

Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2011

Colegiul de redacție

Mariana Șlapac,

doctor habilitat, vicepreședinte al Academiei de Științe a Moldovei

Loretta Handrabura,

doctor în filologie, Ministerul Educației al Republicii Moldova

Lilia Pogolșa,

doctor în științe istorice, conferențiar universitar

Nicolae Bucun,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Stela Cemortan,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Aglaida Bolboceanu,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător

Vlad Pâslaru,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Tatiana Callo,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Vladimir Guțu,

doctor habilitat în pedagogie, profesor 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

Viorica Andrițchi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Aliona Paniș,

doctor în pedagogie

Ion Achiri,

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar

Maria Volcovschi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Ala Stângă,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Stela Luca,

cercetător științific

Ludmila Școlear,

doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia

Laurențiu Șoitu,

doctor în pedagogie, profesor universitar, România

Adrian Neculau,

doctor în pedagogie, profesor universitar, România

Iurie Maximenco,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipa redacțională:

Lilia Pogolșa – director

Nicolae Bucun – redactor-șef

Zinaida Lipcanu – redactor coordonator

Mihai Burdilă – coperta

Elvira Țăganaș-Pânte – corectoare

Tipografia Prag-3. Com. 1247

Cuprins

Actual

3 **Lilia POGOLȘA**, Managementul schimbării curriculumului școlar

Teoria educației: inovație și modernizare

10 **Tatiana CALLO**, Valoarea integralității prin prismă hermeneutică. Repere filozofice și pedagogice

19 **Raisa MIRON**, Rezolvarea problemelor de maxim și minim prin programarea dinamică

25 **Huna ГОРБАЧЕВА**, Педагогические факторы формирования коммуникативной компетенции учащихся

32 **Huna ГОРБАЧЕВА, Мария ВОЛКОВСКАЯ**, О коммуникативной компетенции и компетентностном подходе в школьном образовании

Învățarea pentru experiență

40 **Stela CEMORTAN**, Realizări și perspective de eficientizare a procesului educațional în instituțiile preșcolare

Psihosociologia educației

45 **Nicolae BUCUN, Nadejda CHIPERI**, Influența social psihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale

53 **Ecaterina ȚARNĂ**, Factorii și indicatorii favorizanți în adaptarea studentului la procesul de învățământ superior

Dezvoltarea profesională

61 **Sergiu BACIU**, Modalități de elaborare a finalităților/competențelor de formare profesională

Cultura educației

67 **Nelu VICOL**, Construcția nevoii de limbaj

Noutăți investigaționale

74 **Magdalena DUMITRANA**, Dislexia – punct de pornire pentru o reformare a predării scris-cititului

Racursiu elitist

79 Vocația de cercetare și de promovare a valorilor familiale

Adresa noastră:

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

Telefon de contact: 400717

e-mail: univerrs2@mail.ru

Tiraj: 1082 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

Managementul schimbării curriculumului școlar

Lilia POGOLȘA,

doctor, conferențiar universitar, director,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În lucrare sunt prezentate etapele, formele managementului schimbării curriculumului școlar. Lucrarea abordează strategiile de diseminare a unei schimbări curriculare, monitorizarea aplicării unei schimbări, acțiunile de evaluare, forțele interne și externe care decid schimbarea curriculumului.

Problematika proiectării managementului curriculumului reprezintă una de maxim interes, iar dezvoltarea și perfecționarea competențelor în domeniu constituie mijlocul esențial al eficientizării procesului de implementare a strategiei de descentralizare curriculară și instituțională. Proiectarea curriculară și aprecierea acestuia sunt activități specifice managementului curriculumului. Proiectarea și activitatea managerială în domeniul curricular sunt două sisteme de activități interrelaționate, dar în cadrul a două procese curriculare.

Produsele proiectării manageriale ale curriculumului sunt, ulterior, obiectul managementului curriculumului, rezultând un management de proiect, unde se aplică toate funcțiile manageriale specifice:

- organizarea activității manageriale;
- coordonarea și monitorizarea implementării produselor proiectării curriculare;
- evaluarea continuă și reglarea operativă a implementării proiectelor și programelor curriculare;
- evaluarea multilaterală a produselor curriculare (rezultate, impact, proces, proiect).

Abstract

This paper presented the steps, the forms of curriculum change management. This paper addresses the strategies for dissemination the curricular changes, monitoring the implementation of change, the action evaluation, and the internal and external forces that decide the curriculum change.

Investigațiile în domeniul proiectării și managementului curriculumului sunt focalizate pe abordările conceptuale în analiza curriculumului educațional, evidențiază caracterul polisemantic al termenului și realitatea vastă a domeniului curricular, cu interpretări teoretice și propuneri metodologice foarte diverse (Bunăiașu C.M., Cazacu A., Faure E., D' Hainaut L., Jinga I., Păun E., Vlăsceanu L. etc.).

Premisele teoretice ale problematicii curriculumului educațional, în literatura de specialitate sunt prezentate prin sistematizarea, analiza și interpretarea fundamentelor curriculumului, a procesului extensiunii conceptuale, a paradigmelor, teoriilor și modelelor de analiză conceptuală. Nucleul conceptual îl reprezintă abordarea multidimensională a curriculumului, în cadrul definițiilor și modelelor de analiză conceptuală. Caracterul comprehensiv, forța explicativă și valoarea de referențiale holistice în înțelegerea curriculumului sporesc rolul modelelor multidimensionale în consolidarea statutului epistemologic al conceptului de curriculum educațional, iar valoarea lor praxiologică le legitimează ca fiind reperul teoretic fundamental al studiului întreprins (Bunăiașu C.M., 2009).

O definiție reprezentativă pentru abordarea multidimensională, care relevă statutul epistemologic și identitatea conceptului de curriculum este dată în literatura pedagogică românească de către Dan Potolea: Curriculumul este în esență sau în primul rând un proiect care are valoarea unui plan de acțiune educațională. Acest proiect:

- din punct de vedere funcțional, indică finalități de atins, orientează, organizează și conduce procesul de instruire și învățare;
- din punct de vedere structural, include finalități, conținuturi, timp de instruire/învățare, strategii de predare/învățare și strategii de evaluare;
- din punct de vedere al produsului, se concretizează în: plan de învățământ, programă curriculară, manual și într-o varietate de materiale curriculare auxiliare (Potolea, 2002).

În urma multor cercetări întreprinse în diferite țări s-a stabilit că managementul schimbării curriculumului reprezintă un ansamblu coerent și unitar de principii, funcții, strategii, sisteme metodologice și procedurale, astfel concepute, integrate și contextualizate în procesul de învățământ, încât să determine realizarea la standarde înalte de performanță a finalităților de diferite grade de generalitate, implicând mai multe instanțe decizionale distribuite pe paliere ierarhice, rezultând competențe și atribuții specifice la nivelurile strategic, tactic și operativ ale managementului educațional.

Aceste competențe și atribuții specifice procesului managerial în domeniul curricular sunt integrate pe sisteme de activități manageriale și distribuite pe niveluri de realizare. La nivelul Ministerului Educației managementul schimbării curriculumului constă în:

- elaborarea politicilor curriculare la nivel național;
- proiectarea curriculară globală, obiectivă în elaborarea planurilor de învățământ, programelor curriculare pentru

curriculumul obligatoriu, ghidurilor metodologice;

- monitorizarea și eficientizarea implementării curriculumului național;
- evaluarea multilaterală a politicilor și proiectelor curriculare, la nivel național (rezultate, procese, proiecte);
- metaevaluarea – evaluarea modului în care a fost realizată evaluarea politicilor, produselor și proceselor curriculare;
- adoptarea de decizii curriculare vizând optimizarea politicilor curriculare din punct de vedere al reconstrucției, adaptării, coerenței și operaționalității.

La nivelul instanțelor decizionale zonale managementul curriculumului prevede:

- monitorizarea implementării reformei curriculare în rețelele instituționale zonale;
- proiectarea și punerea în practică a unor politici zonale vizând dezvoltarea curriculară, în acord cu specificul sociocultural și economic al zonei, cu perspectivele dezvoltării și inserției pe piața muncii a absolvenților;
- elaborarea și gestionarea unor programe curriculare de dezvoltare profesională, de dezvoltare a relațiilor comunitare;

La nivelul organizației școlare managementul operativ al curriculumului include:

- activitățile manageriale specifice ale echipei manageriale a școlii, vizând elaborarea și derularea programelor instituționale din zona domeniilor funcționale, dezvoltarea curriculară și dezvoltarea resurselor umane, din cadrul proiectului de dezvoltare instituțională;
- activitățile manageriale ale profesorilor în clasa de elevi (proiectare curriculară, decizii curriculare, organizarea structurală și acțională a activității didactice, coordonarea activităților, evaluarea continuă și reglarea operativă a procesului curricular).

Managementul curriculumului va fi efectiv dacă va cuprinde toate etapele vieții unui

curriculum începând cu cea de construcție curriculară. Structura ei include:

- Misiunea școlii în plan curricular.
- Analiza resurse-nevoi educaționale.
- Percepțiile asupra reformei curriculare.
- Obiective ale dezvoltării curriculare:
 - Obiective strategice ale dezvoltării curriculare;
 - Obiective curriculare pe an școlar;
 - Obiective curriculare pe ani de studiu.
- Lista disciplinelor opționale.
- Lista programelor curriculare, pe categorii de elevi și tipuri de programe.
- Resurse necesare susținerii ofertei curriculare a școlii.
- Termene și responsabilități pe discipline, module, programe curriculare.
- Evaluare (criterii, metode și instrumente).

După cum am stabilit în procesul cercetării managementului schimbării curriculare este realizat în mai multe faze, printre care:

- Inițierea schimbării.
- Implementarea schimbării.
- Evaluarea.

Faza inițierii schimbării (proiectarea, diseminarea, planificarea) se referă la totalitatea proceselor decizionale în urma cărora se stabilește natura modificărilor care vor fi aduse unui curriculum. Este un proces dinamic de negociere politică, socială și între persoane interesate în schimbarea curriculară.

Schimbarea curriculară ca atare este propusă din intern (Ministerul Educației) sau din extern (mass-media, partide politice, fundații, organizații nonguvernamentale, asociații ale părinților, factori locali etc.).

Inițierea schimbării curriculare presupune, la rândul ei mai multe subetape, cu probleme manageriale distincte:

- Proiectarea schimbării curriculare;
- Difuzarea (diseminarea) schimbării;
- Planificarea introducerii schimbărilor

Procesul proiectării unui curriculum se desfășoară în mai multe etape (D'Hainaut, L., 1981): definirea intențiilor; studiul populației vizate; definirea căilor și a mijloacelor; stabilirea modalităților de evaluare.

