

Institutul de Științe ale Educației

Nº 1 (45)

UNIVERS

2015

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
Loretta Handrabura, doctor în filologie,
Ministerul Educației al Republicii Moldova

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 Bălîci, doctor în pedagogie

Aliona Paniș, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Valentina Pritcan, 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

Oxana Raș – redactor coordonator

Mihai Burdilă – coperta

Elvira Țăganaș-Pântea – corectoare

Adresa redacției:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,

Istitutul de Științe ale Educației

Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

Telefon de contact: 022 400 717

e-mail: universs2@mail.ru

Format 60x84/Tiraj: 660 ex.

Tipografia **Prag-3** Comanda 487

Teoria educației: inovație și modernizare

Lilia POGOLȘA. *Considerații cu privire la educația religioasă.....* 3

Galina MARTEA. *Instruirea și educația – proces în evoluția omului și a mediului social.....* 22

Psihologia socială

Ecaterina MOGA. *Nivelul de autoapreciere și expectanțe – elemente distinctive în dezvoltarea personală și profesională a tinerilor* 26

Юрий ТОПАЛ. *Самооценка, как психологический фактор формирования правового сознания студентов.....* 34

Didactica disciplinelor școlare

Constantin ȘCHIOPU. *Considerații privind metodologia receptării operelor dramatice în școală.....* 42

Orly NISSEL. *Strengthening the studies of science and technology amongst pupils taking gender aspects into consideration.....* 47

Einas DANIEL. *Motivating factors enhancing participation in physical education classes.....* 52

Dezvoltarea profesională

Nelu VICOL. *Nevoia de compensație în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice.....* 58

Nelea GLOBU. *Învățătorul constructivist – o alternativă la dimensiunea postmodernistă.....* 64

Наталья ПОДОПРИГОРА. *Интегративный подход к обучению математическим методам физики в педагогическом вузе.....* 71

Farhan HBOS. *The conceptual framework of management and leadership at the level of education.....* 80

Autorii noștri 85

About authors. title. Abstracts. Key-words..... 86

Teoria educației: inovație și modernizare

Lilia POGOLȘA
(Republica Moldova)

CONSIDERAȚII CU PRIVIRE LA EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

Articolul vizează o privire sintetică asupra educației religioase în Europa, cu referire la caracterul confesional sau neconfesional al acestuia. Acesta abordează situația din Republica Moldova, statutul, tipul de abordare, organizarea predării disciplinei și formării cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: model moral, criză morală, educație religioasă, abordare confesională, abordare neconfesională, învățarea religiei, învățarea despre religie, învățarea de la religie, educație moral-spirituală.

„Criza de model moral” – o realitate?

Datorită schimbărilor rapide din ultimele decenii, am putea crede că astăzi nimic nu mai este sigur, că nu se mai poate vorbi de ordine și echilibru, iar viitorul civilizației umane pare uneori că nu ne rezervă altceva.

Mulți dintre noi avem deseori impresia că trăim într-un timp de *criză*. Morala tinde a se reînnoi cu desăvârșire. Mai toate chestiunile care compun obiectul ei sunt puse în discuție. Binele și răul, virtutea și viciul, dreptul și datoria, în fine toate ideile ce se credeau necesare, neschimbătoare, sunt chemate a-și arăta titlurile înaintea experienței. Se pare că omenirea nu se conduce numai de o idee, de o lumină; ea stinge în fiecare epocă, în fiecare seară, lumina de care s-a servit [13, p. 4-8].

Un simptom acut al crizei modernității îl reprezintă și criza morală. Criza contemporană evidențiază deci și o *criză a modelului moral*. Se știe că dezvoltarea, industrializarea au dus la adâncirea continuă a crizei, nu numai în domeniul valorilor morale, culturale, spirituale, ci și în alte domenii: al mediului, al resurselor, al sănătății, al alimentației, al educației etc. Economia de tip socialist nu a oferit alternative viabile unei dezvoltări echilibrate, în scopul respectării drepturilor

omului, al satisfacerii nevoilor fundamentale ale indivizilor și ale societății în ansamblu, al respectării stricte a unei ordini morale și sociale. De fapt, care sunt nevoile fundamentale ale omului de azi?

Simptomul cel mai acut al crizei modernității îl constituie însă componenta etică a crizei, așa-zisa *criză morală*. Să avem oare de-a face cu o criză mai mică, parte a unei crize mai mari? Esența crizei morale constă, la drept vorbind, în *diminuarea religiozității*. Efectele majore ale diminuării religiozității ne obligă să revenim cu fața spre morală. Și ce vedem?

- obsesia oarbă pentru bani;
- preeminența egoismului;
- proliferarea lipsei de sinceritate;
- decăderea familiei ca instituție socială;
- ieșirea în public a sexualității;
- creșterea discordiei;
- amplificarea conflictelor de tot felul (dintre indivizi, dintre individ și societate, dintre grupurile sociale, dintre generații) etc. [8, p. 45].

Este de la sine înțeles că se modifică permanent adevărurile științei, fața științei, ceea ce ne îndreptățește să credem că se schimbă

și concepțiile noastre despre lume, despre viață și mediul înconjurător. Rațiunea noastră nu este limitată decât de mijloacele de care dispunem pentru studierea lumii înconjurătoare, de nivelul dezvoltării științifice contemporane.

În opinia lui F. Fukuyama, par să existe două procese ce se desfășoară în paralel. În sfera *politicii* și a *economiei*, istoria pare să aibă un curs ascendent și direcționat, iar la sfârșitul secolului al XX-lea a culminat prin democrația liberală ca unică alternativă viabilă pentru societățile avansate din punct de vedere tehnologic. Cu toate acestea, în sfera socială și morală istoria pare să fie ciclică, ordinea socială având fluxuri și refluxuri de-a lungul a numeroase generații. Nimic nu ne garantează că mișcarea ciclică va reveni pe curba ascendentă. Singurul temei al speranței noastre sunt extraordinarele capacități în-născute ale omului de a reface ordinea socială. De succesul acestei reconstrucții depinde evoluția ascendentă a istoriei [7, p. 40-43].

Fiecare societate sau epocă dispune de un anume model conceput direct sau indirect printr-o strategie a dezvoltării economico-sociale, culturale, religioase. Se pot distinge, astfel, modele umane din perspectivele: sclavagistă sau feudală, burgheză, capitalistă, socialistă sau comunistă etc. Fiecare dintre aceste tipuri de modele este condiționat istoric, particularizat de ideologii, specificat organizatoric social, politic, economic, cultural, religios etc.

De-a lungul epocilor istorice au existat diferite idealuri educaționale.

În Grecia Antică, idealul educațional era *gimnastul*. Educația era concentrată, în aparență, pe educarea corpului fizic al elevului. Dar modelând corpul, se educa sufletul și spiritul, pentru că se stăpânea arta de a percepe spiritualul prin educarea corpului. Profesorul grec își făcea elevul să se miște astfel încât se punea, fizic și spiritual, în armonie cu dinamica cosmosului. Educatorul grec era perfect conștient de sarcina și responsabilitatea sa. El nu voia să educe omul într-un mod abstract, intelectual și să-i inculce „orice ar fi”, pentru că aceasta cere societatea.

Deși a preluat mult de la greci, lumea romană era mult diferită de cea greacă. Romanii

vor educa, prin cuvânt. Idealul educațional roman era *retorul*. Profesorul roman educa prin cuvânt, corelând frumusețea discursului cu conștiința acțiunii cuvântului asupra întregii ființe omenești. Romanul se adresează sufletului omenesc prin arte. El știa: prin cuvânt se acționează asupra corpului, sufletului și a spiritului și o făcea în cunoștință de cauză. Se studiau retorica, poezia, gramatica, greaca, filozofia, geometria etc.

În evul mediu, începând cu secolul XV, idealul educațional este *doctorul* și educatorul devine „rector”. Pregătit într-un seminar, educatorul este acum înarmat cu „știință” și simte nevoia să urce pe un podium, care îl situează artificial deasupra tuturor, pentru a ține expuneri teoretice despre gimnastică și cuvânt. El se simte erudit, se simte „doctor” și se adresează numai minții, numai intelctului. Baza educației nu mai este viața și spiritualul, ci ceea ce gândeau ei că este viața și spiritualul. În timpul acesta, elevii stau în bănci incomode și încearcă să înțeleagă. Cei ce înțeleg, devin și ei „doctori”, oameni de știință... - stadiu necesar dezvoltării intelectuale a culturii și civilizației moderne.

În epoca preromantică J.J. Rousseau pleda pentru întoarcerea la natură în educație. Dacă facem abstracție de felul cum a fost înțeleasă și aplicată această întoarcere la natură, nu putem să nu-i recunoaștem perfecțiunea inspirației. Întoarcerea la natură a omului, copilului, la natura înconjurătoare, cu tot ce are ea binefăcător este salutară. Nu putem să nu remarcăm că descrierea școlii organizate după principiile lui J.J. Rousseau seamănă cu școala lui Pitagora.

Principiile pedagogice ale lui Pestalozzi ne dau imaginea importanței inspirației și intuiției în educație și actul pedagogic, fără însă a reuși să le impună și ca instrumente educaționale.

Epoca capitalistă înscăunează propriul ideal educațional: *meseriașul*. Industria și tehnologia dau buzna în viața omului modern. Fabricile aveau nevoie de mână de lucru calificată și învățământul se grăbește să o furnizeze. Așa apare specializarea prematură și unilaterală. Se renunță la educație și se trece la specializarea prin ucenicie la locul de

muncă și școli de meserii. La războiul mecanic de țesut n-avea nimeni nevoie de un om de cultură, sensibilitate ori independență în gândire, ci de un bun executant.

Educația și învățământul socialist coordonează predarea după relațiile omenești curente (pondera politicaului). Educația și învățământul socialist aplică în procesul de predare relațiile dintre adulți, adică punerea copiilor în situația de învățare a adultului, adică să se educe prin ei înșiși. Urmarea este înlocuirea educației cu instrucția (achiziția de informație) și moartea culturii. Educarea copilului trebuie să se adreseze profunzimii sufletului, acelor forțe și sentimente care există. Dacă, în predare și educare te adresezi unui copil ca unui adult, te adresezi unor structuri sufletești-spirituale, care nu există și pe care de fapt ar trebui să le dezvoltăm prin educație și învățare. Sistemul totalitar trebuia să-și demonstreze validitatea prin producții gigant și atunci idealul educațional devine *specialistul*, inginerul de masă. În 10 ani de școală se studiază tot ceea ce trebuie să aibă la bază un specialist, în anul întâi de facultate. Nu toți devin specialiști, iar rezultatul acestui tip de educare și învățământ îl vedem în jurul nostru: oameni având cultură generală, dar apatici, centrați pe critică, „vigilenți”, formali, superficiali, cu prejudecăți, mortificarea culturii, devalidarea valorilor general-umane și tradiționale.

Epoca contemporană are ca ideal educațional *expertul*. Nu vrem să afirmăm aici că expertul nu este necesar lumii moderne, ci să atragem atenția că educația și școala sunt gândite astfel încât finalitatea să fie expertul. Oare toți avem nevoie să parcurgem etapele formării unui expert?

Gradul de educație variază cu epocile, fără ca această educație să sporească odată cu ele. Nu suntem mai conștienți decât lumea greco-romană, Renașterea sau secolul al XVIII-lea; fiecare epocă este perfectă în sine – și pieritoare [6, p. 21-22].

Putem deci accepta faptul că trăim într-un timp de *criză*: morala nu mai ocupă locul bine meritat pentru liniștea sufletelor noastre; știința inventează alte mijloace de

atingere a fericirii; în demersul către progres și modernism ne-am schimbat obiceiurile și percepțiile despre noi și despre viață; nimeni nu mai pare preocupat de respectarea unei ordini morale și sociale; teoria drepturilor și a datoriilor tinde a-și stabili reperatele într-un mod cu totul independent, fără ajutorul moralei, urmărindu-se în sens vag doar anumite obligații profesionale.

Lumea reală parcă s-a îndepărtat și s-a despărțit cu totul de lumea vieții spirituale, sociale, morale. Mulți oameni vorbesc astăzi despre știință, politică, religie, cultură, economie etc., ca și când ar fi domenii diferite, ca și când nu este permisă implicarea problemelor unui domeniu în ale altuia. Cultura nu trebuie să se implice în problemele științei, morala nu poate fi compatibilă cu afacerile, în politică nu putem să ne coordonăm după principiile morale etc.

De multe ori, bazându-ne pe cercetările realizate de mass-media, putem remarca lipsa reperelor valorice chiar la unii oameni politici sau de afaceri (și nu numai). Aceștia dau dovadă de indiferență, apatie, limitare a eforturilor moral-spirituale, poate chiar de neliniște și anxietate.

Asemenea atitudini duc la comportamente deviate și antisociale: minciună, violență, discriminare, corupție, evaziune fiscală, criminalitate în orice forme:

- nimic și nimeni nu se mai află astăzi la locul cuvenit;
- oamenii nu mai recunosc nici o autoritate efectivă în ordinea spirituală și nici o putere legitimă în ordinea temporală;
- „profanii” își permit să discute lucruri sacre, să le conteste caracterul și chiar existența;
- inferiorul a ajuns să judece superiorul;
- ignoranța impune limite înțelepciunii;
- eroarea biruie adevărul;
- omenescul se substituie divinului;
- pământul deține mai multă importanță decât cerul;
- individul se proclamă măsura tuturor lucrurilor și pretinde să dicteze universului legile plămădite de propria sa rațiune, slabă și supusă greșelii [9, p. 26-28].

Or, pentru a nu cădea într-un pericolos *relativism moral* se impune (și) un răspuns

la problemele nucleului valoric al sistemului educațional: *care valori, principii, norme rămân/devin standarde aplicabile?*

Din perspectiva realizării actului educațional, fără a exagera, trăim încă în comunism. Afirmația pare destul de forțată, mai ales că au trecut 24 de ani de independență. Însă educația, deși au avut loc schimbări importante în special în ceea ce privește designul curricular, a rămas tributară trecutului.

Și astăzi accentul este pus pe latura instrucțională, și nu pe educație, pe latura intelectuală, și mult mai puțin pe cea moral-spirituală, pe conținut, și nu pe personalitatea elevului. Din nefericire, școala pregătește absolvenți pentru trecut, nicidecum pentru prezent sau viitor.

Practic, cei mai buni elevi pleacă în alte țări, iar cei care rămân sunt slab pregătiți și oboseți psihic, cu anumite complexe de care nu scapă niciodată. Însă cea mai mare problemă a sistemului, după cea a programelor școlare, ține de calitatea resurselor umane. Deja, timp de 24 de ani, mulți profesori cu vocație și experiență au părăsit sistemul de educație, iar destul de mulți din cei care au intrat în sistemul educațional au o calitate îndoielnică, cel puțin dacă ne raportăm la criteriile vocațional, științific sau psihopedagogic.

Însă, aici aș dori să inserez faptul că sistemul de educație trebuie să cunoască o transformare profundă, iar aceasta nu poate fi decât în concordanță cu principiile valorilor umane, morale și spirituale, care să ducă la formarea unei personalități cu valențele unei culturi vii, o cultură trăită paideutic. Educația se află într-o fază de tranziție – de la lumea veche, înrădăcinată în mentalul colectiv, către lumea nouă care este pe cale să se nască. Am putea spune că educația, ca și societatea, este la o răscruce de drumuri. Școala națională trebuie să se întoarcă la valorile spirituale, umaniste, să accentueze în mod real, nu doar teoretic, faptul că elevul este în centrul tuturor acțiunilor educaționale. Or, toate acestea nu pot fi făcute decât cu resurse umane de calitate. Școala are nevoie de profesori care să facă apostolat paideutic. Societatea are nevoie de caractere, de oameni integri, nu de gânditori rupți de realitate.

Dacă luăm în dezbatere cazul profesorilor de religie, am putea spune că ei au o misiune foarte grea. Copiii își doresc nu doar un profesor la catedră, ci un apostol care să-i asculte, să-i învețe știința și arta cunoașterii de sine. Religia este, sau ar trebui să fie, mai mult decât o disciplină opțională în planul-cadru de învățământ, ea este liantul de educație morală și spirituală dintre școală și societate. Profesorul de religie trebuie să plece de la întrebările și de la nevoile copiilor, de la curiozitățile lor. Ca și societatea, fiecare tânăr este la o răscruce de drumuri. Responsabilitatea profesorului de religie este coplesitoare. Mai mult, acesta trebuie să se lupte cu judecățile și prejudecățile „omului nou” din lumea veche. Profesorul de religie trebuie să facă un apostolat întru paideia, să devină un pelerin în mediul educațional.

Formarea profesorilor de religie trebuie să aibă la bază o strategie specifică științelor educației. Putem considera că este în joc soarta societății din perspectiva dimensiunii eticii, morale și spirituale, absolut necesare pentru societatea în care trăim. Profesorul de religie trebuie să-și cunoască și să-și înțeleagă elevii în toată unitatea ființei lor. De aceea este nevoie de o pregătire specială a acestora în domeniul psihologiei copilului, al pedagogiei, la care se adaugă pregătirea morală, și nu în ultimul rând, cea vocațională. De asemenea, profesorul de religie trebuie să facă față provocărilor noilor ideologii. Apostolul copiilor trebuie să lucreze cu părinții elevilor, căci cu siguranță trebuie să-i cunoască, să-i sprijine în demersul acestora de a-i crește frumos și bine. Și nu în ultimul rând, profesorul de religie trebuie să înțeleagă faptul că curriculumul național înclină balanța către disciplinele științifice și mult mai puțin către dimensiunea morală sau spirituală. Știința are astăzi, ca și în perioada comunistă, valențe ideologice, prin excesul de raționalitate, însă, așa cum spunea Pascal, există „două extravagante: a exclude rațiunea, a admite doar rațiunea”. Din perspectiva noastră, școala trebuie să mențină un echilibru dinamic între științele moderne și nevoile ființei umane: libertatea, voința, gândirea, demnitatea etc.

Educația religioasă în sistemele de învățământ din Europa

Fenomenul religios se caracterizează printr-o mare complexitate și o privire globală asupra sa și relevă un mozaic multidimensional, influențat de o serie de factori precum cei sociali, culturali, istorici, economici, politici, ideologici. În aceste condiții, existența unui model unic european de abordare a religiei și a educației moral-religioase este exclusă. Ceea ce nu exclude însă preocupările, la nivelul Consiliului European, privind stabilirea unor puncte comune care să vizeze educația religioasă, ca parte a educației copiilor și tinerilor în general. În anul 1999 Adunarea Parlamentară a Consiliului European a adoptat Recomandările privind religia și democrația, în care se stipulează: „Educația este modalitatea cea mai importantă pentru combaterea ignoranței și stereotipurilor. Curriculumul școlar și cel universitar trebuie revizuite de urgență, astfel încât să promoveze o mai bună înțelegere a diferitelor religii; educația religioasă trebuie să fie abordată nu atât ca un ansamblu de lecții despre religii, cât mai ales ca o parte esențială de istorie, cultură și filosofie a devenirii umane.” [11, p. 45-83].

Legislația europeană abordează problematica moral-religioasă din perspectiva Convenției Europene asupra Drepturilor Omului (Articolul 9) și a Convenției cu privire la Drepturile Copilului (Articolul 14), care prevăd libertatea de gândire, de conștiință și de religie a individului, precum și nediscriminarea sa în raport cu aceste criterii [15, p. 42-55]. Consiliul European a abordat problematica diversității religioase și etnice, sprijinind, prin documente politice, asumarea de responsabilități într-o societate liberă, în spiritul înțelegerii, păcii, toleranței, egalității și echității sociale, prieteniei între popoare, grupuri etnice, naționale și religioase. Dialogul interetnic, intercultural și interreligios dobândesc în contextul european actual mai mare importanță decât în trecut, datorită noilor configurații sociale, politice și culturale din Europa, caracterizate printr-o mare diversitate și pluralism.

Dincolo de valorile moral-religioase și de convingerile despre lume și viață inculcate copilului de către familie, în comunitatea din care face parte, statele consideră de regulă că este de datoria lor să ofere printr-o educație specifică premisele pentru conviețuirea în pace, toleranță și înțelegere a diferitelor grupuri etnice și religioase. În majoritatea țărilor europene sistemul de învățământ oferă tinerei generații educație în domeniul moral-religios, ținând totodată cont de libertatea individuală de gândire, conștiință și religie.

În majoritatea documentelor, care fac precizări cu privire la condițiile în care se realizează educația religioasă, se stipulează următoarele:

- participarea copiilor la orele de religie este facultativă, părinții au dreptul de a decide asupra participării copiilor lor la acest tip de educație;
- elevii nu pot fi obligați să participe la orele de educație religioasă;
- formalitățile pe care părinții sau copiii trebuie să le realizeze, pentru ca aceștia din urmă să nu participe la educația religioasă;
- elevii care nu urmează orele de educație religioasă trebuie să le urmeze pe cele de morală neconfesională (dacă sistemul de învățământ oferă disciplină alternativă);
- forma de realizare a educației religioase este cea de studiu de religie și nu de cult;
- conținuturile programelor acestei discipline și reglementări privind persoanele care predau orele de religie [idem].

În condițiile unor societăți în schimbare, educației religioase îi revin roluri tot mai complexe. În țările europene educația morală și cea religioasă se intersectează adesea cu educația interculturală și educația civică.

Din perspectiva politicilor educaționale care abordează această problematică [11], în țările Uniunii Europene se admit trei principii fundamentale, care direcționează educația moral-religioasă, interculturală și civică:

1. Religia este un important fapt cultural (similar altor surse de identitate, precum limba, istoria sau moștenirea culturală).

2. Credințele despre lume și valorile existente trebuie dezvoltate progresiv,

având la bază experiențe individuale și sociale autentice de învățare.

3. Este indispensabilă o abordare integrată a valorilor spirituale, religioase, morale și civice.

Experții admit astfel că „valorile morale și religioase reprezintă un domeniu de mare sensibilitate, implicând credințe și viziuni asupra lumii. Asemenea valori nu pot fi abordate simplist dintr-o perspectivă curriculară îngustă, nici nu pot fi reduse la o simplă transmitere de cunoștințe. Aceste valori trebuie dezvoltate progresiv, elevii conștientizându-le și dobândindu-le în mod individual și printr-un proces de durată. Altfel spus, dobândirea valorilor morale și religioase trebuie să fie rezultatul abilității și experienței individuale autentice. În mod similar, dezvoltarea convingerilor morale și religioase trebuie să fie în concordanță cu valorile democratice în ansamblu, respectând deci drepturile omului, pluralismul și legislația” [5, p. 11-12].

La nivelul politicilor educaționale aceste principii se pot regăsi în **statutul educației moral-religioase, în scopurile și finalitățile educaționale**; la nivelul instituțiilor de învățământ se regăsesc în **organizarea unui învățământ deschis**, bazat pe principiile democrației și toleranței; la nivelul clasei se regăsesc în **metodele de abordare a procesului de învățământ**.

Statutul educației religioase în sistemele de învățământ european

Configurarea și statutul educației moral-religioase în țările europene sunt determinate de o serie de factori supraordonați acesteia, pe care îi vom prezenta succint în cele ce urmează.

▪ *Tradiția națională și tradiția religioasă*

Acest factor se referă la un parcurs particularizat și o sedimentare diferită a unor evenimente istorice care au contribuit și contribuie la constituirea, consolidarea și dezvoltarea unei națiuni. Istoria, poziționarea geografică, vecinătatea, limba, cultura și civilizația, religia sunt factori de modelare ai unei națiuni. Fiecare dintre elementele menționate anterior au suportat, în decursul timpului, o proprie evoluție. Întemeierea statului

pe valori inculcate de tradițiile religioase se pot constata în grade diferite la nivelul celor mai multe state europene. Asumarea la nivelul societății a valorilor religioase se realizează, în fapt, tot în grade diferite.

În acest context tradiția religioasă se relevă ca perspectivă diacronică a dimensiunii religioase în devenirea națională. Totodată ea se orientează după propria ei logică în stabilirea raporturilor cu lumea, având propriile fundamente ideologice. Fiecare tradiție religioasă manifestă un anumit grad de deschidere către celelalte religii și către secularizare, ceea ce influențează concepția asupra educației religioase și a modului cum ar trebui ea realizată.

▪ *Relația dintre stat și biserică*

Dacă biserica se adresează unei comunități religioase de mai mică sau mai mare dimensiune, statul este responsabil de toți cetățenii săi, de întreaga societate, care poate cuprinde numeroase comunități etnice, religioase, culturale. Acest fapt relevă diferențele cantitative și cele calitative ale celor două relații: relația stat-individ se referă la relația cu fiecare cetățean dintr-un stat și se caracterizează printr-un grad mare de obiectivitate și generalitate; relația dintre biserică și individ este marcată de existența și amploarea comunității religioase, fiind mai degrabă o relație subiectivizată și individualizată.

Referindu-se la dimensiunea religioasă a educației interculturale în contextul societăților secularizate din Europa, Micheline Milot amintește că în multe țări dimensiunea religioasă aparținea, istoric, exclusiv sferei private. „Dată fiind complexitatea societăților actuale și a modelelor de relaționare dintre stat și biserică, influențate de tradițiile naționale, este necesar ca organismele politice și legislative să adopte o atitudine progresivă față de religie, care se află ea însăși într-un proces de dezvoltare. O asemenea adaptare la pluralism presupune din partea democrațiilor abilitatea de a împleni o concepție de națiune culturală, istorică, neotentativă cu una de națiune civică, multietnică. *Neutralitatea politică nu înseamnă că statul trebuie să ignore faptul că cetățenii își asociază acțiunile sociale și politice propriilor lor*

credințe. Înseamnă că statul trebuie să fie atent la apărarea libertății de conștiință și de religie a cetățenilor săi și să se asigure că nu acordă nici unui grup religios un tratament privilegiat ori dezavantajat” [14, p. 29].

Indiferent de forma pe care o ia sistemul secular sau legislativ în oricare context național dat, neutralitatea politică trebuie să găsească căi de integrare a diversității, de respect al tradițiilor culturale, de dialog între oameni, luând în considerare drepturile fundamentale ale omului. Acestea au în vedere abilitatea noastră de a trăi în comun. Societățile seculare și secularizate trebuie să ofere un cadru care să permită recunoașterea diversității într-o societate a cetățenilor egali, liberi de orice discriminare privitoare la opțiunile personale în chestiuni legate de credință. Această recunoaștere reprezintă o necesitate și o premisă pentru definirea standardelor comune într-un context pluralist. Standarde comune nu pot fi definite odată pentru totdeauna; ele sunt mai degrabă rezultatul interacțiunii și al dialogului dintr-un context multicultural. Educația trebuie să joace un rol fundamental în asigurarea înțelegerii interculturale ca factor de creștere a toleranței și coexistenței armonioase.” [idem].

Experții în domeniul educației religioase [16] disting mai multe tipuri de structuri, ce rezultă din tradițiile religioase la nivelul unei țări. Factorii de influență pot să fie existența sau nonexistența unei religii dominante, respectiv a pluralismului religios, recunoașterea de către stat a religiilor și a bisericilor ce le promovează, relațiile dezvoltate între comunitățile religioase și cultele care le reprezintă, caracteristicile comunităților religioase etc.

Există astfel *societăți monoconfesionale*, în care relația dintre stat și religia dominantă este atât de strânsă, încât aceasta din urmă poate fi chiar declarată *religie de stat*, iar cele două puteri sunt convergente (bunăoară, cazul Greciei). La cealaltă extremă se situează *societățile pluriconfesionale*, în care statul adoptă o *poziție echidistantă* față de toate confesiunile recunoscute.

În această situație statul nu intervine nicicum în problemele bisericii, religia nu influențează instituțiile statului, există o

separație clară între stat și biserică (de exemplu cazul Olandei). O poziție intermediară apare în *societățile biconfesionale* (precum cea din Germania), în care statul, care și-a declarat separarea de biserică, sprijină totuși activitatea acesteia și ambele părți manifestă *disponibilitate pentru cooperare*.

▪ *Relația dintre școală și educația religioasă din perspectiva particularităților sistemului de învățământ*

Modul de relaționare dintre stat și biserică își pune amprenta în mod evident și asupra relației stabilite între școală, ca instituție publică, și educația religioasă.

Pornind de la tipologia relațiilor dintre stat și biserică, așa cum au fost descrise anterior, se va constata că, în general, în *societățile monoconfesionale*, în care religia dominantă este favorizată de stat, școala publică nu numai că oferă educația religioasă, dar ea este chiar *materie obligatorie*, statul *finanțează și influențează* în diferite moduri derularea sa (prin stabilirea finalităților, conținuturilor, elaborarea de manuale, formarea cadrelor didactice), considerându-se că religia face parte din identitatea națională, pe care – prin educație – trebuie să o transmită tinerei generații.

În *societățile pluriconfesionale*, în care apare separația clară între stat și biserică, educația religioasă este abordată în mod diferențiat, adesea neconfesional și în asociere cu educația interculturală, educația civică, educația pentru democrație. Atitudinea statului în aceste societăți merge de la neutralitate politică față de diferitele confesiuni, până la delegarea răspunderii pentru educația religioasă autorităților locale (Marea Britanie), asociațiilor de părinți (Olanda) ori exclusiv comunității religioase (caz în care poate fi chiar exclusă din școala publică: Franța).

În *societățile biconfesionale*, în care există o relație de cooperare între stat și biserică, statutul educației religioase este reglementat prin acorduri comune între părți, stipulându-se ferm responsabilitățile ce revin fiecăreia dintre ele.

Relația dintre stat și biserică și *asumarea responsabilității pentru educația religioasă de către una dintre cele două instanțe* pot determina modul de abordare a educației

religioase: *confesională* sau *neconfesională*. Sunt avute în vedere aici elemente precum finalitățile și conținuturile educației, în general, și ale celei religioase, în particular, curriculumul școlar, metodele de abordare în procesul de învățământ, elaborarea materialelor didactice, formarea cadrelor didactice etc. Asumarea responsabilității privind aceste aspecte este adesea legată și de asumarea finanțării educației religioase. Totodată, ele nu pot fi scoase din contextul general al particularităților sistemului de învățământ al țării respective. Legislația țării și politicile educaționale promovate, relația dintre învățământul public și cel particular, structura sistemului de învățământ și particularitățile sale sunt elemente care determină prezența și modul de realizare a educației religioase din fiecare țară.

Atunci când *statul*, neutru față de confesiunile religioase existente în țară, *preia responsabilitatea și controlul* asupra celor mai multe elemente care țin de educația religioasă în școala publică, apare, de regulă, o *abordare neconfesională* a acesteia. Situația este specifică țărilor cu o deschidere mai mare către secularizare și se corelează nu doar cu interrelaționarea celor două instanțe, ci și cu gradul de asigurare a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului în acele țări. Este cazul Olandei, Suediei, Norvegiei, Danemarcei, Estoniei, Marii Britanii.

Abordarea confesională a educației religioase se corelează cu *organizarea și controlarea acesteia de către comunitățile religioase / biserică*. Statul se implică totuși prin susținerea financiară și organizațională a unor aspecte, precum plata cadrelor didactice, alocarea spațiilor etc. Situația este specifică țărilor care au o religie majoritară (ortodoxă sau catolică) și se regăsește în majoritatea țărilor din Europa: Austria, Belgia, Bulgaria, Cehia, Cipru, Croația, Finlanda, Federația Rusă, Germania, Grecia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburg, Malta, Polonia, Portugalia, România, Serbia, Slovacia, Spania, Ucraina, Ungaria.

Specialiștii în domeniu atrag atenția că cele două abordări nu sunt ferm delimitate și

de aceea putem vorbi despre *predominanța abordării confesionale sau a celei neconfesionale*. „Cele două abordări ale educației religioase nu sunt total disjuncte. Astfel, deseori programele școlare de religie cu un caracter confesional cuprind și o serie de elemente de factură non-confesională: istorie a religiei, diferite tradiții religioase, artă religioasă etc., care sunt însă abordate din perspectiva unei religii particulare. De asemenea, caracterul non-confesional nu exclude posibilitatea de a acorda o atenție particulară unei anume religii (de obicei, religia majoritară la nivelul unei țări)” [9, p. 26-28].

Pornind de la cele două tipuri de abordare, în corelație cu instanța responsabilă de educația religioasă, putem distinge patru modele de realizare a acesteia:

- modelul studiilor religioase/ modelul neconfesional – educația religioasă este predominant neconfesională, curriculumul este elaborat de către instituțiile statului;
- modelul neconfesional-cooperativ – educația religioasă este predominant neconfesională, curriculumul este elaborat prin cooperarea dintre stat și comunitățile religioase;
- modelul confesional-cooperativ – educația religioasă este predominant confesională, curriculumul este elaborat prin cooperarea dintre stat și comunitățile religioase;
- modelul confesional – educația religioasă este predominant confesională, curriculumul este elaborat de către comunitățile religioase [16, p. 28-36].

Aceste patru modele, care evidențiază tipul de abordare și instanțele responsabile de educația religioasă, se corelează direct cu statutul religiei ca disciplină în planurile de învățământ.

Studiile religioase (modelul neconfesional) organizate și finanțate de stat au de regulă statut de *obligativitate*. Ele se bazează pe o abordare multireligioasă, echidistantă, neutră și general acceptată de toate comunitățile religioase existente într-un stat. Câteodată educația religioasă se împletește cu educația interculturală și urmărește să ofere premisele pentru o mai bună cunoaștere reciprocă, toleranță, acceptare a diversității

religioase, etnice și culturale, precum și premisele pentru analiza critică a faptului religios. Statutul de disciplină obligatorie nu contravine în această situație libertății individuale de conștiință și credință, întrucât nu se promovează un sistem unic de credințe religioase, ci se lasă loc pluralismului religios.

În cazurile *modelelor neconfesional-cooperativ, confesional-cooperativ și confesional* educația religioasă poate apărea ca *disciplină obligatorie sau disciplină opțională*. Atunci când apare ca *disciplină obligatorie*, având caracter predominant confesional, există pericolul prozelitismului, al îndoctrinării, al subminării libertății de conștiință și credință, al dezvoltării unor prejudecăți legate de religie, etnie și cultură. Chiar dacă în unele țări s-a instituit posibilitatea de a dispensa, acordându-se elevului libertatea de a nu frecventa cursul sau, mai rar, de a alege o altă materie de studiu, din cauza dificultăților organizatorice sau financiare nu întotdeauna se concretizează în fapt dreptul la neparticipare.

