformiste la influențele contextului social. În cazurile când au loc situații indezirabile, ele atribuie eșecul ca fiind rezultat al destinului ori lipsa norocului, dar rareori se implică să schimbe situațiile care le provoacă ghinion.

J. Rotter consideră internalitatea vs externalitatea ca fiind dimensiunea fundamentală a personalității, totodată și o importantă variabilă semnificativă a comportamentului. Monteil a demonstrat că dimensiunea internalitate/externalitate influențează modul în care subiectul atribuie cauzele succeselor și eșecurilor sale, fie unor factori interni (atribuire dispozițională), fie unor factori externi (atribuire situațională) [7].

Cercetările lui M. Loosemore [3] au permis să fie declarate următoarele concluzii: „în cazul în care un individ stabilește o legătură între o întărire și propriul său comportament, această legătură va influența probabilitatea de reproducere a comportamentului într-o situație asemănătoare”. În situațiile în care, persoana consideră că întărirea (recompensa sau pedeapsa) depinde de acțiunea unor factori

externi (context social, alte persoane, situații exterioare), această probabilitate nu se manifestă.

M. Morry [4] consideră că locul intern de control duce la o adaptare mai bună la mediu și constă din următoarele caracteristici: responsabilitate; asumare a riscului; autonomie în luarea deciziei.

A.R. Ozolins [5] este de părerea că persoanele diferă după modalitatea de răspuns la anumite evenimente ale vieții. Autorul menționa distincția între situațiile în care nimeni nu ar putea supune controlului situațiile (neajutorare universală), și situațiile în care evenimentele sunt necontrolabile doar pentru anumiți indivizi (neajutorare personală).

B. Weiner a fost interesat de autoatribuirile pe care le fac oamenii în situații de succes și eșec [Apud 6]. Autorul ajunge la concluzia că atribuirile interne ale succesului determină apariția unor sentimente de mândrie și încredere în propriile forțe. Totodată, atribuirile interne ale eșecului, cauzează deprimare și sentimente de neajutorare.

În relațiile interpersonale, mai exact în atribuirea cauzelor, sunt importante trei dimensiuni și anume:

- locul (intern vs extern);
- stabilitatea (stabil vs instabil);
- dexteritatea de control (controlabil vs necontrolabil).

Aceste trei dimensiuni depind de patru factori: *capacitatea - stabilă, internă, necontrolabilă; efortul - instabil, intern, controlabil; dificultatea sarcinii - stabilă, externă, necontrolabilă; șansa: instabilă, externă, necontrolabilă*. Autorul a concluzionat că stabilitatea cauzelor este raportată la cunoștințele și aptitudinile proprii (interiorul persoanei) iar instabilitatea se referă la cauzele situaționale (exterioare, de mediu). Cercetările experimentale efectuate cu scopul de a studia

utilizarea celor patru factori în atribuirea succesului și eșecului, au demonstrat că *succesul este atribuit unor cauze interne, dar instabile (efortul), pe când eșecul este cauzat fie de factorii interni, dar stabili, fie de unii factori externi, precum dificultatea sarcinii.*

Pentru a menține controlul, persoana va tinde să influențeze asupra altora ori asupra situației, în cazul în care situația nu o avantajează. În prezent, termenul locul de control este deseori înlocuit prin conceptul „percepere subiectivă a controlului”. Perceperea controlului poate fi explicată prin cel puțin două componente:

*a. coerența conduitei* care este determinată de aprecierea subiectivă a posibilităților și încredere, acțiunile vor conduce la rezultatul dorit; coerența este o condiție obligatorie pentru bunăstarea psihică și satisfacția față de viață;

*b. competența (aptitudinea) apreciativă* a propriilor posibilități reale necesare pentru realizarea acțiunilor. Acest aspect se apropie foarte mult de conceptul „autoeficiență”. Teoria neajutorării învățate descrie minuțios influența negativă asupra comportamentului, sănătății fizice și psihice, a situațiilor stresante în care persoana nu poate face legătura dintre acțiunile proprii și influențele din mediul exterior. Starea de neajutorare învățată este foarte asemănătoare cu simptomele depresiei cronice care se manifestă nu doar prin pasivitate dar și prin reprimarea unor funcții fiziologice. S. Carver și S. Harris evidențiază importanța prezicerii unui rezultat, luând în considerare nu numai controlul personal, dar și situația care vine din exterior [2]. Autorii consideră că responsabilitatea pentru atingerea scopului revine

nu atât responsabilității proprii, dar mai ales încrederii persoanei în propriile forțe. Conștientizarea responsabilității proprii este importantă numai în cazul în care rezultatul final poate fi obținut prin acțiuni concrete și prin efort excesiv. În situațiile când rezultatul nu ține de efortul persoanei, perceperea controlului nu este necesară. În teoria lui J. Rotter se pune accent anume pe perceperea subiectivă a controlului [7].

Sunt cunoscute mai multe *cauze* care conduc la perceperea controlului (autocontrolului). Tendința spre control este una din cele mai importante, iar abilitatea de conducere a propriei vieți (autocontrol) este un obiectiv pentru oricare persoană. Chiar în situațiile în care nu depinde de efortul pe care îl depune, persoana va încerca să le controleze. Perceperea legată de *subiectivitatea controlului* poate conduce spre așteptări nerealiste, ori acțiuni neeficiente de conduită. În rezultat, persoana rămâne nepregătită în contextul unei situații stresante ori se dezamăgește în sine și în propriile competențe. Studiile realizate anterior au stabilit legătura (nu neapărat de genul cauză-efect, ci una corelațională) între locul de control și diverse variabile, iar rezultatele obținute au demonstrat, că persoanele cu locul intern de control rețin și reactualizează mai bine materialul didactic prezentat, ele caută activ informații, au o stima de sine ridicată, se adaptează mai ușor în diferite contexte, sunt mai rezistente la stres, manifestă comportamente active, de implicare în rezolvarea neînțelegerilor în diverse situații. Un șir de studii se centrează asupra aspectelor diferențiate dintre tipurile locului de control incluse în *Tabelul 1.*

**Tabelul 1. Reprezentarea principalelor aspecte diferențiate dintre LOC-E și LOC-I**

Tipul de control extern LOC-E	Tipul de control intern LOC-I
pasivitate socială nerezistenți la presiunea socială nu caută beneficii în situațiile de incertitudine sunt mai negativi în evaluări asupra sinelui ori altora mai puțin responsabile puțin creativi, neflexibili în găsirea soluțiilor nu pot să-și susțină propriile declarații, nu au argu- mente, deseori reacționează prin evitare, agresivitate pasivă ori anxietate în relațiile interpersonale se manifestă neeficient, distructiv	activism social rezistenți la presiunea socială caută beneficii în situațiile de incertitudine sunt mai pozitivi în evaluări asupra si- nelui ori asupra altora responsabile creativi, flexibili în găsirea soluțiilor pot să-și susțină propriile declarații prin argumente eficiente în relațiile interpersonale se manifestă eficient, constructiv

După cum observăm în tabel, persoanele cu locul de control preponderent extern se deosebesc de cele cu locul de control intern prin mai multe caracteristici: pasivitate socială, nerezistență la presiunea socială, autoapreciere diminuată, responsabilitate scăzută, creativitate neexplorată, manifestă o atitudine de evitare, preferă să cedeze mai degrabă decât să se confrunte ori să găsească compromisul, sunt mai puțin eficienți în relațiile interpersonale comparativ cu persoanele cu loc de control predominant intern.

În psihologie mai este susținută și ideea că persoanele care posedă loc intern au o percepere predominant pozitivă asupra conflictului, reieșind din aprecierea pozitivă a sinelui, ele se simt mai sănătoase, au abilități de adaptare mai bune și au mai multe motivații interne [5; 7]. Persoanele cu loc extern deseori nu manifestă anxietate pentru stabilirea unor noi relații interpersonale fiind convinse că sociabilitatea și atitudinea deschisă care le caracterizează sunt mai mult decât suficiente. Ele consideră că în stabilirea unor noi relații cât și în rezolvarea conflictelor apărute la moment, nu există motive de îngrijorare deoarece oricum, nimic nu depinde de ele, astfel eschivându-se de responsabilitățile ce țin de rezolvarea conflictelor ele adoptă strategii pasive și de evitare [5].

În prezent, există studii privind domeniul relațiilor interpersonale care susțin că,

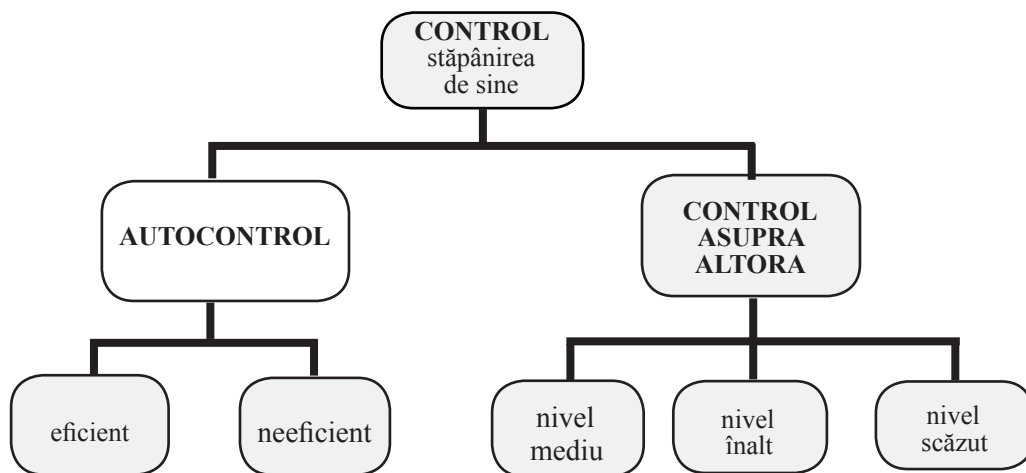
oamenii care dispun de un loc de control extern sunt raportați la a fi mai puțin competenți în relațiile interpersonale și mai inferiori în domeniul abilităților sociale comparativ cu persoanele care au predominant locul intern de control [1]. Investigațiile referitoare la problemele maritale au raportat că partenerii cu loc intern de control așează activ mai multe comportamente, iar cei cu loc extern de control cred că implicarea lor nu este importantă în procesul de rezolvare a conflictelor interpersonale (conjugale) și așează strategii pasive, evitante în loc de interacțiune în procesul de diminuare a conflictului conjugal [3]. Pentru a menține relațiile interpersonale, de asemenea, este necesar un efort care presupune atât autocontrol al propriilor acțiuni și emoții, cât și dezvoltarea unor competențe printre care cele empatică, asertive, negociatoare și creative ocupă un loc central. Toate aceste constatări indică faptul că oamenii își aleg strategiile comportamentale pentru utilizarea lor în procese interpersonale, în conformitate cu niște scheme prestabilite anterior dar și conform așteptărilor legate de aceste relații în viitor. Deseori persoanele manifestă reacții emoționale ieșite de sub control din cauza unor convingeri cognitive greșite, precum că nu vor reuși să se descurce cu situația apărută.

Asupra locului de control, de asemenea, influențează *factorii afectivi timpurii*, care determină stabilirea localizării tipului de control. *De ex.*: atitudinea evitantă resimțită în copilărie va determina locul extern de control la vârsta adultă, iar un atașament securizant va determina dezvoltarea locului intern de control. Ignorarea ori agresivitatea părinților la fel, vor dezvolta neîncrederea în sine, anxietatea, deprimarea la copil, iar dacă în decursul socializării aceste emoții se vor repeta succesiv, la vârsta adultă se poate manifesta cu siguranță un loc extern de control (neeficient din punct de vedere social).

Învățarea „emoțională” a unor strategii (ascultare activă, creativitate, comunicare asertivă, imaginație anticipativă axată pe succes), permite influențarea asupra convingerilor pesimiste, neeficiente și disfuncționale a individului. Lipsa acestor competențe emoționale, deseori conduce spre declanșarea conflictelor, percepute de persoană ca fiind catastrofale, distructive și negative. *Controlul*

este o formațiune complexă deoarece se referă atât la sine (autocontrol) cât și la ceilalți. După cum reiese din analiza teoretică a conceptului de control, acesta este apropiat de „perceperea subiectivă”, responsabilitate pentru succese sau eșecuri, implicare susținută de motivația internă (de locul intern de control), ori de tendința de a evita responsabilitatea pentru orice fel de consecințe (locul extern de control).