Fiecare dintre aceste etape angajează negocieri între participanții la schimbarea curriculară. Definirea intențiilor se referă la stabilirea Țelurilor celor mai generale ale educației, realizarea unor opțiuni, în raport cu valorile fundamentale ale cunoașterii și culturii, realizarea unor opțiuni privind conținutul curriculumului.

Studiul populației școlare vizate se referă la cercetarea caracteristicilor psihologice și sociale ale elevilor cărora li se va adresa curriculumul.

Definirea căilor și a mijloacelor presupune alegerea mijloacelor, a resurselor și determinarea situațiilor de învățare. Stabilirea modalităților de evaluare implică stabilirea acelor aspecte ale schimbării care se vor evalua, a factorilor care vor fi implicați în evaluare, a criteriilor de evaluare și a modalităților în care se va face evaluarea.

Diseminarea schimbărilor curriculare include un ansamblu de acțiuni menite să creeze mecanisme eficiente de promovarea inovației, care să popularizeze eficient schimbările preconizate și să favorizeze adoptarea lor.

Țntrucât schimbarea curriculară trebuie să fie efectuată în colaborare cu diferite rețele de oameni, este necesar: să fie întocmit un inventar al tuturor actorilor importanți, (Țmpreună cu atitudinea lor, punctul lor de vedere, și toți factorii sau elementele importante); schiȚarea tuturor consecinȚelor, oportunităȚilor sau ameninȚărilor potențiale ce derivă din acest inventar.

Strategia generală de diseminare a schimbării curriculare, încorporează mai multe strategii specifice:

- strategii persuasive, atunci când se Țncearcă schimbarea – mai Țntâi la nivelul publicului larg – a unor păreri preconcepute, prin

modul în care este structurat și prezentat mesajul schimbării;

- strategii bazate pe „rezolvarea problemelor” beneficiarului individual al schimbării pornesc de la ideea că individul are o nevoie bine precizată și că inovația satisface această nevoie;
- strategia modificării comportamentale se bazează pe ideea identificării unor modalități de recompensare a comportamentelor și a atitudinilor individuale care corespund schimbărilor dorite și a unor modalități de descurajare a celor care nu sunt de dorit;
- strategii bazate pe schimbarea culturii organizaționale – urmăresc remodelarea ideilor dominate din interiorul instituției cu privire la scopurile acesteia, tradițiile ei, miturile acesteia, atunci când se consideră că cele existente împiedică producerea schimbărilor;
- strategii bazate pe inovația tehnologică – constau în introducerea schimbărilor prin intermediul adoptării unor inovații tehnologice care solicită, de exemplu, membrilor organizației să îndeplinească noi roluri, ori care solicită o mai bună coordonare a eforturilor și îmbunătățirea comunicării între membri;
- strategii bazate pe crearea unui mediu stimulat prin acțiuni de susținere morală și financiară a unor schimbări venite din partea a diverse asociații ale profesorilor, agenții locale, guvernamentale sau naționale.

Deosebit de mare însemnătate o are faza implementării schimbării curriculare. Implementarea curriculumului se referă la modul concret în care se realizează transpunerea în practică a unui curriculum. Implementarea unei schimbări curriculare cuprinde trei stadii (Vlăsceanu, L., 2002):

- Elaborarea de standarde de implementare, concretizate în directive, norme, reglementări pentru factorii responsabili cu aplicarea schimbărilor (agenții guvernamentale,

inspectorate școlare etc.) și în distribuirea de informație.

- Distribuirea resurselor: stabilirea procedurilor de distribuire a fondurilor necesare, angajarea personalului necesar pentru agențiile guvernamentale însărcinate cu implementarea schimbărilor ș.a.
- Supervizarea implementării prin activități precum: monitorizarea, auditul, evaluarea.

Un rol important în supervizarea implementării schimbărilor curriculare îl au inspectoratele școlare locale care au misiunea de a monitoriza implementarea schimbării curriculare dorite la nivelul unităților de învățământ din teritoriul lor.

Rezultatele devin pozitive în situația planificării procesului de implementare a cercetării. Un plan de lucru, ar trebui să descrie procesele și procedurile care vor fi folosite pentru a asista personalul didactic al școlilor în asimilarea tuturor cunoștințelor și deprinderilor de lucru necesare pentru implementarea cu succes a noului curriculum, în fiecare arie de conținut. Acest plan de lucru (Vlăsceanu L., 2002) va descrie procesele și procedurile de realizare a următoarelor activități de implementare a unui curriculum:

- Studierea și identificarea celor mai bune practici și materiale de instruire pentru predarea noilor conținuturi.
- Descrierea procedurilor necesare pentru procurarea materialelor și a resurselor materiale necesare instruirii.
- Identificarea/conceperea modalităților de exemplificare prin care să se demonstreze profesorilor comportamentele de învățare, de predare, precum și mediul de învățare care trebuie creat pentru realizarea noilor obiective educative.
- Studierea stărilor de lucruri prezente în domeniul predării conținutului, respectiv a modului în care predau profesorii.
- Compararea sistemului de predare dorit cu cel prezent, identificarea diferențelor

(analiza disfuncțiilor) și conceperea unui plan de remediere a diferențelor constatate.

- Organizarea colectivelor didactice din școli în echipe de lucru pentru studierea modalităților în care pot fi eliminate deficiențele actuale și se poate colabora în vederea susținerii eforturilor comune de implementare a noului curriculum.
- Asigurarea unei continue perfecționări profesionale în domeniul strategiilor de instruire și a materialelor de învățare, care să pună accentul atât pe teorie, cât și pe demonstrații, exercițiu și feedback.
- Asigurarea unei monitorizări și evaluări regulate a nivelului de implementare a noului curriculum.
- Comunicarea permanentă cu instituțiile școlare, dar și cu publicul din afara școlii cu privire la implementarea curriculumului.
- Găsirea unor forme de colaborare atât cu personalului didactic al școlii, cu părinții, elevii cât și cu membrii comunității în luarea deciziilor privind implementarea curriculumului.

La nivelul unei școli, implementarea curriculumului presupune mai multe tipuri de activități manageriale:

- Planificarea implementării noului curriculum atât la nivelul instituției de învățământ (planificarea strategică), cât și la nivelul compartimentelor (catedre, comisii metodice, administrație etc.) și al personalului (planificarea operațională); elaborarea planului anual al școlii, a planurilor catedrelor și comisiilor metodice, planificările calendaristice ale cadrelor didactice, planul de dotări.
- Organizarea activității din școală în vederea implementării noului curriculum (constituirea normelor didactice, repartizarea personalului didactic pe clase, constituirea catedrelor, a comisiilor metodice, a unor colective cu caracter permanent sau temporar pentru soluționarea diferitelor probleme ale

implementării noului curriculum, numirea diriginților, repartizarea elevilor pe clase, alcătuirea orarului și a graficului de utilizare a laboratoarelor, atelierelor, cabinetelor și sălilor specializate, a sălilor și a terenurilor de sport, organizarea sistemului informatic și a subsistemului informatic al acestuia (Jinga I., 1999).

- Coordonarea acțiunilor de implementare a noului curriculum (stabilirea modalităților de comunicare operativă între toți factorii implicați în implementarea noului curriculum, desfășurarea unor ședințe de analiză și de luare a unor decizii operative etc.).
- Antrenarea personalului unității școlare în acțiunile de implementare.
- Controlul desfășurării acțiunilor de implementare a noului curriculum.

Pentru atingerea rezultatelor planificate sunt necesare instrumente ale managementului schimbării curriculare la nivelul școlii. Aceste instrumente sunt: proiectul de dezvoltare instituțională a școlii; oferta curriculară a școlii etc.

Proiectul de dezvoltare instituțională este o politică proprie de schimbare și de dezvoltare instituțională a școlii. Are un caracter ameliorativ – în sensul că exprimă intențiile de acțiune viitoare pentru a aduce îmbunătățiri structurale și funcționale organizației școlare vizate – și un caracter strategic – întrucât expune modul în care vor fi coordonate activitățile pe termen lung, de minimum trei ani, în condiții de incertitudine și de descentralizare (Păun E., 2001).

Structura proiectului se ordonează în jurul a două secțiuni importante: orientarea strategică; aspectele tactice.

Orientarea strategică a unui proiect de dezvoltare instituțională a școlii cuprinde precizări legate de următoarele aspecte:

- misiunea unității școlare respective (scopul organizației, valorile dominante, particularitățile organizației, așteptările specifice ale grupurilor interesate, tipuri de

rezultate și performanțe așteptate de grupurile interesate);

- țintele (scopurile) strategice pentru viitor (argumentarea alegerii scopurilor respective, expunerea punctelor tari și a punctelor slabe ale organizației care pot înlesni/împiedica realizarea acestor scopuri);
- opțiunile strategice ale școlii (domeniile funcționale pe a căror dezvoltare se va pune accentul – dezvoltarea curriculară, dezvoltarea resurselor umane, dezvoltarea bazei materiale, atragerea de resurse financiare, dezvoltarea relațiilor comunitare – prioritățile în alocarea și utilizarea resurselor disponibile);
- termenele de aplicare (demarare, încheiere și etape importante);
- rezultatele așteptate.

Cea de-a doua secțiune a proiectului, tactica adoptată, precizează:

- programele de dezvoltare curriculară;
- programele de dezvoltare a bazei materiale;
- programele de dezvoltare a resurselor umane (recrutare, formare, motivare, stimulare);
- programele de optimizare a comunicării în cadrul organizației și de întărire a legăturilor cu comunitatea;
- planurile operaționale (activitățile concrete) pentru fiecare program (obiectivele, resursele – umane, financiare și materiale, de timp, informaționale, experiențiale, de autoritate și putere – termene, etape, responsabilități, indicatori de performanță).

Metodologia elaborării unui proiect de dezvoltare instituțională a unei unități școlare prevede următoarele etape:

- Constituirea echipei de proiect.
- Analiza (nevoile de bază, problemele, aspectele pozitive pe care se poate conta, valorile de bază din cultura organizațională a școlii) și diagnosticul situației școlii și a disponibilității comunității locale în a sprijini școala.
- Definirea orientării strategice.

- Negocierea (internă și externă) a orientării strategice.
- Stabilirea aspectelor tactice și studiul de fezabilitate a proiectului.
- Readaptări succesive ale proiectului.
- Gestionarea eficientă a proiectului (organizarea și conducerea echipelor de lucru, delimitarea clară a responsabilităților, crearea condițiilor de circulație a informației etc.).