Atunci când apare ca *disciplină opțională* elevii pot alege, cu sprijinul părinților sau singuri, după 14/16/18 ani (vârsta diferă de la un stat la altul), dacă participă sau nu la educația religioasă, precum și tipul de educație religioasă de care doresc să beneficieze.

O situație specială se înregistrează în Franța, unde *nu există educație religioasă în școala publică* (cu excepția provinciilor Alsacia și Lorena, care nu făceau parte din Franța în 1905, când s-a adoptat legea separării statului de biserică și care permit ca atare prezența educației religioase în școlile publice). Anumite elemente de educație religioasă sunt totuși cuprinse în programele școlare ale altor materii, precum istoria, filosofia, literatura, arta. Educația religioasă apare în școlile confesionale, fiind considerate responsabile comunităților religioase.

Indiferent dacă apare ca disciplină obligatorie sau opțională, în majoritatea țărilor analizate educația religioasă are o pondere de 1-2 ore pe săptămână (cu o eventuală scădere a numărului de ore de la nivelul primar la cel secundar).

Finalități și conținuturi ale educației religioase din școală

Finalitățile și conținuturile educației religioase în școala publică se subordonează, cum este și firesc, poziției adoptate față de acest domeniu de autoritățile responsabile. Referindu-se la pluralismul cultural, religios și etnic din societățile europene, în ceea ce privește educația religioasă, există numeroase poziții posibile între două extreme: „La o extremă se află viziunile *închise*, care definesc strict conceptele și văd religiile ca sisteme omogene. La cealaltă extremă se află viziunile postmoderne, care propun deconstrucția completă a religiilor și culturilor. Potrivit acestor viziuni, *religiile și culturile* sunt construcții artificiale care servesc intereselor unor anume grupuri de oameni.” [10, p. 79]. Aceste poziții influențează tipul de abordare a educației religioase (confesional/neconfesional), accentele puse în procesul educativ și tipurile de învățare promovate.

Specialiștii în domeniu fac distincție între *învățarea religiei, învățarea despre religie și învățarea de la religie*.

- Abordarea închisă a educației religioase se corelează cu *învățarea religiei*, care înseamnă centrarea curriculumului școlar pe o singură religie (chiar dacă se prezintă și alte religii, se face tot din perspectiva religiei de bază). Comunitatea religioasă poartă răspunderea elaborării și dezvoltării curriculumului, se preocupă de selectarea și formarea cadrelor didactice (adepti ai respectivei credințe religioase), stabilește metoda predării materiei. *Scopul și finalitățile educației religioase abordate astfel se referă la crearea de buni credincioși* (prin înțelegerea și însușirea învățăturilor de credință, interiorizarea valorilor, dezvoltarea atitudinilor, formarea comportamentelor agreeate de comunitatea religioasă).

În cazul acestei abordări, există „pericolul manifestării intoleranței față de alte credințe și convingeri și modelul poate conduce la situația abandonării educației religioase în afara sistemului de învățământ de stat, cu argumentarea că este problema fiecărei religii să își asigure transmiterea propriilor valori

către generațiile următoare, dar aceasta cu sprijinul financiar al comunității religioase și nu în cadrul școlilor publice.” [9, p. 26-28].

- *Învățarea despre religie* „include cercetarea despre natura religiei, despre credințele, învățăturile și modurile de viață propovăduite, despre sursele, practicile și formele de exprimare. Aceasta include capacitatea de a interpreta, analiza și explica”. În general acest tip de învățare este mai puțin disputat și dificil decât învățarea religiei sau învățarea de la religie [8, p. 45]. Aceasta pentru că materia este extrasă dintr-o realitate obiectivă, care, deși complexă, studiază natura religiei, în general, și a diferitelor religii, în particular. Deși acest mod de învățare implică numeroase abilități, ele sunt de natură cognitivă și vizează dobândirea de cunoștințe, dezvoltarea capacității de analiză și comparare a religiilor, înțelegerea rolului religiei în viața și societatea umană, precum și a credințelor, formelor de exprimare (inclusiv prin arta religioasă), practicilor și impactului fiecărei religii în parte. *Scopul și finalitățile educației religioase abordate astfel se referă la dezvoltarea capacității de analiză critică a fenomenelor religioase și la înțelegerea modului în care religia influențează viața personală, a comunității și a societății.*

Referindu-se la învățarea despre religie, se relevă următoarele aspecte:

- Școala trebuie să prezinte elevilor punctele de vedere ale tuturor religiilor, nu să impună un punct de vedere specific unei anume religii.

- Abordarea religiei în școală trebuie să vizeze instrucția, nu îndoctrinarea.

- Funcția școlii este aceea de a educa despre religii, nu de a converti la o religie anume.

- Religia trebuie abordată în școală din perspectivă academică, nu devoțională, evlavioasă.

- Școala trebuie să prezinte elevilor ce cred toți oamenii, nu să îi învețe pe elevi ce să creadă ei.

- Școala trebuie să îi facă pe elevi conștienți de toate religiile, nu să îi determine să accepte una dintre acestea.

- Școala trebuie să îi informeze pe elevi despre variate credințe, nu să vizeze conformitatea cu o anumite credință [10, p. 79].

Învățarea despre religie a fost criticată câteodată datorită accentuării excesive a laturii cognitive în procesul educațional. Uneori acest tip de învățare apare nu doar în cadrul educației religioase, ci informațiile respective sunt inserate în curricula altor discipline, precum artă, muzică, literatură, istorie.

- *Învățarea de la religie* „se preocupă de dezvoltarea la elevi a capacității de a reflecta și de a răspunde propriilor lor experiențe și experiențelor celorlalți din perspectiva a ceea ce au învățat despre religie. Această abordare le dezvoltă elevilor capacitatea de a aplica, interpreta și evalua ceea ce învață despre religie”. Acest tip de învățare este mai problematică deoarece este mai greu de conceptualizat modul în care ar trebui să arate procesul de învățare, cum s-ar putea desfășura și cât de bine se realizează. Învățarea de la religie tratează mai degrabă individul și comunitatea sa, și mai puțin materia religiei sau religiilor diferite. Învățarea de la religie se referă la relevanța religiei pentru individ și la dezvoltarea unor aptitudini diferite, care să dea sens cunoștințelor acumulate de elevi prin învățarea despre religie. *Scopul și finalitățile educației religioase abordate astfel se referă la dezvoltarea gândirii critice și atitudinii reflexive a elevilor, având la baza procesului educațional experiențele lor și vizând dezvoltarea personală generală prin interiorizarea valorilor moral-religioase.*

Sarcina-cheie a educației, privită din această perspectivă, este de a-i determina pe elevi pe parcursul școlarității să participe la o analiză critică a religiei, având în vedere exemple din acest domeniu, privite în special în relație cu circumstanța socială, dar și în relație cu propria lor experiență. Prin participarea la dezbateri elevii pot învăța despre diferitele perspective asupra religiei sau culturii, pot totodată să-și examineze credințele lor și pe cele ale grupului de egali, ajungând progresiv la clarificarea și formularea unor viziuni proprii. Această formă de educație merge dincolo de simpla mijlocire de informații despre diferitele religii, determinându-i pe elevi să participe la contextul democratic

al școlii. Diferitele poziții din cadrul dezbatărilor pot fi utilizate pentru a clarifica diverse puncte de vedere, unele dintre ele sugerate chiar de către elevi. Conținuturile de studiu, precum și metodele utilizate depind de vârsta și de aptitudinile copiilor și tinerilor și de alți factori contextuali (de exemplu istoria specifică a religiei și a statului în respectiva țară, modelul de relaționare cu religia oficială etc.).

Educația religioasă în structura sistemelor școlare

În cele ce urmează, încercăm o privire sintetică asupra educației religioase din Europa, urmărind câteva coordonate:

- tipul de abordare a educației religioase, cu referire la predominanța caracterului confesional sau neconfesional al acesteia;
- intitularea disciplinei școlare, așa cum apare ea în planurile de învățământ;
- statutul disciplinei din perspectiva libertății de participare (obligatoriu/ opțional/ facultativ);
- disciplinele alternative, puse la dispoziția elevilor, dacă aceștia aleg să nu frecventeze ora de educație religioasă;
- responsabilitatea pentru curriculum, cu referire la autoritățile responsabile pentru elaborarea programelor școlare de educație religioasă;
- statutul cadrelor didactice care predau religia (modalități de formare, condiții pentru ocuparea postului, subordonare etc.);
- observații relevante care particularizează situația din țările respective.

Țară	Tipul de abordare	Intitularea disciplinei	Statutul disciplinei	Discipline alternative	Responsabilitate pt. curriculum	Statutul cadrelor didactice	Observații
Albania	-	-	-	-	-	-	Nu există în școlile publice
Austria	Confesional	Instruire religioasă	Obligatory (cu posibilitate de scutire), Facultativ în școlile profesionale	Nu există	Cooperare stat – comunități religioase	Control al statului, Certificat ecleziastic de competențe	Există inițiative locale de introducere a unor discipline alternative.
Belgia	Confesional	Religie	Opțional	Etică	Comunitățile religioase	Control al comunităților religioase, Certificat ecleziastic de competențe	În școlile catolice, instruirea religioasă catolică este obligatorie.
Belarus	-	-	-	-	-	-	În unele școli se predă istoria religiilor.
Bosnia Herțegovina	Confesional	Religie	Obligatory sau opțional (în funcție de canton)	Nu există	Autorități la nivel regional	*	Se dezvoltă materia de studiu <i>Cultură și religii</i> .
Bulgaria	Confesional	Religie	Opțional	Nu există	Statul	Catehiști cu statut de voluntari	Populație predominant ortodoxă (85 %)
Cehia	Confesional	Religie	Opțional, Facultativ	Nu există	Comunitățile religioase	Cadrelor didactice sunt plătite de școală	-
Cipru	Confesional	Religie	Obligatory (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Comunitățile religioase	Control al statului, Studii universitare teologice	77% ortodocși, 18% musulmani
Croația	Confesional	Religie	Facultativ (în învățământ primar), Opțional	Etică (în inv. secundar)	Cooperare stat – comunități religioase	Control al statului, Certificat ecleziastic de comp.	-

Teoria educației: inovație și modernizare

Dane- marca	Neconfesional	Educație religioasă	Obligatoriu (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Autorități în educație, asociații ale prof. de religie	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	Apare în documente ca <i>studiul academic al religiilor</i>
Elveția	Confesional	Educație religioasă/ științe biblice	Obligatoriu, Opțional, Fără religie (în funcție de canton)	Nu există	Cooperare autorități regionale – biserică	Control al statului	Organizare diferită la nivelul fiecărui canton
Estonia	Neconfesional	Religie	Opțional	*	*	*	Organizare la cererea părinților
Finlanda	Confesional	Religie	Obligatoriu (cu posibilitate de scutire)	Etici umaniste	Cooperare stat – comunități religioase	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	Predomină religia luterană
Franța	-	-	-	-	-	-	Nu există în școlile publice (excepție: Alsacia, Lorena)
Federația Rusă (Rusia)	Confesional	Religie	Opțional	Istoria religiilor mondiale	Cooperare stat – comunități religioase	Control al statului, Studii teologice în univ. de stat	-
Georgia	Confesional	Religie	Opțional	*	*	*	-
Germania	Confesional	Religie	Obligatoriu (cu posibilitate de scutire)	Etică, Istoria religiilor, Filosofie, Norme și valori	Cooperare stat – comunități religioase	Control al statului, Delegație canonică și de vocație	În unele landuri ed. religioasă nu este obligatorie (Berlin, Bremen, Brandenburg)
Grecia	Confesional	Religie	Obligatoriu (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Ministerul Educației Naționale și al Religiei	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	-
Islanda	Neconfesional	Creștinism Științe religioase și etică	Obligatoriu	Nu există	Cooperare stat – biserică	*	-
Irlanda	Neconfesional	Religie	Obligatoriu	Nu există	Cooperare stat – biserică	Certificat ecleziastic de comp.	93% populație protestantă
Italia	Confesional	Religie catolică	Opțional	Etică	Biserica	Certificat ecleziastic de competențe	Predomină populația catolică
Letonia	Confesional	Religie	Opțional	Etică	Cooperare stat – comunități religioase	Certificat ecleziastic de comp.	-
Lituania	Confesional	Religie	Opțional	Etică	Comunitățile religioase	Certificat ecleziastic de competențe	Predomină populația catolică (75%)
Luxemburg	Confesional	Educație religioasă	Opțional	Etică, Formare morală și socială	Cooperare stat – comunități religioase	Certificat ecleziastic de competențe	Predomină educația catolică

Macedonia	-	-	-	-	-	-	Nu există în școlile publice
Malta	Confesional	Cunoștințe religioase	Obligativ (cu posibilitate de scutire)	Nu există	*	Certificat ecleziastic de competențe	-
Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor)	Neconfesional	Religie	Obligativ (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Cooperare autorități locale – comunități religioase (bazată pe Cadrul Naț. pt. Ed. Rel.)	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	Există cca.150 de programe locale de educație religioasă
Marea Britanie (Scoția)	Neconfesional, Confesional în școlile catolice	Religie	Obligativ (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Statul (în șc. neconfesionale) Cooperare stat – comunități religioase (în șc. confesionale)	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	30% școli confesionale
Moldova	Neconfesional	Educație moral-spirituală	Obligativ	Nu există	Statul	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	-
Norvegia	Neconfesional	Cunoștințe creștine și religioase și educație etică	Obligativ	Nu există	Statul	Control al statului, Studii religioase în univ. de stat	-
Olanda	Neconfesional	Religii și concepții despre viață	Obligativ	Nu există	Școlile	Control la nivel local	2/3 din școli constituite de asociații ale părinților
Polonia	Confesional	Religie	Opțional	Etică	Biserica	Control al statului, Certificat ecleziastic de competențe	Predomină populația catolică (89%)
Portugalia	Confesional	Religie și morală	Opțional	Etică, Dezvoltare personală și socială	*	Control al statului, Certificat ecleziastic de competențe	-
România	Confesional	Religie	Obligativ (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Cooperare stat – comunități religioase	Control al statului, Studii teologice în univ. de stat	Predomină populația ortodoxă (87%)
Serbia	Confesional	Educație religioasă	Opțional	Educație civică	Comunitățile religioase	*	Predomină populația ortodoxă
Slovacia	Confesional	Religie	Opțional	Etică	Comunitățile religioase	Studii teologice în univ. de stat Certificat ecleziastic de competențe	-

Slovenia	Neconfesional	Religii și etică	Opțional	Alte materii	Statul	Control al statului	Ed. rel. confesională posibilă în școli private
Spania	Confesional	Religie	Opțional	Activități socio-culturale	Comunitățile religioase	Certificat ecleziastic de competențe	Predomină educația catolică
Suedia	Neconfesional	Studii religioase	Obligatoriu	Nu există	Cooperare stat – biserică	Control al statului, Studii ale științelor religioase	-
Turcia	Neconfesional	Religie și morală	Obligatoriu (cu posibilitate de scutire)	Nu există	Cooperare stat – biserică	Control al statului, Studii teologice în univ. de stat	-
Ucraina	Confesional	Religie	Obligatoriu/Opțional (la alegerea directorului de școală)	Diferite inițiative locale	Comunitățile locale	Control al statului	-
Ungaria	Confesional	Religie	Facultativ, extrașcolar	Nu există	Comunitățile religioase	Certificat ecleziastic de competențe, Statul îi plătește, dar nu face parte din rândul cadrelor didactice.	Disciplină obligatorie în școlile organizate de biserici

Deși în fiecare țară educația religioasă are propria configurație și „biografie”, așa cum am menționat la începutul acestui capitol, există totuși influențe reciproce sau elemente comune, care țin de relația dintre stat și biserică, de tradiții istorice și de apariția religiilor/cultelor în țara respectivă, de rolul și valoarea religiei în societate, de structura sistemului școlar. Analizând în domeniu au constatat că în unele țări există situații similare, ceea ce aproprie câteodată modelele de realizare a educației religioase.

Astfel, Italia sau Grecia, deși cu religii majoritare diferite (în Italia predomină catolicismul, în Grecia - ortodoxismul) se apropie datorită faptului că majoritatea populației aderă la o religie, devenită factor de identitate națională. Și pentru că fiecare stat dorește să transmită prin educație identitatea sa națională, școlile publice promovează modele de educație religioasă asemănătoare: predomină abordarea confesională, preponderent biserica are responsabilitatea curriculumului, în timp ce statul sprijină financiar educația religioasă, întrucât, privită istoric, biserica a constituit un element esențial pentru constituirea și consolidarea statului național.

Pluralismul religios și, implicit, deconfesionalizarea educației religioase sunt elemente legate, de regulă, de migrația populației ori de realități europene mai recente și se realizează la nivel minim în aceste țări. Predominanța unei religii majoritare apare și în țări precum Belgia, Lituania, Polonia, Portugalia, Spania (preponderent catolice), Bulgaria, Cipru, România, Serbia (ortodoxe), Finlanda (luterană), Irlanda (protestantă).

Unele țări au fost marcate de confruntări puternice între tradiția religioasă și curente critice la adresa acesteia. Islamului din Turcia i s-a opus republicanismul autoritar turc, ortodoxismului din Rusia i s-a opus ateismul sovietic, iar catolicismului spaniol - anticlericalismul. Aceste confruntări au influențat educația religioasă în sensul căutării unei perspective mai distante, critice asupra fenomenului religios.

O altă categorie de țări o reprezintă cele bi- sau pluriconfesionale. Exemple consacrate sunt Germania, Elveția, Marea Britanie, Olanda, Islanda, Norvegia, Suedia. Deși dimensiunea religioasă este importantă și pentru identitatea națională a acestor state, există

în cazul fiecăreia un pluralism religios istoric, care a determinat găsirea unui modus vivendi, în spiritul respectului reciproc și al toleranței religioase. Acest „pluralism asumat” presupune dezvoltarea laicității pe fondul valorilor creștine general acceptate. Educația religioasă în statele pluriconfesionale este abordată preponderent neconfesional, statul și comunitățile religioase cooperează, autoritățile locale și comunitatea configurează uneori acest tip de educație, într-un cadru național generos. În țările biconfesionale influența comunităților religioase este mai puternică, iar educația religioasă este, de regulă, una de tip confesional.

În fine, o ultimă categorie de țări sunt cele în care există o separare clară a statului de biserică, iar educația religioasă nu apare ca materie de studiu în școlile publice. Franța, Macedonia, Albania sunt țări care intră în această categorie. În Franța pot să apară informații din domeniul religios la nivelul altor materii de studiu, precum artă, muzică, filosofie etc. Educație religioasă se realizează numai în școlile confesionale.

Educația religioasă în Republica Moldova

Legislația. În Republica Moldova educația religioasă este reglementată de un cadru legislativ complex. Astfel, Constituția Republicii Moldova prevede, în articolul 35, Dreptul la învățatură: „Statul asigură în condițiile legii, libertatea învățământului religios. Învățământul de stat este laic.” [1]. Legea 125/2007 privind libertatea de conștiință, de gândire și de religie prevede în articolul 32: „(7) Învățământul moral-religios în școlile de stat de toate gradele este opțional și facultativ, exceptând cazurile prevăzute în acordurile sau convențiile de cooperare dintre stat și cultele religioase” [4].

Referitor la relațiile dintre stat și culte, Legea 125/2007 prevede în articolul 15: „(1) Cultele religioase sunt autonome, separate de stat, egale în drepturi, în fața legii și a autorităților publice. Discriminarea unui sau altui cult religios se pedepsește conform legislației în vigoare; (2) Statul nu intervine

în activitatea religioasă a cultelor” [ibidem]. Prin urmare, acest articol face referire la neutralitatea statului față de cultele existente în țara noastră, deși în articolul 15 al aceiași legi se subliniază în mod explicit rolul ortodoxiei pentru istorie și societate: „(5) Statul recunoaște importanța deosebită și rolul primordial al religiei creștin-ortodoxe și, respectiv, al Bisericii Ortodoxe din Moldova în viața, istoria și cultura poporului Republicii Moldova”.

Statutul disciplinei. Educația moral-spirituală, ca disciplină școlară, este obligatorie pentru elevii claselor a I-a – a IV-a (treapta primară de învățământ), fiind introdusă în planul de învățământ în ianuarie 2001, prin adoptarea Legii Parlamentului nr.844 din 25.02.2000 [3].

Religia ca disciplină școlară pentru clasele a V-a – a IX-a (treapta gimnazială de învățământ) are statut de opțională; se studiază pe baza unei cereri semnate de părinți și elevi și a fost introdusă în Planul de învățământ în anul 2010 în baza Hotărârii de Guvern nr. 596 din 2 iulie 2010 [2].

Tipul de abordare. Educația religioasă din Republica Moldova este abordată neconfesional, indiferent că apare în școlile publice ori cele private. În cea mai mare parte, conținutul abordat se centrează pe elementele specifice cultului respectiv, urmărindu-se mai puțin elemente interculturale și interreligioase. În școlile publice educația religioasă este organizată, controlată și finanțată de către stat, însă există elemente în care statul și biserica cooperează (elaborarea curricula școlare, formarea cadrelor didactice).

Formarea și statutul cadrelor didactice. În Republica Moldova, cadrele didactice care predau religia au, de regulă, studii universitare pedagogice. Profesorii cu studii teologice trebuie, asemenea oricărui profesor din sistemul de învățământ, să fi parcurs modulul de pregătire psihopedagogică oferit acestei categorii profesionale prin formarea continuă.

Statutul profesorilor de religie nu diferă de cel al profesorilor de alte discipline.

Selectarea, formarea și statutul cadrelor didactice implicate în promovarea educației

religioase trebuie privite în contextul mai larg al relației dintre stat și biserică, precum și în legătură cu particularitățile sistemului de învățământ național. Astfel, când statul preia responsabilitatea și controlul asupra majorității elementelor care țin de educația religioasă în școala publică, și abordarea acesteia este predominant neconfesională, este importantă o implicare a sa în formarea cadrelor didactice, deoarece profesorii de religie au același statut ca și profesorii de alte discipline, metodologia generală de selectare și formare valabilă la nivelul întregului sistem de învățământ se aplică și acestei categorii de cadre didactice.

Salarizarea cadrelor didactice din școlile publice se realizează de la bugetul de stat.

Argumente pentru educație religioasă de calitate

Dincolo de criteriul predominanței abordării confesionale, respectiv neconfesionale a educației religioase și de finalitățile stabilite pentru aceasta, modelele / metodele utilizate în procesul didactic mai țin de particularitățile sistemului de învățământ și de deschiderea acestuia față de inovație și de adecvarea la nevoile copilului. Nu există o singură metodă sau un model ideal de realizare a educației religioase, ci o varietate, care reflectă diversitatea realităților în care se desfășoară acest tip de educație: de la metode conservatoare de predare a dogmei, în mod scolastic, la metode dinamice, interactive, tot mai frecvent utilizate, care pun accentul pe copil și pe nevoile sale de a se adapta la lumea înconjurătoare. Educația religioasă este abordată uneori interdisciplinar ori se împletește cu educația morală, interculturală, civică sau cu educația pentru democrație. La nivelul țărilor europene există o serie de ghiduri și manuale, care cuprind exemple de bună practică și recomandări făcute de cadre didactice și experți în domeniu celor interesați de predarea religiei [11]. Dintre metodele cu rezultate bune prezentăm pe scurt:

Abordarea bazată pe cooperare în educația religioasă

- Solicită independență pozitivă și reprezintă o structură care asigură lucrul în comun al elevilor, prin care aceștia contribuie nu numai la propria lor educație, ci și la cea a colegilor lor de clasă.

- Se bazează pe premisa că nimeni nu-și poate îndeplini sarcina singur și că este necesar ca toți elevii să se implice pentru atingerea unui obiectiv comun.

- Funcționează în grupuri mici, eterogene; diversitatea se referă la capacitățile academice și lingvistice, la bagajul lingvistic, cultural ori religios; este necesar ca profesorii să împartă sarcinile de lucru în așa fel, încât să maximizeze potențialul fiecărui elev, să-i accentueze punctele tari.

- Permite ca mai degrabă abilitățile și cunoștințele personale ale membrilor grupului să devină criterii de integrare, decât apartenența lor religioasă sau etnică. Identitatea, deși în mod normal criteriu de diviziune, poate uni indivizii.

Abordarea religiei prin utilizarea distanțării și a simulării

- Tehnicile de distanțare și de simulare se pretează la învățarea despre religie și la învățarea de la religie.

- Tehnicile de distanțare permit elevilor implicarea în dialoguri pe teme interculturale și interreligioase într-o manieră sigură, fără teamă sau stângeneală.

- Tehnicile de distanțare includ utilizarea terților, a personajelor imaginare, artefactelor și altor forme de învățare și predare „indirecte”.

- Simulările reprezintă situații complexe în care învățarea se realizează prin soluționarea de dileme sau prin utilizarea imaginativă a unor construcții pentru identificarea și discutarea problemelor.

Metoda participării ca oaspete la festivitățile altora

- Festivitățile religioase pot fi aduse în sala de clasă pentru a construi punți de legătură între oamenii de diferite credințe.

• Prin includerea festivităților religioase în procesul de predare-învățare sau ca element al vieții școlare privită în ansamblul ei, se poate încuraja deschiderea către diversitatea a religiilor și a viziunilor asupra lumii.

• Luarea de contact cu diferite festivități religioase poate să constituie pentru elevi o oportunitate de a recunoaște bogăția diferitelor culturi și tradiții, de a-și plasa propriile experiențe într-un context mai larg și de a descoperi astfel similitudini și diferențe.

Metoda realizării unui „spațiu sigur” pentru dezvoltarea exprimării de sine

• Un „spațiu sigur” asigură o atmosferă ospitalieră pentru explorarea în sala de clasă a viziunilor diferite.

• Un „spațiu sigur” creează un ambient fără insecuritate, teamă și tensiune.

• Un „spațiu sigur” oferă spațiul pentru participare egală.

• Un „spațiu sigur” imprimă reguli ale dialogului, care presupun respectul reciproc.

• Un „spațiu sigur” poate organiza învățarea în sala de clasă.

Abordarea empatică în educația religioasă

• Empatia nu este o stare de spirit, ci un stimul emoțional și mental dinamic, necesar în educația realizată prin comunicare.

• Empatia ajută la o mai bună cunoaștere a celorlalți, la o mai bună înțelegere a noastră înșine și la ameliorarea relațiilor cu ceilalți.

• Se pot formula multe întrebări, pentru a se investiga propriul nivel de empatie și a se ameliora comunicarea empatică.

• Abordarea empatică în educația religioasă poate crește toleranța interreligioasă și ameliora climatul educațional.

Abordarea fenomenologică a educației religioase

Există o ierarhizare a abordărilor fenomenologice în ce privește studierea diversității religioase. Acestea își au rădăcinile în disciplina fenomenologiei religiei, mai degrabă decât în fenomenologia sociologică. Câteva elemente fundamentale ale acestei abordări sunt:

• predarea în vederea promovării cunoașterii și a înțelegerii, nu promovarea

unei anume viziuni religioase sau nereligioase;

• evitarea impunerii propriilor viziuni și atitudini asupra religiei sau modului de viață al altora;

• pe cât este posibil, empatizarea cu persoane, ce au altă religie sau alt mod de viață;

• distincția dintre a înțelege și a judeca – rostul fenomenologiei este să ajute la înțelegerea, nu la judecarea faptului religios;

• o modalitate a acestei abordări constă în a privi religia tematic, având grijă să se compare doar termeni comparabili între ei.

Critica adusă abordării fenomenologice este incapacitatea acesteia de a pătrunde „în interiorul” unei religii; cu toate acestea, abordarea fenomenologică reușește prin metode precum jocul de rol și dramatizarea să reconstituie ideile și sentimentele religioase ale altora.

Abordarea educației religioase ca dimensiune a educației interculturale

• Religia trebuie înțeleasă în societățile seculare moderne ca fenomen social, cultural și politic.

• Religia nu se limitează doar la sfera privată, departe de scena publică: convingerile morale și religioase stau la baza motivației și acțiunii sociale.

• Este important ca statul să asigure libertatea de religie și de conștiință a cetățenilor săi.

• Manifestarea diversității religioase în școală include existența concretă, vizibilă a unor semne și simboluri și cea abstractă, invizibilă a unor valori și convingeri.

• Educația interculturală ar trebui să asigure înțelegerea diferitelor viziuni asupra lumii existente în societățile pluraliste.

• Educația interculturală trebuie să dezvolte autonomia personală, spiritul critic, deschiderea pentru diversitate și sentimentul apartenenței la ansamblul comunității și totodată să întărească sentimentul de încredere, unind cetățenii dincolo de diferențele morale și religioase dintre ei, pentru a fi apti să ia parte integral la democrație.

• Finalitățile dimensiunii religioase a educației interculturale vizează promovarea:

- toleranței: conștientizarea diferitelor opțiuni pentru viață și respectul pentru ceilalți;
- reciprocității: disponibilitatea de a recunoaște sau de a garanta celorlalți aceleași drepturi, pe care individul le dorește a-i fi recunoscute de către alții și de a nu aduce ofense altora în chestiuni cu privire la care individul nu ar dori să fie ofensat;
- atitudinii civice: abilitatea de a se retrage, având capacitatea de reflecție și moderația exprimării în public a identității proprii ca urmare a respectului reciproc și a considerației pentru ceilalți.

Colaborarea și responsabilizarea agenților de educație

- colaborare între profesorul diriginte, profesorul de religie și psihologul/consilierul școlii;
- activități de educație la care să participe elevii, părinții și profesorii;
- colaborare reală școală-familie;
- atitudine responsabilă a mass-media;
- educația părinților.

Importanța modelelor pentru educația morală

- modele personale oferite de profesori și de preoți;
- evidențierea modelelor umane din trecut și din societatea contemporană.

Nevoia de cultură generală și de păstrare a valorilor

- propuneri legate de curriculum se referă la introducerea orelor de etică sau a unor opționale prin care să se transmită normele de comportament, „bunele maniere”;
- valorificarea orelor de dirigiență;
- implicarea profesorilor de religie în elaborarea unor manuale „mai simple și mai atrăgătoare”;
- conținutul și abordarea orelor de religie să fie corelate cu disciplinele *cultură civică și consiliere și orientare*.

Concluzii

Modelele de etică și comportament pe care societatea le oferă azi tinerilor sunt sărace și lipsite de profunzime (superficialitatea, gloria facilă, câștigul fără muncă, îmbogățirea peste noapte, violențele etc.) – antimodele pe care tinerii le imită inconștient, din lipsă de ceva mai bun. Revenirea la valorile morale tradiționale este o șansă. Cu blândețe și înțelepciune, cu multă responsabilitate și toleranță, cu dorința comună de a răspândi binele printre noi – putem contribui la îmbunătățirea societății și a relațiilor interumane.

Referințe bibliografice

1. *Constituția Republicii Moldova*. Disponibil la: <http://lex.justice.md/documentom.php?id=44B9F30E:7AC17731>;
2. *Hotărârea Guvernului nr. 596 din 02.07.2010*. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=335115>;
3. *Legea Parlamentului nr. 844-XIV din 25.02.2000*. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&id=311684>;
4. *Legea Parlamentului nr. 125 din 11.05.2007*. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=324889>;
5. Bârzea C., *Perspectiva politicii educaționale*. În: Keast, John (Edit.): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe, 2007, p. 11-12;
6. Cioran E., *Tratat de descompunere*. București: Editura Humanitas, 1992;
7. Fukuyama F., *Marea ruptură*. București: Editura Humanitas, 2002;
8. Geană Gh., *Religia și societatea civilă*. București: Editura Paralela, 2005;
9. Guénon R., *Criza lumii moderne*. București: Editura Humanitas, 1993;
10. Jackson R., *Abordarea interpretativă*. În: Keast, John (Edit.): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe, 2007, p. 79;

11. Keast J., (Edit.) *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe, 2007;
12. Kirkpatrick J.R., *Public schools and the American heritage of religious freedom and religious pluralism*. In: Wood J.E.: *Religion, the state and education*. Baylor University Press, Waco, 1984, p. 18-26;
13. Leonardescu C., *Etica și conduita civică*. București: Editura Lumina Lex, 1999;
14. Milot M., *Dimensiunea religioasă și societatea secularizată*. În: Keast John (Edit.): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe, 2007, p. 29;
15. Odio B.E., *Elimination de toutes les formes d'intolerance et discrimination fondees sur la religion ou la conviction*. New York: Nations Unites, 1989;
16. Schreiner P., *Models of religious education in schools in Europe*. In: Larsen L., Plesner I.: *Teaching for tolerance and freedom of religion or belief*, Oslo Coalition on Freedom of Religion and Belief, Oslo, 2002, p. 28-36.



Recenzent: Rodica SOLOVEI,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE

INSTRUIREA ȘI EDUCAȚIA – PROCES ÎN EVOLUȚIA OMULUI ȘI A MEDIULUI SOCIAL

Rolul esențial al instruirii și educației este de a menține echilibrul intelectual și spiritual al omului într-un mediu social, astfel formându-i personalitatea și identitatea. Omul la rândul lui, cu respectivul bagaj de cunoștințe și abilități, cu bogăția intelectuală și spirituală acumulată de-a lungul anilor, trebuie să contribuie la bunăstarea propriei societăți, astfel dând sens conținutului material care îi aduce satisfacție în viața personală și socială.

Cuvinte-cheie: proces, instruire și educație, om și medi social, evoluție, formare și dezvoltare.