Există o legătură a *controlului* și cu noțiunea de *autoeficiență* care poate fi explicată prin aceea că: cu cât este mai înalt nivelul de autoeficiență cu atât este mai încrezută în sine persoana. La rândul ei, încrederea în sine și în propriile puteri dinamizează persoana, o orientează pozitiv spre acțiune, o motivează spre atingerea scopurilor. O importanță primară o are optimismul ori pesimismul care chiar din etapa inițială vor determina personalitatea să acționeze ori să evite pasiv rezultatul ori scopul propus. Astfel, structura conceptului de control și conținutul acestuia sunt reprezentate în *Figura 1*.



**Figura 1. Structura conceptului de control**

În raport cu locul de control, M. Seligman descrie fenomenul neajutorării dobândite ori eșecului dobândit [3; 5]. Autorul menționează influența negativă pe care o are eșecul asupra

personalității, asupra sănătății fizice și psihice, asupra comportamentului și situațiilor în care persoana nu poate să-și stabilească echilibrul între sine și mediul extern, astfel trăind o stare

de derutare foarte asemănătoare cu depresia. Eșecul dobândit apare în urma pierderii controlului și speranței. Conceptul dual optimism-pesimism reiese din reformularea modelului de neajutorare învățată. Acest model explică de ce oamenii acționează într-un mod pasiv, necorespunzător cu posibilitățile sale, într-o situație care, în mod normal ține de competența lor. Potrivit lui M. Seligman, oamenii pot acționa neajutorat, deoarece au învățat greșit să se manifeste în acest mod. Elementul critic al neajutorării învățate este un *sentiment diminuat al controlului personal*. Autorul consideră că comportamentul eficient poate fi dezvoltat prin diverse modalități: prin încurajare nonverbală și verbală (empatie), prin creșterea stimei de sine care adesea este cauza relațiilor disfuncționale, prin creșterea încrederii în sine și prin catalizarea unei gândiri pozitive. Conform modelului de neajutorare învățată, „neputința persoanelor” rezultă din experiența eșuată anterior sau din evenimentele necontrolabile ce au avut loc în trecutul persoanei (J. Maye, M. Seligman) [6]. Necontrolabilitatea este definită și în termeni cu referire la situațiile spontane, subite, prin care răspunsurile sunt influențate de o anxietate înaltă (*neajutorare universală*). Iar în explicarea neajutorării trebuie să se țină neapărat cont de interpretarea cauzală a evenimentelor (*neajutorare personală*). Optimismul reprezintă o variabilă de personalitate, care indică modul obișnuit al oamenilor de a explica evenimentele ce au loc în viața personală. Definirea optimismului drept expectanță sau așteptare a unor rezultate pozitive, iar a pesimismului drept așteptare a unor rezultate negative, a fost susținută de savanții M. Carver și S. Harris [2]. Optimismul este legat de dispoziția afectivă pozitivă, perseverența și rezolvarea eficientă a problemelor, este axat pe succes, starea bună de sănătate, o viață mai bună și lipsită de situații psihice traumatizante C. Peterson [6]. După cum afirmă M. Seligman, „*prin contrast, optimismul prevestește depresia, pasivitatea,*

*eșecul, înstrăinarea socială, morbiditatea și chiar mortalitatea*”. Meritul autorului a constatat și în faptul că a demonstrat existența a trei dimensiuni de-a lungul cărora pot varia explicațiile cauzelor evenimentelor: stabilitatea, globalitatea și personalizarea (internalitatea).

Parametrii optimismului-pesimismului în raport cu locul de control:

1. **Stabilitatea.** Conform acestui aspect, optimistul interpretează evenimentele pozitive ca având un caracter permanent și de lungă durată (*ex.*: „Întotdeauna am succese.”). Iar evenimentele negative, având un caracter instabil și de scurtă durată (*ex.*: „Azi am avut succes.”), ori accidental (*ex.*: „Numai acum am avut succes.”).

2. **Globalitatea.** Optimistul consideră că evenimentele pozitive au un caracter universal (*ex.*: „Am succes în toate.”). Pesimistul evaluează evenimentele negative prin caracter concret (*ex.*: „Am succes numai la matematică.”). Optimistul percepe evenimentele negative ca fiind cu o conotație concretă (*ex.*: „Nu am succese numai la dansuri.”). Pesimistul percepe evenimentele negative ca având o conotație universală (*ex.*: „Nu am decât ghinion.”).

3. **Personalizarea.** Anume prin acest aspect optimismul are legătura cea mai directă cu locul de control. Atunci când au loc evenimente negative persoanele pot să identifice cauzele fie în exterior (*loc extern de control*), în cazul optimiștilor, fie în interior (*loc intern de control*) în cazul pesimiștilor. Totodată, atunci când au loc evenimente pozitive, majoritatea persoanelor tind să-și atribuie succesele sie (optimiștii), ori dacă consideră succesul accidental, persoana este pesimistă. Personalizarea este cel mai important dintre parametrii optimismului și cel mai indicat pentru înțelegerea individului. Personalizarea răspunde la întrebarea: **cum** și **ce** simte persoana față de sine și alții, iar parametrii unu și doi descriu **ce** anume face individul. L. Abramson menționează că un stil optimist reprezintă tendința



de a explica evenimentele negative prin cauze externe, instabile și specifice, iar evenimentele pozitive prin cauze interne, stabile și globale [1; 3]. Studiile anterioare au confirmat că stilul pesimist determină apariția simptomelor depresiei și o atitudine neajutorată, neeficientă a persoanei în relațiile sociale (M. Seligman) [6]. Alte studii au demonstrat faptul, că stilul optimist poate prezice performanța școlară sau randamentul înalt la locul de muncă (M. Seligman, E. Schulman) [6].

*Concluzionând*, putem susține că persoanele care sunt încredute în sine (autocontrolate) sunt mai eficiente, pot obține succese mai mari decât cele care nu sunt încredute în

sine și nu dețin autoeficiență și control asupra situației. La fel și în relațiile cu ceilalți, indivizii cu autocontrol neeficient vor manifesta nivel scăzut de control asupra altora.

Persoanele cu loc extern de control se subapreciază considerându-i pe alții deținătorii pârghiilor asupra evenimentelor din propria viață, sunt mai puțin responsabile pentru acțiunile și consecințele lor, iar din acest motiv locul extern de control este considerat neeficient pentru personalitate. Persoanele cu un loc intern de control se apreciază ca fiind responsabile pentru acțiunile și consecințele propriului comportament și consideră că dețin controlul asupra situațiilor.

## Referințe bibliografice

1. Rotter J. *Social learning and clinical psychology*. NY: Prentice-Hall, 1954;
2. Wollston K., Barbara S., Kenneth A. *Development and validation of the Health Locus of Control (HLC) Scale*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 44(4), Aug 1976, p. 580-585;
3. Loosemore M., Lam M. *The Locus of Control: A Determinant of Opportunistic Behaviour in Construction Health and Safety*. Construction Management and Economics, 2004, vol. 22, p. 385-394;
4. Carver S., Harris S. *Perspectives on personality (5th Ed.): On the automatic evaluation of end-states*. In: Journal of Personality and Social Psychology, 2007, vol. 92(4), p. 596-611;
5. Baumeister R.F., Masicampo E.J., DeWall C. *Prosocial benefits of feeling free: disbelief in free will increases aggression and reduces helpfulness*. Personality and Social Psychology Bulletin, 2009, vol. 35(2), p. 260-268;
6. Ozolins A.R., Stenstrom U. *Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescents*. Journal Adolescence, 2003, 38(152), p. 651-657;
7. Stenstrom U. *Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescents*. Journal Adolescence, 2003, 38(152), p. 553-557;
8. Morry M. *The attraction-similarity hypothesis among cross-sex friends: Relationship satisfaction, perceived similarities, and self-serving perceptions*. 2007;
9. Peterson C., Schwartz S., Seligman M.E.P. *Self-blame and depressive symptoms*. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1981, 2, p. 253-259.



**Recenzent:** Aglaida BOLBOCEANU,  
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE

## **MODALITĂȚI DE ANTRENARE ȘI FORMARE A CAPACITĂȚILOR ADAPTIVE LA STUDENȚI**

**Rezumat.** *Procesul de adaptare psihosocială deseori este însoțit de tensiuni psihologice, cauzat de probleme ce țin de relații interpersonale din situații sociale noi. Studiile de specialitate au determinat că majoritatea studenților care întâmpină dificultăți în procesul de adaptare psihosocială, transferă atitudinea negativă față de situația socială din mediul universitar asupra activității profesionale alese sau, în unele situații studenții pot manifesta demotivare profesională [4].*

*Astfel, studentul fiind implicat într-o situație socială nouă, se confruntă cu un șir de probleme, pentru care nu are soluții determinate la moment.*

*Conținutul problemelor este determinat de următoarele contradicții:*

*1) între natura pasivă a procesului de adaptare psihosocială la noile condiții sociale, tendința de a evita conflictul și tendința de a dezvolta personalitatea studentului în direcția autorealizării; 2) între condițiile și formele de organizare a activității de învățare în școală, a organizării timpului extracurricular și noile cerințe ale sistemului universitar, axat pe autonomie, activități în echipă, inițiativă și responsabilitate; 3) între dorința de a fi un adult și incapacitatea de a rezolva de unul singur probleme, de a fi responsabil de acțiunile sale; 4) între reprezentările inadecvate, incorecte despre viitoarea profesie și activitate profesională, viața de student și realitatea obiectivă.*

*Pentru a asigura procesul de adaptare psihosocială a studentului, am determinat unele condiții de eficientizare a procesului de adaptare, axate pe particularitățile individuale de dezvoltare a personalității studentului. Acestea țin de: cunoașterea metodologiei procesului de adaptare psihosocială a studentului anului I de studiu, organizarea condițiilor privind consilierea psihologică a studenților anului I de studiu, de implementarea terapilor psihorecuperatorii pentru studenții anului I de studiu (activități de profilaxie, ședințe de training ș.a.)*

**Cuvinte-cheie:** *adaptare, condiții sociale, comunicare, relații inetrpersonale, student.*

Studierea aprofundată a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I de studiu solicită operarea cu o serie de factori și indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea studentului și ansamblul condițiilor sociale, care asigură desfășurarea procesului de învățământ.

Trebuie să menționăm că Legea Învățământului Republicii Moldova

prevedea obiectiv educațional major în art. 5 (Nr. 547-XIII din 21.07.95) „dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții”. Anume acest obiectiv trebuie să constituie baza metodologică pentru educarea și formarea specialistului din instituțiile de învățământ [2].

Practicile de eficientizare și accelerare a procesului de adaptare a studenților la mediul

universitar includ un șir de acțiuni psihologice, pedagogice, medicale.

După părerea autorului M. Zlate [7], un model de adaptare trebuie să țină cont de următoarele condiții:

- adaptarea la caracteristicile sarcinilor academice (*academic adjustment*);
- adaptarea la relațiile interpersonale din câmpul social (*social adjustment*);
- adaptarea sentimentelor cu privire la propria stare fizică și psihică (*personal-emoțional adjustment*);
- adaptare prin angajarea și devotamentul față de instituția de învățământ (*commitment-institutional attachment*).

Analizând acest model determinăm elementele esențiale ale procesului de adaptare psihosocială la mediu: imaginea de sine și autoaprecierea, conținutul valoric personal, maturitatea socială, responsabilitatea.

Rezultatele experimentului de constatare ne-a orientat spre elaborarea și implementarea unor condiții de eficientizare a procesului de adaptare, în dependență de particularitățile dezvoltării personalității studentului.