Oferta curriculară a școlii precizează filierele, profilurile, specializările, tipul de educație pe care o anumită școală dorește să le ofere elevilor sau să le dezvolte, precum și avantajele frecventării școlii respective de către elevi.

Conținutul ofertei curriculare a școlii trebuie structurată în jurul următoarelor categorii de precizări:

- Tipul de educație/formare pe care școala îl oferă.
- Filierele, profilurile, specializările în care urmează să fie pregătiți elevii.
- Enunțarea finalităților și a obiectivelor centrale ale fiecăreia.
- Numărul de clase și ani de studiu.
- Tematica care va fi parcursă, însoțită de precizarea obiectivelor specifice.
- Pachetele de discipline opționale oferite de școală.
- Sistemul de evaluare internă a școlii particularizat ofertei.
- Metodologia de opțiune (pentru părinți și elevi).
- Metodologia de selecție în cazul în care profesorul care oferă cursul respectiv se adresează unor elevi cu anumite aptitudini/abilități.

O altă etapă a sistemului managerial curricular este evaluarea schimbării curriculare. Activitatea la această etapă este orientată spre obținerea unor informații obiective privind nevoile și direcțiile de schimbare ale unui curriculum, astfel încât acesta să răspundă mai bine finalităților educative prioritare ale învățământului la un moment dat.

Evaluarea de curriculum prevede următoarele aspecte:

- Măsura în care un curriculum existent ajută la îmbunătățirea activităților de învățare a elevilor, în sensul sprijinirii elevilor în realizarea obiectivelor educative prevăzute.
- Necesitatea implementării unor noi programe de învățare în anumite arii curriculare, de natură să conducă la o mai bună realizare a finalităților educative specifice urmărite de acestea.
- Stabilirea domeniilor în care o unitate de învățământ are nevoie de servicii de asistență și de sprijin în vederea proiectării/implementării/evaluării unui nou curriculum.

Managementul evaluării unui curriculum se realizează în baza unui proiect de evaluare. Proiectul de evaluare a unui curriculum conține:

- Considerații privind scopul evaluării.
- Descrierea a ceea ce trebuie evaluat, întrebările privind punctele de interes („focus questions”).
- Strategia de evaluare – abordările strategice ale evaluării de curriculum sunt numeroase și variate.
- Coordonatele temporale ale acțiunilor evaluative (când și cine va face evaluarea, cine va coordona, cine va supraveghea).
- Modalitatea de culegere a datelor. Modalitățile de colectare a datelor pot include analiza programului, interviuri, focus grupuri, discuții și chestionare adaptate în funcție de sursa de date. O matrice de achiziție a datelor care să coroboreze scopurile evaluării cu sursele de informație și modalitățile de colectare a datelor poate fi eficientă și benefică pentru desfășurarea în bune condiții a evaluării de curriculum.
- Modalitățile de analiză statistică a datelor colectate (modalitățile de stabilire a tendințelor centrale, ale abaterilor de la tendințele centrale, ale corelațiilor etc.).

- Identificarea stakeholderilor (persoanelor interesate de rezultatele evaluării) și stabilirea modalităților specifice de raportare a rezultatelor evaluării, în funcție de particularitățile fiecăruia. Rapoartele ar trebui să prezinte rezultatele evaluării clar, simplu și precis, și ar trebui să fie inteligibile și accesibile tuturor. Rapoartele ar trebui să cuprindă concluzii și propuneri bazate pe acestea, pentru dezvoltări ulterioare ale programului.

Studiul realizat dezvăluie tipurile de activități manageriale care presupun proiectarea și schimbarea unui curriculum școlar. Ce presupune managementul implementării curriculumului școlar, în toate dimensiunile lui, va fi dezvăluit în următoarele publicații.

Bibliografie

1. Bunăiașu, Cl.M. *Proiectarea și managementul curriculumului la nivelul organizației școlare*. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2008.
2. Cazacu, A. *Sociologia educației*, București, Editura Hyperion XXI, 1992.
3. Drumheller, S. J. *Handbook of Curriculum design for individualized instruction*, New Jersey, Englewood Cliffs, 1971.
4. Faure, E. (coord) *A învăța să fii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
5. D' Hainaut, L. *Programe de învățământ și educația permanentă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
6. Jinga, I. *Conducerea învățământului*. Manual de management instituțional, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
7. Păun, E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași, Editura Polirom, 1999.
8. Vlăsceanu, L. (coord.) *Școala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu – Studiu de impact*, vol. 1, Iași, Editura Polirom, 2002.

Recenzent: Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, USM

Valoarea integralității prin prismă hermeneutică. Repere filozofice și pedagogice

Tatiana CALLO,
doctor habilitat,
profesor universitar, CNAA

Rezumat

Articolul abordează problema integralității în pedagogie ca efect al revitalizării idealului formativ în învățământ. Sunt determinate din perspectivă filosofică, logică, pedagogică criteriile integralității (condițiile de posibilitate, baza relațională etc.); factorii integralității (mediul integrator, sistemul integrator și cel integrativ etc.); caracteristicile integralității (procesualitatea, instrumentalitatea etc.).

Cel mai semnificativ model al educației o reprezintă ca pe un progres de la ignoranță la cunoaștere, de la o stăpânire parțială la o stăpânire aprofundată a cunoașterii, de la confuzie la claritate, de la perplexitate la înțelegere completă. Însă fiecare ajunge la înțelegere individual, deoarece în orice domeniu „Înțelege tu asta în locul meu” este o cerință imposibil de soluționat. Noi înțelegem fenomenele și lucrurile descoperindu-le cauzele.

În acest context, important ni se pare faptul că abordarea hermeneutică facilitează înțelegerea, care presupune înțelegerea „pură”, face realul mai inteligibil, chiar dacă nu dezvoltă în mod necesar competențe care să permită acțiuni eficiente de transformare a acestuia.

Abstract

This article addresses the issue of integrity in pedagogy as an effect of a formational ideal of education's revitalization. Criteria of philosophical perspective are being determined, along with logical, pedagogical completeness (conditions of possibilities, rational base etc.) factors of integrity (integrated media, integrator system as well as integrative etc.), integrity's characteristics (processuality, instrumentality etc.).

Ideea integralității vine în pedagogie din faptul că practica educațională oferă o mare diversitate de probleme și situații care depășesc capacitatea unui singur domeniu și din revitalizarea idealului formativ în învățământ. Plus la aceasta, pornind de la teoria relaționistă în cadrul postmodernismului, trebuie să constatăm că aceasta propune decentrarea de pe substanță în favoarea relațiilor, iar înțelegerea mecanismelor de tipul cauză/efect este reconsiderată în favoarea determinării condițiilor de posibilitate a unui proces sau fenomen, în contextul relațiilor pe care acesta le stabilește într-un anumit timp și spațiu. Această perspectivă urmărește, după cum afirmă L.Ciolan, identificarea „relațiilor de forțe” care se articulează și se re/articulează permanent, dând naștere unor

structuri cognitive, organizaționale, sociale [1, p. 18].

Sensul și semnificația integralității. *Integralitate* este un derivat de la *integrare*, care provine etimologic din cuvintele latine *integro*, *integrare*, respectiv *integratio*, *integrationis*, utilizate cu sensul de *a renova*, *a restabili*, *a întregi*, *a completa*, altfel spus, *a pune la un loc mai multe părți într-un tot unitar; elementele constitutive devenind părți integrante*. În Dicționarul Oxford *integrare* este definită ca o combinație a părților dintr-un întreg, iar Dicționarul Englez Macmillan propune două semnificații ale integrării: ca proces de a deveni membru cu drepturi depline într-un grup, societate și a deveni complet implicat în activitatea acestora; procesul de combinație cu alte elemente într-o unitate mai largă sau într-un sistem unic.

Acceptiunea actuală a integralității converge spre ajustarea reciprocă a elementelor constituente ale unui sistem, permițându-i acestuia să formeze un nou echilibru. Sistemul poate să preia caracteristicile elementelor constitutive sau poate să-și formeze caracteristici complet autonome. Structura nou creată poate fi considerată drept *integrată* numai atunci când relațiile care se stabilesc între elementele care o compun sunt stabile pe o perioadă concretă și generează efecte perceptibile la nivelul fiecărei unități componente, afirmă M.Luțaș [2, p.40]. Integrarea nu este un obiectiv în sine, ci mai degrabă *un mijloc pentru atingerea unui scop*. Acesta determină nivelul, forma și/sau accentul uniunii.

Dacă ne referim la opțiunea filozofică a integralității, atunci putem face apel la cel mai fecund filosof al umanității, Im. Kant, care, vorbind despre diviziunea unui domeniu al cunoașterii de un anumit fel, pentru a-l face reprezentabil ca *sistem*, afirmă că,

dacă considerăm *părțile unui astfel de întreg* posibil date complet de la început, atunci diviziunea are loc mecanic, doar conform unei comparații și *întregul devine un agregat* (aproximativ după cum devin orașele, atunci când, *fără să se țină seama de reglementări*, un teren este împărțit, după intenția fiecăruia dintre coloniști). Dacă însă se poate și trebuie să se presupună ideea unui întreg, conform unui anumit principiu înaintea determinării părților, atunci diviziunea sa va avea loc științific și numai în acest fel *întregul va deveni un sistem*. Numărul și raportul părților cu un întreg al cunoașterii este întotdeauna determinat *a priori*. Totuși, nu se poate face nici o diviziune întemeiată fără a constitui totodată întregul însuși și a-l prezenta în prealabil complet, în toate părțile sale, chiar dacă numai după regula criticii, care, spre a fi adus ulterior în forma sistematică a unei doctrine, nu cere nimic altceva decât extinderea amănunțită a aplicării la particular și eleganța preciziei spre a face legătura cu acesta [3, p. 202].

Recuperarea noțiunii de *întreg* este, în concepție kantiană, mai mult decât doar o noțiune, deoarece „sufletul ascultă în sine vocea rațiunii, care *cere totalitatea* pentru fiecare din mărimile date, chiar pentru acele mărimi care, cu toate că *aprehensiunea* lor nu poate avea loc niciodată în întregime, totuși sunt apreciate ca fiind date în întregime, prin urmare ea este *comprehenșiunea* într-o intuiție și o prezentare pentru fiecare dintre membrii unei serii numerice progresiv-crescătoare și chiar infinitul (spațiul și timpul ascuns). Mai mult, ea face ca infinitul (în judecata rațiunii comune) să fie gândit cu necesitate ca fiind dat *în întregime* (conform totalității sale)” [3, p. 197].