Prin procesul continuu de învățare se produce acțiunea evolutivă de schimbare permanentă a omului în corelație cu mediul social. Învățătura fiind sistemul de îndrumări teoretice și practice în diverse domenii de activitate, este și sistemul prin care se dobândește dezvoltarea intelectuală și se îmbogățește înțelepciunea spirituală, astfel creând universul de cultură multilaterală a omului. Prin noțiunea de învățatură se subînțeleg atât procesele instruirii, ca parte componentă a culturalizării și formării omului ca personalitate instruită a unei societăți, cât și procesele educației, ca element în asigurarea unei dezvoltări multilaterale a omului cu însușiri intelectuale, morale, estetice și fizice cu scop de a contribui benefic la formarea unei societăți civilizate. Educația are la bază un ansamblu de valori și măsuri care sunt aplicate sistematic în formarea trăsăturilor intelectuale și morale ale omului asociate cu acele măsuri (acțiuni) care au drept scop perfecționarea evolutivă a mediului social (considerat un bun material stăpânit de om) propriu acestuia prin care se contopesc experiențele de viață, cultură influențate de totalitatea procedurilor folosite în acest scop. Omul și mediul social, propriu acestuia, sunt

un întreg al existenței prin care se produce schimbul reciproc de valori și acțiuni, ambii necesitând modificări și transformări frecvente cu accent pozitiv în creștere și dezvoltare. Paralel are loc și încrucișarea acțiunilor prin care se asociază obiectivele propuse cu rezultatele dorite. Prin intermediul proceselor de remodelare a existenței umane, individul cu propria societate a fost acel model de dezvoltare care a produs schimbări și în sistemul educațional. Educația este o activitate socială, care își exprimă caracterul prin forme clare, transmițând către generația în creștere acele componente esențiale educative care să influențeze sistematic și conștient dezvoltarea facultăților umane și care nemijlocit să asigure și culturalizarea societății respective. Astfel, prin educație, se formează și acel component social ce acționează ca un element al evoluției datorită căruia sunt influențate valorile necesare omului în dezvoltare și anume valorile spirituale, intelectuale, materiale. Prin intermediul acestora s-a format și știința educației la baza căreia a fost și rămâne a fi omul cu intelectul și cultura sa. El, ca individualitate socială, este acea substanță care prin cultura și educația sa favorizează la nesfârșit desfășurarea acțiunilor

necesare proceselor evolutive, astfel creând condiții favorabile manifestărilor și fenomenelor concepute de ființa umană și societatea acesteia. Fenomenele, la rândul lor, fiind o categorie care se manifestă prin atitudini, comportament, tendințe către acțiuni cu valori materiale, spirituale, intelectuale, sunt nemijlocit legătura dintre domeniile de activitate umană și socială care dezvoltă societatea. Prin această legătură educația devine acea funcție care transformă comunicarea adecvată în formarea corectă a sistemelor și subsistemelor din societate necesare omului, și în formarea corelației calitative de conviețuire dintre societate și individ. Educația se prezintă ca un factor intermediar între comunicarea și corelația calitativă dintre om și societate, având funcția de a realiza acțiunea comună benefică și de a favoriza dezvoltarea socială, bazată pe structura economică și politică. Respectiv, dezvoltarea economică și politică a unei societăți atrage (în mod prioritar) în sine factorul educativ care determină structurarea domeniilor pe acțiuni și principii fundamentate pe teorii științifice, ca urmare emițând produsul cu efectul necesar. Indispensabil, se creează materia de care are nevoie omul în propria dezvoltare și în prosperarea societății. Transformările respective se manifestă și în diversificarea condițiilor care depind de apariția unor fenomene ce se produc în totalitatea factorilor de mediu în care există ființa umană. Ele, ca și altele, fiind într-o conexiune directă cu educația, pot provoca cauze influențând atât negativ cât și pozitiv cursul de transformare a vieții sociale, declanșând în același timp și efecte nefavorabile asupra conștiinței umane, care suportă varietatea schimbătoare a existenței sale. Apariția unor asemenea fenomene pot produce acțiuni cu un caracter stimulator sau apatic (inactiv), care nemijlocit pot provoca și neînțelegeri în îndeplinirea unor obligații personale și sociale. În rezultat, efectele respective condiționate de calitatea educației sociale (exemplu, nivel inferior) restrâng comportamentul omului prin acțiuni, astfel denaturând produsul social al dezvoltării.

*Relația dintre om și societate întemeiată prin elementul educației cuprinde acel principiu activ al existenței pe care se bazează știința pedagogiei, ca rol și funcție în dezvoltarea acestora. Pedagogia, ca știință în formarea și instruirea omului, este activitatea prin care se reproduc valorile umane cu un caracter social și este domeniul prin care sunt valorificate procesele de comportare și comunicare dintre individ și societate. Prin definiția sau fraza sus-menționată educația își reflectă imaginea, în calitate de concept, fiind realizată prin intermediul științei pedagogice și înfăptuită nemijlocit de dascăli/pedagogi cu pregătire specială. Educația, fiind o strictă necesitate atât pentru om cât și pentru societate, evoluează printr-o serie de transformări permanente, astfel punând în acțiune exercitarea acelor activități ce dezvoltă mediul social și individul. Ca o prioritate a societății și un proces educativ și instructiv, aceasta este condiția umană care impune individul să fie mereu în contact direct cu învățătura. Numai prin procesul învățării omul este capabil să atingă acele experiențe și lucruri, care să-i aducă bogăția spirituală și intelectuală pe tot parcursul vieții. În acest sens, Jan Amos Comenius (teolog, filozof, pedagog ceh) într-un proces de reflecție generală asupra îmbunătățirii relațiilor umane remarcă: „În ceea ce privește întreaga omenire, în întreaga lume viața este o școală, de la începutul timpului până la sfârșit, pentru fiecare ființă umană viața este o școală, de la leagăn până la mormânt” [1]. Deci, *rolul esențial al instruirii și educației este de a menține echilibrul intelectual și spiritual al omului într-un mediu social, formându-i astfel personalitatea și identitatea; iar omul, la rândul lui, cu respectivul bagaj de cunoștințe și abilități, cu bogăția intelectuală și spirituală acumulată de-a lungul anilor, să contribuie la bunăstarea propriei societăți, astfel dând sens conținutului material care îi aduce satisfacția în viața personală și socială. Totodată, prin contactul permanent și direct cu învățătura, omul reușește să se integreze mai ușor într-o societate, astfel valorificându-și în mod evident personalitatea prin procesele**

ce contribuie la dezvoltarea umană și socială. *Educația, ca sistem, activând în baza științei pedagogice și viceversa, știința pedagogică activând prin intermediul sistemului de educație, formează acea funcție care în consecință se redescoperă evolutiv prin conținuturi și metodologii de remodelare continuă a ființei umane.* Contribuind pozitiv la formarea omului, educația, ca valoare, trebuie să îndeplinească și misiunea de a forma individul responsabil față de necesitățile impuse de viața socială. Ca urmare, viața socială cu cerințele ei și acțiunile umane formează un întreg ce reprezintă nivelul de civilizație, evoluție și dezvoltare a unei societăți cu individul acesteia. Nivelul de dezvoltare se regăsește în existența spirituală și materială a societății, iar omul și cultura sa este nucleul prin care procesul educației își face efectul. Acesta, ca proces, își actualizează existența prin atribuțiile sale care cuprind toate elementele unui întreg de principii sociumane cu rolul de a compune comunicarea adecvată și continuă dintre om și societate, având la bază substanța cu ajutorul căreia se creează legătura autentică a construcției propriu-zise.

Pentru a contribui substanțial la formarea unei societăți și a unei personalități autentice, educația urmează să acționeze în modul cel mai creator și efectiv prin intermediul factorilor și tuturor elementelor din care se compune sistemul educațional. În constituirea unui sistem educațional autentic este necesară comunicarea corelată cu politica educațională, conceptul acesteia ce reflectă just realitatea, cu factorii de mediu unde individul își reflectă acțiunea prin modul de gândire și conștiință, cu politica statului intersectată prin arta și știința pedagogiei, cu prezența reală a cadrelor manageriale și didactice în viața omului - nucleul dezvoltării sociale și de transmitere a științei pedagogice, cu omul-copilul-elevul și părinții acestora - parte componentă în existența tuturor proceselor efectuate, cu unitatea de învățământ ce este învățătura, cultură, intelect, evoluție. Prin corelația respectivă, educația își poate găsi locul corespunzător într-un mediu social, manifestându-se ca valoare prin toate formele de

existență. Sistemul educațional, prin formele educative și instructive își desfășoară acțiunea atât în cadrul unității de învățământ cât și în afara ei, păstrând legătura organică cu factorii interni și externi ai mediului. Sub influența acestora se regăesc și formele de educație formală și nonformală la baza cărora se află o varietate de instituții cu activități școlare și extrașcolare, extradidactice. În consecință, toate sunt puse la dispoziția individului având scopul de a cunoaște și a acumula cât mai multe cunoștințe și deprinderi în diverse domenii de activitate. Educația formală, realizată în cadrul unității de învățământ (de la sistem preșcolar până la cel academic) în raport cu educația nonformală realizată în afara orelor de clasă (și în afara școlii), diferă prin conținut didactic, metode și forme caracteristice acestora. În cele din urmă, educația formală este acel tip de educație și instruire ce creează în totalitate personalitatea omului în raport cu cea a societății, iar educația nonformală îl face pe om să-și îmbogățească (completeze) și mai mult cultura și intelectul deprins prin educația formală, astfel valorificându-și identitatea completă de individ în societate. *Unitatea de învățământ, fiind fundamentul tuturor formelor de educație și instruire, este și valoarea pe care o traversează ființa umană pentru a se redescoperi ca valoare-însușire și ca individualitate specială a unui mediu social. Aceste valori la rândul lor formează acel principiu al existenței, care impune omul să respecte și să aprecieze importanța conținutului social și importanța strategiei comune în dezvoltare.*

Urmând ideile lui Comenius [1], putem confirma cu certitudine că *educația cuprinde în sine întreaga viață a ființei umane, oferindu-i totodată acesteia înțelepciune și rațiune. Prin funcțiile sale, educația își exprimă prezența reală în dezvoltarea vieții umane și sociale, formând facultatea omului în dependență de capacitățile societății. Capacitatea sau facultatea omului exprimată prin însușiri morale și intelectuale este totodată și funcția acestuia pe care o prestează într-un mod organizat pentru a obține un scop anumit. Scopul uman, dacă poate fi definit așa, nu este altceva decât*

obiectivul spre care tinde mereu individul, și anume - de a-și realiza existența civilizată într-un mediu social civilizată. Această corelație filtrată prin propria ființă și cea socială îl impune pe om să creeze condițiile existenței care să influențeze benefic, stimulând cât mai mult dezvoltarea propriei societăți. Dezvoltarea societății bazate pe sistemul educațional și pe educația continuă a omului, își demonstrează adevărata față doar dacă știe să corespundă cerințelor și să satisfacă în permanență necesitățile individului, care reprezintă totalitatea fenomenelor de natură economică, culturală

și socială. Prin aceste fenomene se identifică omul cu abilitățile și cunoștințele sale, condiționate de procesele educative. Prin educație, el stabilește condițiile ce determină apariția sau dezvoltarea unui fenomen. Acesta, la rândul lui, fiind o categorie a dialecticii materialiste corelative cu esența, formează procesele esențiale în relație cu natura lor, dependente de existența umană. Procesele se manifestă prin acțiunea dezvoltată, cu funcție și rol în subiectul stabilit. Identic se manifestă și educația, ca fenomen și acțiune, cu funcția și rolul său în dezvoltarea omului și a societății.

Referințe bibliografice

1. Comenius J.A., *Dintr-un proces de reflecție generală asupra îmbunătățirii relațiilor umane*. 1633. Disponibil: <http://lcmkroon.wordpress.com/2014/05/30/how-to-be-in-a-relationship-or-not/>.



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

NIVELUL DE AUTOAPRECIERE ȘI EXPECTANȚE – ELEMENTE DISTINCTIVE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERILOR

Omul, ca entitate complexă, inteligentă, dar și dilematică, se comportă diferit în variate circumstanțe și etape ale vieții. Tinerețea, considerată vârstă de aur, este perioada afirmațiilor de sine, dar și a regăsirii, a manifestării plenare, când tânărul este responsabil, creativ, motivat de a se realiza în plan personal, profesional și social. La această vârstă cadrele didactice se confruntă, cel mai adesea, cu dezechilibrul între reușita profesională și cea personală. Realitatea ne relevă că cea de-a doua dimensiune a împlinirii este în dezavantaj. În acest scop, încercăm a-i ajuta pe tineri, pornind de la identificarea necesității de autocunoaștere, autoapreciere adecvată și trasarea de expectanțe veridice. Elaborarea a nouă profiluri de relații ce au fost identificate între autoapreciere și expectanțe, ne vor permite identificarea anumitor probleme cu care se confruntă tinerii, reușind să stabilim anumite directive de dezvoltare a lor. Urmărind modelul liderului de excelență, vom sesiza modalitățile de intervenție în cadrul procesului de dezvoltare a personalității pentru un management al resurselor umane de calitate.

Cuvinte-cheie: autoapreciere, expectanțe, autocunoaștere, performanță, excelență, cadru didactic, tânăr, lider, dezvoltare personală, dezvoltare profesională.

Fiecare persoană este propriul său catalizator spre eșec sau spre succes. Omul se transformă conform expectanțelor sale, nefiind ceea ce gândește că este, dar fiind direct proporțional cu ceea cum gândește. Fiecare dintre noi, este responsabil de constituirea vieții și a anturajului și nicidecum nu este victima evenimentelor sau a circumstanțelor dificile din viața lui. În urma cercetării realizate, privind stabilirea relației între autoapreciere și nivelul de expectanțe, am identificat necesitatea unei cunoașteri autentice, de către tineri, a potențialului lor și a autoaprecierii juste pentru a reuși să-și traseze așteptări veridice, care le-ar garanta satisfacția și împlinirea personală dar și realizarea profesională.

Ceea ce ne-a motivat să ne oprim asupra acestei categorii de vârstă au fost

caracteristicile ei, care sunt punctate de trecerea de la izolare la accentuarea necesității relațiilor și intimității, relațiile fiind legate de experiențe privind competiția, cooperarea, prietenia, iar axa psihologică este relevanța în descoperirea și redescoperirea sinelui în semeni. Această perioadă de dezvoltare, perfecționare și manifestare multilaterală, multidimensională este nuanțată de activități axate pe anumite valori, standarde de performanță, creativitate, acțiune și dinamism. Consolidarea unui profil al caracterului prin stabilirea echilibrului între dorințe și aspirații contribuie la conturarea idealurilor atât din punct de vedere personal, cât și profesional, care se manifestă prin prisma realității obiective. Activitățile pe care le desfășoară un tânăr sunt nuanțate de spirit critic, corectitudine, discernământ, fiind îmbunătățite datorită

capacității sale de autoinstruire, autocontrol, autoevaluare. Tinerii se manifestă cu o sporită dorință de a fi respectați și de a se afla în vizorul celorlalți. Ei își asumă anumite responsabilități, dau dovadă de înțelegere și ajutor reciproc în diverse situații.

După E. Erikson [23], tinerețea este perioada dezvoltării individualității, elucidării crizei de intimitate și izolare. El evidențiază că sarcina de bază, care trebuie soluționată la vârsta tinereții, este debarasarea de presupuzițiile false despre dependență și responsabilizarea pentru propria viață, dezvoltarea competențelor și recunoașterea propriilor limite. R. Havinghurst [23] specifică vârsta tinereții ca și perioada marilor decizii ce țin de formarea unei familii și dezvoltarea carierei. D. Levinson [22] privește tinerețea ca pe o dezvoltare care va precede anumite structuri definitorii ale maturității, perioada când tânărul își identifică dorințele, visele, își definește așteptările, simte nevoia de a avea un mentor pe care și-l identifică, se orientează spre dezvoltarea carierei și stabilirea relațiilor interpersonale. Unii psihologi văd tinerețea ca fiind perioada optimă de confruntare a capacităților intelectuale ale tânărului cu atingerea scopurilor personale și profesionale – perioada afirmării expectanțelor și autorealizării. Ginsburg, Axelard, Ginzberg și Helma [16] demonstrează în cercetările lor că tinerețea este perioada realistă când tânărul trece prin stadiile de explorare, cristalizare și specificare a vocației.

Baza metodologică a cercetării a constituit-o concepția abordată de K. Levin; conceptul lui Stephen R. Covey [5, 6, 7, 8, 9] de la *Eficiență la Măreție*; conceptul lui N. Branden [3] privitor la încrederea în sine; R. Anthony [1, 2] privitor la conceptele încrederii în sine și a teoriei alegerilor; teoria psihologică a activității (Leontiev); teoria despre excelență abordată de J. Collins [4] și Z. Ziglar [18, 19]; teoria relațiilor și a leadershipului de J. C. Maxwell [13, 14]; teoria aprecierii de M. Robbins [17] cercetările în legătură cu relația între autoapreciere și nivelul de expectanțe, de L. Borzdina [21]; cercetările lui J. Keller [11] referitor la atitudine în obținerea eficienței și a succesului.

Lotul experimental al cercetării a fost constituit din 149 de tineri cu vârsta cuprinsă între

25-35 de ani, cadre didactice din instituțiile municipiului Chișinău. Conținutul studiului este concentrat în jurul a trei aspecte – cheie, care influențează gradul de realizare a tânărului în plan personal și profesional: autoaprecierea, expectanțele, succesul (performanța, competența didactică). După prelucrarea cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma testării nivelului de autoapreciere și cel de expectanțe, am identificat grupuri de subiecți în dependență de relația stabilită între nivelul de autoapreciere și expectanțe.

Figura 1 reprezintă relația de autoapreciere și nivelul de expectanțe. Conform acestui grafic, semnul „-” reprezintă nivelul Scăzut, „+” – nivelul Adecvat și ++ – nivelul Înalt. Astfel, identificăm nouă grupuri de tineri:

1. care se Supraapreciază și au expectanțe Înalte;
2. care au un nivel de autoapreciere Adecvată și au expectanțe Înalte;
3. care se Subapreciază și au expectanțe Înalte;
4. care se Supraapreciază și au expectanțe Adecvate;
5. cu autoapreciere Adecvată și expectanțe Adecvate;
6. care se Subapreciază și au expectanțe Adecvate;
7. care se Supraapreciază și au expectanțe Scăzute;
8. cu nivel de autoapreciere Adecvată și expectanțe Scăzute;
9. care se Subapreciază și au expectanțe Scăzute.

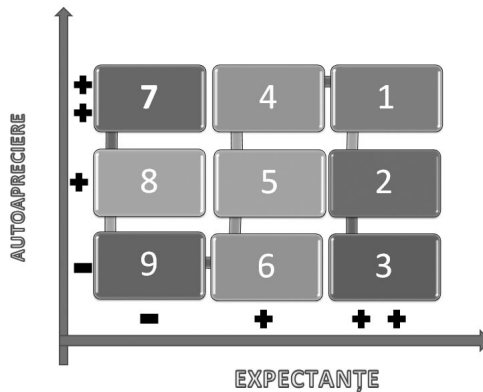


Figura 1. Relația de autoapreciere și nivelul de expectanțe

În urma observărilor, studiului de caz, analizei bibliografice, grilei de evaluare a succesului profesional și a relațiilor interpersonale

asupra indivizilor care fac parte din colectivul de cadre didactice tinere, conform periodizării de vârstă, am reușit să stabilim anumite caracteristici. Pentru a elabora profilurile psihologice și a oferi o caracteristică fiecărui grup, pe parcursul unui an academic, în baza unei fișe de observări, am stabilit trăsături esențiale, specifice acestora. În context, am asistat la diverse activități cu un caracter formal, cât și nonformal, unde în baza observărilor, a studiului de caz, a analizelor bibliografice, a studierii anumitor grile de evaluare a succesului profesional, am reușit să stabilim anumite caracteristici pentru fiecare grup de subiecți:

1. *Persoane care au expectanțe Înalte și se Supraapreciază* – încrezătoare în sine; în relațiile cu cei din jur sunt exigente și dure, pedante; în activități acționează rațional; dau dovadă de incapacitate în aprecierea propriei persoane și a calităților personale, recurând frecvent la comparații cu ceilalți; în cazul aspirațiilor nu acceptă critici în adresa lor. Cadrele didactice din această categorie tratează elevii cu respect, refuzând să fie empatici atunci când aceștia sunt vulnerabili; fiind dinamici, reușesc să inspire copii și să le ofere o perspectivă mai bună asupra potențialului lor; au așteptări mari de la elevi, dar sunt foarte fluctuanți în a duce o evidență a reușitelor.

2. *Persoane care au expectanțe înalte și un nivel de autoapreciere Adecvată* – inteligente; liniștite; energice; perseverente; optimiste; cred în succesul personal; lideri înnăscuți; buni organizatori; manifestă sentimentul propriei demnități la un nivel bine dezvoltat; au scopuri bine definite; respectă principii riguroase. Cadrele didactice, care fac parte din acest profil, de obicei, au un simț al obiectivității foarte bine dezvoltat, apreciind la justa valoare potențialul elevilor, dar în același timp având cerințe destul de înalte. Ei sunt modele de oameni disciplinați, cu o gândire ordonată, reușind de cele mai multe ori să fortifice aceste calități și elevilor.

3. *Persoane care au expectanțe Înalte și se Subapreciază* – ambițioase; în activitate sunt neîncrezătoare în sine; nereușitele le fac mai perseverente pentru atingerea și

obținerea realizărilor dorite; eșecurile le mobilizează pentru a merge mai departe; deseori, în nereușite se autoacuză. Cadrul didactic din această categorie se manifestă de cele mai multe ori ca nefericit; adeseori utilizează tactici distructive și manipulatorii în a-i controla pe elevi; are așteptări ireale de la ei; oferă o multitudine de sarcini, uneori acestea fiind fără un anumit temei.

4. *Persoane care au expectanțe Adecvate și se Supraapreciază* – impulsive; puternice; relaxate; independente; preferă să fie în atenția tuturor; nu suportă indiferența față de propria persoană; în activitate sunt perfecționiste și orientate spre carieră. Profesorul din această categorie este mult mai bazat spre a-i ajuta pe copii să dezvolte strategii de soluționare a problemelor; tinde să-i ajute să se simtă auziți și văzuți.

5. *Persoane cu expectanțe Adecvate și autoapreciere Adecvată* – dispun de reprezentări certe despre propriile aptitudini și posibilități; dețin condiții certe pentru afirmarea personalității; de obicei, sunt vesele, politicoase, fragile și comode; sunt ferme în activitatea ce o desfășoară, axându-se pe realitatea obiectivă; dau dovadă de punctualitate și abilități organizatorice. Cadrele didactice din această categorie au simțul realității bine dezvoltat, remarcă obiectiv potențialul fiecărui elev și sunt dispuse să-l valorifice în corespundere cu nivelul pe care îl are, apreciindu-l obiectiv.

6. *Persoane cu expectanțe Adecvate care se Subapreciază* – sunt persoane demne de încredere ce interiorizează lucrurile și evenimentele; iscusite, dar nesigure în cele mai multe situații; dotate cu spirit critic, dar maleabile; așteaptă aprecierea celor din jur; lipsa cunoașterii propriului potențial duce la o evaluare incorectă a succeselor și realizărilor. Pedagogii care fac parte din această categorie, de cele mai multe ori se manifestă ca fiind nerăbdători, autoritari, punitivi; au tendința să se concentreze pe aspectele negative sau pe abilitățile mai puțin dezvoltate ale elevilor, și nu pe punctele lor forte; intimidează prin poziția autoritară pe care o dețin; încurajează dependența elevilor de profesor.

7. *Persoane cu expectanțe Scăzute ce Supraapreciază* – independente; inteligente; sigure de sine; uneori arogante; ferme în realizarea sarcinilor, chiar dacă nu corespund potențialului propriu; evită situațiile periculoase; etalează o mulțumire de sine; stabilesc obiective ușor de realizat, ceea ce conduce la o plafonare a personalității. Acest cadru didactic oferă credibilitate potențialului elevilor, oferind încredere și respect; interrelaționează cu persoanele din anturaj conform propriilor valori.

8. *Persoane cu expectanțe Scăzute și nivel de autoapreciere Adecvată* – vesele; tind să impresioneze pe cei din anturaj, chiar dacă acțiunile și persoana proprie nu corespund situației reale; interesante; energice; inteligente; puternice; sigure; în cazul nereușitelor se acuză, de aceea eșecurile nu le reduc încrederea în sine; sunt caracterizate prin calm și stăpânire de sine; cu o sociabilitate moderată; modeste. Profesorul din această categorie, conferă elevilor un sentiment de încredere astfel controlându-le comportamentul și motivându-i la cooperare și implicare.

9. *Persoane cu expectanțe Scăzute ce se Subapreciază* – emotive; interiorizate; comode; fragile; sensibile; politicoase; predispușe spre colizii interioare, deseori inventate; persoane sociabile și pline de viață; preferă să fie în centrul atenției pentru a obține aprecierea celor din jur; nemulțumite de sine și realizările personale; plângăcioase și mereu în căutarea motivației; atente la opinia celorlalți; ușor influențabile, lipsite de siguranță și naive. Cadrul didactic din această categorie este dependent de aprobarea altora, ceea ce îl subminează în a realiza activitatea didactică cu impact și creativitate; are nevoie de încurajare extrinsecă; de cele mai multe ori, este cel care subestimează valoarea și potențialul elevilor, căutând în ei perfecțiunea, prin stabilirea unor standarde exagerate în raport cu elevii.

În concluzie, am atestat că un profesor care nu se autoapreciază la nivel *Adecvat*, nu îi va aprecia adecvat nici pe elevi și, respectiv, nu va putea să-i învețe să se perceapă, să se cunoască adecvat, imputându-le o

imagine distorsionată; un profesor care nu are expectanțe mai mari de la el însuși, nu va avea expectanțe înalte nici de la discipolii săi, dezvoltându-le spiritul de autosatisfacție; un profesor care are expectanțe exagerate de la el însuși, cu greu va putea înțelege și accepta succesul sau eșecul elevului inhibându-l sau derutându-l. Așadar, supraaprecierea cadrului didactic ne-a atras atenția asupra faptului că în activitate el se manifestă ca fiind încrezător și, posibil, nerealist privind eficiența acțiunilor sale, iar subaprecierea cadrului didactic ne-a atras atenția asupra manifestării sentimentelor de devalorizare a sinelui, ceea ce îl stopează în elucidarea expectanțelor clare și precise.

Pentru atingerea echilibrului între autoapreciere și expectanțe, prin obținerea unui nivel *Adecvat*, este necesară însușirea modelului de lider, propus de P. Koestenbaum [12, p. 214-219], care are în vizor cele patru dimensiuni fundamentale: Viziunea, Curajul, Etica și Realitatea. Raportând modelul de excelență la nivelul de autoapreciere și expectanțe al tinerilor, obținem o repartizare a celor cinci modele de lider, conform relației dintre autoaprecierea și expectanțele persoanei, *Figura 2*.

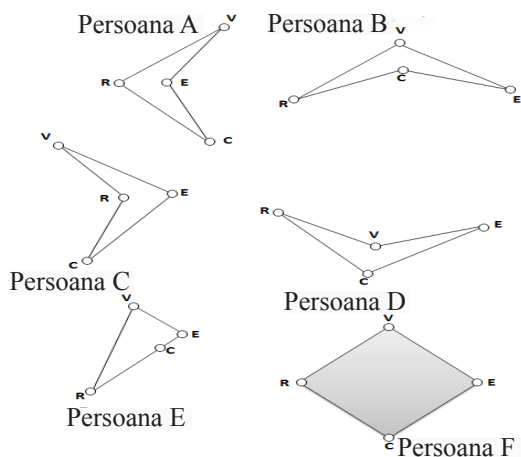


Figura 2. Modelul de diamant al liderului, după P. Koestenbaum

Ținând cont de imperativul formării acestor patru dimensiuni, tinerii vor reuși să-și dezvolte competențe de autoapreciere

adecvată și să aibă expectanțe realiste, care să-i motiveze în atingerea excelenței. Raportate la succes, la excelență, fiecare grup trecut prin *Modelul Liderului* – va avea imaginea prezentată în *Figura 3*.

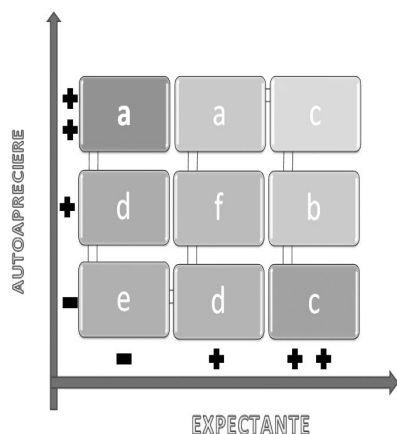


Figura 3. Raportul interacțiunii dintre nivelul de autoapreciere și nivelul de expectanțe

❖ Tinerilor care se *Supraapreciază* și au un nivel de expectanțe *Scăzut* sau *Adecvat*, le este caracteristic Modelul de tip **a**. Aceștia sunt vizionari, au un simț al realității bine dezvoltat, dar sunt deficitari la dimensiunea eticii comportamentale, ceea ce îi transformă în persoane autoritariste. Ei au o reprezentare mintală foarte clară despre ceea ce le poate aduce viitorul, influențându-i și pe alții să adere la viziunea lor. Aceste persoane au nevoie de o echipă cu care să lucreze și să pună în aplicare toți pașii care îi vor conduce la realizarea viziunii.

❖ Persoanele care se autoapreciază *Adecvat* și au un nivel de expectanțe *Înalt* corespund Modelului de tip **b**. Acestea sunt vizionare, cu simțul realității bine dezvoltat, fiind informați și în pas cu noutatea din domeniul profesat. Ei au un nivel al eticii bine conturat, fiind percepuți ca și persoane de valoare. Neajunsul lor se exprimă prin lipsa de curaj, dificultatea de a lua decizii și a-și manifesta inițiativa.

❖ Cei care se *Subapreciază* și se *Supraapreciază*, dar au un nivel de expectanțe *Înalt*, se identifică cu Modelul de tip **c**. Acești tineri sunt destul de pretențioși și în același timp – curajoși. Ei au viziune, au etică și curaj, dar nu au dezvoltat un bun simț al realității, ceea ce îi face să fie dificili. Dau dovadă de un spirit antreprenorial, fiind motivați de lucrurile noi și plictisiți de rutină.

❖ Atât tinerii care se autoapreciază *Adecvat*, dar au un nivel de expectanțe *Scăzut*, precum și tinerii care se *Subapreciază*, dar au un nivel de expectanțe *Adecvat*, se regăsesc în modelul de tip **d**. Aceștia au curaj, spirit de echipă și abilități de a conduce, dar nu știu care este direcția de dezvoltare, le lipsește o viziune clară. Ei pot să facă lucrurile corect, aducând ordinea în haos.

❖ Persoanele care se *Subapreciază* și au un nivel de expectanțe *Scăzut* sunt cele mai dezavantajate, ele necesitând o consiliere și orientare sistematică. Tinerii din această categorie corespund modelului de tip **e**. Cele patru dimensiuni sunt distorsionate și fluctuante, ceea ce îi determină să fie indeciși.

❖ Persoanele din modelul de tip **f** sunt cele care au un nivel de autoapreciere și expectanțe *Adecvat*. Ei reprezintă modelul ideal de lider, persoane echilibrate, cu viziune, cu un simț al realității bine dezvoltat, cu o etică pronunțată și curaj în acțiune. Aparținții acestui tip sunt revoluționari, reușind să reformeze grupuri și direcții de activitate. Ei adoptă, în acțiunile întreprinse, o perspectivă strategică, pot prelua viziunea pentru a o planifica pas cu pas, într-o manieră consecutivă, având un nivel de expectanțe adecvat de la ei înșiși și de la cei din echipă.

Înșușirea și interiorizarea acestui model de abordare le va permite tinerilor să atingă excelența, deoarece *modelul de excelență a unui lider* propune un spectru nou de explorare a vastității gândirii. Subiecții din demersul formativ au înșușit, în cadrul seminarului „Viziunea Liderului”, conceptele de viziune, misiune, etica în dimensiunea caracterului, etica profesională, abilitate, atitudine, om disciplinat, gândire disciplinată, acțiuni disciplinate – conform modelului din *Figura 4*.

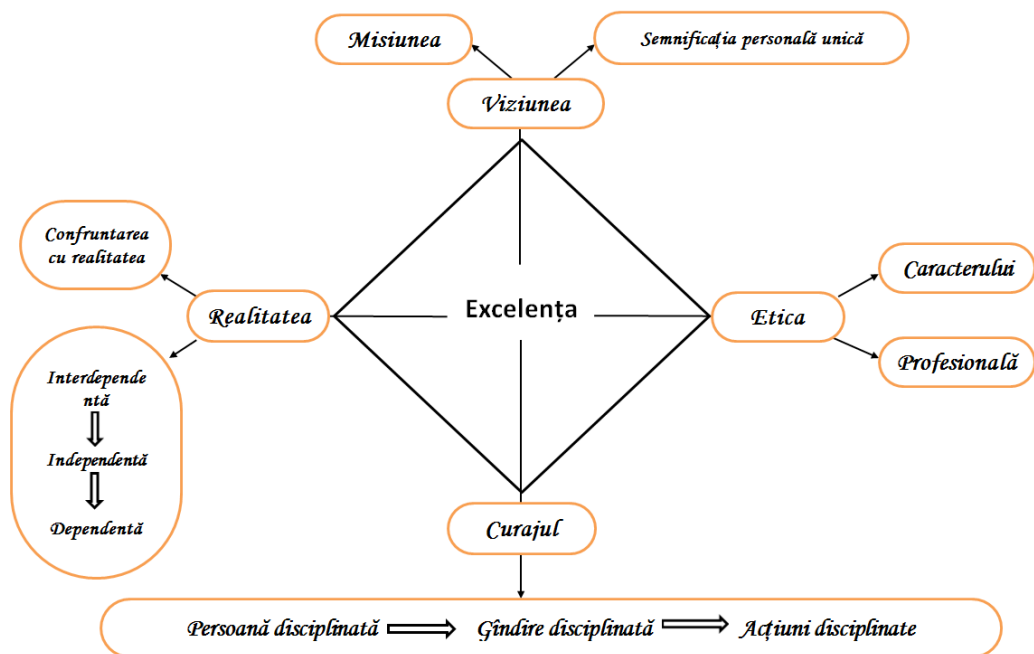


Figura 4. Modelul de dezvoltare a liderului de excelență

Caracteristicile date fiecărui profil, precum și determinarea tipului de model, va ajuta managerii să identifice tinerii cu astfel de trăsături, ceea ce va facilita lucrul de mentorat și activitatea de dezvoltare a colectivului unei instituții.