O condiție deosebit de necesară și efektivă în optimizarea procesului de adaptare a studenților este **metodologia acestui proces**. La etapa actuală universitățile nu dispun îndeajuns de modele psihologice de diagnosticare a procesului de adaptare. Abiturienții – viitori studenți ai facultăților pedagogice nu sunt profesional orientați spre specialitatea de profesor. În această situație diagnosticarea psihologică se cere a fi efectuată în direcția determinării nivelului de orientare profesională, dezvoltării personalității și procesului de adaptare. Selecția abiturienților la facultate poate fi efectuată și cu ajutorul metodelor computerizate. Complexul de metode computerizat, utilizat în cadrul cercetării poate fi pe larg implementat în procesul selecției studenților la facultățile pedagogice și include: chestionarul 16-factori R. Cattell – determinarea trăsăturilor de personalitate,

metodica pentru determinarea orientării personalității (B. Смекал și M. Кучер). Pentru determinarea orientării profesionale, a nivelului de manifestare a stărilor, activismului și depoziției personalității studentului poate fi propusă pentru cercetare metoda SAD [5].

Procesul de adaptare la diferite etape ale instruirii în mediul universitar poate fi cercetat cu ajutorul metodelor: determinarea locus controlului (LOC – Rotter), nivelului adaptării (NAP – K. Rogers; NAP – Пейсахов), stilurilor comportamentale interpersonale (testul Leary-Koffy).

Modelul de diagnosticare a procesului de adaptare a studenților poate fi completat cu un șir de alte metodici, în dependență de scopurile înaintate în cercetarea procesului de adaptare: determinarea reacțiilor frustrante în situații de stres – metodica Rosenzweig; studierea nivelului emoțional – testul Luscher; determinarea nivelului de autoapreciere – testul „20 de eu” (Gordon); metodica diagnosticării nivelului de neurotism (Л. Вассерман); determinarea expres a calităților sistemului nervos după indicii psihomotori – tepping-test (Е. Ильин) [8].

Deosebit de necesar în procesul diagnosticării procesului de adaptare se prezintă metodele de :

- diagnosticare a nivelului stărilor afective;
- diagnosticare a sferei motivaționale;
- diagnosticare a capacităților profesionale.

Implicarea acestor metode în activitatea practică va crea posibilitatea ca procesul de adaptare a studenților să fie studiat și caracterizat din diferite aspecte ale vieții universitare. Metodele de diagnosticare pot fi folosite la diferite etape ale dezvoltării procesului de adaptare a studenților.

Condițiile de diagnosticare propuse permit repartizarea efektivă a abiturienților în grupele de studii, determinarea tipurilor de personalitate, creând posibilități pentru organizarea condițiilor de adaptare eficientă a studenților.

O altă condiție de susținere și dezvoltare a personalității studentului în perioada includerii

lui în sistemul universitar constă în **consilierea psihologică**.

Spre regret, la etapa actuală învățământul general nu oferă de posibilități de consiliere psihologică a elevilor la diferite etape de dezvoltare. Cu atât mai mult, și pedagogii nu reușesc să comunice suficient cu elevii pe diferite tematici extracurriculare, și mai cu seamă în problemele orientării profesionale. Aceste situații creează dificultăți în procesul de dezvoltare a personalității elevului, a orientării conștiente spre selectarea unei specialități de viitor.

În situația creată, adolescenții care sunt înmatriculați la studii universitare se confruntă cu un șir de dificultăți cauzate de:

- necunoașterea conținutului activității pedagogului;
- necunoașterea cerințelor actuale față de personalitatea pedagogului;
- lipsa aptitudinilor de stabilire a relațiilor interpersonale în grup;
- lipsa aptitudinilor de formare a grupului;
- dificultăți în exprimarea opiniilor, în manifestarea potențialului și aptitudinilor sale.

Analizând problemele prioritare cu care se confruntă studenții la prima etapă de adaptare în mediul universitar, s-a propus organizarea consultațiilor psihologice a studenților. Consilierea psihologică individuală s-a organizat conform rezultatelor obținute pe baza diagnosticării. La această etapă s-a stabilit conform diferitor criterii că aproximativ 78,6% din studenții anului I sunt neorientați profesional (din 100%), 44% nu dispun de informații privind specialitatea aleasă, 56% din studenți au informații superficiale despre condițiile de lucru și cerințele față de activitatea pedagogului.

Conținutul problemelor cu care se confruntă studenții anului I de studiu sunt determinate de un șir de indici individuali, care constau în:

- nivelul autoaprecierii și aspirațiilor;
- motivația activității de învățare;
- tipurile stereotipurilor comportamentale și de învățare;

- nivelul competențelor comunicative și a deprinderilor de comportare în situațiile de conflict;
- tipul strategiilor pe care le adoptă în situațiile de rezolvare a problemelor.

Pentru activitățile de consiliere psihologică au fost invitați toți studenții, nu numai cei care au participat în cadrul cercetării, profesorii, mentorilor de grupe. În cadrul consilierii s-au stabilit: nivelul de informare a studentului privind profesia și specialitatea aleasă; nivelul de corespundere dintre manifestările profesiei pe care a ales-o și interesele, aptitudinile personale; s-a depistat motivele ce l-au influențat pe student să-și aleagă profesia și specialitatea dată.

Profesorilor și mentorilor de grupă li s-a recomandat să organizeze activități cu studenții atât în cadrul orarului academic, cât și în afara lui. Anume în procesul de implicare a studentului în astfel de măsuri s-a dezvoltat și optimizat activitatea comunicativă a studentului în cadrul grupului. S-a recomandat mentorilor de grupe și profesorilor de curs să se axeze în cadrul activităților cognitive și comunicative pe „capacitățile, meritele ascunse” ale studentului ce întâmpină dificultăți în cadrul procesului de adaptare [3]. La această etapă s-a pus accent pe informarea studenților cu nivelurile comunicării în care ei se încadrează:

- comunicarea intrapersonală;
- comunicarea interpersonală;
- comunicarea de grup;
- comunicarea publică;
- comunicarea de masă.

Procesul de comunicare a studentului a fost orientat spre realizarea sarcinilor:

- de înțelegere și cunoaștere;
- de dezvoltare a unor relații stabile cu ceilalți;
- de influență și persuasiune.

Este necesar ca în cadrul activităților de consiliere se concretizeze nivelul intelectual și emoțional al fiecărui student, conform indicilor intelectuali și emoționali obținuți în urma

diagnosticării. Conform acestor rezultate, psihologul decide ce stil de lucru va accepta: stilul directiv sau cel nedirectiv. Experiența specialiștilor în domeniu demonstrează că fiecare dintre stiluri are avantajele și neajunsurile sale, nici unul însă nu este universal [6].

Stilul directiv – este dur, creează stări de tensiune în relații. Poziția consilierului este aproximativ următoarea: „Eu mai bine știu, ce trebuie tu să faci”. Atitudinea dintre consilier și client este de tipul „profesor”– „elev”.

Stilul nedirectiv – este tolerant, este stilul „înțelegător”. În cadrul acestor relații se observă o colaborare. Comunicarea lor este una constructivă, fără aspecte categorice.

Psihologul utilizează stilurile în cadrul activității de consiliere în dependență de rezultatele obținute în urma diagnosticării și de poziția inițială a studentului.

Una alt model de eficientizare a procesului de adaptare a studenților este orientat spre implementarea diferitor **terapii psihorecuperatorii**.

Modelul terapiilor psihorecuperatorii poate

include ședințe de training cu diverse conținuturi: exerciții de relaxare; elemente din psihoterapia de scurtă durată; activități axate pe terapia comportamentală și emoțională; exerciții de respirație; activități de conștientizare și rezolvare a problemelor prin metoda analizei tranzacționale; jocul pe roluri; exerciții și situații privind antrenarea și dezvoltarea structurilor psihosociale, ce determină eficacitatea procesului de adaptare psihosocială a studenților.

Este important de menționat, că în mediul universitar tânărul trăiește o tensiune între sine și societate, făcând efortul de a menține un echilibru între protejarea personalității sale și implicarea efectivă în societate. Astfel, acesta este unul dintre aspectele fundamentale ale statutului studentului, deoarece unii consideră că un intelectual trebuie să fie protejat de influențele nefaste ale societății, menirea lui fiind numai aceea de a se ocupa de pregătirea sa științifică, profesională, pe când alții, accentuează necesitatea integrării în societate, explicându-și poziția prin faptul că doar acolo se pot realiza cu adevărat ca viitori intelectuali [7].

## Referințe bibliografice

1. Boncu Ș., Nastas D. *Emoțiile complexe*. Iași: Polirom, 2015;
2. *Legea Învățământului Republicii Moldova Nr. 547-XIII din 21.07.95*. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, nr. 62-63 din 09.11.1995;
3. Marti R. *Cum să evităm eșecurile. Metode și tehnici psihoterapeutice*. Iași: Polirom, 2002;
4. Prodan-Puzur E. *Contextul psihosocial al personalității studenților anului I de studii universitar*. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2012, p. 364-366;
5. *Psihoteste*. Vol. 2: *Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții*. Ghid pentru psihologi. Coord.: Lucia Savca. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008;
6. Quaranta M. *Animarea grupurilor*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2009;
7. Zlate M., Negovan V. *Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative*. București: Editura Universității, 2006;
8. Райгородский Д. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2000.



**Recenzent:** Nicolae BUCUN,  
doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

# Dezvoltarea profesională

---

Nelu VICOL  
Lilia VOLOH  
(Republica Moldova)

## PERSPECTIVE TRADIȚIONALE ȘI AXIOLOGICE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

**Rezumat.** *Textul relevă ideea că atât societatea, dar și sistemul educațional, trebuie să-l ajute pe profesor să dezvolte o înțelegere a responsabilității și libertății profesionale pe care o are pentru a angaja fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală. Aceste reflecții converg în aspectele paradigmei psihologiei umanistice și a principiilor educației umanistice și axiologice. Aici un rol esențial îl are și partea afectivă a educației care este tot atât de importantă ca și partea cognitivă.*

**Cuvinte-cheie:** *educație umanistică, formare profesională ad valorem, axiologie, configurație de competențe, personalitate, cadru didactic.*

După cum se afirmă, educația caută omul din om, dat fiind că omul este măsura tuturor valorilor și că ea, educația, nu poate avea alt conținut și un alt ideal decât unul axiologic și umanistic. Când evidențiem noțiunea de *educație*, înțelegem și prefigurăm *personalitatea cadrului didactic*. Și tocmai de aceea nu risăm să afirmăm că sunt puține studii (recente) situate în marginea relației dintre educație/cadru didactic și valori și ce ar putea să însemne și cum am putea concepe – să ipotecăm – valorile exterioare educației și educația exterioară valorilor? Să recunoaștem, însă, că analiza unor lucruri, aspecte, fenomene, procese luate tacit ca evidente și nonproblematică duce – în foarte multe cazuri – la rezultate cel puțin interesante. În consecință s-ar putea ca în problema relației dintre educație/cadru didactic și valori să constatăm, la o privire mai atentă și autoexigentă, că lucrurile nu stau pe cât de clar, tot atât de evident.

Educația nu poate fi confiscată de imperatiile culturii tehnologice. Ea are nevoie și de *dimensiunea axiologică*, prin aceasta educația este preocupată de *creșterea și dezvoltarea omului interior*. De aceea, rolul ultim al educației, al cadrului didactic, este să reveleze

copilului lumea dreptății, lumea frumosului, lumea binelui, lumea curajului și a celorlalte valori cardinale stabilite și implicate să îl conducă în viață, să îi formeze un stil și să îl ajute să stăpânească forțele neomenescului și ale nonbunul-simțului ce amenință să îl distrugă.

În acest context demersul și mesajul nostru sunt axate pe această dimensiune axiologică a educației și sunt elaborate pe coordonatele valorice care identifică ideea că prin educație trebuie să formăm un om stăpân pe sine, conștient de sine, de umanitatea sa, de valorile sale, un om inteligent, sensibil la frumos, la adevăr și la bine, rațional, imaginativ, care caută continuu să se descifreze pe sine și lumea din jurul lui, să aleagă și să transforme, deci un om care se face pe sine și face ceva și în lumea și istoria în care trăiește.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sintetizează două dimensiuni: tradiția și axiologia [8; 13; 14]. Din retrospectivă tradițională, statutul și rolul cadrelor didactice sunt relevate de *identificarea competențelor pentru profesia de cadru didactic* și a celor pentru îndeplinirea eficientă a unei meniri sociale. Atare tipuri de competențe sunt vizate în *planurile teoretic, operațional și*

creator. Distincțiile între aceste categorii de competențe nu sunt tranșante, ele interacționând în comportamentul profesorului, manifestându-se unitar în stilul de învățământ. De asemenea, între planurile teoretic, operațional și creator delimitările sunt relative, ele manifestându-se în conexiuni diverse, în varii momente ale formării inițiale și continue, în diferite situații educaționale.