Preocupat de o logică a ideilor sale, filozoful susține că reprezentarea într-un întreg „nu conține în sine contingenta legării

părților, spre a face posibilă o formă *determinată a întregului*, de care are nevoie intelectul nostru, căci *acesta din urmă trebuie să înainteze de la părți*, ca temeuri gândite universal, spre diferite forme posibile, care trebuie subsumate acestora drept consecințe. Conform naturii intelectului nostru, un întreg real al naturii trebuie considerat, dimpotrivă, numai *ca efect al forțelor motrice concurente ale părților*. Dacă nu voim deci să ne reprezentăm posibilitatea întregului ca fiind dependentă de părți, precum este conformarea cu intelectul nostru discursiv, ci pe măsura celui intuitiv (originar), posibilitatea părților (conform naturii și relațiilor lor) ca fiind dependentă de întreg: atunci aceasta tocmai datorită acelei proprietăți a intelectului nostru nu se întâmplă, astfel încât *întregul să fie temeiul posibilității de punere în relație a părților; ci numai astfel încât reprezentarea unui întreg să conțină temeiul posibilității formei sale și al punerii în relație a părților care depind de aceasta*" [1, p. 359].

În contextul analitic abordat, putem formula următoarele **criterii** ale integralității:

- necesitatea *descoperii cauzelor* și a *condițiilor de posibilitate* ale integralității;
- determinarea clară a *relațiilor dintre elementele* componente ale integralității;
- *examinarea efectelor* atât la nivelul întregului, cât și la nivelul elementelor componente;
- considerarea *întregului ca principiu înaintea părților*, a porni de la întreg spre părți, asigurând comprehensiunea;
- întregul este temeiul *posibilității formei sale* și *baza de punere în relație* a părților care depind de această formă.

Cadru definitoriu și relaționare.

Întreg și integral presupun faptul de a fi *inclus, înglobat într-un tot*, pentru a-l

armoniza, a-l face complet. Calitatea de a fi *întreg, complet, integral* presupune, de asemenea, o *totalitate, o unire* a unor elemente într-un tot, însă care își mențin independența, fiind o unitate interioară a varietății. Integralitatea nu indică o însușire, ci fenomenul, iar integralizarea – procesul/procesualitatea. Când vorbim de integralitate, trebuie să avem în vedere faptul că pentru a se produce aceasta, este nevoie de manifestarea următorilor **f a c t o r i**:

- un *mediu integrator*, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multor elemente într-un tot;
- *sistemul integrator*, în care se produce integrarea;
- *sistemul integrativ*, acele elemente care se integrează;
- un *stimulent al integralizării/elementul integrator*, un factor stimulator, care face posibilă unirea elementelor și care aparține aceluiași mediu; agentul care integrează;
- *elementele comune* care fac posibilă unirea ca atare;
- *potențialul integrator* - relațiile dintre elementele componente [4, p.110].

Caracteristici. Integralitatea nu are personalitate proprie, este un instrument de cooperare a unor raționalități diferite (M.Crozier). În schimb, integralitatea presupune o *ordine perfectă*, însumând, în același rând, o multitudine de raționalități, caracterizându-se prin accesibilitate, elasticitate, funcționalitate, omogenitate, forță, consistență și completitudine. Conform opiniei lui W.Kohler și K.Kofka, care vorbesc despre *holism ca un întreg*, se pot identifica următoarele forme de integralitate:

Forma deschisă, când se unesc două elemente (sau mai multe) în baza unui factor integrator și se produce o rezultantă; când se unesc două elemente (sau mai multe) în

baza câtorva factori integratori și se produce o rezultată. Observăm că pot să se unească două sau mai multe elemente, pot fi două sau mai multe elemente integratoare, însă rezultanta este întotdeauna doar una.

Forma închisă, ca *gestalitate*, când unirea se produce între două elemente (sau mai multe), tot acestea apărând și în calitate de elemente integratoare.

Prin urmare, între conceptul de *integralitate* și *totalitate* există conexiuni conceptuale necesare, care nu pot ca să nu existe, deoarece și una și alta indică un întreg absolut, iar între conceptul *integralitate* și *unitate* există conexiuni criteriale, criteriu fiind acceptat, în acest caz, ca orice factor relevant al semnificației conceptului, fără a fi însă o condiție necesară [Apud 5, p.11], care pot să nu existe, cum este legătura între *unire* și *coeziune*. Spre deosebire de *holism*, care presupune o poziție după care părțile pot fi înțelese numai prin intermediul *întregului aparținător* și *întregurile* (sau cel puțin unele) sunt mai mult decât părțile [5, p. 285], integralitatea nu comportă o încărcătură atât de categorică pentru valoarea întregului, deoarece elementele componente își mențin independența și pot să se dezintegreze din componența întregului.

Abordând problema integralității în educație, L.Ciolan operează cu noțiunea de *transdisciplinaritate*, afirmând că aceasta nu înseamnă atât reunirea unor grupuri de specialiști din diverse domenii pentru *a lucra asupra unei anumite probleme*, cât *integrarea competențelor* într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale [1, p. 36]. După cum afirmă cercetătorul, *caracterul integrat al cunoașterii* nu este produs de simpla juxtapunere a intereselor profesionale ale specialiștilor disciplinari. Nu structurile disciplinare,

centrate pe conținut, duc la integrare și de aceea nu rezultă un demers interdisciplinar: *integrarea provine din caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific*. Structurile cognitive disciplinare, bazate pe acumulare, ierarhizare și organizare structurală, încep să se dovedească inadecvate în raport cu contextele contemporane de aplicare a cunoașterii, configurate mai ales la intersecția marilor provocări ale lumii contemporane și caracterizate prin fluiditate, schimbare, imprevizibilitate și risc. Socialul își exercită presiunile tocmai prin natura contextelor sociale în care este utilizată cunoașterea, în sensul unei adecvări între cele două dimensiuni. Întrucât este greu de imaginat o disciplinare/disciplinarizare a socialului, opțiunea logică rămâne *integrarea disciplinelor*. Datorită nevoilor cognitive și sociale, organizarea cunoașterii se raportează la un al tip de criterii: se trece de la criteriile legate de structura logică/cronologică/epistemologică a disciplinei la articularile temporale, orientate pe rezolvarea de probleme. Cunoașterea renunță parțial la vocația sa de adevăr universal, global, în favoarea acțiunii eficiente la nivel local. Cunoașterea este un proces și produce, la rândul ei, procese, acțiuni angajate. Unitatea cunoașterii și ambiția adevărului universal demisionează în favoarea pluralismului, *a cunoașterilor* (fr. *savoars*) [1, p. 38-40].

O atitudine critică în raport cu aceste semnalmente conceptuale ale autorului, ne îndreptătesc să susținem că, dacă *ideea competențelor integrate* și *a cunoașterii integrate/transdisciplinare* este rezonabilă, atunci nu putem accepta ideea cercetătorului privind *context integrat* și *probleme/provocări integrate*. Se pare mai rațională

ideea *mediului integrator*. Există diverse percepții și opțiuni cu privire la *condițiile* care pot face interdisciplinaritatea (noi adăugăm și integralitatea) nu doar dezirabilă, ci și riguroasă, responsabilă și productivă. Un element-cheie în acest proces este cel al metodelor colaborării interdisciplinare, care, spre deosebire de conceptele și rezultatele concrete ale cercetărilor, rămân nedescrise și necunoscute pe scară mai largă.

P. Galison merge mai departe, argumentând că o colaborare fructuoasă între discipline se produce numai atunci când ele împărtășesc nu doar același limbaj, dar și aceleași practici (metode). Numai astfel se poate crea o zonă de schimb în care „comerțul de idei” și de metode poate avea loc [Apud 1, p. 42]. În acest caz, de asemenea nu putem accepta ideea formulată, deoarece integrarea și integralitatea fenomenelor pedagogice este un domeniu mai mult decât esențial în modernizarea sistemului de educație, de aceea nu putem vorbi despre un „comerț de idei” într-o zonă de schimb, ci, mai degrabă, de o „propunere” argumentată de idei într-o zonă de colaborare și relaționare.

Dacă ne referim la „instrumentul” de bază al sistemului educațional, curriculumul, atunci putem constata, de rând cu L.Ciolan, că un *curriculum integrat* nu este o apariție întâmplătoare sau o modă, așa cum ne-ar putea face să credem diversitatea și omniprezența discursurilor pe această temă, ci un pas rațional, solid fundamentat. Evoluțiile și dezvoltările de ordin social constituie fundamente optime pentru abordarea integrată a curriculumului, care este una dintre formele posibile, dar și necesare ale *sincronizării educației* [1, p. 50]. După cum afirmă cercetătorul, abordarea integrată a curriculumului este deocamdată o alternativă sau o *modalitate*

de a complementariza curriculumul disciplinar, cazurile în care această abordare devine dominantă în proiectarea și implementarea curriculumului. Posibilitatea *integrării diferitelor aspecte ale cunoașterii* este o provocare asupra căreia cercetătorii s-au oprit în ultimii ani cu insistență, iar printre conceptele cele mai dezbătute se află interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, integrarea curriculumului, predarea/învățarea tematică etc. Integrarea cunoașterii în general și a curriculumului în special au reușit în ultimele două decenii să creeze o *comunitate de discurs*, un câmp de investigație tot mai bogat, care și-a extins aria conceptuală. În general, prin *integrare* autorul de asemenea înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior; integrarea părților conduce la un produs/rezultat care depășește suma acestor părți. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios [1, p. 114].

În raport cu această definiție avem unele rezerve, deoarece prin afirmația că interrelaționează diverse elemente, pare a se subestima valoarea acestor elemente, acestea putând fi, de fapt, entități bine definite și construite la fel de armonios sau unitar. În al doilea rând, nu este clar delimitat factorul care conduce la construirea unui tot armonios: de ce e nevoie de acest tot armonios, de nivel superior. În al treilea rând, nu întotdeauna unirea duce la un rezultat de nivel superior, această acțiune nefiind indicatorul superiorității ca atare.