Analiza tinerilor prin prisma acestor profile, ne-a permis identificarea unor probleme importante de elucidat pentru dezvoltarea profesională a tinerelor cadre didactice. Una din problemele atestate, care influențează în mod direct expectanțele acestora, precum și autoaprecierea lor generală, este *dezvoltarea personală/ familia versus cariera*. Pentru mulți tineri cariera, succesul în carieră, devine o sursă de identificare, de siguranță și securitate. Tinerii își pun adesea întrebări de genul: *Există posibilitatea de a ajunge la succes, în viața personală și cea profesională? Cum pot asigura echilibrul între succesul personal și cel profesional? Dacă tânărul nu poate găsi o soluție la aceste frământări, va lupta cu probleme relaționale. Confruntarea*

în triadă Eu – Familie – Carieră îi va governa întreaga ființă, deprimându-l și sporindu-i ineficiența prin dezechilibrul creat. Pentru a ajunge la un raport holistic între sine însuși, familie și serviciu, fiecare tânăr trebuie:

- Să-și clarifice așteptările pe care le are în raport cu sine însuși, cu familia și serviciul;
- Să-și scrie viziunea personală, care îi va servi atât ca indicator în autoaprecierea personală și profesională, cât și în luciditatea expectanțelor pe care le are;
- Să-și asume responsabilitatea trasării priorităților.

O altă problemă atestată este că mulți tineri nu se autoapreciază în mod eficient, chiar dacă și-ar propune aceasta. Faptul este determinat de următorii factori: prejudecăți, fiind încorsetați la gândul *ce vor zice alții*; își concentrează forțele, resursele și timpul mai mult pe ceea ce îi deranjează și nu le place la ei înșiși; consideră autoaprecierea pozitivă și justă ca fiind ceva egoist și se simt intimidată să se autoaprecieze veridic; se focalizează

mai mult asupra aspectelor negative și vulnerabile, în speranța remedierii acestora; iau în calcul mai mult circumstanțele, reacționând pe moment. Soluționarea acestei probleme ar deriva din procesul de deprindere a autoaprecierii corecte, stabilindu-și principii în baza anumitor valori, care îi vor ghida în luarea deciziilor, în anumite circumstanțe, fără a le distorsiona imaginea de sine și fără a-și pierde integritatea. Dezvoltând continuu domeniile psihologic, profesional, filozofic și social printr-o gândire sistematică, puterea voinței, conștientizarea realității și munca în echipă, tinerii vor putea ieși din găoacea lor ascunsă pentru a se autorealiza, fapt posibil de atins în latura eficienței doar prin așteptări autentice și autoapreciere justă.

Succesele individului, într-un mod direct, ridică nivelul autoaprecierii și nivelul valorii personale, care îl motivează să-și contureze expectanțe autentice, iar eșecurile acestuia, în cele mai multe cazuri, duc la scăderea nivelului stimei de sine, determinându-l să-și formuleze expectanțele foarte ambiguu și nesigur, ceea ce în majoritatea cazurilor provoacă stres, uneori chiar depresie. Autoaprecierea scăzută, ca rezultat al valorii personale scăzute, devine o parte a unui cerc vicios, în care expectanțele negative conduc la performanțe scăzute și la insuccese. Acestea, la rândul lor, se repercutează negativ asupra nivelului respectului de sine, influențând evaluarea

personală a individului. În condițiile unor situații neclare, stresante, de cele mai multe ori, persoanele care se subapreciază pot avea mai puține succese și deci pot trăi sentimente ale eșecului și ale culpabilității. Realizarea cu succes a activităților, de către tineri, fumizează sursa cea mai importantă a expectanțelor, conform competențelor proprii. Experiențele succesului măresc așteptările de soluționare a diferitor situații-problemă, în timp ce eșecurile repetate diminuează expectanțele privind succesul profesional al tinerilor.

Aceste constatări elaborate în urma studiilor efectuate asupra autoaprecierii și nivelului de expectanțe la tinerii încadrați în activitatea de muncă ca profesori, pledează pentru punerea în funcțiune a unei pedagogii reușite, eficiente, care ar ridica nivelul educației și calitatea competențelor elevilor, pentru a aduce o schimbare în societate atât pe plan educativ, cât și economic, politic, cultural, administrativ etc. Așadar, un tânăr care este orientat spre atingerea excelenței, va urmări obținerea rezultatelor înalte, devenind un lider care construiește cariera pe o excelență traică, printr-o combinație de modestie personală și voință profesională, rezultate din eficacitatea lui ca și lider, printr-o fermitate în urmărirea unei viziuni clare și riguroase, stimulând atingerea de standarde de înaltă performanță.

Referințe bibliografice

1. Anthony R., *Secretul succesului, încrederea totală în tine*. București: Editura Vidia, 2011;
2. Anthony R., *Cum imposibilul devine posibil*. București: Editura Vidia, 2011;
3. Branden N., *Șase stâlpi ai încrederii în sine*. București: Editura AMSTA publishing, 2008;
4. Collins J., *Excelența în afaceri*. București: Editura Curtea Veche, 2006;
5. Colwell P., *Cheia succesului*. Iași: Editura Polirom, 2003;
6. Covey St.R., *A 8 treaptă a înțelepciunii. De la eficiență la măreție*. București: Editura ALLFA, 2006;
7. Covey St.R., *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. București: Editura ALLFA, 2009;
8. Covey St.R., *A treia cale*. București: Editura All Educational, 2013;
9. Covey St.R., Whitman B., England B., *Rezultatele previzibile în vremuri imprevizibile*. București: Editura All Education, 2010;
10. Gordon Th., Burch N., *Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*. București: Editura Trei, 2011;

11. Keller J., *Atitudinea este totul*. București: Editura Curtea veche Publishing, 2012;
12. Koestenbaum P., *Liderul-fața ascunsă a excelenței, filosofie pentru lideri*. București: Editura Curtea veche, 2006;
13. Maxwell J.C., *Talentul nu este suficient*. București: Editura Amaltea, 2008;
14. Maxwell J.C., *Realizează-te pe deplin*. București: Editura Curtea Veche, 2002;
15. Maxwell J.C., *Cele 5 niveluri ale leadershipului*. București: Editura Amaltea, 2012;
16. Ticu C., *Psihologia personalului*. Iași: Polirom, 2009;
17. Robbins M., *Puterea aprecierii*. București: Editura AMSTA publishing, 2007;
18. Ziglar Z., *Dincolo de vârf. De la supraviețuire la echilibru, de la echilibru la reușită, de la reușită la permanența ei*. București: Editura Curtea Veche, 2011;
19. Ziglar Z., *De la bine la excelent, fă-ți viața mai frumoasă!* București: Editura Curtea Veche Publishing, 2012;
20. Zlate M., (Coordonator) *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Editura Polirom, 2001;
21. Бороздина Л.В., *Что такое самооценка?* В: Психологический журнал, 1992., том 13., номер 4;
22. Карабанова О.А., *Возрастная психология*. Москва: Айрис Пресс, 2005;
23. Kraing G., Vocum D., *Психология развития*. Питер: Издательский дом, 2004;
24. Havighurst R.J., *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay, 1972.



Recenzent: Angela CUCER,
doctor, IȘE

САМООЦЕНКА, КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье дается анализ самооценки личности в исследованиях различных ученых. Рассматриваются условия и факторы, влияющие на формирование самооценки и ее влияние на проявление правосознания студенческой молодежи.

Ключевые слова: самооценка, самосознание, Я-концепция, правосознание, конфликт

Сократовский девиз «Познай себя» спустя тысячи лет является столь же актуальным, т. к. несмотря на множество исследований и написанных книг о человеке, психология личности остается все еще малоизученной и требует дальнейшего изучения. Л. Хьелл пишет: «Из всех проблем, с которыми сталкивались люди в ходе истории человечества, вероятно, наиболее запутанной является загадка природы самого человека». Сложность изучения психологии личности обусловлена многогранностью психики, его уникальностью, и сложностью получения информации, которая глубоко скрыта в сознании и подсознании индивида.

К.С. Льюис писал: «Одна и только одна вещь во Вселенной, о которой мы можем узнать в результате наблюдения извне, эта вещь – мы сами. У нас есть, так сказать, внутренняя информация; мы в курсе дела» [11, с. 133]. «Внутренняя информация» о которой пишет К. Льюис, формирует самооценку личности, его самосознание, которая, в конечном итоге, отражается в образе жизни и поведении личности.

А.Н. Леонтьев рассматривал самосознание как проблему «высокого личностного значения, венчающую психологию личности», которая остается еще нерешенной [11, с. 133]. С.Л. Рубинштейн включал развитие сознания и самосознания в процесс

становления человеческой личности [12]. С.А. Рубинштейн писал: «Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано с самооценкой. Самооценка существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки. Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития». Б.Г. Мещеряков дает определение самооценки (self-esteem) как значимость, ценность, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [9]. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания и как процесс самооценивания. По мнению И.Г. Кона, самосознание выступает как совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представление о самом себе складывается в определенный образ «Я» [7]. Образ «Я» - это социальная установка, то, как личность относится к себе. Лэнг Р. понимал под самосознанием две вещи: осознание себя самим собой и осознание себя как объекта наблюдения кого-то другого [13]. В работах В.В. Столина, К. Роджерса, Беркса, Р. Розенберга, И.Г. Кона самосознание рассматривается как отношение индивида к себе со стороны других [10,15].

К. Рождерс полагал, что самооценка имеет аффективно-мотивационную детерминацию, а актуализация, т.е., реализация лучших качеств, заложенных в ней, является важнейшим мотивом жизни личности. Он подчеркивал, что степень удовлетворения потребности в позитивном внимании со стороны людей отражается в чувстве принятия индивидом самого себя и переживаниям того, как его воспринимают другие. А. Адлер утверждал, что человек развивает уникальную личность в стремлении преодолеть реальные или воспринимаемые несоответствия. Комплекс неполноценности влияет на самооценку личности и ее преодоление является, своего рода, стимулом к успеху. А. Маслоу рассматривал проблему самосознания в контексте мотивационной сферы. С точки зрения гуманистической психологии, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности. Люди, согласно его теории, в высшей степени сознательные и разумные создания без доминирующих бессознательных потребностей и конфликтов. Они являются творцами собственной жизни, обладающих свободой выбирать и развивать свой собственный стиль жизни. А. Маслоу писал: «Жизнь человека нельзя понять, если не принимать во внимание наивысшие стремления. Рост, самоактуализация, стремление к здоровью, поиски идентичности и автономности, жажда прекрасного, сейчас нужно принять безоговорочно как широко распространенную и, возможно, усиливающую тенденцию». В разработанной им «иерархии нужд» А. Маслоу обозначил следующие степени удовлетворения: физиологические – 85%, безопасность и защита – 50%, любовь и принадлежность – 50%, самоуважение – 40%, самоактуализация и потребности личности совершенствования – 10%. При удовлетворении потребности любить и быть любимым, степень ее влияния на поведение уменьшается и возрастает потребность самоуважения.

Удовлетворение потребности в самоуважении порождает у личности чувство уверенности, достоинство и осознание того, что она «полезна и необходима» [8].

М. Розенбург рассматривал самоуважение во взаимосвязи с самооценкой, которая, по его мнению, является позитивной или негативной установкой, направленной на специфический объект, называемый «Я». Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к себе. Р. Бернс выдвинул точку зрения, согласно которой оценка личностью самой себя зависит от уровня его самосознания. Автор определяет «Я-концепцию», как «совокупность всех представлений индивида о себе; самооценка – аффективная оценка этого представления, которое может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать различные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. Потенциальная поведенческая реакция, вызванная образом «Я» и самооценкой. «Я-концепция» включает в себя 3 компонента: *когнитивный*, т.е. представления человека о своей внешности, способностях, социальной значимости и т.п.; *эмоционально-оценочный*, который состоит из самоуважения, самоуничижения, самокритичности и т.п.; *поведенческий* или *волевой*: стремление завоевать уважение, быть понятым, выглядеть лучше в глазах других и т.п. Р. Бернс приравнивает самоотношение к интегральной самооценке и определяет его как аффективную составляющую установки на себя, которое имеет устойчивый характер и обладает различной интенсивностью в зависимости от контекста содержания образа «Я». Самооценка при этом, как аффективная составляющая установки на себя, существует в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от самого когнитивного содержания [1]. Согласно В.В. Столина, в основе самосознания (самоотношения)

лежат три эмоциональных измерения: самоуважение, аутосимпатия и самоинтерес, которые за счет аддитивности этой структуры интегрируются в общее чувство положительного или отрицательного отношения к себе. Самооценка личности, самосознание, самоуважение являются компонентами сложной структуры Я-концепции. В работах И.С. Кона [7] Я-образ является условием целеполагания личности. Представление о цели и способы ее достижения есть одновременно и представление о своих будущих действиях и о самом себе, т.к., в зависимости от достижения цели, самооценка и самоуважение человека понижаются или повышаются. И.С. Кон выделил измерения, характеризующие отдельные компоненты Я - образа. К ним относятся устойчивость (стабильность или изменчивость представления индивида о себе и своих свойствах), уверенность в себе (ощущение возможности достичь поставленных перед собой целей), самоуважение (принятие себя как личности, признание своей социальной и человеческой ценности), кристаллизацию (легкость или трудность изменения индивидом представления о себе)

Таким образом, самооценка личности подразумевает, ценность, которой индивид наделяет себя в целом и включает в себя оценку поведения и деятельности и, характеризуется относительно устойчивым структурным образованием, влияющим на самоуважение и Я-концепцию личности.

Условия и факторы, влияющие на формирование самооценки

Одним из факторов, по мнению М. Внук, У. Дольняк, влияющих на самооценку личности, является **семья**. Самооценка личности берет свое начало в раннем детстве, когда ребенок не осознает себя отдельно от окружающих и его отношение к себе формируется через отношение к нему взрослых. Ребенок может ощущать себя любимым или отвергнутым,

умным или глупым, хорошим или плохим, что неминуемо отразится на его самооценке. К младшему школьному возрасту мнение родителей, сверстников, воспитателей, непосредственно формируют самооценку ребенка. По данным исследований С.Ю. Мещеряковой, М.И. Ганошенко, Т.В. Ермоловой, после прохождения кризиса трех лет, на котором отношение к себе преломляется через успешность в достижении результата в предметно-практической деятельности, основным источником его отношения к себе до 5,5 лет продолжает выступать опыт продуктивной деятельности [3]. Одной из главных причин заниженной самооценки, по мнению Е.Т. Соколовой, является неразвитость отношений привязанности между матерью и ребенком, которая затем преобразуется в отвержение индивида собственного «Я» [14]. С другой стороны, желанность рождения ребенка в семье, привязанность родителей к нему и благоприятная эмоциональная обстановка в семье, формирует правильную самооценку, которая способствует гармоничному развитию личности. Американский психолог Х. Каплан исследовал на протяжении десяти лет корреляцию между самооценкой и особенностями поведения 9300 семиклассников и пришел к выводу, что заниженная самооценка положительно коррелирует со всеми видами отклоняющегося от нормы поведения: наркоманией, алкоголизмом, нечестностью, различными психическими расстройствами, участия в преступных группах и совершении правонарушений [7]. Аналогичные подтверждения были получены в исследованиях В.М. Раевой и А.В. Барсукова. Установлено также, что люди с заниженной самооценкой более склонны к одиночеству, чем люди с завышенной самооценкой. Г. Коллинз характеризует последствия комплекса неполноценности и низкой самооценки следующим образом: страдающие комплексом неполноценности могут:

- чувствовать себя изолированными и малопривлекательными;

- ощущать свое бессилие в борьбе с комплексом неполноценности;
- сердиться, но при этом бояться сердить ближних или привлекать внимание к себе;
- иметь затруднения в установлении дружеских отношений с ближними;
- быть покорными, зависимыми и настолько чувствительными, что задеть их чувства бывает легко;
- не проявлять любознательности и не иметь творческого потенциала;
- не иметь склонности раскрываться перед ближними.

Низкая самооценка и комплекс неполноценности могут также способствовать появлению таких характеристик как: отсутствие внутреннего мира и безопасности; неуверенность в себе; социальная самоизоляция; зависть и порицание ближних; межличностные конфликты; самоосуждение, ненависть к себе и самоотвержение; депрессия; стремление властвовать, превосходить или контролировать ближних; склонность к жалобам, спорам, нетерпимости, сверхчувствительности и неумолимости; неспособность принимать комплименты или выражения любви; неумение слушать ближних с интересом и неумение проигрывать. Таким образом, низкая самооценка может оказывать экстенсивное воздействие и негативно воздействовать на чувства, поступки, отношения, мысли и ценности человека.

Другим фактором, влияющим на самооценку личности, является **успех и притязания**. У. Джеймс был одним из первых, кто исследовал самооценку, по мнению которого, самооценка личности выражается в самодовольстве и недовольстве собой. У. Джеймс предложил формулу для определения самооценки, которая показывает зависимость самооценки человека от его притязаний:

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

Согласно этой формуле, самооценка пропорциональна успеху и обратно пропорциональна притязаниям. У. Джеймс

предпочитал занижение притязаний. Он отмечал, что всякое расширение нашего «Я» составляет лишнее бремя и лишние притязания. Формула, предложенная У. Джеймсом, дает частичный ответ на вопрос: каким образом можно повысить самооценку личности? Самооценка во многом зависит от того, как индивид отвечает на вопрос: что есть успех: иметь или быть? Если индивид под словом «успех» имеет в виду «иметь» (власть, популярность, авторитет, материальные ценности, привлекательная внешность и т.п.), то самооценка ставится в зависимость от обладания этими вещами, которые являются весьма ненадежным основанием самооценки, т.к., создают лишь временную иллюзию собственной значимости. Это фасад, за который пытаются скрыть внутреннюю пустоту, которая ежеминутно угрожает самооценке индивида разрушением, т.к. обладание вышеперечисленными вещами связано с преодолением множества препятствий со стороны людей и обстоятельств, над которыми человек не властен. Смысл сказанного можно найти и в текстах Библии: Иисус говорил: «Ищите же прежде Царства Божия и правды Его, и это все приложится вам» [2]. С другой стороны, если для индивида успех означает «быть» (честным, порядочным, добрым и т.п.), то никто и ничто не сможет ему помешать стать таковым, следовательно, самооценка и самоуважение такого индивида находятся вне зависимости от наличия или отсутствия материальных благ. Его самооценка не зависит и от общественного мнения, которое весьма непостоянно. Ответ на этот вопрос: «быть» или «иметь» во многом определяется ценностной ориентацией личности.

Уровень притязаний индивида формируется исходя из системы ценностей, способностей индивида, его возможностей, опыта прошлых достижений, успехов и неудач. Чем больше было успехов в жизни индивида, тем выше уровень притязаний. Е.И. Рогов классифицирует поведение людей по их отношению к успеху. Одни люди мотивированы на достижение успеха, а

другие мотивированы на избежание неудачи. Первые ставят перед собой положительные цели и достигают их, что рассматривается как успех, а вторые стремятся к тому, чтобы избежать неудачи. Для этих людей характерна неуверенность, страх общественного мнения. Они чаще всего оказываются неудачниками [11]. Люди, осознающие свою ценность и значимость, способны реализовать свой духовный, волевой и интеллектуальный потенциал. Это люди, которые не боятся трудностей и рассматривают их, скорее, как возможности достижения успеха, чем препятствия, мешающие достижению цели. Они не рассматривают критику в свой адрес как попытку унизить их достоинство; они знают себе цену и способны понять других, в то время, как люди с заниженной самооценкой болезненно реагируют на замечания, а похвалу воспринимают как нечто, ими не заслуженное, при том, что похвала может быть вполне заслужена ими. Ф. Зимбардо приводит интересный пример человека с заниженной самооценкой. Один из его докторантов за 10 минут до экзамена на степень доктора философии истерично вопил, что не может идти на экзамен, потому что не готов и выставит себя дураком. Ученый совет знал его как очень толкового студента и потому защита состоялась. Выступление было блестящим, но когда ему сообщили высокую оценку, которую он заслужил, то в адрес почтенного собрания профессоров он сказал: «Теперь мне придется изменить свое мнение о них, если такое ужасное выступление они сочли хорошим» [6, с. 283]. Ф. Зимбардо утверждает, что «даже высокая оценка слабо влияет на приниженное мнение о самом себе: человек вопреки объективной реальности продолжает придерживаться низкой самооценки. Даже весьма одаренные люди могут выступать сами для себя злейшими врагами, если их самооценка занижена» [6, с. 283].

Еще одним фактором, влияющим на формирование самооценки, является **внешность**. Р. Бернс исследовал влияние

внешности (тип телосложения человека) на Я-концепцию и пришел к выводу, что тип телосложения может стать существенным элементом его формирования [1]. В исследованиях Кречмера и Шелдона также изучался вопрос влияния телосложения на тип личности [1]. Было предложено соотносить три типа телосложений с тремя типами личностной организации. *Эндоморфное* (пикническое) телосложение - склонный к полноте индивид, ассоциируется с висцеротоническим типом личности, основными характеристиками которого являются общительность, любовь к комфорту и хорошей пище, частая смена настроений. *Мезоморфное* (атлетическое) телосложение - стройный, мускулистый индивид, ассоциируется с соматотоническим типом личности, для которого характерны высокий жизненный тонус, любовь к приключениям и риску. *Эктоморфное* (астеническое) телосложение - высокий, худой, хрупкий индивид, ассоциируется с церебротоническим типом личности, характерными чертами которого являются замкнутость, сдержанность, бережливость, умеренность, пассивность [1]. На самооценку личности оказывает влияние неудовлетворенность своим внешним видом и страх перед реакцией окружающих на его внешность. Как правило, люди, которые думают плохо о своей внешности, получают от других негативную оценку. Срабатывает закон «самоисполняющегося пророчества» Р.К. Мертон. К сожалению, рекламируемыми СМИ ценностями, чаще всего являются привлекательная внешность и материальные ценности, которые в скрытой форме способствуют формированию комплекса неполноценности, т.к., обладание рекламируемыми ценностями для индивидов является, скорее, мечтой, чем реальностью, и одним из эффективных способов формирования нормальной, здоровой самооценки, должна быть ориентация на внутренние ценности, такие как: доброта, интеллигентность, порядочность, духовность, честность, альтруизм,

патриотизм и прочее, т. е. такие ценности, которые может приобрести каждый желающий, независимо от внешних данных и материальных возможностей. С другой стороны, привязка самооценки к внешним ценностям, чревата потерей внутреннего мира и занижением самооценки т.к. погоня за материальными ценностями является своеобразной «погоней за тенью».

Еще одним фактором, влияющим на формирование самооценки, является **конфликт в сфере нравственной жизни личности**. И.Н. Михеева отмечает, что «если человек устоял перед соблазном удовлетворения тщеславных помыслов, не пошел против своей совести, то у него появляется повод к высокой нравственной самооценке» [10, с. 233]. Причина возникновения внутренних конфликтов находится в самой структуре человеческого сознания и деятельности и неминуемо отражается на самооценке индивида. Индивид, совершающий поступки, противоречащие требованиям совести и моральному закону, находится в состоянии конфликта независимо от того, признает он это или нет. Доказательством наличия конфликта является срабатывание защитных психологических механизмов личности в виде подавления, вытеснения, рационализации и др. Одной из форм психологической защиты личности от внутреннего конфликта является «маска», которую одевает индивид, чтобы скрыться от себя и других. И.С. Кон отмечает: «Маска» - не просто кусок раскрашенной бумаги или папье-маше, а определенная модель, тип поведения, который не может быть нейтральным по отношению к «Я».

Человек выбирает маску не совсем произвольно. Маска должна компенсировать то, чего личности по ее самооценке не хватает и что ей, по-видимому, нужно» [13, с. 238]. Таким образом, «маска» как психологическая сила «защищает» самооценку индивида, но эта «защита» является иллюзорной, поскольку, внутренний конфликт не только не разрешается, но еще более усугубляется, так как

приобретает еще более скрытую форму, которая разрушает совесть, волю, разум, эмоции человека. Фактически, попытка разрешить внутренний конфликт «маской» есть ничто иное, как самообман. З.М. Какабадзе назвал самообман «виной в мир преступлений» [13, с. 239]. Б. Паскаль писал: «С какой легкостью и самодовольством злодействует человек, когда он верит, что творит доброе дело». Ф.М.Достоевский отмечал, что лгущий самому себе и собственную свою ложь слушающий до того доходит, что уж никакой правды ни в себе, ни в других не различает [13, с. 240]. По мнению И.И. Михеевой, в процессе самообмана происходит размывание граней между добром и злом, маскируется истинный смысл борьбы противоположных мотивов. Самообман предполагает постоянное бегство по замкнутому кругу, т.к. невозможно убежать от суда собственной совести. Солонихин писал: «Нечестивый бежит, когда за ним никто не гонится» [2].

Исследуя факторы, влияющие на самооценку студенческой молодежи, можно сказать, что самооценка личности берет свое начало с раннего детства в семье и формируется под влиянием самых различных факторов: индивидуальных-внешних и когнитивно-психологических особенностей; социальных условий; духовно-нравственных ценностей и других факторов, знание которых позволит оказывать влияние на формирование самооценки в нужном русле.

Влияние самооценки на правовое сознание студенческой молодежи

Студенческий возраст (18-25 лет) в возрастной психологии рассматривается как возраст поздней юности, с присущими ему возрастными и личностными особенностями. Для этого возраста характерно, прежде всего, сильное стремление к самовыражению и личностной экспансии, что часто становится причиной конфликта с родителями, которые не всегда понимают необходимость такого самовыражения,

проявляющегося в выборе стиля жизни, одежды, музыки, поведения и т.п. Это возраст, когда утверждается система культурных, духовных, нравственных ценностей, а также формируется Я-концепция, самооценка, самоуважение личности. Хотя самооценка начинает закладываться гораздо раньше, в студенческом возрасте она приобретает более выраженный характер. Во многих исследованиях установлено, что основные характеристики самооценки, заложенные в детстве, продолжают сохраняться и в студенческом возрасте. Время обучения в университете совпадает с возрастом, когда молодые люди достигают оптимума развития интеллектуальных и физических сил. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения, однако, как отмечает В.Т. Лисовский, студенческий возраст - это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений. Л. Столяренко отмечает, что самооценка в этом возрасте осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но, поскольку, идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью, это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается чувством непонятности. Внутренняя неуверенность, которую можно характеризовать как низкую самооценку, часто становится причиной попыток доказать себе и другим свою значимость и не редко поведение молодых людей выходит за рамки дозволенного правовыми законами. Нами проводилось исследование на выявление психологических основ формирования правового сознания студенческой молодежи. В качестве рабочей гипотезы, самооценка индивида рассматривалась, как фактор, влияющий на правосознание личности. В исследовании приняли участие 226 студентов. Возрастная характеристика студентов составила: 18-19 лет-71

человек (31,5%); 20-21 год-120 человек (53%) ; 22-24 год-35 человек (15,5%). Распределение студентов по курсам составило: 54 студента-первого курса; 66-студентов-второго курса; 80 студентов- третьего курса; 24 студента- четвертого курса. Для определения самооценки студентов были использованы: тест-опросник Г.Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки», «Самооценка» (два варианта), тест «Экспресс - диагностика уровня самооценки». Для измерения уровня правового сознания студентов использовался тест-опросник Р.Р. Муслумова «Измерение отношения к праву и правовых установок студентов». По результатам опроса, из общего числа студентов, принявших участие в опросе (226 студентов), 38 студентов (16,8%) имеют высокую самооценку; 172 студента (76,1%) имели нормальную самооценку; 16 студентов (7,1%) имели ниже средней и низкую самооценку. Нами была исследована связь между самооценкой студентов и уровнем их правосознания. Анализ результатов опроса показал, что большинство студентов с высокой самооценкой имели высокий уровень правового сознания. Так, из 38 студентов, имевших высокую самооценку, 79,4 % имели высокий уровень правового сознания, что указывает на определенную связь между самооценкой и уровнем правосознания. С другой стороны, студенты с низкой самооценкой имели низкий уровень правосознания. По результатам анализа 16 студентов имели низкую самооценку. Из них 76,1% имели низкое правосознание. Остальные студенты, имевшие среднюю самооценку, имели также и среднее правосознание. Таким образом, анализ результатов исследования показал, что существует определенная связь между самооценкой студентов и уровнем их правового сознания, однако, самооценка является всего лишь одним из многих психологических факторов, влияющих на правовое сознание студенческой молодежи, которые будут рассмотрены в ходе нашего дальнейшего исследования.

Литература

1. Бернс Р., *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 1986;
2. *Библия*. М.: Российское Библейское Общество, 2010;
3. Ганошенко Н.И., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., *Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет*. В: Вопросы психологии. 1999. № 1 с. 50-59;
4. Джеймс У., *Психология*. М.: Педагогика, 1991;
5. Кон И.Г., Кон И.С., *Категория «Я» в психологии. Самосознание и защитные механизмы личности*. Хрестоматия. Издатель-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «Бахрах-М». 2000, с. 15-33;
6. Маслоу А., *Мотивация и личность*. Пер. с англ., Спб.: Питер, 2008;
7. Мещерякова Б., Зинченко В., *Большой психологический словарь*. Речь. 2011;
8. Рогов Е.И., *Психология для студентов вузов*. М: ИКЦ «МарТ», 2004;
9. Рубинштейн С.Л., *Проблемы общей психологии*. Спб.: 2002;
10. *Самосознание и защитные механизмы личности*. Хрестоматия.- Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2008;
11. Соколова Е.Т., Федотова Е.О., *Апробация методики косвенного измерения системы самооценки*. Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1982. № 3. с. 77-81;
12. Столин В.В., *Самосознание личности*. М.: МГУ, 1983;
13. Столяренко Л.Д., *Основы психологии: учебное пособие*. Изд.-19-е. Ростов н/д: Феникс, 2008;
14. Хьелл Л., Зиглер Д., *Теории личности: основные положения, исследования и применения*. Изд.-3-е. Спб.: Питер, 2006;
15. Райгородский Д.Я., *Психология личности*. Т.2. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2006.



Recenzent: Lilia PAVLENCO,
cercetător științific, IȘE

Didactica disciplinelor școlare

Constantin ȘCHIOPU
(Republica Moldova)

CONSIDERAȚII PRIVIND METODOLOGIA RECEPTĂRII OPERELOR DRAMATICE ÎN ȘCOALĂ

În articol este abordată problema metodologică de receptare a operelor dramatice în școală. Se insistă mai întâi asupra trăsăturilor definitorii ale genului dramatic și ale speciilor acestuia, scoțându-se în evidență caracteristicile structurale a lui atât la nivel formal, cât și ficțional. Totodată sunt relevate anumite dificultăți atestate în procesul receptării operelor dramatice, anumite etape de valorificare a textului dramatic. Sunt propuse procedee de lucru ce pot fi utilizate în procesul receptării operelor dramatice.

Cuvinte-cheie: operă dramatică, receptare, valorificare, educație literar-artistică, elev, metodologie, procedeu, competență.

Complexitatea operei dramatice oferă posibilitatea receptării la mai multe niveluri. La cel al semnificativității ea este un univers fictiv ce transmite mesajul prin intermediul unor constituenți ca acțiune, conflict, personaje etc. Analiza actanțială oferă, practic, posibilități minimale ce ar diferenția textul dramatic de cel epic, mijloacele de investigație nefiind altele decât cele ale naratologiei tematice. La nivelul semnificativității opera dramatică se reprezintă ca un univers de cuvinte sau ca obiect literar destinat reprezentării, constituind astfel obiectul de studiu al dramaturgiei ce analizează modalitățile prin care textul literar e orientat către această finalitate. Fiind obiect literar, realizat scenic prin concursul celorlalte sisteme semiotice ce intervin în spectacol, ea face obiectul teatrologiei, iar spectacolul e privit ca o lectură mai mult sau mai puțin fidelă, creativă a textului propriu-zis, oferit de autorul dramatic, și analiza este interesată să releve modul în care potențialitățile sale sunt valorificate pe scenă. Prin urmare, având în vedere aceste deziderate, receptarea operei dramatice de către elevul-cititor este cu atât mai complicată, cu cât ne dăm seama de caracteristicile ce o definesc ca gen. Primul lucru care se impune atenției lecturii textului dramatic este forma

sa grafică ce-l diferențiază ca mod specific de scriitură. Discursul dramatic este astfel organizat, încât să răspundă la două exigențe: să dea informație în legătură cu ceea ce este în el ficțiune, mimesis și cu ceea ce este reprezentare. Având o structură riguros compartimentată (acte, scene, tablouri, replici), textul dramatic apelează, grafic, la diverse corpuri de litere: *un text principal* (replicile personajelor, care urmează după semnul vorbirii directe și sunt scrise regulat), *un text secundar* (didascaliiile, care vizează spațiul, timpul, înregistrează reacțiile, comportamentul personajelor, au un alt aspect grafic, fiind scrise între paranteze).

Secționată în acte, scene, tablouri, acțiunea operei dramatice se alcătuiește din însumarea mai multor momente semnificative și distanțate ale istoriei. Elementul definitoriu al acțiunii, care o susține, este *conflictul*, foarte intens și dinamic. Schema lui este, de regulă, aceeași: două sau mai multe forțe opuse se află într-o relație ostilă, o barieră/ obstacol se află între două forțe, este prezentă o confruntare/ ciocnire urmată de o fază de criză sau de echilibru, o tensiune interioară orientată spre rezolvare.

Având în vedere dificultățile, lacunele care pot interveni în procesul receptării creațiilor dramatice, subliniem că multe dintre ele sunt

aceleași care pot fi atestate în cazul operelor epice, dat fiind că ambele, așa cum afirmam mai sus, au în corpusul comun – ca elemente structurale fundamentale – fabula (istoria) și discursul. Diferențele trebuie căutate la nivelul discursului, al modului de prezentare a poveștii. În cazul fabulei operelor dramatice, aceasta se caracterizează, ca și cea din textele epice, printr-o logică și dezvoltare a acțiunii și prin existența unor personaje care interrelaționează. Acțiunea se compune din aceleași elemente (expozițiune, intrigă, dezvoltare, punct culminant, deznodământ), dar, trebuie remarcat că, în opera dramatică, intriga, în primul rând, este, într-adevăr, elementul declanșator, „misterul existențial al situațiilor-limită” [3, p. 234], că desfășurarea acțiunii este foarte strânsă (autorul renunță la digresii, reflecții, la alte elemente de structură caracteristice genului epic), dinamica ei fiind întreținută de dialog. Punctul culminant, mai ales în teatrul modern, nu mai este plasat într-o anumită parte a fabulei, iar deznodământul de multe ori nu mai reprezintă momentul final al poveștii, întrucât el poate fi înlocuit cu suspensul, ca mod de a realiza sfârșitul fabulei.