Competențele identificate nu sunt ierarhizate și nu epuizează sfera domeniului, ele

fiind expresia unei opțiuni în raport cu un caracter anume al învățământului actual, fiind prezentate într-un spirit sintetic. Aceste competențe pot fi specificate în funcție de anumite variabile (niveluri de învățământ, trepte de învățământ, obiectul/disciplina/materia de învățământ, stadiile dezvoltării psihice etc.), necesitând asimilarea, în acest caz, a unui *curriculum specific*. În expresie simbolică atare proces se identifică astfel:

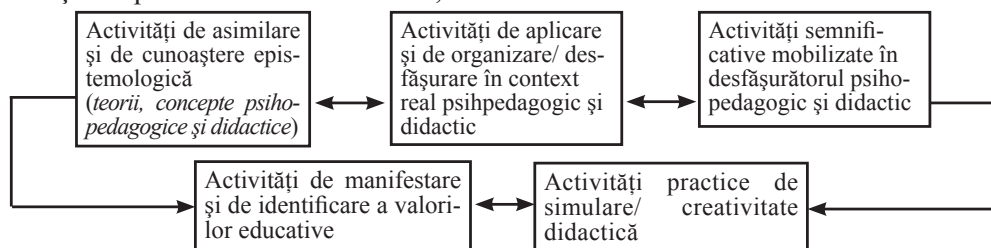


Figura 1. Ancorajul competențelor

În context este relevantă ideea că omul există în configurația anumitor valori care îl determină spre a aborda și anumite atitudini, manifestate ca formă și conținut prin competență. De aceea *competența caracterizează ființa umană în unitatea activității sale*, relevându-se personalitatea integrală a ei, deoarece spiritul face parte din natura umană care are un caracter holistic, deoarece este știut ca atunci când viața este plină de succese, organismul poate face mai multe lucruri în același timp și poate reacționa în mai multe direcții [17]. Conform concepției activității acționale [18], care se fundează pe interrelația expusă de Henri Bergson că trebuie să acționăm ca un om de gândire și să gândim ca un om de acțiune, atitudinea omului, care este interacțiunea dintre noi și mediu, expresia valorilor și convingerilor pe care le avem [11, p. 34-37; 18, p. 64-79], semnifică o *activitate complexă a forțelor interioare și a modelelor de comportament*, evidențiindu-se prin anumite formațiuni psihologice – relații emoționale, deprinderi, activism. De aici derivă competența ființei umane care asigură performanța și eficiența activității [19; 22] identificată analitic în taxonomia lui Bloom (Figura 2):

Axiologia sau educația prin și pentru valori

aduce în comunitatea pedagogică din țară ideea că este important ca pedagogii să ajute subiectul educației, deci elevul, să vadă ce *a spus* și ce *a pus* el în plus în demersul educativ al libertății și autenticității (se să amintim de expresia socratică: „Vorbește ca să te vad!”). Acest „joc” este cheia succesului în educație: subiectului trebuie să i se acorde încredere, să i se îngăduie să cerceteze ceea ce vrea, ceea ce îl interesează, aceasta fiind condiția învățării autentice și prin valori [19; 22, p. 82-86], o învățare care conectează la situații expresive și afective în raport cu nevoile și problemele personale.

Credem că atât profesorul, cât și societatea, trebuie să mizeze pe *construirea mediului școlar liber* [2] în centrul căruia se află elevul, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică și socială. Astfel, profesorul se va manifesta în „stare de revărsare”, în „stare de flux”, devenind mai bine pregătit psihopedagogic, mai inteligent emoțional și cultural pentru dezvoltarea proximală a fiecărui elev, printr-o tratare diferențiată [20, p. 4-5, 28-34]. În acest context, atât societatea, dar și sistemul educațional, trebuie să-l ajute pe profesor să dezvolte o înțelegere a responsabilității și libertății profesionale pe care o are pentru

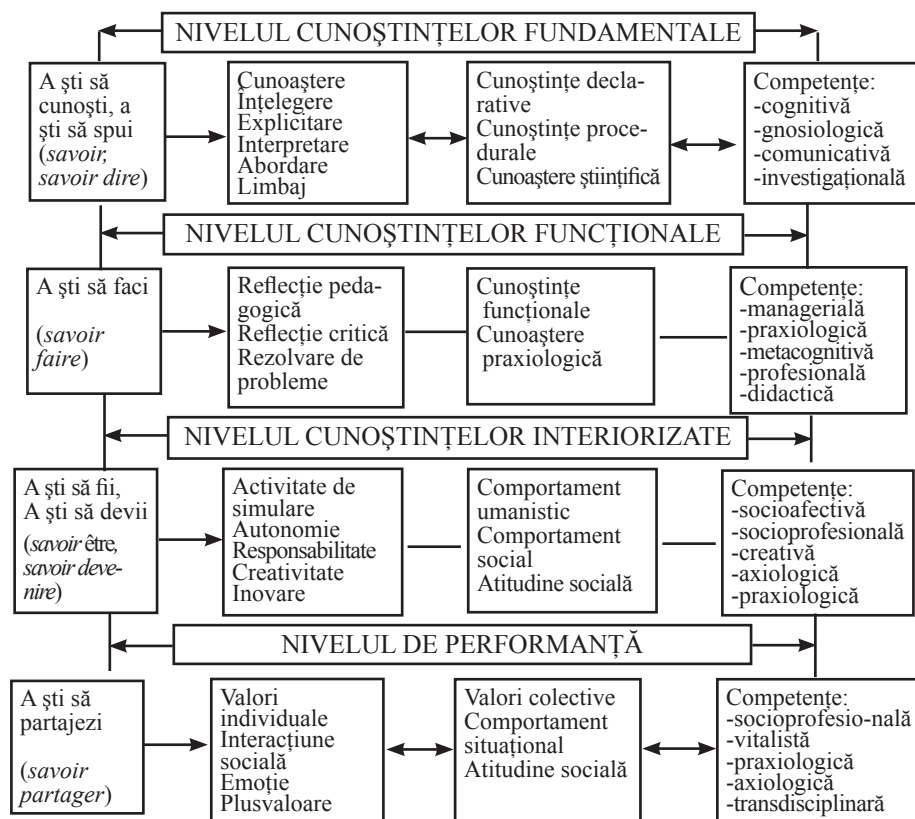


Figura 2. Configurația competențelor (după Bloom)

a angaja fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală. Aceste gânduri și reflecții converg în aspectele paradigmei psihologiei umanistice și a principiilor educației umanistice și axiologice. Aici un rol esențial îl are și *partea afectivă a educației* care este tot atât de importantă ca și partea cognitivă.

În contextul formării profesionale inițiale și continue, profesorul trebuie să parcurgă așa-numitele *proces de conștientizare* și *proces de învățare cum să conștientizezi*. Însă, înainte de conștientizare, *profesorul trebuie să definească educația față de dânsul, trebuie să găsească și cuvintele, argumentările și explicitările potrivite pentru a reda ce semnifică valorile pentru el, ca să poată descrie valorile și axiologia educației*. Anume o atare ordine de idei reprezintă esența formării profesionale *ad valorem*.

Aceasta presupune că trebuie să ai parte de *conștientizare*, pentru ca acei educați de tine să poată vorbi despre realitățile educaționale și despre realitățile de viață pe care le trăiesc. Acest demers este important la examinarea propriei situații în grup, împreună cu educații; dar cel mai important este ca educații să fie alături de profesor, acesta ajutându-i să-și examineze situația și să-și promoveze *propriul eu*, ca să descopere conceptul „așa ceva este valoros și corect”. Astăzi:

- în multe școli, în colectivele didactice, s-a pierdut capacitatea profesorilor de a fi și de a dialoga unii cu alții, profesorii cu elevii, elevii cu elevii, iar
- în familii – mamele cu fiicele, tații cu feciorii;
- în societate – tinerii cu tinerii.

Credem că în realitățile socioeconomice și



socioculturale din Republica Moldova oamenii și-au pierdut în general capacitatea de a purta discuții profunde, aceasta fiind o caracteristică ce afectează capacitatea de a fi un profesor bun, un coleg bun, un părinte bun, un prieten bun, un om bun. Trebuie să ținem cont și de faptul că actualmente unele abilități pedagogice sau părintești s-au pierdut din cauza emigrării în masă a populației cu vârsta aptă de muncă. Astfel, de îndată ce profesorului i se propune să-și examineze *setul de valori*, nu poate să identifice *valorile de care dispune elevul, școala sau comunitatea*, nu poate explica ce reprezintă aceste valori în activitatea sa profesională și cum se extind valorile și asupra unor elemente mai practice din viață. Or, *personalitatea elevului se formează în baza setului axiologic*, în baza valorilor *umanității* și acest demers are impact asupra formării profesionale *axiologice* sau *per valorem* a pedagogului, oferindu-i *mediul adecvat de stimulare a valorilor prin combinarea cunoștințelor cu practica*; atare adecvare semnifică șansa de a genera și a administra atât propriul set de valori, cât și al școlii și al comunității în cadrul activității sale profesionale. În contextul acesta există necesitatea unui proces integral de conștientizare din partea profesorului – școlii – comunității. Problema respectivă cere o rezolvare din punct de vedere moral, deoarece este important ca *fiicare elev să conștientizeze ce este valoros și adecvat în procesul de educație și de socializare*. De aceea este cât se poate de importantă, în primul rând, formarea profesională inițială *ad valorem* a profesorilor, aceștia fiind, în primul planul demersului respectiv, *tinerii profesori, care sunt cei mai receptivi și cei mai apți de a schimba populația și conștiința acesteia*. Avansăm atare idee deoarece, pentru a produce anumite schimbări reale, trebuie să mergi / să vezi mai departe de politicile, mesajele, demersurile și ideile de educație. Aici intervine întrebarea: stau oare toate acestea la baza schimbărilor în educație? Este posibil să fie așa, însă nici un plan sau proiect de anvergură nu funcționează fără acțiuni concrete, unificate și în derulare și de aceea *formarea profesorului este posibilă doar în baza aceluiași valori, configurații de*

*valori sau contexte axiologice pe care le avansează umanitatea, societatea, comunitatea, individul și mediul (educațional)*. Valoarea constituie un atribut, o achiziție spirituală, materială etc. de *relații funcționale* ce se stabilesc între subiect (ființa umană) și obiect (lucrul). *Valorile* reprezintă bunuri materiale și spirituale, producând *satisfacție estetică* și asigurând *eficiența culturii și educației ființei umane*.

Lumea nu este fixată sub forma unui obiect aprioric, pe care subiectul să și-l apropie prin raționamente explicative. Atât obiectul, cât și subiectul se află într-o *relație de construcție reciprocă*. Din punctul de vedere al subiectului, obiectul nu există ca un fundament definitiv, pe care să-și înalțe un edificiu teoretic durabil. Obiectul este o lume în continuă mișcare, în funcție de reprezentările și evoluția subiectului. La rândul său, pe măsură ce își ameliorează cunoașterea, prin reglarea imaginilor sale mintale și apropierea de starea reală a obiectului, subiectul cunoscător devine tot mai competent, mai conștient și mai capabil să raționalizeze obiectul analizat.

În sistemul de învățământ, *formarea profesională inițială și continuă ar trebui să fie fundamentată pe dimensiunea axiologiei educației, care semnifică un context valoric, iar cercetările psihologice ale valorilor* [19; 22] – *concepțiile personalistă, materialistă și cea a simțirii intenționate* – relevă relațiile între subiect și obiect ca fiind simțire și rațiune, dat fiind că *ființa umană stabilește valorile conforme scopului spre care aspiră, circumstanțelor exterioare, dispozițiilor sale sufletești*.

Este necesar ca formarea profesională axiologică inițială și continuă sau *ad valorem* să se desfășoare prin „proba timpului” – valorile eterne / perene (adevărul, dragostea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...), prin „proba socială” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia...) și prin „proba contemporaneității” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...).