După cum afirmă L.Ciolan, prin integrare se înțelege atât procesul, cât și rezultatul procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent. Din punct de vedere curricular, Boyer J.Y susține că integrarea înseamnă organizarea,

punerea în relație a disciplinelor școlare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională; „înseamnă procesul și rezultatul procesului prin care *elevul interpretează materia care îi este transmisă* pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit”. Prin integrare putem înțelege, așadar, „acțiunea de a asocia diferite obiecte de studiu, din același domeniu sau din domenii diverse, într-una și aceeași planificare a învățării”. Sinonimele pentru integrare sunt: *fuziune, armonizare, incorporare, unificare și coeziune*. Integrarea situează procesul de învățare în optica globală a unității cunoașterii, postulează coerența și logica ansamblului cunoștințelor. La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare distincte. Așa cum arată McNeil, „Curriculumul sprijină elevii să identifice legăturile nu numai între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile din domenii diferite și din lumea din afara școlii. Într-un curriculum integrat, experiențele de învățare planificate nu le oferă celor ce învață doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente (prin învățarea de modele, sisteme, structuri ale culturii), ci motivează și dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri. Un curriculum integrat presupune „construcția unui *mediu curricular* care va capacita cel mai bine elevii să relaționeze cu sens experiențele lor școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese” [Apud 1, p116]. Cele două dimensiuni majore ale integrării educaționale sunt *gradul* în care diferite discipline sau conținuturi relaționează unele cu altele și *relevanța* pentru structurile

mentale ale elevilor. Constatăm că cercetătorul operează cu noțiunea de *mediu curricular* care generează integrarea fie la nivel de discipline școlare, fie la nivel de tehnologii, acțiuni, competențe, obiective. Prin urmare, este nevoie de delimitarea acestui *mediu curricular* ca unul ce generează integrarea.

Analizând diversitatea abordărilor curriculumului integrat, se ajunge la concluzia că un „curriculum integrat presupune *crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe* care sunt de regulă formate separate, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o *puternică legătură cu viața cotidiană* a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini. Din diversitatea definițiilor, cercetătorul desprinde următoarele aspecte comune: combinarea obiectelor de studiu; centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite; corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană; unitățile tematice, conceptele sau problemele ca principii organizatoare ale curriculumului; flexibilitatea și gestionarea timpului școlar și gruparea elevilor.

Înainte de a propune o tipologie a integrării curriculumului în funcție de nivelul/gradul de complexitate și de profunzimea integrării, autorul explică scopul integrării, formulând un răspuns la întrebarea de ce este nevoie de un curriculum integrat și la ce servește integrarea curriculară. Acest răspuns indică următoarea legitimitate: a) acoperirea rupturilor dintre discipline (autosuficiența și caracterul închis al disciplinelor au creat „pete albe” pe harta cunoașterii formate între discipline ori au condus la izolarea și la lipsa corelațiilor între conținuturile diverselor discipline (scop epistemologic și

pedagogic); b) sinergia câmpurilor disciplinare, atât la nivelul cercetărilor științifice, cât și la nivelul curriculumului (scop praxiologic și pedagogic); c) construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite (scop psihopedagogic).

Dacă analizăm alternativele vizionare asupra integralității în pedagogie, putem constata că *rezolvarea de probleme* este considerată dintr-un anumit punct de vedere cea mai importantă forță motrice a integrării, datorită relevanței sale practice. Problemele cu care subiecții se confruntă în viața profesională, socială sau personală impun judecăți și decizii care nu sunt, de regulă, „cantonate în cadrele disciplinare”. Aceste probleme au un caracter integrat, iar rezolvarea lor impune corelații rapide și semnificative, sinergice și acțiune contextualizată (scop social și pedagogic). Recunoscând caracterul complex al integralității și existența unor criterii de obiectivare a acestui fenomen în pedagogie, trebuie să menționăm faptul că nu considerăm a fi corect de a considera că problemele au caracter integrat. Nu problema este integrată, ci problema poate fi soluționată prin implicarea mai multor aspecte, elemente componente, însă nu în mod aleatoriu, ci într-un mod ordonat, bine pus la punct, prin integralitatea elementelor componente, nu prin suma lor.

Nivelurile integrării ilustrează cât de mult se integrează și cât de profundă este integrarea elementelor. Distincția clasică se face între următoarele niveluri: *interdisciplinaritatea*, *multidisciplinaritatea* (*pluridisciplinaritatea*), *transdisciplinaritatea*. Toate trei conțin, în mod fundamental, raportarea la disciplină, chiar denumirile ilustrează acest lucru, fapt care nu exclude apariția unui nivel superior de integrare în care structurile disciplinare să nu mai

prezinte referința, să dispară. Pentru aceasta este nevoie de o linie de conduită, pe care poate să o ofere *integrarea teoretică*, ca reper conceptual.

O precizare absolut necesară este că *progresia* ca nivel de integrare în domeniul pedagogic nu implică vreo ierarhizare din punct de vedere valoric. *Nu există în sine un nivel optim sau dezirabil al integrării pedagogice*. Aceste nivel și tipul adiacent de integrare vor fi determinate de o serie de variabile, cum ar fi scopul integrării; obiectul integrării; tipul de curriculum etc. Stadiialitatea integrării curriculare este următoarea: inserție, armonizare/corelare, juxtapunere/intersecție, interacțiune/fuziune. Integrarea este un proces dinamic, ce se poate mișca cu ușurință de la un nivel la altul, de la o treaptă la alta a continuumului [1, p. 135].

Integrarea *conținuturilor învățării*, înțelese ca suport informațional organizat și structurat pedagogic, este o primă treaptă, mai simplă de realizat. Conținuturile se structurează, de regulă, în jurul unor reguli și principii, iar integrarea apare sau este facilitată atunci când acestea au o dimensiune transversală. Învățarea centrată pe competențe este una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională actuală, manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc. Proiectarea inter- sau transdisciplinară nu a condus și nici probabil nu va conduce la „desființarea” disciplinelor; acestea vor continua să existe în planurile de învățământ, dar „permeabilizate” și interconectate, deschise către formarea unor competențe care trec dincolo de discipline [1, p. 144].

Organizarea educației dincolo de discipline, pornind nu de la criteriile teoretice academice ale disciplinelor, ci de la probleme, provocări și realități ale vieții

contemporane, ar putea aduce beneficii semnificative pentru toți elevii, contribuind în primul rând la o mai bună contextualizare a învățării. Ancorele practice permanente, accentul pus pe formarea unor valori și atitudini și a unor competențe transversale și transferabile, legătura cu experiențele cotidiene ale elevilor și cu contextul în care ei trăiesc sunt câteva repere ce ar putea face învățarea mai plăcută și mai eficientă. Temele comune propun depășirea manierei clasice de concepere a curriculumului, centrate pe primatul disciplinelor formale, în favoarea unei viziuni constructiviste, care transcende limitele rigide ale obiectelor de studiu.

Problema *integrării învățării* este obiectul de studiu al CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), care a organizat o serie de conferințe și cercetări la nivel european, ce au ilustrat stadiul de dezvoltare al abordărilor respective în diverse sisteme de educație și au contribuit substanțial la clarificarea teoretico-metodologică a domeniului. Însă nu trebuie să neglijăm faptul că procesul activ dintre principalele elemente implicate nu poate fi înlocuit cu un set prestabilit de conținuturi sau de obiective prespecificate, oricât de legitime și de bine definite ar fi ele.

Dincolo de discipline, dar împreună cu ele, instruirea se poate baza pe un curriculum integrat, asemănător caracterului integrat al vieții, al lumii în care trăim, un curriculum ce ar putea să aducă cel puțin două beneficii: apropierea școlii de viața reală, astfel încât elevii să poată veni în școală „cu lumea lor cu tot”; accentul pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Principalul argument al introducerii temelor integrate constă în capacitatea de a

oferi un *model de instruire* ce trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, aducând învățarea în arena faptelor concrete, relevante pentru elevi și transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării sociale și personale a elevilor. Temele integrate sunt unități integrate de studiu, dezvoltate de cele mai multe ori după regulile unui proiect; ele implică participarea activă a elevilor la activitățile desfășurate și încearcă să aducă în atenție diferite probleme semnificative ale „lumii reale”, relevante pentru viața de zi cu zi [1, p. 169].

Dinamica extremă a vieții cotidiene și a evoluției științelor solicită capacitatea de a stabili legături între câmpurile cunoașterii, pentru a permite construirea activă a unor grile adecvate de interpretare a informației și de contextualizare a acestora în raport cu situațiile de viață. Temele cross-curriculare sunt *teme integrate (interdisciplinare) de studiu care se centrează pe dezvoltarea personală și socială a elevilor*; unități integrate de studiu care își propun formarea unor competențe, dar mai ales a unor valori și atitudini esențiale pentru viața cotidiană în societatea actuală. Temele integrate propun explicit o nouă paradigmă de proiectare, dezvoltare, implementare și evaluare a curriculumului [1, p. 172].

Organizat, de regulă, pe teme integrate, se constituie în *modele polivalente*, în cadrul cărora importantă nu este *selectarea unor obiective/conținuturi furnizate de diverse discipline, ci fuziunea acestora din urmă* în vederea realizării unor obiective complexe.

În felul acesta, sintetizând într-un cadru hermeneutic specificările integralității, putem constata următoarele **caracteristici** de finitorii ale acesteia:

- integralitatea este un fenomen, dar neintenționat este și o *procesualitate*;
- este *mai mult decât suma părților*, adică stimulează un efect mai bun;
- nu are „personalitatea” sa, nu este un obiect în sine, ci *un instrument* în atingerea unui scop;
- reclamă o *ordine riguroasă*, perfec-tă, însumând o multitudine de rațio-nalități;
- presupune o puternică *legătură cu viața*, cu realitatea, cu cotidianitatea;
- este orientată mai mult spre *forma-rea valorilor și atitudinilor*, relațio-nând diverse discipline în structurile mentale ale elevilor.

Actualmente există mai mulți indicatori care dovedesc interesul sporit față de integralitate în pedagogie, generate de inadecvarea teoriilor existente, care sunt în special de natură exclusivă, mediul sociocultural, succesul educației centrate pe subiect și pe problemă, nu pe conținuturi disciplinare, manifestarea unei serii de trăsături comune tuturor științelor educației și noilor orientații în pedagogie, care contribuie în mod deosebit la variația și eficientizarea rezultatelor obținute. Integrarea teoretică, în acest context, obligă la depășirea simplului amestec de tehnici și metode, angajându-se într-o elaborare teoretică sau conceptuală. Scopul este acela de a crea un cadru conceptual care sintetizează cele mai bune elemente ce aparțin cel puțin la două abordări pedagogice și care, fiind mai mult decât suma părților, poate deschide noi piste pentru practica pedagogică și cercetare.