De reținut că stilul scenic are doi piloni principali de susținere: *personajul* („o aparență creată prin manifestarea unei funcții” [1, p. 143], care în discursul dramatic se caracterizează printr-o foarte puternică tensiune și concentrare a stărilor sufletești, a sentimentelor (Manole, din „Meșterul Manole” de Lucian Blaga, trăiește un profund conflict psihologic, pentru dânsul existența fiind o răstignire între lumină și întuneric) și *dialogul* (sau/și monologul) ca mod dominant de comunicare a universului imaginar, creat de autor (în discursul reprezentativ-dramatic dialogul implică de asemenea o substanță conflictuală, o acută dialectică interioară).

Prezența personajului în opera dramatică e cerută din perspectiva dezvoltării acțiunii, fapt care demonstrează funcția lui dramatică. Personajul se caracterizează mai puțin prin ceea ce face și mai mult prin ceea ce spune. Deși, în textul dramatic sunt atestate și procedeele de caracterizare directă, fundamentale rămân totuși cele ale caracterizării indirecte (limbaj, fapte, nume etc.).

Așadar, opera dramatică este alcătuită exclusiv din schimburi de replici, ceea ce înseamnă

trecerea în prim-plan a discursului personajelor și minimalizarea discursului auctorial, prezent exclusiv în indicațiile de regie. Desigur, dialogul/monologul admit prezența celorlalte două moduri de expunere, narațiunea și descrierea, dar aici ele au o funcționalitate precisă, spre deosebire de textul narativ, aceea de a contracara limitările pe care le impune finalitatea reprezentatională a piesei. Or într-o operă dramatică se povestește o acțiune care, din rațiuni de spațiu, morale, nu poate fi reprezentată pe scenă ori este descrisă o realitate absentă petrecută în afara spațiului de joc. Funcția narațiunii este aceea de a deschide spațiul fix al scenei spre un „afară” multiplu. Având statutul de fragment al lumii ficționale, descrierea apare, în special, în didascalii (mini-portretele personajelor).

Deci privită din aceste două perspective, a personajului și a dialogului, receptarea operelor dramatice la lecțiile de literatură ar putea decurge după următorul algoritm:

- a) analiza acțiunii, care se caracterizează prin prezența unui agent (actor uman ori antropomorf);
- b) caracterizarea personajului ca participant la acțiune;
- c) analiza discursului (a procedeelelor prin care se relatează evenimentele, întâmplările).

Așadar, o primă sarcină pe care trebuie să o soluționeze profesorul împreună cu elevii în procesul studierii/receptării operelor dramatice ține de analiza acțiunii. După Constantin Parfene [3], aceasta ar include:

- a) analiza evenimentelor (se va concretiza dacă evenimentele din operă sunt inventate ori povestite de alții, reale ori deformate, retrospective ori prospective, din domeniul științei, familiei, istoriei etc.);
- b) analiza faptelor (se va deduce dacă facțiunile personajelor rezultă din contrapunerea a două destine, caractere, stări sufletești, dacă ele se desfășoară rapid, lent, neașteptat etc.);
- c) analiza unităților de acțiune, loc, timp (se va stabili dacă în opera dramatică sunt prezente una sau mai multe acțiuni, dacă acestea sunt paralele ori intercalate, dacă există o unitate de timp: ordine cronologică, acronie, anticipație, retrospectivitate etc.).

Având la îndemână aceste repere teoretico-literare, profesorul va putea lesne formula

obiectivele operaționale ale studierii/receptării textului dramatic, printre acestea înscriindu-se și următoarele: a) să determine natura evenimentului din piesă, relația lui cu realitatea propriu-zisă; b) să releve elementele, tipul acțiunii sub raport calitativ (rapidă, lentă etc.) și să argumenteze importanța acesteia în text; c) să determine și să argumenteze perspectiva temporală adoptată de autorul operei.

Ținând cont de caracteristicile operei dramatice, profesorul va antrena elevii în diverse activități de cercetare, în procesul cărora ei vor conștientiza în ce măsură personajul corespunde arhetipului și ce trăsături inexistente în model i-a atribuit dramaturgul personajului său. Aceste probleme pot fi rezolvate destul de ușor propunând elevilor:

a) să descrie mai întâi, conform înțelegerii proprii, tipul uman al demagogului/snobului, artistului însetat de absolut etc. (comportament, trăsături de caracter, profil psihologic, nume etc.);

b) să compare tipul uman creat de ei cu personajul operei literare, formulând concluziile de rigoare;

c) să demonstreze cu argumente din text că personajul literar întruchipează aceleași trăsături umane și atitudini existențiale ca și modelul după care a fost creat;

d) să releve trăsăturile personajului, inexistente în model, argumentând intenția autorului de a i le atribui.

În același context al caracterizării personajelor, vom reține că unul dintre principalele mijloace de realizare a acestora, vizavi de onomastică, ierarhie socială, profil psihologic etc., este dialogul, constituit din replici ca unități esențiale de discurs. Astfel, prin comentarii concrete vor fi scoase în evidență diverse tipuri de replici (agramată, ilogică, ambiguă, cu subtext, sentențioasă, metaforică, joc de cuvinte etc.), profundele lor semnificații, strânsa legătură între tipul de replică și natura personajului. În cazul analizei unor replici agramate, de exemplu, din care se constituie dialogul în piesa „O scrisoare pierdută” de I.L. Caragiale (clasa a X-a), elevii vor observa că toate manifestările de limbaj – pronunția greșită, lipsa de proprietate a termenilor, încălcarea regulilor gramaticii, nonsensul, construcțiile prolixе etc. – sînt în evidență

tipul uman pe care-l reprezintă personajul. Este important ca ei să formuleze în felul lor ideile exprimate de C. Parfene și A. Marino: „Dicția așa-zisă dramatică este expresia unei autoreflexii specifice a eului creator” [1, p. 87], „specificitatea acestui tip de autoreflexie constă în capacitatea de transpunere a acestui eu creator în întreaga sferă a conflictelor umane” [2, p. 149].

Nu vor fi neglijați, în acest context, nici indicii parantetici cu privire la atitudinea, gesturile, stările sufletești, mișcările, vestimentația personajelor, la spațiul și timpul scenic, la circumstanțele în care se desfășoară acțiunea. Concentrarea atenției elevilor asupra acestora le va ajuta să înțeleagă textul din paranteză, faptul că nu este o simplă indicație de regie, ci un demers interpretativ din partea autorului, vizând personajul, că prin remarcile sale el compensează lipsa naratorului, își trădează prezența în operă, își exprimă un punct de vedere, accentuând deci că naratorul/autorul știe tot atât cât și personajul.

Trebuie subliniat că în învățământul preuniversitar, cu referire la genul dramatic, atât manualele școlare, cât și curriculumul disciplinar propun pentru studiere două specii: comedia și drama. Chiar dacă se fac referințe și la tragedie, în literatura română există puține texte care pot fi raportate la specia respectivă. Mai mult, o parte din ele, chiar dacă întrunesc trăsăturile unei tragedii, sînt numite, de înșiși autorii lor, drame (e și cazul pieselor lui L. Blaga, M. Sorescu). Cât privește comedia, ea se caracterizează prin următoarele: a) acțiunea este complexă, avînd la bază un conflict comic, acesta adesea fiind aparent; b) valorile pentru care se înfruntă personajele sînt frecvent false valori; c) comicul ilustrează contrastul dintre aparență și esență, dintre frumos și urât, valoare și nonvaloare, scop și mijloace, efort și rezultat etc; f) comicul provine din următoarele surse: *comicul de situație* (situațiile create sînt de așa natură, încît insul respectiv nu mai știe să se descurce, abandonează logica și conduita de gândire), *comicul de limbaj* (privește cazurile referitoare la dezacordul dintre gândire și vorbire, dintre vorbire și comportament, dintre sensurile de utilizare a termenilor și de receptare a lor), *comicul de caracter* (schimbarea de conduită pe care personajul o poate trăda la un moment dat, infirmînd impresiile sau convingerile favorabile

formate anterior), *comicul de nume* (crearea personalității unui erou prin semnificația numelui, care sugerează nu numai o trăsătură dominantă, ci chiar un întreg caracter), *comicul de intenție* (modalitate ce ilustrează atitudinea autorului față de personaje și situațiile în care acestea acționează); g) comicul poate apărea sub diferite forme: *umorul*, caracterizat prin bunăvoință, simpatie, înțelegere superioară față de moravuri sau mici defecte care declanșează râsul, evidențierea urâtului moral și fizic, aprecierea pozitivă; *ironia* care presupune persiflare, laudă ce marchează o atitudine negativă, o ușoară batjocură, condamnare a aspectelor negative de caracter uman; *satira* manifestată ca atitudine foarte usturătoare – de ridiculizare, dispreț, indignare, condamnare a aspectelor negative de caracter omenesc și ale societății; *sarcasmul* prin care se „taie în carne vie”, se blamează evident, se exprimă o atitudine necruțătoare, batjocoritoare; *grotescul*: exagerarea monstruoasă a unor trăsături negative, evidențiind urâtul fizic și moral, slăt, îngrozitor, extravagant, aberații ale armoniei. Nu a rămas în afara demersului didactic și cunoașterea de către elevi a subspeciilor comediei: comedia de situații, comedia de moravuri, comedia de caracter, comedia de intrigă, comedia eroică, comedia grotescă, vodevilul, farsa.

Drama, ca specie literară, se impune prin următoarele caracteristici: a) exprimă întreaga complexitate a vieții reale; b) conține diferite tipuri de personaje, sentimente, tonalități; c) partea ei componentă esențială o constituie conflictul; d) ca specie e mai puțin supusă convențiilor decât tragedia în ceea ce privește tipologia personajelor, diversitatea sentimentelor etc.; e) moartea personajului principal nu totdeauna găsește răsunset în sufletul/inima spectatorului/cititorului; f) nu totdeauna se sfârșește cu moartea personajului. Subspeciile ei sunt: drama de idei (conflictul se dezvoltă prin dezbaterile de idei, acțiunea e concentrată în timp, se atestă îmbinarea dintre caracterul realist și simbolic al personajelor), drama istorică (confruntarea cu problemele istoriei dintr-un unghi de vedere contemporan, subiectele și personajele sunt pretexte pentru meditații pe marginea istoriei, a sensului ei, se impune o tendință a demitizării, căutarea unor similitudini între

problemele trecutului și cele contemporane), drama politică (legătura dintre evenimentul politic și semnificațiile sale, caracterul militant, exprimă o atitudine față de evenimentele contemporane, rol educativ în dezvoltarea conștiinței politice a publicului), teatrul absurdului (problemele dificultății de comunicare într-o societate lipsită de umanism, limbajul își pierde conținutul, are un caracter de parabolă, este prezent grotescul), teatrul poetic (îmbinarea liricului cu dramaticul, atmosferă sugerată de vis și mister, personajele sunt simboluri iar limbajul este metaforic).

Etapele de valorificare a textului dramatic sunt aceleași ca și în cadrul studierii operelor epice. Dintre procedeele de lucru care pot fi utilizate remarcăm: a) lectura pe roluri a unui fragment; b) presupunerea prin termeni; c) studiul de caz; d) înscenarea unui act/episod; e) exercițiul de identificare; f) exercițiul de reconstituire a unei replici/ a elementelor acțiunii cu un caracter de problemă; g) experimentul de gândire; h) întrebarea-problemă cu variante de răspuns ș. a. După cum lesne se poate observa din însuși specificul procedeele enumerate, acestea vor fi alese ținându-se cont de particularitățile definitorii ale textului dramatic, o parte dintre tehnicile respective concentrând atenția elevilor asupra diegezei, altă parte - asupra discursului. Corelate, ele îi vor ajuta pe elevi să interpreteze operele dramatice atât la nivel formal (al structurii de suprafață), cât și la cel al universului ficțional (al structurii de adâncime).

Punerea în scenă a unui tablou/ a unui act reprezintă/trebuie să reprezinte, în cadrul lecției de literatură, nu un scop în sine, ci o tehnică de receptare/de valorificare a operei dramatice, de aceea întreaga activitate va fi subordonată obiectivelor operaționale trasate, analizei textului literar. Antrenarea elevilor în a da expresie scenică unor personaje presupune parcurgerea a trei etape de lucru: de pregătire, de reprezentare și de dezbateri. Prima etapă va include:

a) lectura pe roluri a tabloului/actului (necesită precizarea de către elevi a intonațiilor, a tonului fundamental, a accentelor logice, a pauzelor de durată și psihologice);

b) precizarea în procesul discuției colective, prin analiza unor fragmente semnificative din operă, a manierei individuale a personajului

(felul lui de a vorbi, de a se comporta, de a gesticula, de a gândi, de a se îmbrăca, avându-se în vedere caracterul acestuia, temperamentul, tipul uman pe care-l reprezintă etc.) Această activitate se va desfășura din perspectiva următoarelor întrebări: „Cum trebuie să joc rolul?”, „De ce anume așa?”, „Ce vreau să comunic spectatorului prin jocul meu?” etc;

c) reținerea pe fișe a replicilor memorabile rostite de personaj (în continuarea acestei activități se va insista asupra întrebărilor: „De ce personajul rostește anume această replică?”, „Ce stare sufletească trăiește el în momentul rostirii replicii respective?”, „Place/nu place replica și felul în care este rostită?” „Cum ați rosti-o voi altfel?” etc.);

d) determinarea unor reacții, gesturi la replicile partenerului de joc (vor fi analizate mai multe reacții și gesturi scoțându-se în evidență de fiecare dată impactul replicii asupra interlocutorului);

e) alegerea recuzitei analizându-se astfel indicațiile paratetice din opera literară.

Marcând trecerea de la „competență” către „performanță”, reprezentarea scenică propriuzisă va fi valorificată în diverse intervale ale lecției. Prin urmare, va fi ales cu grijă momentul reprezentăției: la sfârșitul unității didactice, la începutul lecției următoare sau în orice moment oportun. Bunăoară, analiza motivelor și a naturii conflictului dintre Cațavencu și Tipătescu, poate avea ca punct de pornire prezentarea în fața clasei a scenei în care cele două

personaje se confruntă verbal. Discursul lui Cațavencu ținut în fața alegătorilor (actul III, scena III) poate fi rostit de elevul-actor la finele activității de caracterizare a personajului respectiv, ilustrându-se astfel tipul de personaj pe care el îl reprezintă.

Dezbaterile asupra jocului actorilor, asupra concepției regizorale etc. vor încheia procesul de pregătire și de punere în scenă a fragmentului. Întrebările care vor anima discuția pot fi următoarele: Cum v-a părut jocul actorilor? Cum v-ați simțit jucând rolul respectiv? Ce replică sau gest ți-a fost mai greu/mai ușor să le rostești/ să le execuți? Ce crezi că ți-a reușit / nu ți-a reușit în jocul tău? De ce anume acest tablou/ acest act l-ai ales pentru a-l înscena? etc.

În concluzie subliniem că procedeele cu un caracter interactiv implică elevii în activități de cercetare, de transfigurare și/ sau de sinteză, focalizează gândirea pe gravitatea problemei și a conflictului în care sunt antrenate personajele, le formează deprinderea de a emite judecăți și nu în ultimul rând de a-și exersa toate nivelurile de gândire, de la memorare la evaluare. Totodată acestea le stimulează interesul pentru lectura textului, le aprofundează cunoștințele despre specificul pieselor de teatru, despre măiestria actoricească, le formează deprinderi regizorale, de joc scenic. Luate împreună, ele au un impact deosebit asupra formării cititorului de operă dramatică și implicit a educării lui literar-artistice.

Referințe bibliografice

1. Angelescu S., *Mitul și literatura*, ediția a II-a. București: Univers, 1999;
2. Marino A., *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj Napoca: Dacia, 1987;
3. Parfene C., *Literatura în școală*. Iași: Editura UAIC, 1997.



Recenzent: Nelu VICOL,
doctor, conferențiar universitar, IȘE

STRENGTHENING THE STUDIES OF SCIENCE AND TECHNOLOGY AMONGST PUPILS TAKING GENDER ASPECTS INTO CONSIDERATION

Statul Israel a fost constituit în 1948, studiarea științelor exacte fiind legiferată de Knesset în 1953. De atunci și până în prezent, programele de învățământ la științele exacte au fost modificate și promovate considerând științele exacte și tehnologia ca un tot întreg, ca un aspect aplicabil pentru elevii de toate grupele de vârstă [1]. Finalitatea pe predării științelor exacte este formarea cetățenilor activi care contribuie la funcționarea societății și a creșterii sale. Totodată, procesul nu este deloc simplu, fiind afectat de mai mulți factori, inclusiv de stereotipurile de gen. Astfel, mulți profesori se confruntă cu dificultăți în valorificarea aspectelor de gen în cea ce ține de procesul de predare, atitudini și aprecieri a fetelor și băieților în timpul lecțiilor. În prezentul articol autoarea abordează problema prin prisma dimensiunii de gen, identificând nu doar probleme ci și soluții.

Cuvinte-cheie: realizare, educație tehnologică, egalitate de șanse, diferențe educaționale.

In the last decade, Israel has been acting in the field of science and technology with a harming policy termed „the lost decade” – 10 years of Israeli pupils studying half the study hours in science, technological schools have been closed, research budgets were reduced by 15% as compared to 23% in the OECD countries. Around the world, the scope of study and occupation has increased and began to change. Global, national and international cooperation was implemented. Israel is a scientific power in research and development positioned in first places after Switzerland and Sweden [2]. Since 2004, there is a slowdown that causes concern. The goal is that in the long term, Israel would be part of 10 leading countries in the world in international achievements.

Rate of Israeli pupils who excel in science and mathematics is at 6% only. This is from an international comparison from 2007. The achievement level of Israeli pupils in fields of science and technology has long-term implications, as high-tech industries, which constitute an economic growth, are based first of all on quality personnel in these fields. For years the educational system has not dealt with the question of how to increase

the rate of excelling pupils and the number of girls in fields of science and technology, out of an assumption that excelling is expression of natural talent. These facts have created a need for significant increase in rates of excelling pupil, boys and girls alike, in a program developed by the name of „scientific technological exceling reserve”, while defining a quality scientific matriculation diploma.

Maintaining a relative advantage of Israel in fields of science and technology in the long-term, obligates observing the early stages of education. The relative status of Israeli pupils as opposed to their peers around the world, can be learned about from a renown international study – TIMSS which tests the achieved level of mastery of 8th grade pupils of fields of science in each participated countries. This is a cyclic study conducted once in four years. Israel has participated in it 5 times, since its inception in 1995 and until 2011.

In the second international study (1980-1989), differences were found in Israel between the achievements of boys and girls in 8th grade, all in favor of boys. In the age group of 12th grade, pupils specializing in sciences – biology and chemistry, no differences were

found between boys and girls [12, p. 24]. In last decades, there have been incessant discussions on the importance of increasing the inclusion of girls in nature sciences and creation of conditions and ways of learning that would draw more girls in to studies and their practice of science. Out of the 41 participating countries, the greatest gap in sciences between boys and girls existed in Israel (TIMSS, 1996). This obligates a change in the study program, ways of teaching, activities and study materials in age group of 7th-9th grades [12, p. 31] that would draw in girls and enhance their curiosity in these fields.

Form the study data conducted in 2007, Israel was in the 20th place in science out 48 countries that participated in the study. The rate of exceling Israeli pupils in 2007 was at 5% in science, very low in comparison to the leading countries from Eastern Asia (20% in science). The rate of Israeli pupils with high achievements according to the definition of the international study in science was at 21%. This is also very low in comparison to the leading countries from Eastern Asia (50% in science).

The new science program has been implemented since 2009. In 2010, the first technological reserve classes in Israel were opened. In current study, classes participate that began studying in this course from 2011 and until today. Connection between science and technology create Israeli companies which are renowned and famous around the world. Presently, in the 21st century, a high wave of scientific-technological innovation is coming into being, based on science and university research (nano-science and technology).

Contribution to knowledge

The study, realized by author, was focused on examination of worthwhileness of multiple investments in the scientific technological reserve classes. Understanding of ways to bringing pupils closer, promoting and enriching their knowledge in studying the subject of science, while having a gender emphasis on girls. Understanding the ways of teaching the subject that are adjusted presently to the 21st century and the pupils' generation. To learn about ways in which girls can be helped and encouraged in choosing scientific subjects as

enhanced subjects without apprehension. To learn about an approach to strengthen girls and encourage them. Increasing the number of girls in the scientific technological reserve classes who study physics. Special information to be taught to teachers in order to reinforce boys and mainly girls in studying scientific subjects. Improvement of achievements of pupils, success in international tests – reaching first places as has been in the past. Examination of preferred style of a teacher regarding pupils, through which pupils will be drawn to studying the subject. Supplying various diverse tools for reinforcing of teachers as better and challenging ones, who correspond he desires of pupils and the system. Learning various strategies for diversifying ways of teaching, creating motivation and interest amongst pupils.

Approaches, models and strategies

Current study employs „the third model” and „the three logics model”, and „the constructivist approach”. The „community” model, is a combination of two previous models. The new science program of 2009, is based on these approaches and models. It is about a community of learners that creates activity, as a pendulum between control and freedom, mutual in the aspect of support and effort to teachers and pupils for the purpose of resolving problems, creating knowledge and understanding „the world”. Studying is composed of a number of stages – pre-apprenticeship stage, which gives a pupil knowledge and approaching skills to manage a study, a question, a research and a summary work . The higher is the partnership between a teacher and a pupil, the clearer is the understanding of contents, learning is experiential and significant and a pupil is more connected to studying science.

Current study is using the „constructivist approach [5] „structuration of knowledge”. „Constructivist approach” is a „hot” concept in the educational discussion in recent years, which appears in headlines of articles, books, and websites. Constructivism is a comprehensive name to philosophical, psychological, pedagogical, sociological and methodological approaches. Common to all the approaches is that knowl-

edge is constructed rather than being revealed or delivered. This is a general claim interpreted and applied in different disciplines and connected to names of many philosophers and researchers from different fields (for example: Kant, Piaget, Vigotzki). In light of this, it is not possible to look for the „father” of constructivism, which is a collection of many approaches, with some overlapping points, that evolved side by side.

There is a transition from a frontal traditional teaching to constructivist teaching. In Piaget’s psychological theory learning is cognitive, the learner being active in the center sees in learning an active process of a structuration of knowledge. In his philosophy, a person is actively constructing meaning for the studied knowledge with a social emphasis. Knowledge is constructed on the basis of cultural experiences that are shaping and developing a child. The constructivist approach brings together psychology and philosophy of learning. Pupils’ abilities of learning are developing simultaneously with the development of cognition and each stage is based on a previous stage during interacting with his surroundings in an active process.

Presently, in the 21st century, technology supplies the means. In the past, with no connection to pedagogy, the educational system has found itself with new technologies that have not been in line with the philosophical and psychological principles. The system was „chasing” technology that started to take control over teaching demanding education philosophy and psychology to adjust to it. In the new science study program from 2009, a combination between the three fields was performed. Philosophy supplies the guidance, psychology supplies basic learning principles and technology supplies the means to fulfill them [5]. Teaching that is based on „learning by research and through projects”. The research is done in an interesting way, while an integration with the environment and other learners according to the developmental ability of a learner and his responsibility [7]. In the process, the teacher is in the duty of an instructor rather than a supplier of knowledge (the knowledge is vast and is revealed through technology). As learning takes place on the basis of the constructivist approach,

learning is thus meaningful and experiential for a learner. Learning is based on conducting research that intrigues curiosity and understanding of research stages. In this learning process, personal inter-relationships are being formed between a teacher and pupils that will strengthen the appeal of the learner to the fields of science teaching. This connection will encourage a learner in the future and will assist him to select those subjects as enhanced in High school.

The research basic premise in the new science program has created a trend of positive change in study contents [1]. High motivation for learning, reduces the gap between boys and girls (National Authority for Evaluation and Measurement in Education, 2014), due to establishment of the scientific technological reserve classes while aiming towards the choosing of science subject as enhanced in High school, with an emphasis on the subject of physics.

As the new science program strives at cultivating learners with scientific literacy, who know how to use a variety of study skills and as scientific principles are being achieved, thus grows functioning as science independent learners [8]. As a result, pupils develop scientific thinking, connecting to the subject and they will have the desire to work at it in the future.

The study of science combines strategies and models that connect the constructivist approach, the third model and daily life. Strategies examples: 1) P.E.O.E. – an Australian strategy in research approach (P-predict, E-explain, O-observe, E-explain) explains the evidence and measurements by a cognitive conflict and assimilation of research skills. Enables an experimental understanding without skipping stages. 2) Silent demonstration strategy – performing a demonstrative experiment silently with no words. Enables concentration, observation and self-coping. 3) Science explaining model – physics models explained by pictures, graphs and illustrations connected with life. 4) „Construct a molecule” [4] simulation model – understanding the spatial structure of molecules and connections between atoms while using the chemical language and writing formulas. The outlook is interactive, that enables experimenting and trial while relating to the terms learned in a way of experiment

that stimulates pleasure. 5) Kolb's study circle model (1975), an activity requiring interaction between participants and an opening in which reception of information is being done while an active experience and reflective observing based on learning styles. As much as a teacher varies learning processes with means of strategies and models, the learner develops scientific thinking. Learning is significant, there is motivation and pleasure in the learner and his connection to the subject of science grows.

Additional assumption in current study – studying and emotional support from parents, teachers and the educational system. What causes study motivation? One of main personality data of a pupil required for his study success is study motivation. It can be developed and parents can affect cultivating it. Two kinds of motivations are active upon a learner: external (parents, teachers) and internal (motivation, investment) [15]. One of the significant components that influence a pupil's study motivation is involvement of parents. The more parents are involved in the learning processes, the higher is study motivation and accordingly, achievements in the field. There is a prominent significance in current study of high motivation amongst pupils in the scientific technological reserve class with no gender difference.

Presently, pupils that comprise the designated classes are excelling and exceptional. What are those excelling and exceptional pupils? In Israel, there are 5% gifted and 13% excelling. The country sees them as pupils with special needs. Excelling – a way of life, a compound of behaviors aspiring towards constant improvement and fulfillment of ability. It requires motivation, curiosity, persistence and creativity. Exceptionality – a remarkable ability, extraordinary, on level of an „expert”. Reaching extraordinary achievements [3]. Isolation of the pupils takes place at the end of Primary school and transition to Junior High school. In those classes pupils receive a response for needs based on values, norms and policy that is dictated by the state (2009-2014). The study in this class is based on „excelling scale” model that defines five stages [5] and the „three stages enrichment” model, dealing with principles of development of science study activities. As a pupil develops the model stages regarding himself, he

can get to supreme excelling, to work with high professionalism while using knowledge and skills with no external reward [10]. A use of additional model to develop principles of estimation of excelling pupils in interdisciplinary subjects – exposure, deepening, advanced research in field of contents and in field of strategy – variety of research questions, the research question, the research ways – a high order thinking (Renzulli). According to studies, the excelling and the gifted pupils achieve less from a cognitive aspect in integrative classes than they could have achieved in homogeneous classes of pupils just like them [9]. Excelling pupils that do not realize their cognitive potential, sometimes respond in creating disciplinary problems or boredom. In current study, it can be seen that the state, in public education framework, has decided to give these pupils an answer to their needs with opening of technological designated classes.

The initiator of the idea, Dr. Ofer Rimon, head of Science and Technology Administration in Ministry of Education and their application is in a pilot started in 2010. In these classes, the budget invested is high and there a high significance for learning environment that supports parents, teachers, and system. Every year in May, a designated test takes place that tests the rate of learning advancement and meeting the Ministry requirement. The more a pupil is suitable to a type of class that operates according to his needs, the more studying is significant, stimulating of intellectual ability and encourages thinking and learning. A pupil is calm and does not create disciplinary problems or gets board. This is the reason this classes are prominent in their significance in lack of disciplinary problems, which draws teachers to teaching in those classes.

Important scientific problem resolved in the respective domain

As a result of implementing the new science program in 2009, there was a significant improvement in the achievements of pupils expressed in national and international tests. Uniformity was created in study subjects and scientific technological reserve classes were opened. The gap between achievements of excelling boys and girls became negligent. The number of pupils applying to the

science and technology orientation has increased. The orientations are manned by pupils of the scientific technological class to which pupils from regular classes are being added. The number of girls applying to physics studies has risen but the gap is still big in favor of boys. Pupils' motivation is high and affected greatly by parents. It is a realization of a dream for parents that their children study in this class. The teachers on the most part are excelling and ask to teach in this class due to a challenge and interest and a minority of disciplinary problems.

The existing problems – teachers affect greatly in choosing the subjects as enhanced in High school. Lessons occasionally are boring. This situation causes for a negative effect on choosing this fields of study in High school. This is prominent in studying the physics subject that is perceived to be difficult, boring and full of stereotypes. Still, the tendency of girls is to choose the subjects of chemistry, biotechnology and biology. The goal is that in these classes there will be 50% girls and 50% boys. In actual-

ity, the classes in Jewish sector are manned with a majority of boys and only 20% of girls. In the non-Jewish sector, the classes include 80% girls and a minority of boys. Many teachers have difficulties to make a gender separation in didactic-behavioral terms during lessons, while emphasizing a preferred attention to girls. It is still too early to know whether the technological reserve class has indeed succeeded and the number of those receiving a scientific matriculation diploma has risen with the first class to finish its studies only in summer of 2016.

Following the change in study program in 2009, the achievements of pupils in the TIMSS tests in 2011 were improved. Israeli reached the 9th place in science out of 42 countries and to 5% gifted and 13% excelling pupils.

The rate of those eligible to a matriculation diploma continues to rise – 59% (2012). The rate of boys and girls eligible for a scientific technological matriculation diploma is to be increased from 20% in 2012. For this purpose, the scientific technological reserves classes were established.

References

1. Arenberg R., *New study program in science for Junior High school from 2009*. In: Report of Planning Committee, Department of Science, Ministry of Education. Jerusalem, 2013;
2. Arnon R., *Report on the condition of science in Israel*, 2010. Jerusalem, 2013;
3. Banjo A., *Excelsing in education the need in practice*. In: *Excelsing is a choice*, vol. 3, Beit-Berl College Israel, 2009;
4. Design a molecule, (<http://davidson.weizmann.ac.il/online/tikshuv/chemistry/%D7%91%D7%A0%D7%94%D7%9C%D7%9A-%D7>);
5. Druker-Katz D., *Innovative, constructive learning environments*, (report), 13.11.2010.[10];
6. Druker-Katz D., *Journalist, a blog*. In: *The light in me-us*, 5.12.2010;
7. Elisar S., *Learning and teaching theories, clinical instruction course* (report), 2011;
8. Eylon B., Bailler L., Scherz. Z., *Blowing one's own horn*. Rehovot: Weitzmann Institute, 2005;
9. Eylon B., Scherz Z., Carmeli M., *Characteristics of excelling pupils*, (summary report). Rehovot: Davidson Institute, Weitzman Institute, 2007;
10. Fisher Y., *The theoretical and practical model*. In: *Reviews in Administration and Organization of Education*, 2007, vol. 29, p.32-33;
11. Forest D., Mualem R., Levi N.T., *Tomorrow 98, Head Education magazine*, June 2009, obtained 18.5.2014;
12. Fridler Y., Tamir P., *The greatest gap between boys and girls*, 1990.



Recenzenți: Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE
Angela CARA,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE

MOTIVATING FACTORS ENHANCING PARTICIPATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

În pofida beneficiilor implicate, nivelul de participativitate al elevilor din Izrael la orele de educație fizică este în descreștere. Aceasta se explică printr-o abordare eronată a disciplinei în cauză de către elevi, părinți și profesori. În vederea conștientizării rolului educației fizice în dezvoltarea armonioasă a elevilor și sporirii nivelului de participativitate la orele de educație fizică, autoarea atrage atenția cadrelor didactice asupra necesității motivării elevilor reieșind din trei factori de învățare: realizarea obiectivelor, interesul și autoeficacitatea.

Cuvinte-cheie: educație fizică, motivație, realizare a obiectivelor, interes, autoeficacitate, etc.

Teaching is becoming an unnerving experience. Teachers are unsure of themselves and uncertain of their roles. Many are dreadfully disoriented; take recourse in caricaturing the forces of change, defying the bricks through the window, growing steadily unhappy. Others despair or take recourse in abdication of responsibility, deluding themselves with the thought that they are heeding the popular message and contributing, somehow, to an education, that by some mysterious means, will be „better”. Physical education as a school subject has been undergoing a long-deserved curricular reform. A „new physical education” which emphasizes the development of a healthy, physically active lifestyle rather than the study of traditional team sports has emerged as a curriculum model in many schools. Thus, it is important to strengthen school physical education programs to better educate our children about physical activity and its health benefits. Achieving the goal of helping children develop a healthful, physically active lifestyle relies on the extent to which motivation is enhanced during their engagement in physical activities. As an organized education experience, physical education

is considered a viable avenue that leads to the development for a physically active lifestyle for children. Physical education may be the only opportunity for all school-aged children to learn about the comprehensive health benefits of physical activity and the necessary motor and behavior management skills to effectively participate in a variety of sports, physical activities, and exercise. Unfortunately, most adolescents choose not to take physical education classes during their high school years after they have met minimal physical education credit requirement for graduation, usually a half or one credit in most high schools [7]. Enrollment in physical education in secondary schools decreased an average 30% annually from 1988 to 1996 (National Center for Education Statistics [NCES], 1996), and only 19% of adolescents took physical education classes regularly beyond the graduation requirement [4]. If choice is considered an indicator of motivation, it is apparent that students have a motivation problem regarding physical education. To find effective ways to motivate young students to engage in regular physical activity, many intervention studies have been conducted by

physiologists and behavioral scientist in the last decade. However, despite various motivation approaches adopted and the emphasis on providing scientific information about the benefits of physical activities and the health hazards of a secondary life style, less than half of the participants in the intervention studies demonstrated strong motivation to continue their physical activity programs [16]. It has become apparent that without appropriate motivation strategies, it can be difficult for teachers to engage students in developing a physically active lifestyle. Researchers addressed the student motivation issue by reviewing and critiquing related research findings in physical education and their purpose was twofold. First, they summarized findings from research on two major achievement motivation constructs in physical education: achievement goals and interests. Second, they attempted to interpret the findings in relation to student knowledge and skills in physical education focusing more on physical education rather than on sports. Although sports can be a central form of content in physical education, physical education and sports are distinctively different regarding goals, expected outcomes, teaching and learning strategies, and education functions. It was found, that sport is a type of organized physical activity whose goal is to engage participants in formal competition that takes place in interscholastic and other sporting arenas. Physical education, conversely, is a subject designed to help the learner become physically educated by learning necessary information and skills about physical activity. In sports, mastering specialized motor skills is the goal or the end of learning, whereas in physical education, practicing motor skills can be a means by which students learn concepts and behavior-management strategies as well as develop motor skill proficiency. Researchers have adopted the achievement goal theory as a major theoretical framework for studying learners' motivation sources in physical education. According to education researches goals are defined, as why students want to achieve what they achieve [18]. In other words, goals are conceptualized as underlying purposes that a learner may adapt in guiding his or her

learning behavior. Researchers investigated the motivational function of learners' goal orientation. Learners with a task-goal orientation often are concerned about completing tasks and developing competence in the content domain, whereas learners with an ego-goal orientation usually are concerned about demonstrating competence relative to their peers [10].