Ilustrul savant și pedagog Virgil Mândăcanu menționează [16] că dacă nu vom

stabili asupra căror valori e necesar să-și concentreze eforturile un sistem educativ performant, nu vom izbuti să creăm un *ideal educativ modern. Idealurile tuturor societăților, comunităților și tuturor timpurilor au fost adecvate valorilor acceptate de cetățeni, de comunitate, de națiune. De aceea, idealul educației îl reprezintă tipul de personalitate pe care dorește să-l formeze, să-l aibă comunitatea respectivă ca viitor cetățean dotat și înzestrat cu un anumit set și statut axiologic.*

Discutând teoretic și acționând practic, idealul educativ se edifică prin scopuri educative, ele fiind obiective și finalități educaționale. În contextul acesta este necesar a fi determinată și acceptată riguros o anumită configurație de valori, ce ar semnifica o „reunire de valori în ideal educativ” (V. Mândăcanu), ea desemnând perspectiva axiologică, filosofică, pedagogică, psihologică, teologică, culturală, estetică, sociologică, etnologică și comunicativă a formării profesionale inițiale și continue.

Analizând obiectivele formării profesionale inițiale și continue, este necesar să punctăm că în sistemul educațional din Republica Moldova se impune solicitarea unei negocieri corecte privind elaborarea, crearea și promovarea unei atare configurații de valori. Planurile și programele respective aprobate de senatele universităților și de consiliile instituțiilor și coordonate de Ministerul Educației încă și astăzi mai sunt elaborate preponderent pe dimensiunea academică, informativă, dar mai puțin și pe cea formativă / axiologică. Cu atât mai mult, în domeniul formării profesionale continue din sistemul educațional nu este elaborat nici curriculumul național respectiv, și de aceea aproape toate universitățile și unele instituții de formare continuă elaborează programele în dependență de specialitatea cadrelor didactice universitare angajate. Această realitate se identifică în context național în domeniul de formare profesională inițială și continuă, însă în context european, aspectul axiologic al formării profesionale a semnat subiectul dezbaterilor în cadrul Declarației de la Bologna (1999), semnate de

către miniștrii educației din 29 de țări europene, în care se menționează că procesul european a devenit o realitate concretă și relevantă pentru Europa și pentru cetățenii ei și că o Europă a cunoașterii este unanim recunoscută drept un factor incontestabil pentru consolidarea și îmbogățirea calității de a fi cetățean al Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențe necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, *conștientizând ideea de a împărți valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun* [4; 10; 13]. Or, educația este văzută și conștientizată ca *proces de cunoaștere și de sensibilizare a omului la valori preexistente și ca proces de asimilare creativă a valorilor*, dată fiind importanța educației în procesul și datorită căreia sunt re-create valori socioumanistice. Așadar, funcția educației rezidă în *formarea orientărilor axiologice* nu numai a celor educați [5; 6; 12], dar și a celor care educă, deoarece aceștia din urmă, la rândul lor, educă *personalități valorizatoare* [1]. Aici se identifică interogarea descriptivă și prescriptivă (normativă) de *fundamentare axiologică a finalităților educației, a conținutului învățământului, a metodologiei instruirii, a formelor de realizare a activităților educative* [7; 9; 15; 21].

Un lapsus evident în sensul enunțat îl semnifică și anumite *articulații interne* [23] *existente între învățământul preuniversitar (secundar) și învățământul universitar (superior)*. Pregătirea profesorilor tinde spre realizarea scopului final al școlii: formarea elevilor care să se dezvolte plenar într-o societate dinamică și formarea profesorului care să poată a-i ajuta să-și construiască un *set structurat de competențe funcționale*. Însă acest set de competențe relevă *setul de valori* pe care studenții, ca viitori profesori ai școlilor, le asimilează și le conștientizează.

Din punctul nostru de vedere, configurația de valori în contextul formării profesionale inițiale și continue ar trebui să fie fundamentată de un *algoritm axiologic*, în baza căruia *se vor explora și se vor modela valorile socio-umane și profesionale* din perspectivă inter- / trans-disciplinară și se va operaționaliza:

a) *senzul de posibilitate, de însușire, de valoare, de semnificație* a dezvoltării, pe

- care îl edifică valențele mediului educațional;
- b) *sensul de selectare* din valorile antrenate ale culturii pe acelea ce răspund noilor solicitări ale educației; acest sens *valorifică valențele mediului educațional*;
- c) *sensul de însușire, de însemnătate, de merit, de eficacitate, de putere și de sumă a calităților* ce dau preț unor fapte, ființe, fenomene, idei, pe care îl avansează cuvântul “valoare” în contextul sistemului educațional.

În concluzie, pentru a face față provocărilor și demersurilor noului mileniu, formarea profesională inițială și continuă trebuie conștientizată ideii de a potențializa valorile naționale și de a dimensiona valorile în postmodernitate pentru a aparține unui spațiu social și cultural comun. Atare abordare și vizualizare a procesului de formare profesională avansează cooperarea pentru educația și formarea profesională axiologică transnațională.

## Referințe bibliografice

1. Aiftinică M. *Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor*. București: EAR, 1994;
2. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom, 1998;
3. Anghelache V. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale*. În: *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*. Galați, 2008, p. 19-31;
4. Bolboceanu A. *Reprezentările studenților și profesorilor din universitățile Republicii Moldova despre Declarația de la Bologna*. În: *Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene*. Chișinău: Evrica, 2007;
5. Cara A. *Modelizarea pedagogică a formării atitudinilor și valorilor fundamentale la elevii de liceu*. Disertație. Chișinău, 1999;
6. Cerbușcă P. *Formarea orientărilor axiologice la adolescenți*. Chișinău: DEX, 1998;
7. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998;
8. Cristea S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. București, 2007;
9. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2002;
10. Declarația Bologna. *Realizarea spațiului european al învățământului superior*. Berlin, 2003;
11. Green A. *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor în relațiile sociale*. Iași: Polirom, 2009, p. 34-37;
12. Iluț P. *Structurile axiologice*. București: EDP, 1996;
13. Iucu R. *Formarea cadrelor didactice*. București: Humanitas Educațional, 2004;
14. Iucu R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educational, 2004;
15. Jinga I. *Manual de pedagogie*. București: ALL Educational S.A., 2001;
16. Mândăcanu V. *Etica pedagogică*. Chișinău: Liceum, 2001;
17. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007;
18. Moreau A. *Autocunoaștere și autoterapie asistată*. București: Editura Trei, 2007;
19. Petre A. *Filozofia valorilor*. București, 1995;
20. Popa C.M. *O școală orientată spre elev*. București: Aramis Point, 2009;
21. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004;
22. Silistraru N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: PC, 2006, p. 82-86;
23. Vicol N. *Articulații interne ale formării profesionale inițiale*. În: *Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene*. Chișinău: Evrica, 2007.



**Recenzent:** Viorica ANDRIȚCHI,  
doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE

## **CONCEPTUALIZAREA MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ LA STUDENȚII DIN MEDIUL ACADEMIC MULTIETNIC**

**Rezumat.** Formarea competenței de comunicare asertivă reprezintă o solicitare de rezonanță semnificativă pentru procesul de învățământ în școala superioară desprinsă din prerogativele societății contemporane în vederea formării personalității cu înalta cultură comunicațională. În articolul respectiv este descris Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multieticnic.

**Cuvinte-cheie:** mediu academic multieticnic, asertivitate, comunicare asertivă, competență, competență comunicativă, competență de comunicare asertivă, model pedagogic.

Elaborarea Modelului s-a axat pe concepțiile privind perspectiva situației de comunicare (R. Jakobson, T. Callo) și rolul comunicării în stabilirea relațiilor interpersonale și interculturale (S. Chelcea, S. Cristea, C. Cuceș, M. Ianioglo, A. Gavreliuc, A. Nedelcu, T. Ogay, Ph. Perrenoud, M. Rey, V.A. Păuș, Vl. Pâslaru, N. Silistraru, В.П. Борисенков, Г.Н. Волков ș.a.); din perspectiva ideilor referitoare la competențe și învățarea în baza competențelor (N. Chomsky, X. Roegiers, M. Călin, Vl. Guțu, D. Potolea, Vl. Pâslaru, L. Șoitu, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), a perspectivei instruirii interactive (I. Cerghit, S. Cristea, I. Negreț-Dobridor ș.a.).

Prin analiza conceptului de competență, identificăm esența și mecanismele de formare a competenței (P. Herriot și C. Levy Leboyer), fazele constituirii competenței (P. Popescu-Neveanu și I. Radu, L. Șoitu). Autorii susțin existența unor etape în formarea competenței. Cercetătorilor T. Callo, A. Paniș, V. Andrițchi le aparține ideea potrivit căreia pentru formarea competenței este necesară parcurgerea succesivă a anumitor etape, „conform algoritmului: Cunoștințe fundamentale + Cunoștințe funcționale + Conștientizare + Aplicabilitate + Comportament/Atitudine = Competență” [6, p. 79].

Conștientizarea și recunoașterea diferențelor interetnice se realizează în procesul implementării tehnologiilor educaționale specifice formării competenței de comunicare (A. de Peretti, T. Callo, I.-O. Pânișoară, L. Șoitu ș.a.), inclusiv de comunicare asertivă (C. Cungi, I. Dafinoiu, O. Gavril, M. Haddou, I. Holdevici, A. Stoica-Constantin, M. Roco, С. Бишоп, В. Каппони, Т. Новак, В.Г. Ромек ș.a.) care, în ansamblu, reprezintă o totalitate a etapelor de interacțiune intereticnică.

Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă este construit pe fundamente pedagogice și psihologice, și conceptualizează teoretic și practic formarea competenței de comunicare asertivă la studenții, aflați în mediul academic multieticnic. Din perspectiva holistică, componentele Modelului pedagogic, indiferent de particularitățile lor, sunt considerate sisteme ce au o anumită structură, elementele căreia se află în relații determinate unele față de altele și formează laolaltă o unitate ireductibilă la însușirile părților componente.

Faptul că în Modelul pedagogic, apreciat drept sistem, există o rețea de interacțiuni dinamice dintre componentele constitutive face ca orice transformare a unui element să

determine o restructurare a întregului model. Se poate afirma că holismul poate oferi o abordare mai integraționistă ce ține de problema formării competenței de comunicare asertivă.

Astfel, competența de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multi-etnic, prin prisma paradigmei holistice, este un construct integral ce reflectă cunoștințe, capacități, atitudini și are funcționalitatea unui model comportamental care exprimă finalitatea: ceea ce se speră a fi.

Studiile, privind societatea contemporană, dar și datele, obținute din experimentul de constatare, denotă complexitatea ei după componența etnică. Acest fapt evidențiază tot mai mult conștientizarea necesității de reorientare a comunicării interetnice. Societatea modernă direcționează generația în creștere pentru a co-exista, relaționa, colabora și comunica cu reprezentanții diferitor etnii în medii policulturale.

Pluralismul cultural european este produsul care implică acceptarea celui alt, suportarea, coexistența și șansa afirmării pozițiilor proprii. De rând cu internalizarea normelor și valorilor în care trăiește individul uman, are loc și schimbul de elemente culturale, asimilând nu numai modele proprii grupului de apartenență, dar și cele care sunt împărțite de alte comunități etnice.

Viața și studiile într-un mediu multi-etnic stimulează nevoia de a interacționa cu persoane de diferite etnii, culturi. Multi-etnicitatea mediului academic modern studentesc devine o premisă importantă pentru care comunicarea între reprezentanții diferitor etnii poate avea diverse aspecte, motiv pentru care tinerii trebuie învățați să înțeleagă și să aprecieze specificul diverselor etnii, culturi, respectul față de alte popoare. Formarea competenței de comunicare asertivă presupune un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități și atitudini, dar și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate [8].