Dar, după cum menționează I.Dafinoiu într-un studiu care abordează problema dată, calea *integrării teoretice* rămâne to-

tuși un drum cu foarte multe obstacole. De exemplu, într-un studiu al obstacolelor în calea integrării teoretice, au fost implicați 59 de integraționiști în domeniul psihote-rapiei, care trebuiau să claseze, în ordinea importanței, 12 obstacole potențiale, printre care se înscriu și următoarele: implicarea personală a indivizilor în teoriile și percep-țiile particulare proprii; angajarea insuficien-tă în formarea în mai multe abordări tera-peutice; postulatele divergente asupra unor aspecte ale diferitelor abordări; insuficiența cercetărilor empirice asupra integrării; ab-sența unui limbaj „comun” în rândul speci-a-liștilor [6, p.32].

Prin urmare, primele constatări ce le pu-tem face în contextul abordării hermeneu-tice a integralității în pedagogie au statut de *criterii* (un inventar de 5 criterii); *factori* (un inventar de 6 factori); *caracteristici* (un inventar de 5 caracteristici).

Bibliografie

1. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamen-te pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 227 p.
2. Luțaș I. *Integrarea economică europeană*. București: Editura Economică, 1999.
3. Kant Im. *Critica facultății de judecare*. București: ALL, 2007, 2008. 549 p.
4. Callo T. *O pedagogie a integralității*. Chi-șinău: CEP USM, 2007. 171 p.
5. Earle W.J. *Introducere în filosofie*. Bucu-rești: ALL Educational, 1999. 328 p.
6. Dafinoiu I. *Elemente de psihoterapie inte-grativă*. Iași: Polirom, 2001. 232 p.

Recenzent: Nelu VICOL, doctor în filo-logie, conferențiar universitar, IȘE

Rezolvarea problemelor de maxim și minim prin programarea dinamică

Raisa MIRON,

profesor de matematică și informatică,

grad didactic superior la matematică și informatică,

Liceul Academiei de Științe a Moldovei

Rezumat

În această lucrare mi-am pus ca scop să inițiez profesorii de matematică și informatică în metoda rezolvării problemelor de maxim și minim prin „Programarea dinamică”. Am expus rezolvarea a 2 probleme de maxim și minim, am selectat 2 probleme asemănătoare și le-am propus spre rezolvare. E o temă interesantă care poate fi predată opțional la modulul Tehnici de programare în clasa a XI-a.

Curriculumul modernizat la informatică presupune cultivarea la elevi a unui sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini, dobândite de elev prin învățare, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală.

Pentru realizarea următoarelor subcompetențe, formulate în Curriculumul național la informatică:

- utilizarea tehnicilor de programare la rezolvarea problemelor din diferite domenii;
- alegerea tehnicii de programare adecvate a problemei propuse să se rezolve cu elevii un șir de probleme la matematică de maxim sau minim, utilizând tehnica Programarea dinamică.

Strategia generală de rezolvare a problemelor prin programarea dinamică a fost formulată de către **Bellman R.** în cărțile:

Abstract

The goal of this work is to introduce mathematics and computer science teachers to the methods of solving maximum and minimum problems, using Dynamic Programming algorithms. I presented the solution to 2 maximum/minimum problems, and selected 2 other similar problems for the reader to solve. It is a very interesting topic, which could be taught optionally as part of the Programming Techniques module in the 11th grade.

“Programarea dinamică” – 1957; “Programarea dinamică aplicată” – 1961.

Alături de tehnica Greedy, programarea dinamică este o tehnică ce conduce, de cele mai multe ori, la un timp de calcul polinomial și care furnizează întotdeauna soluția optimă.

Programarea dinamică (PD) face parte dintr-o categorie de metode matematice numite **metode de scufundare**. O problemă de programare dinamică conține subprobleme comune (care nu sunt independente) și din a căror rezolvare și combinare se obține soluția unei probleme (subprobleme) mai mari. Deci, rezolvarea unei probleme se poate face doar după soluționarea subproblemelor, care alcătuiesc problema respectivă. Spunem că programarea dinamică acționează de jos în sus, prelucrând și combinând subcazuri mici,

obținând astfel soluția pentru subcazuri tot mai mari.

Întotdeauna programarea dinamică evită rezolvarea de mai multe ori a aceleiași subprobleme (rezolvându-se doar problemele independente, prin memorarea rezultatelor parțiale).

De ex: Se dă: $f(0)=1$; $f(1)=1$ și
 $f(n)=f(n-1)+f(n-2)$, $n>1$.

Se cere să se calculeze $f(n)$, pentru un n dat. (Acesta e șirul Fibonacci)

Problema poate fi rezolvată prin mai multe metode. O primă idee ar fi definirea unei funcții recursive. Din punct de vedere al timpului de executare această metodă este total ineficientă. Metoda programării dinamice ne oferă o soluție mult mai bună. Vom calcula și memora rezultatele parțiale, apoi le vom combina. Pentru aceasta vom defini un vector

Fib: array [1..100] of longint; în care vom reține termenii șirului.

Fib[0]:=1; Fib[1]:=1;

For i:=2 to n do Fib[i]:=Fib[i-1]+Fib[i-2].

Din nefericire, programarea dinamică nu se poate aplica tuturor problemelor, ci numai celor care îndeplinesc anumite condiții.

Programarea dinamică este o tehnică de programare de nivel înalt în sensul că necesită o îmbinare între intuiție și rigurozitate matematică.

Altfel spus programarea dinamică se poate aplica problemelor la care optimul general implică optimul parțial.

Orice algoritm de programare dinamică poate fi descris prin următorii pași:

1. Caracterizarea structurii unei soluții optime și verificarea principiului de optimalitate (se realizează în felul următor: se definește un vector, o matrice, etc. în care fiecare componentă va conține o soluție optimă a unei subprobleme).
2. Scrierea unor relații de recurență care indică modul de obținere a optimului general din optime parțiale. Totodată se definește

valoarea celei mai mici subprobleme (de ex: în cazul șirului Fibonacci avem $Fib[0]=Fib[1]=1$).

3. Calcularea de jos în sus a valorii unei soluții optime, ținând cont de relația de recurență (în nici un caz nu se folosește metoda recursivă, ci metoda iterativă).
4. Dacă pe lângă valoare se mai dorește și afișarea soluției, care a generat rezultatul optim, atunci se construiește de sus în jos soluția propriu-zisă. Acest lucru se poate realiza printr-un algoritm iterativ care pleacă de sus, de la soluția finală, și la fiecare pas alege subproblema care a condus la soluția optimă.

Deci: pentru a putea rezolva o problemă prin programarea dinamică trebuie:

- să găsim acel sistem de decizii, care ne va conduce la obținerea soluției optime;
- să găsim relația de recurență care ne permite să realizăm principiul de optimalitate ales;
- să luăm structurile de date necesare și să scriem algoritmul.

Metodica rezolvării problemelor prin Programarea dinamică

Voi formula, voi demonstra și voi alcătui algoritmul și programul în Pascal la câteva probleme de matematică, ce se rezolvă, folosind tehnica "**Programarea dinamică**". Am selectat și voi expune problemele într-o ordine eficientă din punct de vedere metodic, experimentată de mai multe ori și apreciată de elevi.

Problema triunghiului

Se consideră un triunghi de numere naturale format din n linii. Prima linie conține un număr, a doua – două numere, ... ultima – n numere naturale. Cu ajutorul acestui triunghi se pot forma sume de numere naturale în felul următor:

- se pornește cu numărul din linia 1;
- succesul unui număr se află pe linia următoare plasat sub el (aceeași coloană) sau pe diagonală la dreapta (coloana crește cu 1).

Care este cea mai mare sumă care se poate forma astfel și care sunt numerele care o alcătuiesc? Exemplu: $n=4; 2$

3 5
6 3 4
5 6 1 4

Se pot forma mai multe sume:

$S_1=2+3+6+5=16$ $S_2=2+5+4+1=12$...
 $S_k=2+3+6+6=17$ (care este și suma maximă).

Să observăm că se pot forma 2^{n-1} sume de acest fel. A le lua în considerare pe toate pentru a găsi valoarea maximă nu este eficient, timpul cerut de o astfel de rezolvare este $O(2^n)$.

La realizarea algoritmului vom folosi două matrici: matricea $C[1..N, 1..N]$ în care se calculează sumele optime parțiale, ce conduc la calcularea sumei optime generale și matricea $drum[1..N-1, 1..N-1]$, pentru a putea genera numerele ce au alcătuit soluția optimă.

Relația de recurență este:

$C[i,j] = T[i,j] + \max(C[i+1,j], C[i+1,j+1])$,
 $i,j=1..n$

Elementele matricii $C[1..N, 1..N]$ se calculează de jos în sus, folosind principiul de optimalitate: *metoda înainte*.

Elementul $drum[i,j]$ – păstrează numărul coloanei elementului de pe linia $i+1$, care este succesorul lui $T[i,j]$ și care trebuie adunat ca suma să fie maximă.

Suma maximă va fi elementul $C[1,1]$.

program problema_triunghiului;

```
uses crt;
type matrice = array[1..100,1..100] of integer;
var n,i,j: integer;    t,c,drum: matrice;
ch:char;
begin   clrscr; write('n='); readln(n);
        for i:=1 to n do
            for j:=1 to i do begin
write('t[',i,',',j,']='); readln(t[i,j]); end;
            for j:=1 to n do C[n,j]:=T[n,j];
            for i:=n-1 downto 1 do begin
                for j:=1 to i do
```

```
                if c[i+1,j]<c[i+1,j+1] then begin
C[i,j]:=T[i,j]+C[i+1,j+1];
drum[i,j]:=j+1;end
                else begin
C[i,j]:=T[i,j]+C[i+1,j];
drum[i,j]:=j;end; end;
                writeln('suma maximă=', C[1,1]);    i:=i-1;
                j:=1;
```

```
                while i<=n-1 do begin
                    write(t[i,j],'+'); j:=drum[i,j]; i:=i+1;
                end;
                writeln(t[i,j], '=', c[1,1]);
                writeln('Matricea inițială este:');
                for i:=1 to n do begin
                    for j:=1 to i do write(t[i,j], ' ');
                    writeln; end;
                writeln('Matricea cu sumele este:');
                for i:=1 to n do begin
                    for j:=1 to i do write(c[i,j], ' '); writeln;
                end;
                writeln('Matricea drum este:');
                for i:=1 to n-1 do begin
                    for j:=1 to i do write(drum[i,j], ' ');
                    writeln;    end;    ch:=readkey;
                end.
```

Test 1

Matricea inițială T este: (N=4)

```
2
5
6 3 4
5 6 1 4
Matricea C este
17
15 14
12 9 8
5 6 1 4
Matricea drum
1
1 2
2 2 4
```

Suma maximă=17, numerele care au generat-o sunt: $2+3+6+6=17$

Test 2

$$S_n = \sum_{i=1}^n a_i$$

Matricea inițială T este: (N=6)

2
6 5
3 6 1
2 3 8 5
3 1 6 5 4
1 2 3 5 6 8

Matricea C cu sumele este

33
31 30
17 25 20
7 14 19 17
5 4 11 11 12
1 2 3 5 6 8

Matricea drum este

1
2 2
2 3 3
1 3 3 5
2 3 4 5 6

Suma maximă=33, numerele care au generat-o sunt: $2+6+6+8+6+5=33$

2. Suma maximă divizibilă cu n

Se citește numărul natural n, și n numere naturale. Se cere să se calculeze cea mai mare sumă, care se poate forma, utilizând cele n numere naturale, ce se divide cu n (fiecare număr poate participa o singură dată în calculul sumei), precum și numerele care alcătuiesc această sumă.