In general, research findings have shown that physical education learners with a high task-oriented goal perceive success and failure in learning as associated with effort; report a high likelihood to select more challenging learning tasks; frequently enjoy learning experiences. Learners with a high ego orientation tend to avoid difficult learning tasks and attribute success or failure to genetic ability. They are more likely to be motivated when their performance is superior rather than inferior to that of their peers. On the basis of student self-report of goal-orientation and motivation levels, those findings have been observed among learners in elementary schools, secondary schools and colleges [15]. Conceptually, task and ego goals are not mutually exclusive. It is possible that some students may possess both goals. Studies on instructional climate have revealed that mastery involvement is more likely, than performance involvement, to nurture student intrinsic motivation. Learners in a mastery goal-centered climate are more likely, than those in a performance goal-centered climate, to choose challenging tasks in practice, perceive themselves as having high intrinsic motivation and report a high level of perceived satisfaction [17]. Most of the studies in physical education have reported that the task-goal orientation and the mastery instructional climate are predictive of intrinsic motivation. Only in a few studies, however, there were learners' actual learning behavior and outcomes measured in an attempt to determine the link between achievement goals and learning outcome. Results from studies show that achievement goals may have limited direct impact on learning outcomes in physical education. Students with different goal orientations viewed several videotaped demonstrations of a correctly

performed tennis forehand stroke, then were assessed on the accuracy of visual recognition and verbal recall of key characteristics of the skill. The results of a canonical correlation indicated no correlation between goal orientations and the recognition and recall outcomes. The researchers cautioned that goal orientations may be of little importance in the initial phase (visualization of a skill sequence) of learning a motor skill. Learning at this phase may not be differentiated by the achievement-goal orientations. The findings raised questions about the appropriateness of exclusively using the achievement-goal orientation theory to interpret motivated learning behavior and motivation in motor skill learning settings [3]. As conceived in the physical education content, competence-based learning goals are often coupled and implemented with a strong influence of a noncompetence goal such as enjoyment. That combination creates an instructional climate in which students like to engage in a learning process for goals unrelated to competence development. Studies observed that although physical education is a content area that students like the most, it has the lowest perceived value among students, school administrators, and teaching staff. The misconceived value of physical education may create an incoherent curricular context in which neither achievement goal is an integral part of the context because the relevance to learn the content is likely to be misunderstood by students and teachers. The misunderstanding characterized by perceived low value in the content and mixture of competence-based and noncompetence-based learning goals appears to dramatically reduce the effectiveness of achievement goals as a primary motivator for enhancing student learning in physical education [9].

It has been assumed that interest motivates the learner to pursue the outcome of knowing [8]. Interest, which often yields pleasant emotional outcome, is frequently considered to be associated with noncompetence purposes in the learning process [13]. Development in education research, however, has helped researchers reconceptualize

interest as a dichotomous framework that consists of individual and situational interest. Individual interest refers to a persons' psychological disposition concerning the preference of an activity or action. Situational interest is defined as the appealing effect of an activity's characteristics on individuals [11]. Both interests have been described as a person-environment (e.g., activity, events, ideas, and objects) interactive construct. Also, the interests are content specific and have cognitive and affective components. In addition, studies showed that interests are a key that underlies student motivation in all learning stages with domain specificity [1]. Research on interest in physical education has been scarce. In some studies, it is assessed as a liking for particular physical activities. For example, one of the studies surveyed university students to determine whether they were interested in specific activity course offerings. The study found that college students were interested primarily in taking courses in an individual sport rather than in team sports [12]. Another study reported that because of social influences, male and female students can develop differentiated individual interest in physical activities [6]. At an early age, boys begin to show preferences for team sports, whereas girls begin to favor rhythmic activities. Those findings demonstrate young people's strong individual interest in physical activities but reveal little about motivational effects of interest in physical education. Although the studies helped clarify the construct of interests in motivation research in physical education, the effects of interests in motivation research in physical education, the effects of interests on learning and the relationship between situational interests on learning and the relationship between situational interest and the learning-task design remain unknown. Learning in physical education involves cognitive and physical effort. Learning tasks that emphasize one type of effort without the other will not help the learner acquire knowledge and skills. Cognitive demand in physical activities is critical because it leads the learner to a mind-body

integrated experience that is optimal for acquiring motor skills and related knowledge. Interests, when conceptualized as a motivation construct, tap into the cognitive function of the individual.

The researchers may have significant implications for teaching in physical education. First, they imply that situational interest may be influenced directly by the way in which learning tasks are designed. An effective way that teachers can motivate students may be to build motivational components into the course content, such as those that enhance situational interest. Second, teachers need to provide cognitively demanding tasks to enhance situational interest for greater student motivation. Pedagogical significance of motivational sources apparently lies in the observable purpose of improving learning behavior. Student-learning outcomes in physical education take two basic forms. One outcome is the acquisition of knowledge and skill. That outcome is usually measured with achievement tests of motor skills and knowledge. The other outcome is physiological intensity, which produces health benefits from the physical movement in which students engage. That outcome measured in heart rate, number of steps, and /or consumed calories uses various recording devices. We now know that, in order to be motivating, physical activities should be situationally interesting. To accomplish that outcome, curriculum designers and teachers should emphasize cognitive demand when maintaining a high physical demand in learning tasks. We also know that although situational interest can motivate students to engage actively in the learning process, resulting in high level physiological responses (for health benefits), it may not lead students to a higher level of knowledge comprehension and skill acquisition. To improve learning achievement, educators should nurture in students a high individual interest in the subject content as a primary motivator.

Researches on achievement goals and interests state that students possess preconceived goals when they enter physical

education classes. Those goals may mediate learning behaviors and outcomes.

As a function of learning-task design, situational interest plays a critical role in motivating students to engage actively in learning [5]. Taken together, the findings suggest a need to reframe motivational research in physical education. As identified by pedagogical researchers and educational psychologists, the link between motivational research and curricular research is weak. The weak linkage has limited the theoretical significance and practical impact of motivation research. Motivational research in physical education seems to be based on an assumption that has guided most classroom researches. That is, physical education classes provide an unquestionable achievement setting in which the goal to be attained is clearly defined. The achievement setting is defined as a learning environment in which students are expected to reach academic excellence by increasing academic competence, mastering new knowledge and skills, and understanding meanings of life. In short, competence based goals are assumed to be central in the context. It is also assumed that students understand the context when they come to the gymnasium for physical education, although in reality, this may be a null assumption. It appears that non-competence-based goals (e.g., having fun) may be dominant in physical education. With increased awareness of the health benefits associated with physical activity and a marginalized physical education curriculum in schools, the „high need, low demand” dilemma seems to have become increasingly salient in our schools. In reality, almost all schools offer physical education as a subject, with an understanding of its vital need. Yet, the time and resources that are needed for a high-quality physical education curriculum are diminishing rapidly because of low demand. In that context, (a) the curriculum tends to become goal-less, (b) lessons become free of learning objectives, (c) teachers teach for the achievement of noncompetence-based goals, and (c) students learn little regardless of their goals and interests [14]. Educational psychologists

and curricular researchers seem to agree that the curriculum has a powerful influence on student motivation. The curriculum forms a context in which students spend most of their daily lives in school, and suggested that this context also provides a reference frame for students to define and determine the level of success in education. Therefore, the curriculum can be viewed as the mechanism that energizes students as well as influences the process of internal energizing.

To increase the motivation effect of curriculum so that the high-need, low-demand status of physical education could change, researchers and curriculum designers should continue to search for a theoretical platform in which the curriculum is designed with built-in motivational components. In other words, motivation and content are no longer separate entities in the gymnasium as well as on schools' curriculum development drawing boards. To accomplish that goal, there are two salient implications from the research findings reviewed previously as useful guidelines. First, physical education curriculum designers should clearly define and distinguish competence-based goals and non competence-based goals for the curriculum. A curriculum, well balanced with the two types of goals, may provide challenging learning tasks, with enjoyable experiences through which knowledge, skill, and values, needed for a healthy, physically active lifestyle, can be acquired effectively. Second, individual and situational interests should be taken into account as primary motivators in learning-task design to create enjoyable and productive learning experiences that lead to the accomplishment of competence-based learning goals. With an accumulation of knowledge, skill and values about physical activity, individual interest should be developed in all students.

Self-efficacy has been fruitful in explaining students' motivation and achievement behaviors in physical education or physical activity settings. Self-efficacy is a situation-specific belief in ability. It refers to beliefs about one's capabilities of learning or performing behaviors at a situational level [2].

In physical education, those with higher self-efficacy are more likely to perform better, expend more effort on mastery tasks, and persevere longer when they encounter challenges than those with lower self-efficacy. Self-efficacy is a significant and positive predictor of middle school students' physical activity levels in physical education classes. Further, researchers indicated that self-efficacy mediated the relationships among students' expectancy-related beliefs, mastery values, outcome expectancy, and their physical activity levels in physical education classes. Self-efficacy has also been examined in relation to achievement goals in the contexts of physical activity and physical education. Specifically, individuals with a performance orientation show a decline in self-efficacy when facing difficulty, while those with a mastery orientation maintain high self-efficacy and set challenging goals. Research evidence also shows that self-efficacy mediates the effects of a achievement goals on students' academic performance.

In fact, the mediating role of self-efficacy might be understood with Vallerand's hierarchical model of motivation. This model contends that motivation and its determinants, mediators and consequences operate at three levels: global, contextual and situational. Motivational beliefs at the situational level leap from a top-down effect of beliefs at the higher level in the hierarchy. Therefore, it is logical that achievement goals and motivational climate (i.e., contextual variables) affect situational beliefs (e.g., intrinsic motivation, self-efficacy), that have subsequent effects on achievement behaviors.

The public should realize the need for young generations to learn and value the knowledge and skills associated with physical activity. On the one hand, students need to engage in tasks of moderate to vigorous physiological intensity to learn knowledge and skills and to receive health benefits. On the other hand, teachers should make learning enjoyable, interesting, and motivating for all students, thus they could overcome demotivating effects, often coupled with physical discomfort.

References

1. Alexander P.A., Jetton T.L., Kulikowich J.M., *Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning*. In: Journal of Educational Psychology, 1995, 87, pp. 559-575;
2. Bandura A., *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986;
3. Berlant A.R., Weiss M.R. *Goal orientation and the modeling process: An individual's focus on form and outcome*. In: Research quarterly for Exercise and Sport, 1997, 68, pp. 317-330;
4. Center for disease control and prevention, CDC, 1996;
5. Chen A., Darast P.W., Pangrazi R.P., *An examination of situational interest and its sources in physical education*. In: British Journal of Educational Psychology, 2001, 71, pp. 383-400;
6. Clifton R.T., Gill D.L., *Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task*. In: Journal of Sport and Exercise Psychology, 1994, 16, pp.150-162;
7. Corbin C.B., *Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity*. In: Journal of Teaching in Physical Education, 2002, 21, pp.128-144;
8. Dewey J., *Interest and effort in education*. Boston: Riverside Press, 1913;
9. Goodlad J.I., *A Place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill, 1984;
10. Goudas M., Biddle S.J., H. Fox K.R., Underwood M. *It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons*. In: The Sport Psychologist, 1995, pp. 254-264;
11. Krapp A.E., Hidi S., Renninger K.A., *Interest, learning, and development*. In: K. A. Renninger S. Hidi A. Krapp, *The role of interest in learning and development* 1992, pp. 25-26;
12. Lumpkin A., Avery M., *Physical education activity program survey*. In: Journal of Teaching in Physical Education, 1986, 5, pp. 185-197;
13. Sansone C., Smith J.L., *Interest and Self-regulation: The relation between having to and wanting to*. In: C. Sansone & J.M. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* 2000, San Diego, CA: Academic Press, 2000, pp. 343-374;
14. Siedentop D., Doutis P., Tsangaridou N., Ward, P., Rauschenbach J., *Don't sweat gym !An analysis of curriculum and instruction*. In: Journal of Teaching in Physical Education, 1994, 13, pp. 375-394;
15. Spray C.M., Biddle S.J.H., *Achievement goal orientations and participation in physical education among male and female sixth form students*. In: European physical Education Review, 1997, 3, pp. 83-90;
16. Stone E.J., Mckenzie T.L., Welk G., Booth M.L., *Effects of physical activity interventions in youth: Review and synthesis*. In: American Journal of Preventive Medicine, 1998, 15, pp. 298-315;
17. Treasure D.C., *Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response*. In: Journal of Sport & Exercise Psychology, 1997, 19, pp. 278-290;
18. Urdan T.C., *Achievement goal theory: Past results, future directions*. In: M.L. Maehr & P.R. Pintrich, *Advances in motivation and achievement*, 1997, pp. 99-141.



Recenzent: Ion BOIAN,
cercetător științific

Dezvoltarea profesională

Nelu VICOL
(Republica Moldova)

NEVOIA DE COMPENSAȚIE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Inteligența comportă un rol decisiv în procesele adaptive ale personalității, iar actul inteligenței rezidă în gruparea acestora identificându-se ca o formă de echilibru spre care tind procesele de cunoaștere, de percepție, de motricitate, de dezvoltare, de socializare și de competență sau de performanță, de solidaritate, de fidelitate profesională față de valorile permanente.

Cuvinte-cheie: *nevoie de compensație în dezvoltare personală și profesională, inteligență emoțională, cultură emoțională, limbaj, adaptare profesională, mediu școlar liber, valori ale educației.*

Emoțiile au un rol important pentru modul cum gândim și cum ne comportăm. Ele sunt alcătuite dintr-o *componentă subiectivă* (cum experimentăm un sentiment, o senzație), o *componentă fiziologică* (cum reacționează corpurile noastre la sentimente, la senzații) și o *componentă expresivă* (cum ne comportăm ca răspuns la un sentiment, la o senzație). Fiecare dintre aceste componente își are rolul specific în funcția și scopul răspunsurilor noastre emoționale. Emoțiile servesc nevoilor personale și profesionale și au un rol adaptativ în viețile noastre, motivându-ne să acționăm rapid și să luăm decizii care vor maximaliza șansele de succes. Dar cum experimentează cadrele didactice emoțiile ca nevoie de compensație în dezvoltarea lor personală și profesională? Răspunsurile le explicăm mai jos.

Dezbaterile inițiate în 2007 de Comisia Europeană privind îmbunătățirea calității formării cadrelor didactice în țara respectivă, în particular, și în Uniunea Europeană, în general, s-au axat pe ideea că în activitatea sa profesorul este implicat în conștientizarea relația dintre educație (pedagogie) și provocările și vibrațiile vieții / ale lumii.

Conștientizarea acestei relații, credem, trebuie să fie fundamentată pe *construirea mediului școlar liber* [1] în centrul căruia se

afă elevul, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică și socială, care conduc la dezvoltarea proximă a fiecărui elev, printr-o tratare diferențiată [9, p.4-5]. În acest context, atât societatea, dar și sistemul educațional, trebuie să ajute profesorul 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. Aici, un rol esențial îl are și *partea afectivă a educației* care este tot atât de importantă ca și *partea cognitivă*. Așadar, profesorul trebuie să abordeze un management eficient al clasei construit pe *limbaj pedagogic/educațional* și pe *experiențe de viață și gândire liberă* care să le aducă elevilor satisfacție, aici limbajul fiind acțiune coroborată cu afectivitatea, încadrat în *prezentul afectiv* ca perimetru al comportamentului personal și profesional, și această acțiune se desfășoară în prezent, preluând moștenirea trecutului și proiecția viitorului; limbajul se manifestă ca un act conștient în analiza și proiectarea dezvoltării personale și profesionale, iar aceasta înseamnă că el este contaminat de trăire psihică, deci și de afectivitate. Gh. Schwartz menționează că afectivitatea este remarcată nu doar prin limbajul verbal, dat fiind faptul că pe cât crește adaptabilitatea la mediul social și

profesional, omul caută să își mascheze sentimentele cu ajutorul cuvintelor prin autocenzură la convențiile exprimării publice [11, p. 142]. În activitatea profesională este sesizabilă și așa-numita „spirală vicioasă” identificată în legea transferului afectiv și contagiune, dat fiind faptul că afectivitatea influențează puternic limbajul profesional; însușirea curentă de a influența starea de afectivitate prin limbaj o au și cutumele diurne, care pot să se consume pe un ton de exaltare, pe un ton optimist, de încântare, de jelanii sau pe un ton neutru. Această stare de afectivitate este condiționată de cuvintele care aduc în atenție necazuri reale sau imaginare în dezvoltarea personală și profesională și dispoziția nu are cum să nu fie influențată. Noi am încercat să identificăm în contextul celor două întrebări retorice două dimensiuni: una care se caracterizează prin anumite carențe, depășiri, „închideri”, și alta care oferă deschideri, libertăți, valori și oportunități (vezi Figura 1) [12].

Din componentele acestor dimensiuni se desprinde inteligența personală a profesorului ancorată pe inteligența emoțională și inteligența culturală cu afinitate electivă a unor variabile/amprente, dat fiind faptul că *partea afectivă a educației se sprijină pe relația profesor-elev* [9, p. 28-34], aceasta având un rol decisiv în eficiența învățării. Asume emoția implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere, dorință, succes. Emoția depinde de modul în care profesorul analizează și evaluează o anumită situație și inteligența gestionării emoțiilor determină nivelul inteligenței emoționale și pe cel al realizării personale și profesionale.

Inteligența comportă un rol decisiv în procesele adaptive ale personalității, iar actual ei rezidă în gruparea acestora identificându-se ca o formă de echilibru spre care tind procesele de cunoaștere, de percepție, de motricitate, de dezvoltare, de socializare și de competență sau de performanță, de solidaritate, de fidelitate profesională față de valorile permanente. În interpretare teoretică, inteligență (lat. *intelligentia* „agerime la minte, deșteptăciune, pătrundere

a gândirii”), semnifică facultatea de a înțelege, aptitudinea de a sesiza raporturi, capacitatea individului de a se adapta la împrejurări noi, de a sesiza relațiile esențiale și de a găsi o ieșire dintr-o anumită situație, de a rezolva probleme noi; nivelul mental global, al gândirii, atins într-un anumit stadiu al dezvoltării sau în același stadiu, variațiile interindividuale ale nivelului mintal. Inteligența se opune adaptării instinctive și comportamentului învățat, mai mult sau mai puțin automatizat. Se pot distinge varii tipuri de inteligență:

a) *abstractă* sau *conceptuală*, ea fiind caracterizată prin capacitatea de a înțelege și de a restructura materialul verbal-logic și simbolic, de a rezolva probleme abstracte;

b) *practică* - capacitatea de a face față unor situații concrete și de a găsi soluții în manipularea obiectelor;

c) *socială* - competența de a înțelege esența relațiilor sociale dintre oameni și de a rezolva probleme de origine socială.

Nu există „o” inteligență, ci diverse forme de inteligență; scopul „orientării profesionale” este desoperirea inteligenței proprii fiecăruia, spre a-i permite „să reușească” într-o specialitate, iar „reușita” este o dovadă generală a inteligenței. *Dezvoltarea inteligenței la copil este legată de dezvoltarea limbajului*. Oricine își poate dezvolta inteligența, cultivându-se și învățând să judece și să raționeze [4, p. 157].

Adaptabilitatea sau readaptabilitatea persoanei se identifică în orice *conduită*, fie că este vorba de un proces ori de un act desfășurat în condiții și în circumstanțe exterioare, fie de unul interiorizat în gândirea individului, care, după cum menționează Jean Piaget, acționează atunci când *echilibrul dintre mediu și organism* este rupt pentru moment, iar acțiunea tinde să restabilească acest echilibru, adică tocmai să readapteze organismul. Astfel se întrevede conduita persoanei care semnifică *un caz/o esență particulară de schimb între lumea exterioară și subiectul însuși*. Trebuie să înțelegem, așadar, *conduita în termeni de schimburi funcționale presupune două aspecte interdependente, și anume - unul de ordin afectiv și altul de ordin cognitiv (de cunoaștere)*.

Aceste schimburi funcționale dintre afectivitate și cunoaștere sunt polarizate afectiv între:

- „acțiunea primară” ce semnifică relația dintre subiect (persoană) și obiect (inteligenta, percepția etc.) și

- „acțiunea secundară” - reacția subiectului (a persoanei) față de acțiunea sa proprie; această reacție declanșează sentimentele elementare și rezidă în reglări ale acțiunii primare interioare disponibile (atitudinea). Reglările respective determină efectiv energetică ori economia internă a conduitei.

Un rol aparte îl au și reglările ce dirijează finalitatea sau valorile conduitei caracterizând *schimbul energetic sau economic cu mediul exterior*. Astfel, sentimentele conferă conduitei un anumit scop, iar inteligența îi oferă mijloacele sau tehnica (a ști să faci). De aceea, fiecare conduită a individului presupune un anumit aspect energetic sau afectiv și un anumit aspect structural sau cognitiv. În acest context toate sentimentele individului reprezintă fie reglări ale energiilor interioare [numite și sentimente fundamentale (P. Janet), și „interese” (Claparède)], fie reglări ale schimburilor de energie cu exteriorul [valori diverse reale sau fiduciare (E.S. Russel), valori interindividuale ori sociale (voința, morala)].

Viața afectivă și viața cognitivă sunt inseparabile, însă având trăsături distinctive; aceasta înseamnă că nu putem raționa sau gândi fără a încerca sau a sesiza anumite sentimente și nu poate exista afectivitate fără un minimum de cogniție/de înțelegere sau discriminare. De aici, actul de inteligență presupune o anumită reglare energetică internă (voință, efort, interes, tehnică, pricepere etc.) și o anumită reglare energetică externă (valoarea soluțiilor identificate și obiectele la care se aplică această identificare). Or, inteligența nu este altceva decât un termen generic desemnând formele superioare de organizare sau de echilibru ale structurilor cognitive [8, p. 8], procesul agregării, al configurării structurilor integratoare în dezvoltarea cognitiv-evolutivă și a profilului cognitiv-personologic [7] prin afinitate electivă a anumitor variabile. Astfel, în literatura de specialitate

unele dintre cele mai frecvente abordări teoretice ale inteligenței se referă la modelele: psihometric, factorial, genetic, ecologic, modelul triarhic. Însă începutul anilor '80 a generat o nouă adoptare denumită teoria inteligențelor multiple, fiind un model alternativ de o altă orientare și vizualizare asupra dezvoltării și măsurării inteligenței [2], care este „o capacitate computațională”, o capacitate de a procesa un anumit tip de informație sau aptitudinea de a rezolva un anumit tip de probleme pe baza unor operații sau a unui set de operații identificabile, care descrie mai bine competența cognitivă (de cunoaștere umană) în termenii unui set de capacități, talente sau aptitudini meritate..., și toți indivizii normali posedă fiecare dintre aceste aptitudini într-o oarecare măsură, iar diferența dintre aceștia este dată de proporția aptitudinilor și natura combinării lor [5, p. 14].

Inteligența are mai multe fațete specifice [10] responsabile pentru atingerea unor performanțe în activitatea profesională. În chestionarul propus cadrelor didactice preuniversitare asupra configurării unor agregări sau structuri integratoare în dezvoltarea personală și profesională prin afinitatea electivă a variabilelor, răspunsurile celor 200 de pedagogi au fost următoarele: deschidere – 12, vivacitate intelectuală – 10, cultură profesională – 20, emotivitate / afectivitate – 30, libertate profesională – 28, expansivitate – 5, forța supraeului – 3, sensibilitate – 8, spirit ipotetic – 4, empatie – 10, pragmatism – 10, sociabilitate – 10, calm / închietudine – 3, independență – 15, tact pedagogic – 9, control / echilibru emoțional – 7, atașament școlar – 5, fidelitate profesională – 4, entuziasm profesional – 4, imagine profesională – 3.

Așadar, aceste răspunsuri au evidențiat anumite fațete specifice inteligenței verbale (însușirea noțiunilor teoretice și practice), inteligenței spațiale (elaborarea unor strategii de acțiune), inteligenței numerice (calcularea unui necesar de materiale și utilizarea judicioasă a resurselor), inteligenței generale de învățare (acumularea cunoștințelor, informației și operarea cu acestea), inteligenței manageriale sau organizatorice (surprinderea detaliilor, acuratețea în compararea, evaluarea și aprecierea unor produse, programe,

planuri, organizarea, planificarea și desfășurarea activităților). Ele constituie și anumite „grupări” operatorii (coordonate algoritmizatoare) ale inteligenței emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice pe care le descriem mai jos:

I. *Sociatatea*: ansamblul raporturilor/interacțiunilor indivizilor (un tot coerent).

II. *Acțiunea vieții sociale*: ființa umană este obiect al unor presiuni sociale. Viața socială este transformatoare prin limbaj (semne lingvistice și nonlingvistice), prin conținut al schimbărilor (valori intelectuale), prin reguli impuse gândirii (norme colective pre-logice sau logice).

III. *Ființa umană*: unitatea de referință – individul modificat prin raporturile sociale sau gestaltiste – sistem static de raporturi, prin relații între indivizi – țesătură continuă a acțiunii generațiilor, prin tipuri de relații în acțiune, prin sistem sincron de echilibru.

IV. *Factori sociali ai dezvoltării personale/intelectuale* prin transformarea structurii individuale, prin sistemul de semne construit, aceasta semnificând: a) modificarea gândirii; b) oportunitatea valorilor; c) imperativul obligațiilor.

V. *Ordinea evolutivă a ființei umane* în baza tipurilor de relații în acțiune, tipurilor de interacțiune, legilor de succesiune, acestea semnificând, condiționând și facilitând achizițiile dobândite de inteligență în funcție de experiență prin varii modalități de asimilare și de acomodare/de confirmare și de conformitate ce reglează aceste achiziții.

VI. *Socializarea inteligenței emoționale personale și profesionale*:

1. Influențe sociale multiple: semne, valori și reguli ale vieții sociale (semne-semnale, valori-bunuri, reguli obligatorii ale conștiinței);

2. Influențe intelectuale circumstanțiale, acestea fiind asimilate în anumit mod și reduse la punctul de vedere personal și profesional;

3. Limbajul: nivel operatoriu al inteligenței:
- centrare intuitivă – decentrare operatorie; primat conștient/inconștient;

- „centrare” a gândirii în funcție de activitatea proprie: gândirea este fenomenistă la dispoziția influențelor experienței proprii, ea este reacția inteligenței la acest nivel (nivelul cognitiv al inteligenței);

- centrism intelectual: afect de coordonare, raporturi sociale de cooperare sau logica profesională fiind un ansamblu de stări de conștiință profesională, sentimente intelectuale, conduită profesională ce sunt caracterizate prin obligativitate ca morală a gândirii (reguli, norme comune);

4. Gândirea/Reflecția pedagogică: imperATIVE ipotetice și imperATIVE morale/categorice semnificând:

- schimbul intelectual și de cooperare;

- gruparea operatorie: coordonare de operații, de acțiuni accesibile prin cooperare (ordonare între acțiuni, idei, gândire). Există grupări operatorii concrete și formale (intuiția profesională se grupează în mod operatorial și presupune o reciprocitate interindividuală);

- prezența „grupării” raportului cu alții și cu alte lucruri (*ego* și *alter/altri*): expunerea față de sugestiile și constrângerile exercitate de cei din jur cărora individul se acomodează deseori fără critică din cauză că nu este conștient de caracterul personal al punctului său de vedere (imită un model crezând că inițiativa îi aparține (o acomodare imperativă), atribuie altora ideile ce îi sunt proprii.

Toate acestea ar trebui să identifice „starea de revărsare”, „starea de flux”, nevoia de compensație a profesorului în construirea mediului școlar liber în baza coordonatelor afective și cognitive. Așadar, profesorul trebuie să abordeze un management eficient al clasei construit pe *experiențe de viață și gândire liberă* care să le aducă elevilor satisfacție, el, devenind astfel un *profesor umanist*. Aceste „*experiențe*” se întrevăd în anumite agregări sau structuri integratoare în dezvoltarea profesională prin afinitatea electivă a variabilelor. În răspunsurile celor 200 de respondenți ai chestionarului ele au fost următoarele:

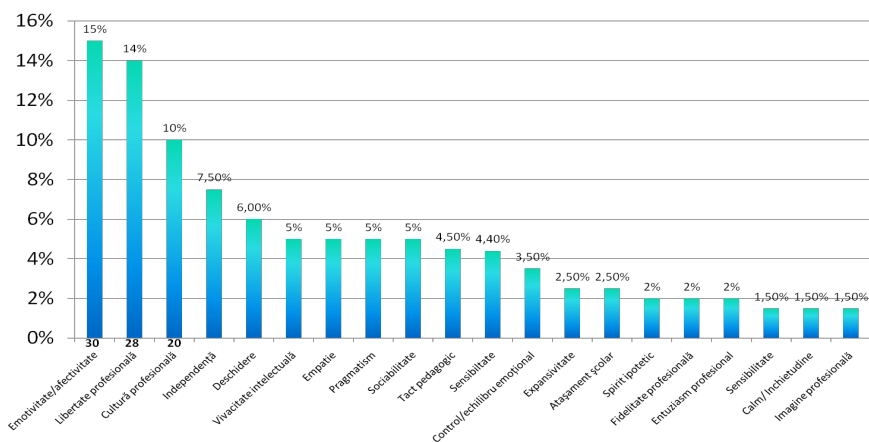


Figura 1. Configurarea structurilor integratoare ale inteligenței emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice

VII. *Imagina profesională a cadrului didactic în conștiința sa pedagogică:*

1. În activitatea sa profesorul este implicat să conștientizeze relația dintre educație (pedagogie) și provocările, și vibrațiile vieții / ale lumii. Din componentele variabilelor se desprinde inteligența personală a profesorului ancorată pe inteligența emoțională și inteligența culturală cu afinitate electivă a unor amprente, dat fiind faptul că *partea afectivă a educației se sprijină pe relația profesor-elev*. Anume emoția implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere, dorință, succes.

2. Emoția depinde de modul în care profesorul analizează și evaluează o anumită situație și faptul cât de inteligent ne gestionăm emoțiile determină nivelul inteligenței emoționale și pe acel al realizării personale și profesionale. Astfel,

a) emoțiile ne motivează să acționăm: stările de anxietate provocate de luarea unor decizii importante sau de rezolvarea unor situații dificile în motivează de a iniția acțiuni pentru a obține rezultate pozitive sau în a minimaliza probabilitatea de a simți emoții negative. De asemenea, am putea să căutăm activități sociale sau hobby-uri care ne oferă un sentiment de fericire, mulțumire și entuziasm. Pe de altă parte, am putea evita situații care ar putea duce la plictiseală, tristețe, sau anxietate;

b) emoțiile ne ajută să supraviețuim, să evităm pericole: ele sunt adaptări care permit oamenilor să se orienteze în contextul surselor iritații, fobiei, eschivării, pericolului, anxietății

etc.; emoțiile servesc un rol adaptativ în viețile noastre motivându-ne să acționăm rapid;

c) emoțiile ne ajută să decidem: emoțiile au o influență majoră asupra deciziilor luate, de la lucrurile simple (de ex., ceea ce vom hotărî să servim la micul dejun) la altele, mai complexe (de ex., ce candidați susținem la alegerile politice); chiar și în situațiile când credem că deciziile noastre sunt ghidate doar de logică și coerență, emoțiile joacă un rol cheie; inteligența emoțională, sau capacitatea de a înțelege și de a gestiona emoțiile, s-a dovedit a juca un rol important în luarea deciziilor;

d) emoțiile permit oamenilor să se înțeleagă între ei: atunci când interacționăm cu alte persoane este important să le dăm indicii pentru a-i ajuta să înțeleagă cum ne simțim. Aceste indicii ar putea implica exprimarea emoțională prin limbajul corpului, de exemplu, prin diverse expresii faciale asociate cu emoțiile specifice pe care le simțim; în alte cazuri, am putea spune direct cum ne simțim; când le spunem prietenilor sau membrilor familiei că ne simțim fericiți, triști, entuziasmați sau speriați le oferim informații importante pentru ca ei să știe ce atitudine vor aborda; la fel cum propriile noastre emoții oferă informații valoroase celorlalți, expresiile emoționale ale celor din jur ne oferă o multitudine de informații sociale.

3. Inteligența comportă un rol decisiv în procesele adaptive ale personalității, iar actul inteligenței rezidă în gruparea acestora,

identificându-se ca o formă de echilibru spre care tind procesele de cunoaștere, de percepție, de motricitate, de dezvoltare, de socializare și de competență sau de performanță, de solidaritate, de fidelitate profesională față de valorile permanente. Astfel se întrevede conduita persoanei care semnifică *un caz/o esență particulară de schimb între lumea exterioară și subiectul însuși*. Trebuie să înțelegem, așadar, *conduita în termeni de schimburi funcționale presupune două aspecte interdependente, și anume unul de ordin afectiv și altul de ordin cognitiv (de cunoaștere)*.

4. *Inteligența culturală* sau *inteligenta culturii profesionale* [3] este un construct multidimensional pentru care se pot propune diferite poziționări ale componentelor acesteia în organizarea ființei umane. Aceasta recunoaște problemele „lumii

reale” și realitățile globalizării, și se concentrează pe un domeniu specific, și anume pe *circumstanțele interculturale* [6], ea fiind astfel o formă specifică de inteligență conceptualizată sub forma unui model cvadri-dimensional: culturală motivațională; culturală metacognitivă; culturală cognitivă; culturală comportamentală.

Concluzionăm că sunt sesizabile relațiile ce se identifică între activitatea profesională și inteligența emoțională: cadrele didactice care își folosesc în mod constructiv emoțiile îndeplinesc eficient sarcinile profesionale și au relații satisfăcătoare cu partenerii de activitate. Inteligența emoțională semnifică axa directoare a dinamicii factorilor explicativi și determinativi în configurarea unor structuri integratoare în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice.