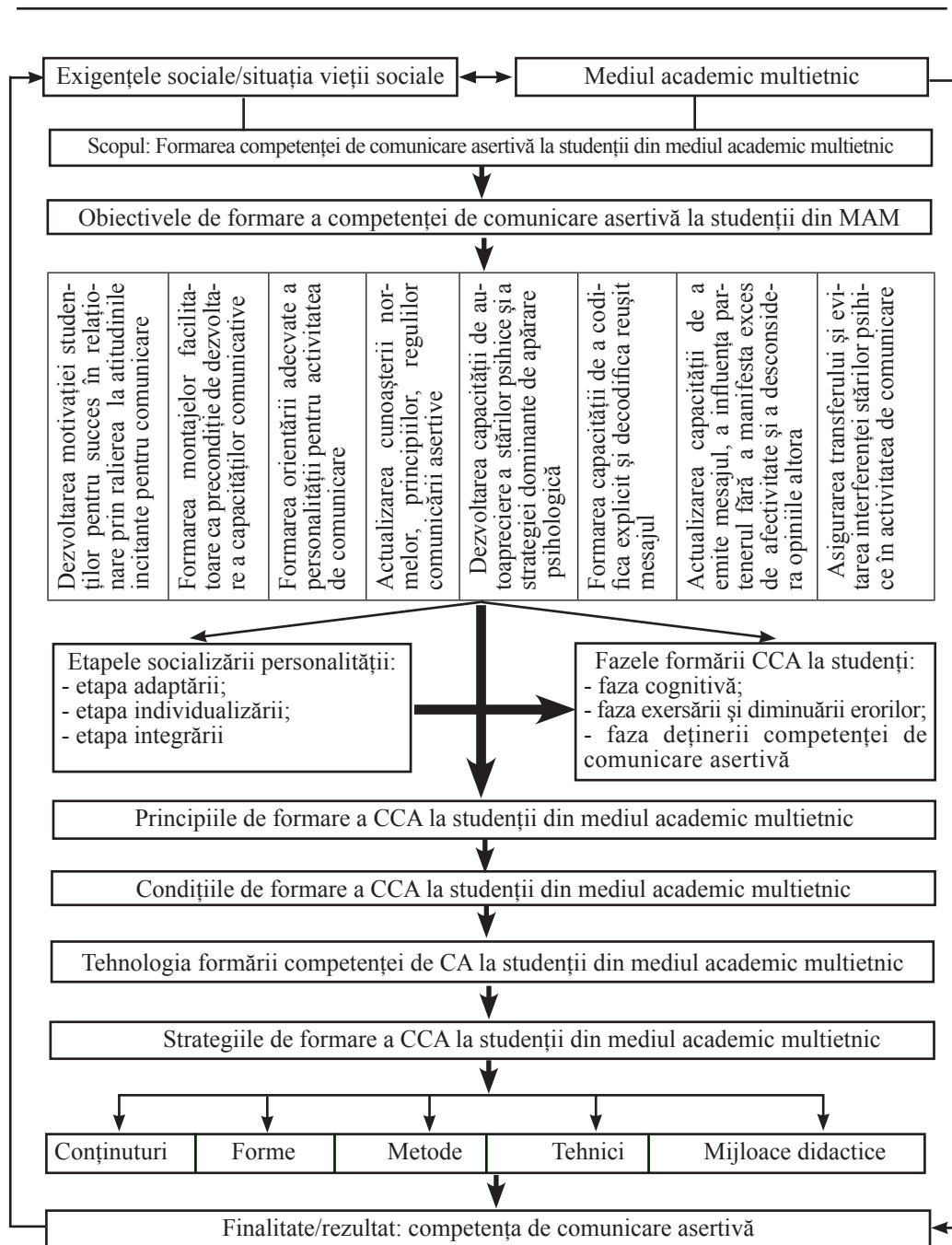
Asertivitatea, fiind rezultatul unui complex de atitudini și comportamente învățate, favorizează la studenți capacități de a-și exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și a ataca drepturile celorlalți, reprezentanți ai altor etnii.

*Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multi-etnic* reprezintă un construct ideatic care direcționează intervențiile pedagogice la o juxtapunere a etapelor generale de socializare a personalității la fazele speciale de însușire a acestei competențe (Figura 1).

Modelul cuprinde luarea în considerare a situației vieții sociale, a specificului mediului academic multi-etnic modern, realizarea obiectivelor de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multi-etnic, respectarea fazelor generale de formare a competenței de comunicare asertivă și corelarea lor cu etapele constituirii comportamentului social, valorizarea principiilor de formare a competenței de comunicare asertivă și respectarea condițiilor necesare, implementarea tehnologiei specifice formării acestei competențe.

Desfășurarea experimentului formativ s-a centrat pe implementarea *Modelului pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multi-etnic*. Implementarea *Modelului pedagogic* s-a axat pe formarea competenței de comunicare asertivă revieșind din *exigențele realității sociale*, provocate de prezența anumitor factori sociali și psiho-pedagogici:

- factorul social – societatea devine din ce în ce mai complexă: migrația – multiplicarea contactelor și transparența frontierelor sunt realități evidente, modernizarea **învățământului** superior, compatibilizarea structurii sistemului de învățământ superior cu exigențele procesului Bologna, axarea învățământului superior pe un nou tip de finalități – sistemul de competențe, mobilitatea academică;
- factorul etnic – într-o accepțiune largă, societatea contemporană presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, în asemenea caz se manifestă un proces de menținere a raporturilor echitabile, de respect al valorii și importanței fiecărei etnii, culturi fără diferențieri în grupuri superioare sau inferioare, bune sau rele;



**Figura 1. Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic**

- factorul psihologic – atitudini, motivație, exprimarea emoțiilor, gândurilor, manifestări comportamentale, comunicativitatea, capacități de interacțiune „student – profesor”, „student – student”, „student – mediu”, „student – sine însuși”;
- factorul psiholingvistic – transmiterea bimodală a informației (ca expresie, precum și drept conținut), materializarea funcției sociale a limbajului, intercomprehenșiunea, conștiința vorbitorului, comunicarea directă, deschisă, onestă tip „vorbitor–ascultător”, comunicarea paraverbală, retroacțiunea etc.;
- factorul metodic – în contextul organizațional tehnologiile educaționale constituie un mijloc de aranjare a resurselor educaționale și, totodată, se pretează la o abordare sistemică. Considerată ca sistem, tehnologia educațională cuprinde strategii, forme, metode, tehnici ș.a. Eficientizarea procesului de formare a competenței de comunicare asertivă a fost monitorizată din perspectiva respectării dimensiunilor comunicării între diferite etnii, conviețuire într-un mediu multiethnic.

Într-un *mediu academic multiethnic* competența de comunicare asertivă este importantă deopotrivă pentru profesori și pentru studenți. Modelul propus orientează spre exprimarea asertivă de către studenți și profesori a mesajelor, emoțiilor, gândurilor și care poate fi dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale și de menținere a competenței deja formate de comunicare asertivă.

Astfel, studiul experimental vizează un eșanșion multiethnic constituit din studenți ai Universității de Stat din Comrat care trăiesc în medii etnice și culturale diferite (moldoveni, găgăuzi, bulgari, ucraineni, ruși, armeni, turci ș.a.).

Dezvoltarea societății moderne se caracterizează printr-o continuă schimbare a relațiilor interetnice, posibilă implementare socială a elementelor și valorilor culturale și etnice, perceperea denaturată a reprezentanților altor etnii, culturi, confesii ș.a. Poate de aceea, astăzi, avem nevoie de educarea

culturii comunicării interetnice, lucru pe care trebuie să-l realizeze toate mediile sociale.

Astfel, multiethnicitatea mediului academic studentesc modern devine o premisă importantă pentru care comunicarea între reprezentanții diferitor etnii poate avea diferite aspecte, atât constructive, cât și distructive. Iată de ce *Modelul* acoperă funcții principale: competența de tip cognitiv „*a învăța să știi*” să comunici și să-ți exprimi sentimentele și atitudinile față de alte persoane, reprezentante de o altă etnie; competența de tip comportamental „*a ști să faci*” compromise și concesiile cooperante, contacte și relații de colaborare cu reprezentanții diferitor etnii; competența la nivel afectiv „*a ști să fi*” indulgent, respectuos, stăpânit de sine și cooperant față de reprezentanții diferitor etnii și „*a ști să trăiești laolaltă*”. Aceste funcții deopotrivă sunt importante nu numai pentru mediul academic multiethnic, dar și pentru diverse alte medii sociale în contact cu care sau membrul căror poate deveni formabilul.

Referindu-ne la scopul pedagogic propus putem menționa că el reprezintă finalitățile de sistem care definesc liniile generale de dezvoltare a politicii educaționale și orientează valoric acțiunile de formare a personalității în cadrul sistemului de învățământ.

Sintetizând, afirmăm că scopurile pedagogice vizează „finalitatea unor acțiuni complexe, declanșate în termeni de politică a educației, cu unele consecințe directe la nivelul procesului de învățământ” [4, p. 191] care concentrează direcțiile fundamentale de evoluție a educației, determină structura sistemului de învățământ și, în funcție de aceasta, scopurile condiționează calitatea procesului de educație.

Implementarea *Modelului pedagogic* vizează realizarea *obiectivelor* de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic „o reflectare anticipată a rezultatului învățării ce se produce în cadrul unei secvențe educaționale” [1].

Obiectivele de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic au rezultat din specificul mediului multiethnic modern, raporturile

interetnice, contactul permanent al culturilor etnice, particularitățile comunicării interetnice, asigurarea armoniei și indulgenței într-o relație de comunicare dintre reprezentanții diferitor etnii, necesitatea de formare a competenței de comunicare asertivă. Realizarea obiectivelor asigură raționalizarea demersului formativ în vederea demarării acțiunilor educaționale avansate de formare a competenței de comunicare asertivă.

Relațiile interetnice implică o comunicare între persoane care împărtășesc modele de comportament social ale grupului de apartenență. Astfel, comportamentul social este un acord al individului cu propria comunitate. Acest acord este determinat de cursul formării personalității – de socializare, de locul (statusul) social pe care îl ocupă persoana în ambianță, de rolurile pe care le joacă în funcție de circumstanțe.

Prin socializare persoana își ajustează comportamentul la cerințele comunității, așa încât organizarea comunității contemporane oferă largi posibilități de cunoaștere a „celuilalt” prin relaționare și comunicare directă. Fiecare dintre părți aduce cu sine caracteristicile grupului de apartenență și, totodată, produce interferența acestora.

Conviețuirea interetnică complică fenomenul comunicării și relațiilor cu altul, experimentând și oferind diverse modele de comportament. Eficientizarea procesului de comunicare într-un mediu multietnic este determinată de manifestarea toleranței pentru diversitatea celuilalt.

Competențele sociale și cetățenești permit conviețuirea și antrenarea în viața socială activă, comunicarea, relaționarea, cooperarea, înțelegerea naturii comunităților diversificate. Stăpânirea acestor competențe acoperă toate formele de comportament pentru a oferi individului posibilitatea de a participa într-un mod constructiv și eficient la viața socială, în mediile din ce în ce mai diversificate.

Actualmente devine tot mai importantă responsabilitatea morală și poziția socială față de alte etnii și culturi. În cadrul

educației interculturale, devine primordială crearea unor condiții interpersonale propice pentru o comunicare asertivă. Cel care știe și poate să comunice eficient într-un mediu multietnic reușește să obțină ceea ce dorește de la partenerul său.

Din perspectiva comportamentului social competența de comunicare asertivă contribuie la socializarea mult mai efectivă și cu rezultate accentuat integrative a studenților din medii sociale variate. Competența, fiind un ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini, în procesul formării și definitivării sale trece prin anumite *faze*, care nu sunt fixe și codificate, dar flexibile și într-o permanentă evoluție, astfel că, competența comunicării este dobândită parcurgându-se multiple etape/faze.

Ne-am orientat spre susținerea opiniei înaintate de L. Șoitu, urmând preluarea etapelor/fazelor de formare a competenței de comunicare asertivă, propuse de autor [13]:

- debutul formării îl constituie *etapa cognitivă*, când subiectul se familiarizează cu situația, urmând înțelegerea exigențelor pentru a memoriza proceduri și strategii. În așa mod, faza întâi este nu altceva decât cunoașterea datelor fundamentale și al conținutului competenței;
- faza a doua, preluată după P. Herriot (1992), se constată prin *executarea rapidă și diminuarea erorilor*. Astfel, are loc un efort de integrare a componentelor competenței într-o structură unitară, cu eliminarea erorilor. Consumul de timp pentru executarea lor tot mai mult micșorându-se;
- a treia fază este *faza deșinerii* competenței. La această etapă are loc sintetizarea și automatizarea componentelor integrate, ele fiind mai puțin dependente de controlul cognitiv permanent (C. Levy Leboyer) [9].