Exemplu: Fie $n=5$; Iar numerele citite: { 2, 3, 4, 9, 3 }.

Suma maximă este $S=15$ și numerele care o alcătuiesc { 2, 4, 9 }.

Observație 1: Aceasta nu este singura sumă care se poate forma, de exemplu:

$S=15$ poate fi formată și cu alte numere {3,9,3}.

Soluția dată îndeplinește și ea condițiile din enunț.

Observație 2: Problema admite întotdeauna soluție. **Demonstrare:**

Alcătuim următoarele sume:

$$S_1=a_1, S_2=a_1+a_2, S_3=a_1+a_2+a_3, \dots$$

Avem n – sume. Presupunem că nici o sumă nu-i divizibilă cu N. Conform principiului lui Dirichlett, vor exista 2 sume cu același rest. Fie că aceste sume sunt S_p și S_q . Atunci suma $S=S_p-S_q$ va fi divizibilă cu N. Deci așa sumă există.

Dacă o mulțime are n-elemente, atunci există 2^n submulțimi ale unei mulțimi (acest număr include și submulțimea vidă). Dacă am considera toate aceste sume pentru a alege pe cea maximă, care îndeplinește condițiile cerute de problemă, timpul de calcul ar fi foarte mare ($O(2^n)$). Deaceia vom aplica tehnica “Programarea dinamică”, metoda “înapoi”.

Luăm două tablouri 2- dimensionale: $C[1..n, 0..n-1]$ și $D[1..n, 0..n-1]$.

Construim un sistem de stări $N \times N$.

$C[i, j]$ - suma maximă obținută din primele i- numere, care la împărțirea la N dă rest j; De exemplu dacă $N=5$, iar numerele sunt { 2, 3, 4, 9, 3 }, atunci

$$C[1, 2]=2, C[2,0]=5, C[2, 2]=2, C[2, 3]=3 \text{ ș.a.m.d.}$$

Elementul $C[1, 0]$ îl definim în felul următor: $C[1, 0]=0$, iar $C[1,1]=nd$, $C[1,3]=nd$, ..., unde nd - va fi o constantă: $const nd = -1$

Pentru a calcula elementul $C[i, j]$ sunt posibile 2 cazuri:

- elementul $a[i]$ nu se conține în suma $C[i, j]$;
- elementul $a[i]$ poate să se conțină în suma $C[i, j]$;

I caz $C[i, j] = C[i-1, j]$

II caz $C[i, j] = C[i-1, m]+A[i]$, de unde rezultă că $C[i-1, m]=C[i, j]-A[i]$.

Atunci $C[i-1, m] \text{ mod } N = (C[i, j]-A[i]) \text{ mod } N$. (*)

Cum să-l aflăm pe m-?

Deoarece $C[i-1, m] \text{ mod } N = m$; iar $C[i, j] \text{ mod } N = j$

Conform congruenței numerelor, rezultă că $j - a[i] \equiv m \pmod{N}$,

unde $0 \leq m < N$

Deci pentru a-l găsi pe m trebuie:

Să calculăm $(j - a[i])$;

Să calculăm $(j - a[i]) \pmod{n}$

Dacă $(j - a[i]) \pmod{n} = 0$, atunci $m = (j - a[i]) \pmod{n}$.

Dacă $(j - a[i]) \pmod{n} < 0$, atunci $m = (j - a[i]) \pmod{n} + n$

Știindu-l pe m, îl calculăm pe $C[i, j] = C[i-1, m] + A[i]$.

Luând în considerare ambele cazuri putem scrie relația de recurență pentru a calcula elementele tabloului $C[1..N, 0..N-1]$:

$C[i, j] = \max(C[i-1, j]; C[i-1, m] + A[i])$, unde $m \equiv (j - A[i]) \pmod{N}$,

Observăm că suma maximă va fi elementul $C[N, 0]$.

Dacă pe lângă suma maximă se mai cer și numerele ce au generat această sumă, atunci vom lua tabloul $D[1..N, 0..N-1]$, unde

$$D[i, j] = \begin{cases} 1, & \text{dacă } A[i] \text{ alcătuiește suma } S[i, j] \\ 0, & \text{dacă } A[i] \text{ nu alcătuiește suma } S[i, j] \end{cases}$$

Pentru exemplul de mai sus ($n=5, \{2, 3, 4, 9, 3\}$) tablourile C și D vor fi următoarele:

$C[i, j]$	0	1	2	3	4
1	0	ND	2	ND	ND
2	5	ND	2 ⁻	3	ND
3	5	6	7	3	9
4	15	16	12	18	14
5	15	16	17	18	14

$D[i, j]$	0	1	2	3	4
1	ND	ND	1	ND	ND
2	1	0	0	1	0
3	0	1	1	0	1
4	1	1	1	1	1
5	0	0	1	0	0

$ND = -1$, iar suma maxima este $S=15$ și $15=9+4+2$

Iată programul Pascal ce va calcula suma maximă:

```

program suma_maxima_divizibila_
prin_n;
    const nd=-1; {nedefinit }
    var n,i,j,m:integer; a:array[1..100] of
integer; c,d:array[1..100,0..99]of integer;
    begin clrscr; write(,Dati n:');readLn(n);
    for i:=1 to n do read(a[i]);
        for i:=1 to n do begin c[1,i]:=nd;
d[1,i]:=nd; end;
        c[1,0]:=0; c[1,a[1]]:=a[1]; d[1,a[1]]:=1;
        for i:=2 to n do
            for j:=0 to n-1 do begin
                c[i,j]:=c[i-1,j]; d[i,j]:=0;
                m:=(j-a[i])mod n; {mod-ul din Pascal nu
coincide cu mod-ul}
                if m<0 then m:=m+n; {de la matematică}
                if (c[i-1, m]<>nd) and (c[i-1, m]+a[i]>c[i,j])
                then begin
                    c[i,j]:=c[i-1, m]+a[i];d[i,j]:=1; end;
                    end;
                    writeLn('Suma maximă:',c[n,0]);
                    writeLn(,Numerele sunt:'); j:=0;
                for i:=n downto 1 do
                    if d[i,j]=1 then begin
                        writeLn(a[i]); m:=(j-a[i]) mod n;
                        if m<0 then m:=m+n; j:=m;
                    end;
                readln;
    end.
    După cum vedem în acest exemplu, dezvoltarea unui algoritim bazat pe "Programarea dinamică" poate fi împărțită într-o secvență de patru pași:
    • Caracterizarea structurii unei soluții optime;
    • Definirea recursivă a valorii unei soluții optime;
    • Calculul valorii unei soluții optime într-o manieră de tip "bottom-up";
    
```

- Construirea unei soluții optime din informația calculată.

Pașii 1-3 sunt baza unei abordări de tip “Programare dinamică”. Pasul 4 poate fi omis, dacă se dorește doar calculul valorii unei soluții optime.

În vederea realizării pasului 4, deseori se păstrează informație suplimentară de la execuția pasului 3. Ca exemplu: informațiile ce se păstrează în tabloul $D[1..N, 0..N-1]$ din problema **Suma maximă divizibilă cu n** ; informațiile ce se păstrează în matricea drum $[1..N, 1..N-1]$ din **Problema triumghiului**.

Probleme propuse ce pot fi rezolvate, folosind tehnica Programarea dinamică:

Segmente intersectate

Se dă n segmente aflate pe o dreaptă. Se cere să se determine cardinalul maxim al unei submulțimi de segmente care are proprietățile:

orice două segmente din submulțime nu se intersectează;

submulțimea conține primul segment. *Restricții:*

Datele se citesc dintr-un fișier cu numele *segmente.in*, având următoarea structură:

– pe prima linie este scris numărul n de segmente ($n \leq 1000$).

– pe următoarele linii se dau perechi de numere reprezentând coordonatele punctelor de început și de sfârșit ale segmentelor. Segmentele sunt ordonate crescător după coordonata de sfârșit.

Cardinalul maxim al submulțimii să fie afișat la monitor.

Rezolvarea acestei probleme se aseamănă mult cu rezolvarea problemei **cel mai lung subsir crescător**

Problema discretă a rucsacului

O persoană are la dispoziție un rucsac cu o capacitate de G unități de greutate și intenționează să efectueze un transport în urma căruia să obțină un câștig. Persoanei i se pun la dispoziție n obiecte. Pentru fiecare obiect se cunoaște

greutatea (mai mică decât capacitatea rucsacului) și câștigul obținut în urma transportului său. Ce obiecte trebuie să aleagă persoana pentru a-și maximiza câștigul și care este acesta? Se va avea în vedere și faptul că pentru același câștig persoana să transporte o greutate mai mică.

Observație: Odată ales un obiect, acesta trebuie transportat integral (nu se admite transportul unei părți din el). În acest fel trebuie să rezolvăm problema discretă a rucsacului. Exemplu: $n=5$

Obiect	1	2	3	4	5
Greutate	3	4	3	10	5
Câștig	2	3	8	12	7

Capacitatea rucsacului este de 10 unități de greutate. Persoana va alege obiectul 3 și 5 și va obține un câștig de 15 unități monetare. În acest fel se vor transporta numai 8 unități de greutate. Această problemă este asemănătoare cu problema sumei maxime de numere naturale divizibilă cu n . Lista de probleme propuse spre rezolvare ar putea continua.

Presupun că obiectivul propus a fost atins și că am intrigat cititorul să rezolve problemele propuse.