Referințe bibliografice

1. Albu G., *Introducerea într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom, 1998;
2. Andrieș A., *Testarea psihologică. Aptitudini și inteligență*. București: Editura Fundația „România de mâine”, 2007;
3. Cojocaru-Borozan M., *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS Ion Creangă, 2010;
4. Didier J., *Dicționar de filosofie*. București: Univers enciclopedic gold, 2009;
5. Gardner H., *Inteligențe multiple*. București: Editura Sigma, 2006;
6. Ghizdăreanu E., *Inteligența culturală și inteligența emoțională: implicații în performanța profesională*. În: Revista de psihologie, nr.2, vol.60, p.141-150, București: Editura Academiei Române, 2014;
7. Mălăjași N.Gh., *Preliminarii metodologice la abordarea unui profil cognitiv-personologic*. În: Revista de Psihologie, nr. 1, vol. 60, p. 69-78, București: Editura Academiei Române, 2014;
8. Piaget J., *Psihologia inteligenței*. Chișinău: Cartier polivalent, 2008;
9. Popa C.M., *O școală orientată spre elev*. București: Aramis Point, 2009;
10. Prisăcaru A., *Evaluarea fațetelor inteligenței și caracteristicile psihometrice ale instrumentelor specifice de evaluare*. În: Revista de Psihologie, nr. 3, vol. 59, p. 187-198, București: Editura Academiei Române, 2013;
11. Schwartz Gh., *Limbajul individului om, liber și sănătos*. Deva: EMIA, 2005;
12. Vicol N., *O perspectivă a educației umanistice: implicațiile inteligenței emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice*. În: Culegerea *Eficientizarea învățământului-vector al politicilor educaționale moderne*. Partea II (coord. șt.: Pogolșa L., Bucur N.), p. 341-347, Chișinău: Tipografia Cavaoli, 2014.



Recenzent: Aliona AFANAS,
doctor, IȘE

ÎNVĂȚĂTORUL CONSTRUCTIVIST – O ALTERNATIVĂ LA DIMENSIUNEA POSTMODERNISTĂ

În lucrare sunt prezentate diferite abordări ale învățătorului contemporan, adică cel constructivist. Acesta valorifică potențialul axiologic al elevului, favorizează contextul real de învățare, descoperirea dirijată prin încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învățarea colaborativă, abordarea prin proiect etc. – ceea ce reprezintă o alternativă actuală la dimensiunea postmodernistă.

Cuvinte-cheie: *Învățător constructivist, formare profesională inițială, constructivism, competență profesională, postmodernism.*

Paradigmele schimbării marcate de tendința Uniunii Europene de a aduce la un numitor comun demersurile educaționale, de a crea Spațiul European al Învățământului, oferă posibilități reale reformării inițiale a învățătorului prin regândirea, remodelarea, reevaluarea critică a componentelor curriculare.

Experiența educațională demonstrează faptul că eficacitatea sistemelor de formare a învățătorilor depinde de *substanța conceptuală pe care se fundamentează*. În acest context, *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”* expune prioritar „racordarea sistemului de învățământ la cerințele pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie”, ca un imperativ al formării profesionale inițiale a specialiștilor economiei naționale.

Formarea profesională inițială (FPI) a învățătorului, în contextul formării competenței, este o problemă a învățământului pedagogic care se încadrează în schema amplă a politicii învățământului pedagogic actual. În acest sens, curriculumul formării profesionale are drept scop promovarea *transferului de cunoștințe, capacități și atitudini în practica formării învățătorului*.

Scopul formării profesionale inițiale a viitorului învățător constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității. În acest context, în cadrul formării

profesionale inițiale a cadrelor didactice apare întrebarea: *Care este profilul de competență a învățătorului de mâine, ce trebuie format azi?*

În secolul XXI postmodernitatea a formulat drept obiectiv esențial al educației – formarea-dezvoltarea integrală a personalității umane și a venit cu noi paradigme, cu alte perspective de abordare, între care: paradigma educației integrale, paradigma noilor educații, educația centrată pe cel ce învață, abordarea funcțional-pragmatică a învățământului ș.a. Sarcina școlii de astăzi este de a dezvolta umanitatea în om și de a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar cu cele intelectuale [6].

În ultimii ani, tot mai pregnant, se lansează *paradigma constructivistă* (fondator J.Piaget) în educație și formare profesională pentru înțelegerea perioadelor de criză și a procesului de schimbare, ca răspuns la problematica lumii contemporane.

Constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia pedagogică actuală, explicând modul cum este realizată cunoașterea diverselor domenii ale realității de către elev, cum argumentează această aderare la unele idei și cum le poate folosi (H.Siebert, E.Von Glasersfeld, Le Moigne, B.G.Wilson, E.Joița etc.). Ideea principală a constructivismului este: *cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață construiesc o nouă cunoaștere pe temelile învățărilor*

anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor. Acest fapt presupune reflecție și aplicarea experiențelor de cunoaștere. Prin urmare, constructivismul definește învățarea ca o construcție pozitivă a realității, în care subiectul devine conștient de caracterul relativ al realității, recunoaște modul de percepere a *partenerilor*, acceptând în același timp diversitatea, varietatea și chiar opoziția interpretărilor.

Constructivismul este teoria cunoașterii, dar și a învățării, cu efecte în plan pedagogic, propunând o soluționare teoretică și practică la „cum”, „de ce”, „ce” se cunoaște și se învață, „în ce condiții”, „cum evoluează”. În învățare sunt utilizabile trei tipuri de constructivism: *radical* (cunoașterea este un mod subiectiv, individual de construcție a conceptelor), *cognitiv* (construcția cunoașterii se bazează pe interiorizarea informațiilor) și *social* (cunoașterea este un produs al modului de dialogare în grup) [8, p. 178-179].

Contextul învățării constructiviste redimensionează rolurile și ipostazele cadrului didactic. Modelul învățării constructiviste se opune tipului dirijat al învățării, în care prezentarea și asimilarea materiei se va efectua într-o anumită ordine didactică. Această ordine este înlocuită de interdependența socială și autonomia cognitivă care permit elevilor să formuleze idei, să le confrunte, să discute și să compare modul lor de a învăța.

Reformarea învățământului, în baza *Strategiei învățământului din Republica Moldova*, în contextul Procesului Bologna, înaintază ca imperativ conceptual calitatea specialiștilor. Perspectiva pedagogică a educației postmoderne a determinat orientarea cercetătorilor spre profilul psihologic al învățătorului, spre identificarea unor trăsături de personalitate și competențe profesionale ce influențează randamentul școlar, asigură succesul celui educat, accentul fiind pus pe performanță/competență.

Responsabilitatea cadrului didactic este doar una dintre componentele procesului de formare a competențelor, dar să recunoaștem, deseori - cea decisivă. Personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. După cum am menționat anterior,

procesul de formare a competenței este de durată, se cer mai întâi performanțe realizate, comportamente observabile și măsurabile, cu fiecare lecție, cu fiecare sarcină de învățare. În acest sens, dacă un cadrul didactic va deține „componenta instrumental-funcțională/tehnologia didactică de formare a competențelor, el va organiza și realiza eficient procesul educațional, dacă nu, există riscul ca cele mai nobile intenții să eșueze” [10].

Poziția cadrului didactic în fața problemelor pe care le pune educația și instruirea în societatea postmodernistă trebuie reorientată în acord cu cerințele prezentului și, mai ales, ale viitorului. *Profesorul viitorului* este chemat să-și redimensioneze conținutul și ipostazele, manifestând un comportament deschis și o atitudine pozitivă, activizantă și reflexivă, promovând o învățare interactivă și stimulând potențialul creator al discipolilor săi [5, p. 405].

Astăzi, în condițiile economiei de piață, se resimte necesitatea edificării unui specialist *competitiv*, adică, cu un nivel înalt de independență, flexibilitate a gândirii, capacitate de reflecție, rezistență la stres, tendință de a obține performanțe/competențe, care i-ar asigura un loc de muncă. Cultura generală și cea profesională sunt trăsături incontestabile ale unui învățător, acestea fiind într-o strânsă interdependență și interrelaționare.

După cum confirmă Rene Hubert, principala calitate a unui cadru didactic este *vocația pedagogică*, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”. El consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: *iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale și conștiința responsabilității*. Semnul cel mai sigur al talentului pedagogic este măsura în care un profesor reușește să *trezească motivația elevilor* săi pentru problemele propuse spre studiu și pentru disciplina predată .

Psihologul G.W. Allport susține că *motivația internă, sedimentată și integrată în*

profilul dinamic general al personalității, stă la baza pasiunii și vocației pentru o formă de activitate sau alta. Lipsa motivației sau deficitul de competență sunt generatori imediați de neperformanță. Cultura emoțională, exprimată în competențe afective, asigură profesorului dezvoltarea unei cariere rezonante. Nivelul de cultură emoțională a cadrului didactic este indicatorul calității serviciilor educaționale, factor de stabilitate și progres social [2, p. 23].

În primul rând, orice învățător trebuie să fie mesagerul unor valori sociale, al unui ideal de viață. În munca sa, el conduce elevii pas cu pas, treptat, spre a-i pregăti pentru sarcinile prezente și de viitor ale societății și această calitate este una din cele mai importante ale lui. Succesul profesional începe anume cu „imagine-ria”, afirmă Jim Glemmer, iar experiența și pregătirea profesională pot crește, dacă ne ridicăm standardele de responsabilitate în baza conștiinței profesionale.

Conceptul alegerii gândurilor și al creionării propriului viitor profesional reprezintă principiul de bază al conștiinței profesionale [4, p. 18].

Profesorul își asumă o multitudine de roluri (expert al actului de predare, agent motivator, creator al situațiilor de învățare, lider, model, manager, consilier etc.) a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Dar, pe lângă activitatea didactică, desfășoară și o activitate extrașcolară. Dintotdeauna profesia de învățător a fost una socială; din această perspectivă cadrul didactic este și un pedagog social preocupat pentru ridicarea gradului de cultură și civilizație.

Analizând paradigmele postmoderniste ale diferitor savanți pedagogi G. Mialaret, R. Gagne, B. Rey, E. Joița, S. Cristea, D. Potolea, I. Jinga, E. Istrati, G. Văideanu, M. Bocoș, T. Callo, V. Guțu, N. Silistraru, M. Borozan etc., am specificat caracteristicile de viitor ale învățătorului și ale procesului educațional, fapt ilustrat în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Valențe de formare profesională inițială a învățătorului

Caracteristici de viitor ale procesului educațional	Caracteristici ale învățătorului de mâine
Unitatea științei și pluralitatea culturilor (P. Bourdieu) Educația internațională (G. Văideanu)	Cunoștințe, atitudini și valori, competențe în cadrul educației internaționale (G. Văideanu) Viața în acțiune este cel mai bun învățător (N. Iorga)
Inteligența emoțională (EQ) și conștiința socială a cadrului didactic (M. Cojocaru-Borozan, N. Silistraru) Echilibrul cognitiv-socio-afectiv (G. de Landsheere)	Cultura emoțională exprimată în competențe afective (M. Cojocaru-Borozan) Cunoștințe, imaginație, calm, spirit de echipă, entuziasm, curaj, hotărâre (G. Berger) „Aptitudinile pedagogice reprezintă, de fapt, proiecțiile unor anumite trăsături ale personalității” (A.I. Șcerbakov, N.V. Kuzimina, L. Grinberg, N. Mitrofan)
Educație continuă, alternând studiul în școală cu lucrul în laboratoare sau la întreprindere (P. Bourdieu) Educație permanentă (G. Văideanu)	Educația permanentă (M. Ionescu, G. Văideanu) Educația continuă (G. de Landsheere, P. Bourdieu) Profesionalizarea; subiect al autoeducației (D. Todoran)
Utilizarea tehnicilor moderne de învățământ (P. Bourdieu) Învățarea asistată de calculator (G. Văideanu)	Să știe să programeze un ordinator, să îl monteze pentru a-l face instrument cotidian de acțiune (G. de Landsheere) Constructivismul nu propune neapărat o nouă metodică a predării, ci o nouă atitudine pedagogică (T. Callo)
Deschidere în și prin autonomie (P. Bourdieu) Individualizarea (D. Todoran) Tratarea individuală în funcție de aptitudinile și personalitatea elevului (G. de Landsheere)	„Prin autonomie i se acorda subiectului posibilitatea de a-și realiza și construi universul independent, în cadrul legilor morale de baza” (N. Schaub, K.G. Zenke, 2001) Articularea tuturor experiențelor de învățare ale subiectului printr-o viziune proprie și autodirijare și prin responsabilizare (T. Callo)

Trecerea de la un învățământ centrat pe cunoștințe la un învățământ ce articulează competențele și atitudinile punându-le în serviciul autoformării (G. Văideanu) Dezvoltarea competenței metacognitive (M. Stanciu) Construirea cunoașterii, (J. Piaget, M. Bocoș, E. Joiță)	Reconsiderarea rolului profesorului ca organizator și facilitator al procesului de învățare în care sunt implicați elevii săi (L. Drăghicescu, A.M. Petrescu, Stăncescu, 2008) Trecerea de la un model normativ la unul interpretativ. „Cadru didactic își exercită mai mult autoritatea decât puterea” (Păun, 2002) Favorizează conștientizarea proceselor de construcție a cunoașterii (Honebein, 1996) „Metacogniția - activă monitorizare și consecvență redare și orchestrare a activității de învățare de către subiectul însuși” (J.H. Flavell) A forma subiectului reflexe la schimbare și capacitatea de a-și corela propriile cunoștințe și competențe (T. Callo)
Învățarea experimentală (D.Kolb)	Membru al unei echipe de specialiști ce împart experiențe și responsabilități (G. de Landsheere)
Promovarea inter și transdisciplinarității (G. Văideanu)	Construcția unei persoane trece în mod inevitabil „printr-o dimensiune trans-personală” (B. Nicolescu, 1999) Viziunea transdisciplinară trebuie să ia în considerare și o trans-relație care realizează legătura între cei patru stâlpi ai noului sistem de educație: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți și a învăța să exiști, care își află izvorul în propria noastră constituție de ființe umane (B. Nicolescu, 1999)
Învățarea prin colaborare (C.L. Oprea) Învățarea prin cooperare – garant al unei învățări de calitate (L. Drăghicescu, A.M. Petrescu)	Cooperarea dintre elevi „este cea mai aptă să favorizeze schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la dezvoltarea spiritului critic, a obiectivității și reflexiunii discursive” (J. Piaget).
„Elevul viitorului va fi un explorator” (Marshall Mc Luhan)	Subiectul trebuie să fie conștientizat de importanța învățării prin cercetare, prin descoperire, de importanța conexiunilor între diferite discipline (V. Marcu)

În viziunea cercetătoarei V. Chiș, pregătirea psihopedagogică și metodologică a viitoarelor generații de învățători trebuie să se raporteze la noi structuri de învățare. Autoarea propune noi

seturi de competențe-cheie ce trebuie formate tinerilor aspiranți în cariera didactică, în raport cu cele care au fost solicitate până în prezent, pe care le prezentăm în Tabelul 2.

Tabelul 2. Competențe ale profesionalizării în cariera didactică

<i>Competențe-nucleu în pedagogia clasică:</i>	<i>Competențe-nucleu în pedagogia modernă:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • de transmitere • de repetiție • de persuasiune 	<ul style="list-style-type: none"> • interactivitate • sociabilitate • comunicare • strategii alternative
<p>Competențe ale profesionalizării în cariera didactică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să stăpânească metodologia și conținuturile predării; • să știe cum învață elevii și să construiască experiențe de învățare; • să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi; • să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii; • să utilizeze tehnologiile moderne în predare și învățare; • să colaboreze cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare; • să fie practicieni reflexivi. 	

În esență, viziunile cercetătorilor menționate mai sus, privind caracteristicile învățătorului contemporan, dau prioritate competenței profesionale, dar și scot în evidență trăsăturile

învățătorului constructivist. După E. Joiță, **profesorul constructivist** favorizează contextul real de învățare, susținerea elevului, mai degrabă decât intervenția, descoperirea dirijată,

încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învățarea colaborativă, abordarea prin proiect etc. și **cognitivist**, profesorul utilizează preponderent noile tehnologii ale informației și comunicației ce permit o mare interactivitate cu elevii (tutoriale inteligente sau simulări informatizate) [9, p. 232].

Din perspectiva paradigmei constructiviste, dar și a implicațiilor globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, învățătorul urmează să îndeplinească roluri noi. În vederea formării competenței metacognitive, o condiție esențială a paradigmei constructiviste, profesorului îi revine sarcina (conform opiniei lui M. Ștefan, E. Joiță) de a-i ajuta pe educați să conștientizeze propriul demers de învățare, să conștientizeze cunoștințe și deprinderi personale, să înțeleagă cerințele sarcinilor, să selecționeze strategiile proprii de învățare, să monitorizeze propria învățare etc., cu alte cuvinte, să creeze condițiile, situațiile ce îi determină pe educați să-și însușească variate proceduri și strategii metacognitive [9, p. 58].

În acest context, E. Joiță propune un **profil dezirabil de competență al profesorului constructivist**, după cum urmează:

A. Roluri și competențe generale și constructiviste, care asigură reușita profesională: competență științifică generală și pedagogică; competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică; competență culturală generală; capacități cognitive formate și antrenate constructivist.

B. Roluri și competențe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă: **B.1.** competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza; competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare; competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă; competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți; **B.2.** competența de a facilita resurse

pentru demersul constructivist în clasă; competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate; **B.3.** competența de a lua hotărâri, decizii și în procesul construirii învățării; competența de a respecta procesul construirii unei decizii; **B.4.** competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor; competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării; competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii; **B.5.** competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste; competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste.

C. Roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă: **C.1.** relația competență și dimensiune motivațional-atitudinală în abordarea constructivistă a învățării; competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste; competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională; **C.2.** competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu și între elevi.

D. Roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în activitatea de reflecție, în acțiunea – cercetarea didactică: competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă [9, p. 33-49].

Mizând pe constatările cercetătorilor L. Pogolșa și N. Bucun, precum că standardele se regăsesc în competențele specifice, și ale celor care au conceput standardele de formare inițială a specialistului sub formă de competențe (N. Vițanu, V. Guțu, A. Cara, O. Dandara, L. Sclifos), considerăm **profilul dezirabil de competență**, propus de E. Joiță, **drept standard de formare a învățătorului constructivist**.

În temeiul cercetărilor făcute, am realizat o abordare comparativă a unor roluri și funcții ale învățătorului din perspectiva pedagogiei clasice și a pedagogiei interactive, pe care o expun în *Tabelul 3*.

Tabelul 3. Abordare comparativă a unor roluri și funcții ale învățătorului din perspectiva pedagogiei clasice și a pedagogiei interactive

Elementul de comparare	Rolurile și funcțiile învățătorului	
	din perspectiva pedagogiei clasice	din perspectiva pedagogiei interactive
Cum este privit învățătorul?	Transmițător de cunoștințe	Expert, îndrumător, ghid, colaborator, tutore, facilitator, monitor, moderator
Cum ghidează pedagogul învățarea?	În mod direct, directiv, riguros	În mod indirect, nondirectiv, pozitiv
Cum are loc comunicarea?	Transmiterea informațiilor gata prelucrate educabililor	Orientează efortul constructiv al educabililor, exprimarea propriilor opinii; interlocutor, mentor, incitator
Cum motivează educabilii?	Extrinsec	Intrinsec
Relația profesor-educabil?	Încurajează dependența față de profesor, autoritară	Încurajează autonomia cognitivă și educativă, partener
Ce promovează?	Informarea	Formarea și autoformarea
Pe ce se axează în procesul educațional?	Produsul și volumul de cunoștințe	Procesul și modul de gândire cognitivă, reflexivă
Ce tipuri de învățare practică?	Învățare pasivă, prin receptare	Învățare activă/interactivă, prin activitate intelectuală și practică proprie
Ce evaluare practică?	Finală, sumativă	Continuă, formativă

Analizând rolurile menționate, care reflectă atribuțiile fundamentale ale învățătorului contemporan, conchidem că învățătorul de mâine este cel constructivist.

Generalizând abordările privind conceptul de **competență profesională**, deducem că ea reprezintă *setul de resurse* (cunoștințe, capacități, aptitudini și atitudini) și *abilități personale manifestate într-o situație profesională reală, prin reușită și succes, conform standardului ocupațional*. **Dimensiunea competenței profesionale** a

învățătorului reprezintă sistemul de competențe: *gnoseologică* cu componentele: *de specialitate, psihopedagogică și culturală; praxiologică, managerială, investigațională, metacognitivă, comunicațională*. CP urmează a fi dezvoltate până la finalizarea FPI și trebuie să reprezinte baza educației permanente.

În acest sens, am cercetat interdependența dintre rolurile constructiviste și competențe, raportându-le la sistemul de competențe ale învățătorului propus de noi, după cum urmează în *Tabelul 4*.

Tabelul 4. Roluri versus competențe profesionale ale învățătorului constructivist

Rolul învățătorului contemporan/constructivist	Competențe profesionale
Expert, teoretician	Competența gnoseologică: de specialitate, culturală și psihopedagogică
Practician, promotor, facilitator, instigator, tehnician, ghid, translator, creator, mediator, mentor, monitor, evaluator, planificator, agent al schimbării, consilier etc.	Competența praxiologică
Ghid, manager, moderator, consilier, strateg, coordonator, mediator etc.	Competența managerială
Translator, instigator, partener, mesager, moderator, umanist etc.	Competența comunicativă
Constructor, inovator, autoformator, autoevaluator, autodirijor, coordonator etc.	Competența metacognitivă
Cercetător, terapeut, explorator, experimentator, observator etc.	Competența investigațională

Evident, între rolurile și competențele învățătorului există o interdependență și, desigur, în realizarea unui rol se manifestă mai multe competențe. Dar, faptul că acest sistem de competențe, propus de noi, incumbă/include în sine rolurile unui învățător constructivist, denotă determinarea sistemului de competențe profesionale ale absolventului FPI valid pentru prestarea serviciilor educaționale în ciclul primar.

Reieșind din cele analizate mai sus, constatăm că în noul context al învățării pedagogul trebuie să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un planificator al activităților de grup, într-un facilitator al interacțiunii elevilor și într-un consultant, consilier, ghid al învățării etc. De el depinde transformarea muncii din

clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, netensionat și securizant. El are un rol important în introducerea perspectivei interdisciplinare și interactive, de colaborare și cooperare.

Evident, învățătorul contemporan este cel constructivist. Acesta valorifică potențialul axiologic al elevului, favorizează contextul real de învățare, descoperirea dirijată, încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învățarea colaborativă, abordarea prin proiect etc. reprezintă o alternativă actuală la dimensiunea postmodernistă. Rezultă că ținta formării profesionale inițiale este pregătirea învățătorului constructivist fapt ce sugerează reconceptualizarea în contextul integrării în Sistemul Educațional European.

Referințe bibliografice

1. Bocoș M., Jucan D., *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2007;
2. Borozan-Cojocar M., *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: S.n., 2012;
3. Chiș V., *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Cărții de știință, 2005;
4. Callo T. ș.a., *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic (coord. Callo T., Paniș A.). Chișinău: Print-Caro SRL, 2010;
5. Cristea S., *Curriculum pedagogic*. București: Editura didactică și pedagogică, 2006;
6. Globu N., *Paradigme postmoderniste în formarea profesională inițială a învățătorului*. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr.4 (80), septembrie 2013, p.19-26;
7. Hadârcă M., *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III, Chișinău, 2011, p.23-33;
8. Joiță E., *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006;
9. Joiță E., *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Material - suport pedagogic pentru studenții - viitori profesori (II). Craiova: Editura Universitaria 2007;
10. Mitrofan N., *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei, 1988.



Recenzent: Aliona PANIȘ,
doctor, conferențiar universitar,

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИМ МЕТОДАМ ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обсуждается проблема реализации законов и закономерностей дидактики относительно междисциплинарной интеграции знаний с целью приобретения студентами профессионально-предметных качеств на основе инвариантных психолого-педагогических, методических знаний, интегрированных с фундаментальной основой физико-математических знаний, в методической системе обучения математическим методам физики в педвузе.

Ключевые-слова: дидактика физики, законы и закономерности интеграции знаний, математические методы физики, педагогический вуз.

Постановка проблемы. Проблема интеграции в учебно-воспитательном процессе приобретает сегодня социально-педагогическое и стратегическое значение. Вариативность систем обучения и воспитания, учебных технологий, тенденций и перспектив развития образовательного пространства мотивируют педагогов к поиску возможностей теоретического обоснования и практической реализации комплексных подходов по оптимизации образовательного процесса. Необходимость использования новых подходов к решению проблемы обучения математическим методам физики студентов педагогических вузов связано с решением вопроса о роли этой учебной дисциплины в интегративном процессе подготовки будущих учителей физики.

Анализ публикаций. Полагаясь на исследования многих известных педагогов и методистов, следует отметить, что процессы интеграции являются неизбежным явлением в современной педагогике и дидактике. В частности, интеграцию в дидактике физики, рассматривают как один из *методов обучения*, который обеспечивает связь и согласованность целей,

содержания, организационно методических этапов обучения граничащих друг с другом [5, 7]. Идея синтеза и интеграции психологических и педагогических знаний является главным условием для формирования комплексной теории обучения и воспитания. Во многих исследованиях [1, 4, 6] принцип интеграции в сфере образования всесторонне изучался и уточнялся и, вместе с тем, единодушно отмечается, что его соблюдение является *необходимым условием для эффективности учебного процесса*.

Лидерство интеграции проявляет себя в системности, комплексности, упорядоченности научных знаний, а также в укреплении единства всей системы научных знаний. В ходе интеграции наук происходит концентрация информации, что объясняется целенаправленным характером производственно-практической деятельности человека, увеличением его потребностей, а также логикой развития самой науки, в частности наблюдается всеобъемлющее влияние стремительно развивающейся новой научной информации. В процессе развития методов и средств познания происходит обобщение новых знаний, повышается степень

упорядоченности и системности каждой отдельно взятой отрасли знаний и науки в целом. А.В. Сергеев отмечает, что «...структура интеграции науки является наиболее сложной иерархией интеграции различных элементов и уровней, типов и видов, направлений и общих тенденции (закономерностей)» [5, с. 136]. *Интегративный подход* к обучению физике ученый неотъемлемо сочетает с основными функциями, выполняемые интеграцией в развитии современной дидактики физики, в частности, гносеологической, логико- методологической, организационно-информационной, неэнтропийной (уменьшение энтропии), эвристико-прогнозирующей, социальной и др. Увеличение ёмкости (глубины, всё охватывания) интеграционного процесса в обучении физики объясняется расширением диалектически связанным с ним процессом дифференциации педагогической науки. В этом смысле, чем шире сфера охватывания явлений и глубже проникновение в их сущность с помощью более общих понятий и законов, теорий и физических картин мира (общей теории относительности, квантовой механики, кибернетики, науке о физической картине мира), тем они проще и экономичнее, и тем более ярко проявляется их интегративная роль. К примеру, интегративная ёмкость физической картины мира более значима, нежели любой другой физической теории.

Основные компоненты научного представления о мире: концепции, законы и принципы, которые являются основополагающими понятиями, формируются в общеобразовательной школе и трансформируются в вузе. Относительно процесса подготовки учителей физики такая трансформация является характерной и в обратном направлении – от вуза к школе.

По классификации В.К. Сидоренко, формулировка комплексных междисциплинарных проблем и поиск возможностей по их решению насчитывает четыре уровня интеграции научных знаний [6]: *интрадисциплинарный* (в пределах

отдельных наук); *междисциплинарный* (для двух или трех отраслей наук); *супрадисциплинарный* (высокий уровень интеграции); *трандисциплинарный* (интеграция научных понятий, теорий и методов в философских концепциях). Однако если рассматривать тенденцию к объединению научных принципов с принципами обучения в процессе профессионально-личностного становления и развития педагога, следует учитывать, что с одновременным усилением научного компонента приоритеты всё-таки должны оставаться за обучением, что в свою очередь требует принятия во внимание психологических особенностей субъект-субъектных отношений между участниками учебного процесса. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, в деле организации школьного образования на принципиально новой, комплексной, межпредметной, интегративной, личностно ориентированной основе обучение следует рассматривать не только с точки зрения педагогических воздействий, но и с точки зрения учащихся, учитывая их запросы, чаяния, потребности [4].

Возрастающая степень сложности интеграции педагогической науки как системы по мере приобщения к социальной деятельности всё более сложных объектов способствует усложнению предмета исследования дидактики физики, его структуры и функций. Также следует принимать во внимание то, что интеграция знаний должна находить свою реализацию в совершенствовании системы непрерывной подготовки учителей физики, обучении учащихся, охватывая содержание, формы и методы обучения физики.

Цель нашего исследования заключается в поиске и обосновании дидактических возможностей развития профессионально-предметных качеств будущих учителей физики, основанных на инвариантных педагогических, психологических и методических знаниях синтезированных с фундаментальной основой физико-математических знаний в методической системе обучения математических методов физики в педагогических вузах.

Изложение основного материала.

Изучение студентами математических методов физики, как учебной дисциплины в педагогических университетах Украины, предшествует изучению курса теоретической физики из общего цикла дисциплин профессиональной научно-предметной подготовки бакалавров специальности «Физика». Основным предназначением этой дисциплины является формирование у студентов качественных представлений о предмете исследования математической физики как науки, содействие междисциплинарной интеграции знаний, полученных в процессе изучения цикла дисциплин естественнонаучной, фундаментальной и профессиональной подготовки [3].

Естественные науки различаются по степени общности в зависимости от предмета их изучения. Так, пожалуй, наибольшей степенью общности обладает математика – наука о соотношениях. Все, к чему можно применить понятия: больше, меньше, равно, не равно, относиться к области применимости математики. Поэтому использование математических методов стало неотъемлемой частью методологии большинства прикладных наук, в частности, математической физики – науке, в которой разрабатываются адекватные математические методы к анализу математических моделей, которые на определенном этапе исследования заменяют реальные объекты с целью получения новой информации об изучаемом объекте. К циклу математических дисциплин педвуза относятся: математический анализ; линейная алгебра и аналитическая геометрия; основы векторного и тензорного анализа; дифференциальные и интегральные уравнения; теория вероятности и математическая статистика.

Огромной степенью общности обладает и физика – наука, которая изучает простейшие и, вместе с тем, наиболее общие закономерности явлений природы, свойства и структуру материи, а также законы её движения. Движение является неотъемлемым атрибутом материи. Оно пронизывает

все стороны общественного бытия и находит отражение в общественном сознании. Поэтому достижения физики оказываются полезными далеко за пределами традиционной области их применения. При подготовке будущих учителей физики цикл дисциплин по её изучению формируют – общая физика (механика, молекулярная физика, электричество и магнетизм, оптика, атомная и ядерная физика); теоретическая физика (классическая механика и основы специальной теории относительности, электродинамика, квантовая механика, термодинамика и статистическая физика), – при подготовке бакалавров. На образовательно-квалификационном уровне «специалист» изучаются отдельные вопросы общей и теоретической физики, история физики; при подготовке магистров – физика твердого тела, физика полупроводников, специальный физический практикум.

Хотя предмет изучения физики и принадлежит к отрасли естественнонаучных знаний, однако при подготовке учителей физики обучение её основам определяется, прежде всего, профессиональной направленностью тех, кто обучается. Цикл дисциплин профессиональной подготовки студентов педагогического вуза формируют все выше перечисленные дисциплины, а методика её преподавания с целью формирования у студентов не только предметной, а также методической компетентности необходимых для дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. Такая междисциплинарная интеграция знаний значительно расширяет возможности применимости математических методов физики к процессу подготовки учителей физики по сравнению с отдельно существующими в науке математической физикой, в более узком смысле, и в более широком – теоретической физикой. Обучение студентов математическим методам физики в педагогическом вузе целенаправленно, важен синтезированный результат – обобщенное физико-математическое и методическое знание,

сориентированное на профессиональную деятельность специалиста. В частности, на формирование *профессионально-педагогической компетентности* – «обобщенного личностного качества специалиста, которое включает в себя высокий уровень его теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки и является критерием развития педагога-профессионала» [7, с. 129]. Поиск возможных способов по решению этой проблемы потребовал от нас обратить свое внимание на дидактические законы междисциплинарной интеграции знаний в педагогическом вузе.

И.М. Козловская, изучая проблему дееспособности законов и закономерностей дидактики, выделяет основные *законы интеграции знаний и их следствия* [1]:

Закон коррелятивности указывает на то, что элементам интеграции должна быть свойственна способность к их скоординированному взаимодействию. Объектами интеграции знаний могут быть как отдельные понятия, темы, так и учебные курсы. Сегодня в образовательной среде не редко пытаются интегрировать целые массивы знаний. Такая интеграция возможна при условии выполнения всех её законов, однако привилегию по-прежнему оставляют за интеграцией понятий. Анализируя закон коррелятивности, выделяется *ряд факторов*, которые обеспечивают его функции в структурирование знаний:

- элементы интеграции должны быть достаточно однородными, чтобы сохранять способность к взаимодействию и, в тоже время, быть настолько разнородными, чтобы не противостоять их синтезу;

- элементам интеграции должны быть присущи определенные критические (пороговые) значения, начиная с которых их взаимодействие является эффективным;

- взаимодействие лишь предметных знаний приводит не более чем к суммированию этих знаний, поскольку не обеспечивает их качественных преобразований, а взаимодействие проблемных

(разнородных) знаний влечет за собой появление новых знаний.

Использование вышеперечисленных положений закона коррелятивности к обучению студентов педвузов математическим методам физики позволило нам значительно расширить предмет нашего исследования. Установлено, что учебный потенциал и прикладная направленность методологии математического моделирования в физике на содержание дисциплин профессионально-предметной подготовки студентов не может рассматриваться как простое суммирование знаний из разных областей науки (математики, физики, методологии). Интегративный характер математических методов физики заключается в специфике предметных знаний и проблем, связанных с их изучением, и отличны от тех, которые характерны для каждой из указанных наук отдельно.