Am insistat să traversăm în experimentul formativ etapizarea propusă de L. Șoitu. Considerăm că asemenea bază conceptuală de formare a competenței favorizează o posibilă cale spre succes.

Debutul formării competenței de comunicare asertivă îl constituie faza cognitivă. La



această etapă se asigură familiarizarea studenților cu anumite concepte de asertivitate, comunicare asertivă, comportament asertiv, competență de comunicare asertivă, drepturile asertive, regulile de comunicare asertivă etc. Concomitent, are loc fragmentarea componentelor competenței de comunicare asertivă pe unități mai mici.

La faza a doua, faza executării rapide și diminuării erorilor, se urmărește integrarea componentelor, unităților mai mici într-o structură unitară, paralel diminuându-se erorile. În final, faza a treia, faza deținerii competenței, vizează integrarea de către participanți în mod automatizat a elementelor componente, activitatea devenind tot mai puțin dependentă de controlul cognitiv.

Prin urmare, fazele constitutive pot fi considerate drept bază a mecanismelor competenței de comunicare asertivă. Parcurgerea prin aceste etape permite studenților din mediul multietnic să-și exprime sentimentele și nevoile personale într-o manieră constructivă, conducând la o mai mare eficiență comunicarea și relațiile cu reprezentanții altor etnii.

Fundamentarea *Modelului pedagogic* a inclus setul de principii „normele cu valoare strategică și operațională” [4, p. 368] de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Monitorizarea investigației a fost direcționată de următoarele principii de formare a competenței de comunicare asertivă:

1. *Principiul învățării sociale;*
2. *Principiul valorificării potențialului cultural;*
3. *Principiul coeziunii de grup;*
4. *Principiul manifestării asertive a suportivității;*
5. *Principiul continuității, consecvenței, perseverenței.*

Totodată, principiul presupune realizarea consecvenței care exprimă necesitatea de a desfășura formarea competenței de comunicare asertivă, parcurgând anumite etape, necesitatea de a desfășura educația în conformitate cu anumite concepte și exigențele

sistemului de educație. Respectarea acestui principiu favorizează formarea deprinderilor de muncă sistematică, a perseverenței, conștiinciozității, stăruinței, statorniciei în convingeri și atitudini în vederea realizării scopului indicat.

Lipsa de continuitate, consecvență și perseverență creează tensiuni negative, derutează factorii educativi, diminuând efectul scontat al educației. Astfel, unitatea și interacțiunea acestor trei norme pedagogice exprimă necesitatea de a asigura acțiunea tuturor factorilor formativi într-un sistem unitar.

Realizarea practică a principiului se asigură de următoarele condiții pedagogice:

- respectarea caracterului fazic în formarea competenței;
- corelarea fazelor cu etapele socializării personalității;
- respectarea conexiunii dintre fazele de formare a competenței și formarea comportamentului social.

Formarea eficientă a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul multietnic se asigură prin realizarea continuității activităților educaționale cu respectarea fazelor și condițiilor de formare a competenței de comunicare, evitându-se contradicțiile cu cerințele formării competenței, de asemenea, prin depunerea efortului continuu și mereu înnoit în vederea realizării scopului scontat – formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Respectarea acestor principii este o condiție importantă pentru formarea competenței de comunicare asertivă, constituind unul dintre reperele fundamentale ale acestui proces complex.

Activitățile educaționale formative, din perspectiva principiilor evidențiate, creează premise de dezvoltare la studenții formabili a anumitor capacități specifice, cum ar fi: utilizarea unor mesaje adecvate, ascultarea activă, exprimarea asertivă cu elemente nonverbale etc. De asemenea, devine evident: comunicarea și comportamentul asertiv într-un mediu multietnic modern implică manifestarea capacității de comunicare directă, deschisă, onestă care face

să se câștige respectul, exprimarea emoțiilor și gândurilor într-un mod în care se satisfac dorințele și nevoile fără a afecta interlocutorul. Totodată, se impune inițierea, menținerea și încheierea conversației în mod plăcut, manifestarea emoțiilor negative, fără a-l ataca pe celălalt, respectarea drepturilor altor persoane [6].

Realizarea *Modelului pedagogic* are la bază și componente strategice care reflectă *tehnologia* formării competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic: *strategii, conținuturi, forme, metode, tehnici, mijloace didactice (de învățământ)*.

În vederea asigurării formării competenței de comunicare asertivă se va urmări implementarea tehnologiei pedagogice „corelarea/asamblarea metodelor, procedeele, mijloacelor, strategiilor pentru un concept unitar și optim, antrenând un ciclu de operații ce ar viza proiectarea predării-învățării-evaluării în termeni de obiective transdisciplinare” [7, p. 13] cu valență maximă în formarea acestei competențe la studenții din mediul academic multiethnic modern. Cu alte cuvinte, tehnologia pedagogică e „tot ce se află între scop și rezultat” [14, p. 344].

Tehnologiile proiectate pentru realizarea *Modelului pedagogic* experimental propus au încorporat variate forme de activități cu studenții și profesorii, atât în cadrul orelor de curs, cât și a celor extradidactice. Din perspectiva psihopedagogică, relația comunicatională asertivă este strâns legată de activitatea de învățare, de acțiunea educațională care vizează, în fapt, activitatea educațională în ansamblul său, abordabilă și perfectibilă la nivel de sistem și de proces. Este firesc că și competențele nu sunt fixe și codificate, dar flexibile și într-o permanentă evoluție.

Un loc important în cadrul tehnologiei pedagogice îl ocupă *strategiile* didactice „un ansamblu de procedee prin care se realizează conclucrarea ... în vederea predării și învățării unui volum de informații, a formării unor priceperi și deprinderi, a dezvoltării personalității umane” [10, p. 374]. Coerența dintre obiective și strategii, conținut, forme,

metode, tehnici, mijloace asigură eficacitatea activităților educaționale. Strategia este eficientă numai în măsura în care, transmitând un volum de informație, reușește să-i antreneze pe studenți în asimilarea ei activă și creatoare și reprezintă o formă specifică și superioară a normativității pedagogice care asigură reglarea întregului proces de formare a competenței de comunicare.

De o valoare maximă în formarea competenței de comunicare asertivă se prevăd a fi valorificate în cadrul experimentului formativ următoarele strategii pedagogice:

- strategii centrate pe subiect;
- strategii axate pe competențe;
- strategii interactive de grup.

În plan funcțional strategia de formare a competenței de comunicare asertivă angajează un model de acțiune educațională. Acest model evidențiază faptul că o singură metodă nu poate rezolva, practic, toate procesele contradictorii care apar din motive obiective și subiective în activitatea proiectată și realizată în anumite condiții și situații din mediul multiethnic.

Un rol prioritar în formarea competenței de comunicare asertivă le au cursurile teoretice, practice, cursurile de training, mesele rotunde, manifestările cultural-artistice. Cursurile universitare teoretice și practice reprezintă ansamblul de activități educaționale, orientate spre formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic modern. Activitățile de training constituie ocazia de dobândire a unor cunoștințe, capacități și atitudini, necesare îndeplinirii mai eficiente a comunicării interpersonale, în general, și într-un mediu academic multiethnic, în special.

*Metodele* sunt o componentă importantă, atât a strategiilor didactice, cât și a tehnologiei didactice și reprezintă sistemul de căi, modalități adecvate care asigură desfășurarea și finalizarea de performanță și eficiență de predare – învățare, ea „nu separă, ci unește într-un tot organic actul învățării și cel al predării și invers, acestea aflându-se într-o interdependență și influență reciprocă, strâns legate prin scopul sau obiectivul urmărit” [3, p. 18].

Din setul de metode, utilizate în procesul experimentului formativ, putem menționa: conversația, prelegerea, jocul de rol, metoda 3-6-3, problematizarea, discuția-panel, metoda proiectului, studiul de caz etc. Valențele formative ale metodelor interactive folosite au fost determinate de contextul mediului academic multiethnic, în care interacționează sincronic strategia profesorului, personalitatea studentului și conținutul informațional.

O altă componentă a strategiei de operare este cea de *tehnică* didactică „aceasta este ori asimilată de concept – mai larg – de metodă, ori considerată sinonimul procedurii” [11, p. 307], concomitent, „tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee-soluții didactice practice, însoțite, după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activități didactice” [1, p. 160].

Esența tehnicilor evidențiază eficacitatea lor prin implicarea dinamică a formabililor în activitatea educațională. Fiecare tehnică permite atingerea anumitor obiective, bine definite dar, nici una nu poate răspunde tuturor așteptărilor în vederea organizării unei comunicări eficiente. Așadar, tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee însoțite, după caz, de mijloace pentru realizarea eficientă a unor activități educaționale. În cadrul experimentului formativ s-au propus următoarele tehnici: tehnica SINELG, tehnica „Adevărat sau fals”, tehnica „Ciorchinele”, Diagrama Venn, Graficul T, Turul galeriei, Brainwriting etc.

Componentă constitutivă a strategiilor didactice, implicit și a tehnologiei instruirii sunt *mijloacele de învățământ*. O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățământ care desemnează totalitatea resurselor materiale concepute și realizate în mod explicit și menite să faciliteze transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului educațional permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă. Orice comentariu oral, mai ales al unui subiect complicat sau nou, trebuie însoțit, dacă e posibil, de elemente audiovizuale pentru

a fi reținute sau a suscita discuții. Am considerat că în experimentul nostru putem să includem mijloacele, de tipul – înregistrările audio și video, mijloacele tehnice, CD-uri, mijloacele muzicale, vestimentare ș.a.

Componentă de bază a *Modelului pedagogic* sunt *finalitățile*. Conform Cadrului Național al Calificărilor, ele reprezintă „descrierea rezultatelor învățării. Ținând cont de necesitatea conexiunii ... de asigurarea funcționalității achizițiilor academice, rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de competențe” [5, p. 7]. Astfel, competența este nu doar o caracteristică integrală a calităților profesionale și personale ale specialistului ce reflectă nivelul cunoștințelor și deprinderilor, suficiente în vederea atingerii scopului în domeniul de activitate, ci o integralitate imanentă din moment ce personalitatea acceptă și își propune să atingă un scop în activitatea profesională.

Finalitățile formulate în cadrul *Modelului pedagogic* țin de exprimarea rezultatelor învățării descrise în termeni de competență de comunicare asertivă. Această competență constă în conexiunea dinamică dintre cunoștințe, capacități și atitudini, ce descriu finalitatea de studiu: formarea competenței de comunicare asertivă într-un mediu academic multiethnic. Finalitatea procesului de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic modern reprezintă simultan acțiunea și scopul asumat al acesteia, respectiv ea este un motiv pentru care se face formarea competenței sau pentru care deja există competența de comunicare asertivă.

Așadar, din perspectiva holistică, competența de comunicare asertivă reprezintă o „integralitate imanentă a structurii comportamentale și atitudinale a personalității, condiționată de contextul social, care necesită activarea conștientă și motivată a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități, atitudini aflate în relație de interdependență și influență reciprocă din moment ce subiectul își propune atingerea scopului relaționării și comunicării eficiente” [2, p. 54].

Finalitatea acțiunilor reflectată în Modelul pedagogic constituie formarea competenței

de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic. Factorii determinanți ai dezvoltării competenței de CA favorizează – prin comunicare, învățare și comportament – deschiderea studenților la capacități de a-și exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și a ataca drepturile celorlalți interlocutori, dar și în mod particular a reprezentanților diferitor etnii.

Atât componentele structurale, cât și conținutul *Modelului pedagogic* propus orientează spre exprimarea asertivă de către studenți și profesori a mesajelor, emoțiilor, gândurilor drept o modalitate de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale.

Astfel, *Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă* reprezintă o ofertă de a integra teoria și practica în abordarea problemei în cauză cu luarea în calcul a specificului mediului academic multiethnic modern. Este cert că asupra menținerii competenței de comunicare asertivă influențează nu numai specificul mediului academic multiethnic, dar și mediul social variat. Educatul nu este un obiect pasiv al influenței educaționale, ci subiect care devine un participant activ și constructiv atât în procesul de comunicare și relaționare, precum și în afara lui.

## Referințe bibliografice

1. Bontaș I. *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. București: ALL, 2008;
2. Botnari V., Ianioglo M. *Competența de comunicare asertivă: geneza conceptului*. În: *Studia Universitatis*, 2012, nr. 9 (59), p. 48-55;
3. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită Iași: Polirom, 2006;
4. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010;
5. Dandara O., Spinei A. *Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor*. Buletin metodic. Chișinău: CEP USM, 2006;
6. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Coord.: Callo T., Paniș A. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010;
7. Guțu VI. et al. *Tehnologii educaționale*. Ghid metodologic. Coord.: N. Bucun. Chișinău: Editura Cartier, 1998;
8. Ianioglo M. *Stabilirea premiselor competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic*. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2013, nr. 2 (31), p. 17-27;
9. Levy-Leboyer C. *La gestion des competences*. Paris, 1996;
10. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
11. Pânișoară I.-O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită Iași: Polirom, 2008;
12. Postelnicu C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Aramis Print, 2002;
13. Șoitu L. *Psihopedagogia comunicării*. București: Editura didactică și pedagogică RA, 1997;
14. Подласый И.П. *Педагогика: Учебник*. Москва: Высшее образование, 2006.



**Recenzent:** Nicolae BUCUN,  
doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

# AUTORII NOȘTRI

UNIVERS PEDAGOGIC

Nº 3 (47) 2015

**NICOLAE BUCUN**

*doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,  
Institutul de Științe ale Educației*

**NELU VICOL**

*doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Institutul de Științe ale Educației*

**VALENTINA PASCARI**

*doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Institutul de Științe ale Educației*

**VERONICA BÂLICI**

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,  
Institutul de Științe ale Educației*

**MARIA IANIOGLO**

*doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Comrat*

**EDUARD COROPCEANU**

*doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Tiraspol*

**ELENA PUZUR**

*doctorandă, Institutul de Științe ale Educației*

**ANA TARNOVSCHI**

*doctorandă, Universitatea de Stat a Moldovei*

**GABRIELA ADINA MOROȘANU**

*doctorandă, Facultatea de Geografie, Univer-  
sitatea din București, România*

**DIANA CHICUȘ**

*doctorandă, Institutul de Științe a Educației*

**ALIONA PALADI**

*doctorandă, Universitatea de Stat a Moldovei,  
Facultatea Psihologie și Științe*

**PINHAS KANDOV**

*doctorand, Israel*

**LILIA VOLOH**

*profesoară, grad didactic I, Colegiul de Eco-  
logie, mun. Chișinău*

**ALEXANDRA CLAPATIUC**

*profesoară de Artă plastică, Liceul Academic  
de Arte Plastice „Igor Vieru”, Chișinău*

# ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEYWORDS

---

---

**Valentina PASCARI**

*PhD, Associate Professor, Institute of Education Sciences*

**THE PERSPECTIVE OF CRITERIAL EVALUATION IN THE CONTEXT OF THE CONTINUITY OF PRE-SCHOOL INSTITUTION – PRIMARY SCHOOL** ..... 3

**Abstract.** The material „The perspective of criterial evaluation in the context of the continuity of pre-school institution - primary school”exposes a vision concerning criterial evaluation continuity in terms of continuity of pre-school institution - primary school. There are analyzed new qualities of evaluation activities and the benefits of criterial evaluation. Reforming the evaluation system in primary education depends on the quality of training to children in pre-school stage of : control premises, self-control, self-esteem, self-image, awareness of the possibilities, which is the guarantor of criterial evaluation of the small pupil, thus ensuring the continuity of these two steps.

**Key words:** *evaluation criteria, continuity of preschool-primary school, control premises, self-control, self-esteem, self-image, awareness of opportunities, new evaluation qualities.*

---

**Veronica BALICI**

*PhD, Research Lecturer, Institute of Education Sciences*

**MODERNITY AND EFFICIENCY IN THE EDUCATION PROCESS** ..... 11

**Abstract.** Authentic learning involves replacing routine with the innovative spirit, in accordance with current requirements, and it focuses on creating a culture of innovation encompassing expertise, creative thinking skills and intrinsic motivation.

**Key words:** *learning, innovation, expertise, creative thinking skills, intrinsic motivation, play, passion, final object.*

---

**Alexandra CLAPATIUC**

*Fine art specialized teacher, Academic Lyceum of Plastic Arts „Igor Vieru”, Chisinau*

**THE STUDY OF EXPRESSIONIST ART IN CURRICULAR CONTEXT** ..... 17

**Abstract.** The article refers to the occurrence of expressionism movement in Romanian art. It characterizes the most important Romanian artists which have adopted expressionism principles and capitalized it in their creation. This artists are: N. Tonitza, A. Marculescu, N. Cristea, A. Jiguidi, Lascar Vorel, I. Tuculescu etc., they took attitude in various problems of art and life. Thus, the birth of expressionism in Romanian art comes from social motivation and philosophical problems, it namely gave an impulse to Romanian expressionism with it specific versions.

**Key words:** *art, expresionism, artistic movement, Romanian art, XX century.*

---

**Gabriela Adina MOROSANU**

*Doctorande, Faculté de Géographie, Université de Bucarest, Roumanie*

**LE MANAGEMENT DE LA RECHERCHE DES SCIENCES EXPLICATIVES – UNE FONCTION DE CONTROLE ENTRE LE PLAN ADMINISTRATIVE – DE GESTION ET L’ENSEIGNEMENT?** ..... 21

**Résumé.** Ce document désire à réfléchir sur la relation entre le management de la recherche des sciences explicatives (biologie, physique, géographie, géologie) et le management des organisations scolaires, mieux comprise comme un organe administratif-bureaucratique, que comme une responsabilité de l’éducation de contribuer au progrès de la communauté par la connaissance. Par cet objectif principal, l’étude discute le sens de gains sociaux et éducatifs dans le cadre des recherches en cours dans les écoles et les universités, en particulier dans le domaine des sciences naturelles ou explicative, si nécessaires dans le traitement des décisions concernant la société et l’économie. Les réflexions sur l’importance de la délimitation cognitive et métacognitive de la profession d’enseignant de sa côté bureaucratique, dont l’élément central est l’étudiant, convergent vers une conclusion simple, mais peu capitalisée: l’innovation et les activités d’enseignement et de recherche dans les centres d’éducation devraient être orientées de manière à servir à l’évolution des besoins de pensée, de connaissances et de développement de la société, et non pas pour l’administration de l’école des organisations scolaires.

**Mots-clé:** *la gestion de l’organisation scolaire, les sciences explicatives, fonction de réglementation, la recherche*

---

**Eduard COROPCEANU**

*PhD, Associate Professor, Tiraspol State University*

**Diana CHICUȘ**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

**RESEARCH AS A FACTOR FOR INTEGRATION OF SCIENCE AND MOTIVATION FOR TRAINING** .....

27

**Abstract.** The development of innovational competency is one of the major goals of the contemporary educational system, which allows building a personality capable of adapting to new conditions and solving high complexity tasks. Along with the training through research there is a harmonious integration of knowledge, habits and skills accumulated within more subjects for working out new ideas and products. The motivation is an important means in the development of pupils' personality, which, necessarily, will lead to school results as far as the motivation: selects, assimilates and deposits in an individual some external influences; it differently sensitizes the personas for external influences making it more or less permeable at its actions.

**Key words:** *training through research, chemistry, motivation, personality, development, interdisciplinarity.*

---

**Pinhas KANDOV**

*PhD student, Israel*

**CERTAIN APPROACHES IN THEORY AND PRACTICE OF AUTOMATED TESTING** .....

34

**Abstract.** The article puts into discussion different approaches of automated testing of students. Largely there are characterized different types of tests from the perspective of applying informational technologies. Also there is proposed a methodology for the identification and implementation of computerized tests in the evaluation of learning results.

**Key words:** *test, automated testing, standardized tests, normative tests, criterial test, docimology, typology of items*

---

**Nicolae BUCUN**

*PhD in Psychology, professor, Institute of Education Sciences*

**Ana TARNOVSCHI**

*PhD student, Moldova State University*

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PERSONALITY WITHIN CHILDREN WITH CHRONIC RESPIRATORY DISEASES** .....

42

**Abstract.** In our study, we tried to find out if there are any differences in the manifestation of psychological peculiarities of the child's personality, caused by chronic diseases and age while favoring the establishment of a personality profile of a sick child with chronic respiratory diseases.

**Key words:** *personality, chronic respiratory diseases, psychological peculiarities, emotional instability, authority, shyness, anxiety, impulsivity, frustration, psychological profile.*

---

**Aliona PALADI**

*PhD student, Moldova State University*

**INTERCONNECTIONS BETWEEN OPTIMISM AND THE CONTROL CENTER ...**

51

**Abstract.** Theoretical relation between locus of control and optimism was determined in this article. The interconnection between these two personality variables can be seen through observable behavior and by the approach to different uncertain situations. Customizing is the aspect that has the most direct link with the locus of control. When negative events occur people can identify the causes either outside (external locus of control) in case of optimists or internally (internal locus of control) in case of pessimists. However, when positive events occur, most people tend to attribute success to himself (optimists) or, if they consider the success accidental, the person is pessimistic.

**Key words:** *interconnection, behavior, place internal, external place, control, internality, externality, assigning, coherence of conduct, the competence appreciated*

---

**Elena PUZUR**

*Psychologist, senior lecturer, Institute of Education Sciences*

**WAYS OF TRAINING AND DEVELOPMENT OF ADAPTIVE CAPACITIES  
IN STUDENTS** .....

58

**Abstract.** Psychosocial adaptation process is often accompanied by psychological stress caused by problems related to interpersonal relationships in new social situations. The content of the issues with which the student is facing is determined by the following contradictions: 1) between the passive nature of the process of psychosocial adaptation to new social conditions, the tendency to avoid conflict and the tendency to develop student's personality in the direction of self-realization; 2) between the circumstances and ways of organizing learning in school activities, of extracurricular organization time and new requirements of the university system, focused on autonomy, teamwork, initiative and responsibility; 3) between the desire to be an adult and inability to solve problems alone, of being responsible for his actions; 4) between the representations inadequate, incorrect about future profession and professional occupation, and the objective reality of student life.

To ensure student psychosocial adaptation process, we determined some conditions to streamline the process of adaptation, depending on individual student's individual personality development. These related to: knowing the methodology of the psychosocial adaptation process of the First year student, organizing facilities regarding psychological counseling of First year students, implementing rehabilitating therapies for First year students (prevention activities, training sessions, etc.).

**Key words:** *adaptation, social conditions, communication, interpersonal relations, student.*

---

**Nelu VICOL**

*Docteur en Lettres, professeur agrégé, Institut de Sciences de l'Éducation*

**Lilia VOLOH**

*Professeur, degré didactique I, Collège de l'Écologie, Chisinau*

**PERSPECTIVES TRADITIONNELLES ET AXIOLOGIQUES EN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL** .....

62

**Résumé.** Le texte relève l'idée que le professeur doit être aidé par la société, ainsi que par le système éducationnel afin que celui développe une meilleure compréhension de la responsabilité et de la liberté professionnelle qu'il a pour engager chaque élève dans un processus d'apprentissage avec une signification personnelle. Ces réflexions convergent dans les aspects de la paradigme de la psychologie humaine et des principes d'éducation humaine et axiologique. Ici, le côté affectif de l'éducation joue un rôle essentiel, qui est aussi important que celui-ci du côté cognitif.

**Mots-clé:** *éducation humaine, formation professionnelle, axiologie, configuration des compétences, personnalité, cadre didactique.*

---

**Maria IANIOGLO**

*PhD, Associate Professor, Comrat State University*

**THE CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL MODEL OF ASSERTIVE COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS IN MULTIETHNIC ACADEMIC ENVIRONMENT** .....

68

**Abstract.** The communication competence forming represents the meaningful solution for the educational process in high educational institution developed by the modern community prerogative for the process of forming the personality with the high communicative culture. This article describes the pedagogical Model of assertive communication competence development of students, representatives of various multiethnic groups.

**Key words:** *multiethnic academic environment, assertiveness, assertive communication, competence, communication competence, assertive communication competence, pedagogical model.*