Теория математических моделей физических явлений занимает особое место в математике и физике, находясь на их стыке. Математическую физику хотя и причисляют к математическим наукам (научная область знаний – прикладная математика), однако, она имеет более чем тесные интегративные связи с теоретической физикой. Основные понятия математики и физики являются довольно однородными, однако методология математического моделирования наделяет эти области знаний возможностью сохранять способность к взаимодействию и, вместе с тем, оставаться достаточно разнородными для их синтеза. Элементы такой интеграции имеют и критические значения, начиная с которых определяется эффективность их взаимодействия; критерием истинности математической физики является математическое доказательство, однако содержание этой науки наполнено физическим знанием. В физике какие угодно теоретические изыскания и их следствия должны быть подтверждены экспериментально. Математическая и теоретическая физика близки по содержанию, но между ними есть и существенные различия. В теоретической

физике разрабатываются новые математические модели физических явлений, которые строго с математической точки зрения можно считать удовлетворительными. В этой науке довольно часто пренебрегают математической строгостью применяемых математических методов к модели исследования, наделяя её свойствами, которые проявляют или же могут проявить себя в условиях реального эксперимента. Это может быть, к примеру, наперед заданная точность измерения рассчитываемого параметра. В математической физике формулируют и глубоко исследуют уже построенные модели на математическом уровне строгости. Таким образом, математические методы физики разрабатываются и формулируются в математической физике – теории математических моделей физических явлений и процессов. Однако, только исследование реального объекта (явления, процесса), а не его формального образа (модели) является тем интегрированным знанием, которое может приобрести студент в процессе изучения физики и такие знания наполняют содержанием все дисциплины, в которых изучается физика в педвузе, в частности и курс теоретической физики. В то же время, теоретическая физика с помощью математической физики приобрела перспективы своего дальнейшего развития с широким привлечением новейших разделов математики. Благодаря прогностическим возможностям математических методов физика XX века пополнилась новыми разделами, такими как квантовая механика, квантовая теория поля, квантовая статистическая физика, специальная и общая теории относительности. Благодаря работам Н. Боголюбова, В. Гейзенберга, П. Дирака, А. Ейнштейна, Дж. фон Неймана, А. Пуанкаре, И. Тамма, Р. Фейнмана, В. Фока, Е. Шредингера и др. математические методы физики значительно расширились. В интенсивном взаимодействии теоретической физики и математики сформировалась новая область знаний – современная математическая физика. Её модели не всегда сводятся к

краевым задачам для дифференциальных уравнений, они часто формулируются в виде системы аксиом. Наряду с традиционными разделами математики нашли свое применение теория операторов, теория обобщенных функций, теория функций комплексных переменных, многие топологические и алгебраические методы, теория чисел, р-адический анализ, асимптотические и численные методы. В этом процессе взаимодействия разнородных знаний, рождаются новые знания, проявляется коррелятивность элементов интеграции математического и физического знания. С появлением компьютерных технологий значительно расширился класс математических моделей, позволяющих выполнять детальный анализ, благодаря чему стали возможны постановки виртуальных экспериментов, например, имитация взрыва атомной бомбы или работы ядерного реактора в реальном масштабе времени. При этом математическое моделирование выполняет *функции наглядности* – «принципа моделирования, который является наивысшим проявлением принципа наглядности, его развитием и обобщением, связанным решающими изменениями в целях и типах учебного процесса» [2, с. 229].

Обучая будущих учителей физики, мы также учитываем, что овладевая физико-математическим знанием, студенты должны приобрести навыки самостоятельного поиска информации, максимально адаптированной к профессиональной деятельности – методической. Знания математики и физики основополагающие в методике обучения физике – первостепенной в цикле дисциплин профессиональной подготовки студентов, терминологический аппарат которой обогащён понятиями педагогики, психологии, методологии, что подтверждает их однородный, и в тоже время разнородный характер. Последняя особенность не способствует простому суммированию понятий указанных дисциплин в общую копилку количественных знаний, а является источником

концентрированного интегрированного знания – методического. Методический аспект обучения будущих учителей физики играет чуть ли не главенствующую роль, поскольку направлен на решение глобальной проблемы – адаптации естественнонаучных и фундаментальных знаний в практическую плоскость школьного бытия. Поэтому, обучая студентов математическим методам физики в педвузе, следует аппроксимировать фундаментальную методологию научного познания на методы обучения физике в общеобразовательной школе с целью получения синтезированного результата – профессионально-педагогической компетентности специалиста.

Закон императивности предъявляет ряд *требований*, при выполнении которых процесс обобщения можно считать интегративным [1]: возникновение в процессе интеграции качественно новых свойств синтерированного объекта, наличие у него системно-структурированных признаков, существование стабильных этапов в процессе его формирования, а также сохранение индивидуальных особенностей элементов интеграции.

Вышеперечисленные требования указывают на то, что интеграция является единственным процессом взаимодействия, в котором одновременно обеспечиваются системность конечного результата и в тоже время сохраняются индивидуальные особенности элементов интеграции. В процессе обучения студентов математическим методам физики – синтерированного объекта нашего исследования, этот объект должен приобрести интегративные признаки системной модели, которая опирается на онтологическую основу отдельных дисциплин педагогического вуза: курс общей физики, теоретической физики, методики обучения физики, истории физики. В результате интеграции каждая из перечисленных дисциплин способна придать процессу обучения качественно новым свойствам, сохраняя при этом индивидуальные особенности элементов

интеграции знаний. В частности, курсы общей и теоретической физики имеют общий объект исследования – реальные материальные объекты, которые на определенном этапе исследования упрощают, заменяя их математическими моделями. Изучение математических методов физики студентами педвузов является одним из способов введения тех, кто изучает физику, в познавательную деятельность на прикладном уровне, который черпает свое содержание из курсов общей и теоретической физики, при этом обеспечивается интеграция теоретических знаний в прикладную плоскость учебного познания. Курс методики обучения физики направлен на адаптацию приобретенных естественнонаучных и фундаментальных знаний в условия общеобразовательной школы. История физики, опираясь на культурологический подход в обучении и воспитании, знакомит студентов с основными этапами развития человечества относительно современного видения проблем естествознания, физических картин мира, показывая противоречивость и динамику развития фундаментальных идей в научном мире.

Опираясь на основные положения закона императивности, мы учитываем, что его использование к моделированию методической системы обучения математических методов физике в педвузе должно иметь и *ряд следствий* – в результате интегративного процесса должна сформироваться система. Сохранение индивидуальных особенностей элементов интеграции знаний, позволит нам структурировать их как по предметному, так и по проблемному принципу. Учитывая функциональную зависимость между параметрами интегрированной системы, связи между ее элементами должны иметь нелинейный характер. Полученная совокупность синтерированных знаний должна стать меньшей, нежели совокупность интегрируемых элементов знаний. В зависимости от условий использования знания должны проявлять свой предметный или же интегративный

характер (дуализм знаний), что позволит сохранять индивидуальные особенности интегрируемых элементов знаний.

Закон взаимодополняемости указывает на то, что интегративные процессы вызывают процессы дифференциации и наоборот. Это утверждение является прямым следствием законов философии и может рассматриваться как аксиома, которая имеет ряд следствий [1]:

- критическое значение в нарастающем интегративном процессе определяет «пороговое» значения дифференциации;

- одновременная способность знаний к интеграции и дифференциации свидетельствует о наличии у них инвариантной основы (фундаментальных знаний), а также их способность к квантованию;

- дидактический потенциал знаний, который определяет возможность их использования и преобразования, поэтапно пребывает в резерве то к интеграции, то к дифференциации.

Вследствие нарастающего интегративного процесса в математической физике явилась потребность в отборе и внедрении в процесс физического познания, в структуре математических знаний, отдельных теорий: математической теории поля; теории дифференциальных уравнений в частных производных; теории групп; теории операторов, теория обобщенных функций, теории чисел и т.д. Каждая из них нашла свое прикладное применение в теоретической физике. А интеграционные процессы в дидактике физики позволили выделить в структуре методических знаний: теорию решения физических задач; теорию и методику учебного физического эксперимента; теорию содержания физического образования; технологии обучения физике и др.

Инвариантную основу педагогических, психологических и методических знаний будущих учителей физики формируют такие понятия как обучение, воспитание, развитие, познавательная деятельность, активизация, когнитивные процессы, творчество, мотивация,

технологии и др., именно они являются основополагающими в содержании методической науки, которые, в свою очередь, в процессе обучения математическим методам физики накладываются на фундамент физико-математических знаний. Это указывает на то, что обучение студентов педвузов математическим методам физики без использования дидактического потенциала методических знаний, не может быть профессионально направленным, поскольку не только лишает их шанса погрузиться в активный процесс познавательной учебной деятельности по изучению физике, формирующий предметные компетентности, а также приблизится к синтезированному результату – методической компетентности. Таким образом, разработка технологий по обучению математическим методам физики в педагогических вузах требует привлечения более детальных знаний из смежных областей (педагогике, психологии, аксиологии, акмеологии, синергетики и др.) – за счет дифференциации и вклада достижений отдельных наук с целью получения новых предметных физико-математических и профессионально-методических знаний – за счет интеграции.

Возможность междисциплинарной интеграции знаний в цикле профессиональной подготовки студентов педвузов связана с содержанием образующими его компонентами, а также *интегративной функцией*, которую выполняет математическое моделирование в учебном процессе. Последнюю мы рассматриваем как средство систематизации и обобщения знаний. Подобно тому, как унификация математических моделей является средством обобщения исследуемых реальных процессов и явлений в физике.

В курсе теоретической физике студенты знакомятся с *теоретическим циклом* научного познания: факты, модель, следствия, эксперимент. Начинается цикл с изучения фактов – основных положений, истинность которых установлена экспериментально или же

теоретически. Изучение фактов побуждает к размышлениям и формулировке гипотез. Факты объясняют с помощью теоретической модели явления, основу которой составляют качественная физическая и количественная математическая модели. Модель и является гипотезой, непосредственное экспериментальное обоснование которой невозможно. Анализируя модель с помощью математических методов и логических умозаключений, приходят к выводам, которые могут носить как качественный, так и количественный характер, именно они и требуют экспериментальной проверки. Если эксперимент подтверждает следствия, тогда модель, в пределах её использования, считается удовлетворительной. Вместе с тем, следует учитывать, что в процессе обучения физике с помощью теоретического метода познания должны приниматься во внимание присущие ему рефлексивность, критическое отношение к самому процессу познания, его формам, приёмам и методам, а так же понятийный аппарат.

Курс общей физики знакомит студентов с современными методами экспериментальной физики *в цикле* научного познания природы *в экспериментальных исследованиях*. Для реализации такого цикла в учебном процессе необходимо создание условий, необходимых для выполнения эксперимента, результаты эксперимента анализируют и интерпретируют, что даёт новую информацию об исследуемом объекте, новые факты дополняют уже существующую систему знаний (теорию).

Следует обратить внимание на то, что экспериментальный компонент в процессе теоретического познания тоже не ликвидирован, а непосредственно ему подчиняется. С эксперимента все начинается и ним же заканчивается. Поэтому логично предположить, что целеобразующий и содержательный компоненты курсов общей и теоретической физики, тоже должны быть подчинены друг другу.

Таким образом, презентация полного цикла научного познания в физике основывается на двух равноценных и в то же время *взаимодополняемых* компонентах – теории и эксперименте, причем теории включают факты, модели и следствия, а эксперимент условия, результаты и интерпретацию. Комплексная презентация такого цикла – одна из задач обучения студентов физике, в котором явным связующим элементом в организации цикла научного познания природы остаются математические методы. Вовлечение студентов в интегрированную учебно-познавательную деятельность по физике способствует формированию у них не только предметных, а также ключевых компетентностей, развитию творческих способностей тех, кто непосредственно вовлечен в процесс познания реальной или же виртуальной (модельной) действительности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Интегративный характер обучения будущих учителей физики математическим методам физики проявляется в приобретении ими специфических качеств, характерных только для специалистов этой профессии на основе инвариантных знаний по педагогике, психологии, философии и вариативного компонента – математики и физики. Междисциплинарные связи в процессе такого обучения являются прямым проявлением интегративных процессов, происходящих в науке и жизни общества. Играя важнейшую роль в укреплении научно-теоретической и практической подготовки будущих учителей физики, междисциплинарная интеграция владеет отличительной способностью в формировании понимания студентами общего характера познавательной деятельности. Законы интеграции знаний (коррелятивности, императивности, взаимодополняемости) дисциплин естественнонаучной, фундаментальной и профессиональной подготовки студентов позволяют обосновать возможности построения открытой и гибкой методической системы обучения

математических методов физики в педвузе. Такая система, при надлежащей профессиональной направленности, создает условия для формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физики. Её открытость обеспечивается постоянным обновлением содержания физического знания синфазно с развитием фундаментальной науки, а так же усовершенствованием её процессуальной компоненты в связи с

расширяющимися возможностями средств обучения. Принимая во внимание индивидуальные особенности студентов, и продуктивно дополняя традиционные технологии обучения физики инновациями, создаются возможности для реализации собственных траекторий учебной деятельности тех, кто обучается, чем обеспечивается гибкость рассматриваемой системы, построение которой является перспективой наших дальнейших исследований.

Литература

1. Козловська І.М., *Закони і закономірності дидактики*. В: Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України, І.М. Козловська. – Харків, 2002, Ч.2., с. 348-358;
2. Подопригора Н.В., *Функції моделювання щодо навчання математичних методів фізики майбутніх учителів фізики*. В: Подопригора Н.В., Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Н.В. Подопригора, Серія 5. Педагогічні науки: Реалії та перспективи. 2014, Вип. 47, с. 226-233;
3. Подопригора Н.В., *Математичні методи фізики* [посібник]. Садовий М.І., Подопригора Н.В., Трифонова О.М. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012;
4. Рубинштейн С.Л., *Основы общей психологии*. В: 2-х т., С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1989;
5. Сергеев О.В., *Тенденції інтеграції сучасної дидактики фізики як наукової дисципліни*. В: О.В. Сергеев, С.П. Куриленко. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія педагогічна. 2001, Вип. 7, с.135-141.;
6. Сидоренко В.К., *Інтеграція навчальних предметів як педагогічна категорія*. В: В.К. Сидоренко, Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання в системі «Школа-ПТУ-ВНЗ»: міжнар наук.-практ. конф., трав. 1996 р.: тези доп. Вінниця, 1996, с. 96-98;
7. Шарко В.Д., *Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006.



Recenzenți: Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE
Ion BOTGROS,
doctor, conferențiar universitar, IȘE

THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF MANAGEMENT AND LEADERSHIP AT THE LEVEL OF EDUCATION

Managementul și leadershipul sunt două activități complementare care determină mecanismul de funcționare a oricărei instituții. Articolul de față relevă particularitățile fiecăreia dintre acțiunile date sub aspect conceptual, subliniază interdependența dintre ele și analizează valoarea lor praxiologică la nivelul instituțiilor educaționale.

Cuvinte-cheie: *management, leadership, instituții educaționale, manager școlar, leader educațional, cadre didactice etc.*

If we asked the managers to point out the differences between a manager and a leader, it is likely to receive several different answers. They usually describe two activities that are similar to each other. Sometimes some of them will vigorously explain that the manager acts on the rationalistic plains while the leader acts on the plains of his personal charisma. There is no doubt that this is one of the correct answers (and the most common), but it does double injustice – for both. Any management book contains a special chapter on the subject of leadership. Each self-respecting management book (including those in the style of „Become a manager in five minutes,” „Be the best manager in the world in four minutes” or „The Complete Tips Book for the Professional Manager”) tells to the manager that it is very worthwhile for him to be a leader too [5, p. 24].

So what are the differences between management and leadership, under the assumption that leadership is an action which harnesses the employees towards the goal, while management engages with employee’s immediate startup, operation of unexpected breakdowns and proper use of the production means?

Management vs Leadership

The managers see as their major role in taking full central responsibility when there is a breakdown or a problem. They think that when

they are in a managerial position, the employees and their staff alone cannot solve the problem, the conflict or the difficulty. When something unexpected happens, they are coming out soon to assist the organization which they manage. This assertion is once again with the title of „proper use of their time.” Each problem solving takes valuable administrative time that isn’t invested in leadership for the organization, but in the responding to the same fire [3].

Leadership talks about taking charge of the team leader, about the effect on group employees and the partners of those who work in this group, to become better, more effective and more ambitious. The leader speaks to his partner’s emotion about the work. The leader doesn’t see the team as “employees” against „manager” but as real partners to process and to production itself. For the same reason, the leader sees other people with whom he works (except for employees who receive directly from him the salary) as business partners. The leader’s words are „we”, „together”, „for the company” „vision” and more. Instead of sentences as: „I and you” or „management against workers”, the leader, directs his words to the teamwork of a group or of people, who have one common goal [7, p. 65].

It is clear that the terminology used by the leader isn’t the only point that he operates. In fact, the leader is the same person in the company who shows to his work partners the future

direction of the company, for the next two or three years. The goal, incidentally, doesn't have to be long-term. It can be a little shorter but not seen by everyone in a simple managerial eye, the goal must be a goal which challenges the team. The leader of the organization makes sure that the all employees in the company know the purpose of the company in which they work. The real leader will take care to deliver the messages of these goals in every chance which he has to do so. The leader doesn't play in the status symbols. His office isn't necessarily the most magnificent in the building. The floor of the company's management isn't necessarily on the top floor in the building. He doesn't travel on the most luxurious and the most new car which the company has. His computer isn't the best of the computers in the organization. He isn't found with a thin screen while the rest of his managers work with an old computer screen with a smaller width. Only when all employees will have a new, flat and aesthetic screen, the leader will take this new screen for him [2]. The leader doesn't burden to enter the power games between him and the employees under the working system. The cases when he is hurt by employees who don't speak adequately to him or by suppliers who relate indecently to his company – are very rare. Because the leader sees the goal and the people before him, all the time, he just skips over these interfered sections. The leader doesn't only talk about leadership, he mainly does it in practice.

Management against Leadership is the same as Urgent against Important

The managers have to recognize the real fact that most of their time is allocated for coping with fires. The operative conclusion is that any manager who wants to be a leader, will be a person or a mechanism that copes with the malfunctions or the problems that come. In addition, the manager who wants to be a leader has to stop coping with these malfunctions and to leave their solution to the factor authorized by him. Only by doing so, will remain to the leader the time to really lead the organization. At the same time, he must make genuine and honest efforts with him not to

„take charge” every time when according to his opinion the employees or his deputies can provide a solution in place of him. A leader has to consider the fact that there may be errors in his employees' decisions, but this is a very small price for the fact that it remains available real time to promote the leadership of his company or department. The function of every manager is to make sure that the company has a long-term goal. It is necessary to make sure that the manager actually behaves as a leader and not only knows to recite the „The ten commandments of the beginner leader”. He has to act actively in order to show the employees and the middle managers that the long-term goal is in their hands. So, a leader's behavior is, at the same time, the behavior that points out his personal initiative and his personal example [ibidem].

Instructional leadership is a complex concept and its translation to the action is even more complex. In the recent decades, the managerial decades, in which the term „leadership” has been reduced to only management, it was created a buffer between leadership that has been perceived as management and the pedagogy that has been perceived as a matter that doesn't belong to the leadership. The relationship between leadership and pedagogy therefore challenges the trend that was the dominated trend in the decades. The insistence to add „leadership” to „pedagogy” isn't semantic. Many reforms that gave up about this relationship and encouraged the school managers to conduct administrative and organizational reforms at their schools, didn't promote the essence of pedagogy – students' learning. The following article belongs therefore to the approach that requests to „restore its former glory” – to see in the educational leader, the person who leads pedagogical processes [7, p. 57].

If the main function of a school manager - leader is to lead the school to its main goal, and if the main goal of the school is to motivate and to guide learning, so the main function of the manager - leader of the school is to lead explicitly the school to be more right and to lead students

to learning [3]. The instructional leader is that whose main field of engagement is to lead the processes with explicit orientation to learning. Learning is teachers' main and direct concern (or it should be so), therefore it should be the main concern of the school manager who leads the teachers. He has to see his administrative, budgetary and organizational decisions in the pedagogical context. He also has to be aware that his decisions have pedagogical implications and influences about the quality of teaching and learning. He must know the intellectual and emotional dimensions of good teaching and learning. The processes lead by an instructional leader involves understanding of the cognitive and emotional dimensions of good teaching and learning. Learning that occurs in school goes beyond the teaching range. The manager-leader, for whom learning is the main concern, shapes all school dimensions: the overt and covert curriculum, cultural events and ceremonies, behavior patterns and routines etc in order to support the learning [ibidem].

Among the school managers whose main concern is learning, it is possible to find two groups: a group interested in learning as a means of "achievements", perceived as success in the high school finishing exams, and the second group interested in learning to learn - learning that involves the understanding and the motivation to learn more.

The manager as an instructional leader

The function of the school manager, who is an instructional leader, is to see the promoting of learning as his main goal. This doesn't mean that he is the best teacher in the school, this means that he supervises the conditions that encourage it, and knows how to motivate the teaching staff to concentrate on learning and provide the conditions for it. The most important condition for the existence of instructional leadership is that the school manager should see himself as a pedagogical leader. One of the alarming problems that we have today is that at the level of declarations everyone must join to the party whose preference is learning, but at the practical level there is considerable ambiguity in

this commitment. The pedagogical senses of the school managers become blunt under the cover of statements regarding the importance of focusing on pedagogy, i.e. teaching and learning. The Instructional leadership involves a clear consciousness of the school manager who sees and perceives himself as an instructional leader [1].

The educational system of Israel requires the school to engage in many different and varied subjects. This requirement prevents it from the concentration on learning fostering. A pedagogical leader must know to say: „No!” to the part of the system's requirements and to concentrate on the main goal - learning fostering. One of the signs of an effective school is focusing on the one goal or few goals that are consistent. Ineffective school scatters across many different goals under the pressure of the system. The manager – leader knows to concentrate on the main goal in his school and to delegate authorities in order to achieve this goal. He knows to develop teacher leadership and to enable it to promote the school to its goal [5, p. 32]. But teachers empowering through decentralization of authorities isn't enough. The quality of teaching provided by teachers is primary and the most important factor ensuring good learning. It should be known how to find qualified and suitable teachers, to care for their absorption, their training and to enable for them personal and professional development. The quality of teachers is the key to quality learning at school. The manager – leader sees the developing of his teachers as a major task. Another significant capability of the pedagogical leader is to identify and to understand the individual and his needs. After all, learning is a matter of individual and if the individual is ignored, there won't be learning. The pedagogical leader sees the individuals and guides the teachers to do so and constructs the school to enable it. One of the things that we know today is that an effective leadership is related to the way in which the manager relates to things, motivates his teachers in his general approach to people, to educational work and

in the way in which the manager acts and presents [4, p. 118]. Thus, the pedagogical leader has to be responsible for:

- **The design of the image of the future of the school - a vision:** A pedagogical leader leads the school community to the common design of the vision for the school. The main chapter of this vision includes a definition of teaching and learning goals.

- **Pedagogical plan leading:** A pedagogical leader „translates” the vision to reorganization of teaching and learning conditions - the dimensions of time and space of the school. The school becomes an environment where all its regularities are designed in order to achieve teaching and learning goals as they formulated in the common vision. He cares about teaching and learning, appropriate organization and creates clear and distinct signs of organization that reflect teaching and learning goals. He is present at lessons and at other school activities in order to show interest in the pedagogical process and to guide it.

- **Teaching staff developing:** An Instructional leader recognizes the crucial importance of the teaching staff development. He knows that without teachers’ personal and professional development it shouldn’t be expected the development of students. He creates frameworks and routines for the development of the teaching staff as well as spaces in which they are invited to „seize leadership”.

- **Recruitment and support of new teachers:** An educational leader acknowledges that recruitment of good teachers and their right support is critical. He creates a constant and controlled mechanism of recruitment and support of teachers.

- **Pedagogic discourse:** A pedagogical leader designs pedagogical discourse in his school. Teachers engage intensively with issues that relate to teaching and learning – in the meetings, in the teachers’ room and in the

hallways. They learn from their experience through feedbacks and reflection and from the experience of others through observation and conversations. The pedagogical leader provides about the conditions that encourage such discourse.

- **Focusing on the individual:** Despite the uniformity and massiveness of the school, the pedagogical leader creates routines and climate of focusing on the individual. The sense of belonging, the competence, the trust and the confidence of every student in the school is the focus of his attention. He knows and makes sure that all the teachers know that without such feeling, there will not be learning. Motivation for learning requires relation to the student as a whole – to his mind and emotions. Similarly, motivation to good teaching requires attention to the teacher as a whole.

- **A personal example:** The school leader knows that students, teachers and parents look on him and test him all the time. He must be a walking masterpiece of all values which he seeks to educate to them, i.e. „walk your talk”.

- **Constant development:** The pedagogical leader develops as a person and as a pedagogical leader. Instructional leadership is a field that invites endless development. The manager – leader accepts this challenge and doesn’t cease to evolve as a person and as a leader of the school and the community that relate to it [6, p. 42].

Taking into account the statements above, I underline that the post modern society made the manager’s duty more complex and more demanding, ascribing to him an array of various areas beginning with building a vision, through being a change agent, a creator and a leader of learning culture that leads to improvement of achievements, to being a specialist in curriculum and evaluation and a manager of resources in school.

References

1. Catano N., Stronge J.H., *What are Principals Expected to Do? Congruence between Principal Evaluation and Performance Standards*, 2006, 90(3), pp. 221 - 238;
2. Gutterman Y., *Towards the Educational leadership: a school principal as a leader teaching and learning processes by observation and feedback*. In: N. Alony (ed) *The education and its Environment: Yearbook of the Kibbutzim Seminar College*, 2006, 28, pp. 11-26;
3. Hopkins D., Harris A., *Improving the Quality of Education for All*. 2003, 12(4), pp.147–151;
4. Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leaders, 2007;
5. Pasternak R., Goldberg A., *Is the style of management that directed to human relationships fostering hindrances the school effectiveness?* In: *Studies in Management and Organization of Education*, 2007;
5. Serguani T., *School Management: Theoretical & Practical Aspects*. Tel Aviv: Open University, 2002;
6. Wallace Foundation, *Becoming a leader. Preparing school managers for today's schools*. New York: The Wallace Foundation 2000.



Recenzent: Angela CARA,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE

- Lilia POGOLȘA** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, director al Institutului de Științe ale Educației*
- Galina MARTEA** *doctor în științe economice, scriitoare, Olanda*
- Ecaterina MOGA,** *doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, director al Liceului Teoretic „Elimul Nou”, Chișinău*
- Iurie TOPAL** *doctorand, Institutul de Științe ale Educației, profesor, Universitatea Interregională din Tiraspol*
- Constantin ȘCHIOPU** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării, Universitatea de Stat din Moldova*
- Orly NISSEL** *doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova*
- Einas DANIEL** *doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- Nelu VICOL** *doctor în filologie, conferențiar universitar, director adjunct al Institutului de Științe ale Educației*
- Nelea GLOBU** *doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, profesoară, grad didactic I, Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu”, Orhei*
- Natalia PODOPRIGORA** *doctor, conferențiar universitar, Catedra de fizică și metodică predării fizicii, Universitatea Pedagogică de Stat „Vladimir Vinicenco”, Kirovograd, Ucraina*
- Farhan HBOS** *doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol*

ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEY-WORDS

Lilia POGOLȘA

PhD in Pedagogy, Associate Professor, The Institute of Educational Sciences

CONSIDERATIONS ON RELIGIOUS EDUCATION..... 3

Article targets a synthetic overview of religious education in Europe, with reference to confessional or non-confessional character of it. Further is described the situation in Republic of Moldova, status, type of approach, organizing teaching discipline and teacher training.

Key-words: the moral model, the moral crisis, religious education, confessional approach, learning religion, learning about religion, learning from religion, moral and spiritual education.

Galina MARTEA

PhD in Economic Sciences, Writer

INSTRUCTION AND EDUCATION – PROCESS IN THE HUMAN’S AND
SOCIALENVIRONMENT EVOLUTION..... 22

The essential role of training and education is to maintain human intellectual and spiritual balance in a social environment, thus forming the personality and identity; and the man, on his turn, with the respective knowledge base and skills, and with the intellectual and spiritual wealth accumulated over the years to contribute to the welfare of their society, thus giving meaning to the material content that brings satisfaction in personal and social life.

Key-words: process, instruction and education, human and social environment, training and development.

Ecaterina MOGA

PhD student, The Moldova State University, director, High School „ELIMUL NOU”

THE SELF-ESTEEM LEVEL AND EXPECTATIONS – DISTINCTIVE ELEMENTS IN
THE PERSONAL AND PROFESSIONAL YOUTH DEVELOPMENT..... 26

The personality, as a complex, intelligent entity, but also as a problematical one, behaves differently in different circumstances and stages of life. Youth, regarded as the golden age is the period of self-affirmation, and the retrieval of plenary manifestation, when the young man is able to act responsibly, is creative and motivated to succeed in his personal, professional and social areas. The teaching staff of this age face mostly the imbalance between professional and personal success. The reality shows that the second dimension of fulfillment in this case is a disadvantage. For this purpose, to help young people we should start from identifying the need of self-knowledge, adequate self-esteem and accurate tracing of expectations. The fact of having developed a relationship of nine domains which have been identified between self-esteem and expectations, will allow to indentify certain problems which young people face, being able to establish several directives for their development. Following the leader model of excellence, we will ascertain the ways of intervention in the process of personality development in order to successfully manage the human resources.

Key-words: self-esteem, expectations, self-knowledge, performance, excellence, teacher, youth, leadership, personal development, professional development.

Iurie TOPAL

PhD Student, Institute of Educational Sciences

SELF-ESTEEM AS PSYCHOLOGICAL FACTOR OF THE FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS 34

The article provides an overview of self-identity of an individual in studies of various scientists. The conditions and factors affecting the formation of self-esteem and its impact on the legal consciousness of the individual are considered

Key-words: self-esteem, self-consciousness, self-concept, legal-consciousness, conflict.

Constantin ȘCHIOPU,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moldova State University

CONSIDERATIONS REGARDING THE METHODOLOGY OF DRAMATIC TEXTS RECEPTION..... 42

There is emphasized the literary-artistic education methodology problem of students during the process of dramatic texts reception. It is insisted on defining the characteristics of dramatic texts and species of it, emphasizing formal and fictional structure characteristics. There are also suggested some work procedures that can be used during the process of receiving dramatic texts.

Key-words: dramatic text, reception, valorification, literary-artistic education, student, methodology, procedures, competence.

Orly NISSEL

PhD Student, Moldova State University

STUDIAREA ȘTIINTELOR EXACTE ȘI A TEHNOLOGIILOR ÎN ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVE EGALITĂȚII DE GEN (Experiența școlilor din Israel**)..... 47**

The state of Israel was founded in 1948 and it exists for 66 years. The teaching of the subject of science was legislated in the Israeli Knesset in 1953. Since then and until present time, science teaching programs have been changed and promoted out of considering science and technology as a whole, as an applicable aspect and in emphasizing the scientific principles to every pupil in all age groups. The purpose of the emphasis of science teaching is the training of active citizens that contribute to society functioning and to its growth. In this article the author addresses the issue through the gender prism, identifying not just problems but also solutions.

Key-words: achievement, technological education, equal opportunities, educational gaps.

Einas DANIEL

PhD student, Tiraspol State University

FACTORI MOTIVAȚIONALI CU IMPACT ASUPRA PARTICIPATIVITĂȚII LA ORELE DE EDUCAȚIE FIZICĂ..... 52

Despite the benefits involved, the participation level in physical education classes among Israeli students is still in decrease. This can be explained by pupils, parents and teachers' mistaken approach of PE. In order to realize the role of PE in pupils' harmonious development, and to increase the participation level in PE classes, the author draws teachers' attention on the need to motivate pupils proceeding from three most important learning factors: achievement goals, interests and self-efficacy.

Key-words: physical education (PE), motivation, achievement goals, interests, self-efficacy etc.

Nelu VICOL,

Docteur ès Lettres, Maître de Conférences, Institut de Sciences de l'Éducation

LE BESOIN DE LA COMPENSATION DANS LE DEVELOPPEMENT
PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE DES CADRES DIDACTIQUES..... 58

L'intelligence comporte un rôle décisif dans les processus adaptifs de la personnalité, mais le phénomène de l'intelligence réside dans leur cohésion comme forme d'équilibre vers lesquels tendent l'acquisition des connaissances, de perception, de développement, d'intégration et de compétence ou de performance, de solidarité, de fidélité professionnelle vis-à-vis de valeurs permanents.

Les mots clés: le besoin de la compensation dans le développement personnel et professionnelle, l'intelligence émotionnelle, la culture émotionnelle, le langage, l'adaptation professionnelle, les valeurs éducationnelles, l'environnement scolaire libre.

Nelea GLOBU

PhD student, The Institute of Educational Sciences

CONSTRUCTIVIST TEACHER A ALTERNATIVE TO THE POST-MODERNIST SIZE 64

In this paper are presented different approaches of the contemporary teacher, so called the constructivist. The constructivist teacher harnesses the axiological potential of the student, favors the real context of learning, guided discovery, encouraging the exploration of different points of view, collaborative learning, project approach, etc. represents a current alternative to the post-modernist size.

Keywords: constructivist teacher, initial pre-service formation, constructivism professional competence, postmodernism.

Наталья ПОДОПРИГОРА

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Kirovograd State Pedagogical University named after Vladimir Vinnichenko, Ukraine

INTEGRATIVE GOING NEAR EDUCATING TO MATHEMATICAL METHODS
OF PHYSICS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES..... 71

The problem of laws' implementation and regularities regarding didactics interdisciplinary knowledge integration discussed in the article. The purpose of the proposed integration is that student's vocational subject characteristics based on the invariant psychological, pedagogical, methodological knowledge, which is integrated with the fundamental basis on physics and mathematics in the methodological training system of mathematical methods of physics at pedagogical universities.

Key-words: didactics of physics, laws and conformities to law of integration of knowledge, mathematical methods of physics, pedagogical university.

Farhan HBOS

PhD student, Tiraspol State University

CADRUL CONCEPTUAL AL ACTIVITĂȚILOR DE MANAGEMENT
ȘI LEADERSHIP LA NIVEL EDUCAȚIONAL..... 80

Management and leadership are two complementary activities that determine the operating mechanism of any institution. The article below reveals the conceptual characteristics of each of the activities mentioned above, emphasizes the interdependence between them and analyzes their praxiological value at the level of educational institutions.

Key-words: management, leadership, educational institutions, school manager, educational leader, teaching staff etc.