Bibliografie

1. *Curriculum Național la Informatică pentru clasele a X-a – a XII-a*, Editura Știința, 2010
2. Anatol Grimalschi, *Informatică*, manual pentru clasa a 11-a, Știința, 2008
3. Tudor Sorin, *Tehnici de programare*, manual pentru clasa a X-a, Editura L & S INFORMAT, București, 1999
4. Mihai Oltean, *Culegere de probleme cu rezolvări în Pascal*, Editura LIBRIS, Cluj, 1997

Recenzenți:

1. Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE
2. Victor RAISCHI, lector superior, IȘE

Педагогические факторы формирования коммуникативной компетенции учащихся

Нина ГОРБАЧЕВА,

Кафедра иностранных языков,

Институт педагогических наук

Rezumat

În acest articol este analizat atât conținutul teoretic cât și sarcinile manualului, ca factori pedagogici ai dezvoltării competenței comunicative la elevi (axate pe materialul în baza manualelor de limbă rusă în școala aolingvă).

Большое значение в учебном процессе уделяется формированию и развитию коммуникативной компетенции как одной из ключевых образовательных компетенций. Как было отмечено выше, приоритетным направлением стратегии модернизации образования является формирование личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, способной на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях. Для формирования такой личности необходимо научить школьника решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, то есть сформировать у него коммуникативную компетенцию, которая включает в себя овладение всеми видами речевой деятельности, основами культуры устной

Abstract

In the given article the theoretical material and task system of the textbooks is analyzed as pedagogical factors from the point of view of the development of the communicative competence of pupils (based on the Russian language subjects' material).

и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в различных коммуникативных ситуациях, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся. Это соотносится с реализацией воспитательных задач по формированию и развитию общей гуманитарной культуры личности, формирования у нее творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств, необходимых для включения ее в разнообразные виды социальной деятельности.

Большую роль в формировании и развитии коммуникативной компетенции учащихся призваны сыграть школьные учебники.

Следует отметить, что в условиях Молдовы созданы коммуникативно ориентированные учебно-методические комплексы. Это учебники

румынского языка для школ с румынским языком преподавания. Проанализированные нами учебники для гимназического звена обучения (5-9-ые классы) структурно и содержательно направлены на формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников при обучении румынскому языку как родному. Лингвотеоретическое содержание и система заданий сбалансированы между собой таким образом, что представляют учащимся прежде всего функциональную значимость изучаемых грамматических явлений и создают условия для речевого тренинга школьников с учетом их психолого-возрастных особенностей.

Однако ныне действующая система обучения русскому языку в школах республики с русским языком обучения сложилась как формально-грамматическая, знаниево-центричная, описательно-классификационная, которая в значительной степени тормозит речевое развитие школьников, так как языковые явления изучаются, в основном, без учета особенностей их функционирования в речи.

Анализ действующих учебно-методических комплексов (5-9-е классы, авторы Горленко Ф.М., Сузанская Т.Н.) с позиций формирования и развития коммуникативной компетенции, обеспечивающих процесс обучения русскому языку в гимназическом звене (в данном звене происходит изучение системного курса русского языка) свидетельствует о недостаточности внимания авторов к коммуникативному значению грамматических категорий: приоритет в изучении языка отдается структурно-грамматическим характеристикам изучаемых языковых явлений в ущерб

функциональным (хотя в kurikulumе заявлены и компетентностный подход, и коммуникативная направленность обучения).

Несмотря на то что педагогическая наука располагает широким спектром исследований, посвященных проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции, до сих пор недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с определением факторов, которые могут оказать значительное влияние на формирование и развитие коммуникативной компетенции, в частности при обучении русскому языку как родному.

Следует отметить, что в последнее время факторному анализу в педагогике уделяется большое внимание: выявление, изучение и анализ продуктогенных причин, то есть факторов, влияющих на результат педагогического процесса, способствует успешному управлению процессом обучения и достижению заданного уровня обученности на определенном его этапе. Исследования Акири И., Бабанского Ю.К., Викторовой Л.Г., Гуцу В.И., Кара А., Кузьминой Н.В., Подласого И.П., Смирнова В.И., Харламова И.Ф. и др. посвящены рассмотрению классификационных характеристик педагогических факторов.

Рамки данной статьи не позволяют выявить и проанализировать весь спектр педагогических факторов, влияющих на успешность развития коммуникативной компетенции учащихся. Мы решили проанализировать, какую роль в ее формировании и развитии играют факторы, связанные с содержанием обучения, а именно: теоретический материал и система упражнений, относящиеся к генеральному фактору

«учебный материал» (по классификации Подласого И.П.). Данные педагогические факторы представляются нам наименее исследованными, однако мы считаем, что от качества и сбалансированности теоретического материала и системы заданий, представленных в учебно-методических комплексах, зависит уровень сформированности коммуникативной компетенции школьников при изучении ими русского языка как родного.

Как показал анализ ныне действующих учебно-методических комплексов по русскому языку для школ с русским языком обучения (о них было сказано выше), теоретическое содержание и система заданий, представленные в них, имеют ярко выраженный знаниево-центричный характер и направлены на формирование языковых умений и навыков, что, безусловно, важно, но недостаточно для развития коммуникативной компетенции, поскольку они являются базой для ее формирования и развития, но не целью и конечным результатом обучения языку.

Чтобы теоретический материал выступал в роли педагогического фактора развития коммуникативной компетенции, его объем и содержание должны соответствовать, по нашему мнению, следующим принципам его организации.

Соответствие объема и содержания теоретического материала закономерностям познавательной деятельности. Теоретическая информация должна соответствовать закономерностям восприятия, мышления, памяти учащихся. Теоретический материал должен способствовать формированию и развитию навыков логического и ассоциативного мышления.

Он должен не только сообщать, но и объяснять, побуждать учащихся мыслить, поскольку конечная цель обучения – зрелое культурно-речевое развитие человека с вполне сформированными речемыслительными способностями.

Минимизация. Согласно этому принципу из информации должно быть исключено то, без чего можно обойтись, не нанося ущерба поставленной цели – формированию и развитию коммуникативной компетенции. К сожалению, этот принцип часто игнорируется, что проявляется в попытках внести в учебную программу и учебники максимум практически незначимой для ученика информации.

Отражение объективно существующих связей. В соответствии с данным принципом обязательной для усвоения должна быть та информация, которая отражает объективно существующие в предмете связи (язык и общество, язык и цивилизация, язык и культура и т.д.)

Историзм. Объем и содержание изучаемого материала соответствуют истории развития изучаемого объекта. Этот принцип реализуется при необходимости проследить причины возникновения и характер развития того или иного компонента коммуникативной компетенции (языкового, речевого, социального, социокультурного). Особое значение приобретают в таком случае языковые аспекты, которые обнаруживают культурно-историческую обусловленность (история лексики, фразеологии, стилистики, социальное расслоение языка, история письма и др.)

Логичность. Содержание теоретического материала должно отражать причинно-следственные связи между

элементами предмета изучения (зависимость уровня формирования коммуникативной компетенции от качества представления учебной информации).

Подчиненность. Данный принцип отражает иерархическую структуру теоретической информации, последовательное изложение которой позволяет логично и целенаправленно развивать коммуникативную компетенцию учащихся.

Соответствие теоретического материала характеру практической деятельности. Согласно этому принципу объем и содержание теоретического материала должны соответствовать практическим потребностям учащихся: умениям и навыкам нормативного, целесообразного, этически выверенного использования русского языка.

Представляется, что учет данных принципов презентации лингвотеоретического материала в школьном курсе русского языка позволит избежать догматичности и схоластической безапелляционности в его изложении, поскольку предполагает не только категорию объекта, но и субъекта познания: понятия и правила вводятся через решение учащимися проблемных задач, цепочку рассуждений, приводящих к нужной формулировке.

С нашей точки зрения, система упражнений может соответствовать содержанию понятия «педагогический фактор» при следующих условиях:

1. Система упражнений должна привлекать внимание учащихся к языковым явлениям и фактам, обеспечивая высокий уровень эмоциональной и интеллектуальной активности школьников. Языковой материал в упражнениях должен быть представлен внедренным в современный

социокультурный контекст и связан с реальными потребностями учащихся.

2. В упражнениях должна проследиваться гармоническая взаимосвязь всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма).

3. Система упражнений должна отражать единство и взаимосвязь мышления, языка и речи, что способствует успешному решению познавательных задач и развивает у учащихся интеллектуальные умения и навыки.

4. Упражнения должны быть направлены на формирование и развитие умений создавать различные по стилю и жанру оригинальные тексты, ориентированы на овладение школьниками правилами устных выступлений, способами ведения дискуссии, дебатов и т.д.

5. Задания должны учитывать личный языковой опыт учащихся, должны быть доступны пониманию и личному внутреннему восприятию и переживанию.

6. Содержание упражнений должно включать материал на усвоение коммуникативных норм, связанных с изучаемой грамматической категорией (функциональный аспект грамматики).

7. Текстовый материал упражнений должны отличать: жанровое, тематическое, функционально-стилистическое разнообразие, проблемность, психологически-ценностная возрастная актуальность, коммуникативно целесообразное использование изучаемых языковых средств. Текст, являясь категорией, которая показывает «язык в действии», создает условия для функционального подхода при изучении языковых явлений. Целесообразное использование текста позволяет по-новому решать вопросы о соотношении

теории и практики обучения в школьном курсе русского языка, ликвидировать разрыв между изучением языка и обучением речи, обеспечить реализацию как внутриспредметных, так и межпредметных связей и т.д.

8. В заданиях к упражнениям должен найти отражение дифференцированный и индивидуальный подход к процессу обучения как условие психологического комфорта для ученика.

Мы полагаем, что при данных условиях систему упражнений можно будет назвать педагогическим фактором развития коммуникативной компетенции учащихся.

Становится очевидным тот факт, что для реализации данных условий необходимо изменить подходы к содержанию языкового образования школьников и преодолеть разрыв между декларируемыми в теории и реально осознаваемыми целями обучения русскому языку как родному. Теоретический материал и связанная с ним система упражнений смогут реализовать себя как педагогические факторы развития коммуникативной компетенции, если в полной мере:

а) являются звеном единой системы процесса формирования языковой личности, основывающейся на понимании взаимообусловленности и взаимопроникновения языкового и социокультурного существования человека;

б) предполагают деятельностный характер формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся: качественное изменение характера деятельности ученика от репродуктивной до творческой, исследовательской приводит к изменению его позиции в обучении – от объекта воздействия учителя

до субъекта собственной познавательной деятельности;

в) направлены на развитие личности в процессе обучения и успешной интеграции ее в социум.

Исходя из данных утверждений, на современном этапе обучения можно выделить в качестве ведущих следующие подходы к формированию и развитию коммуникативной компетенции: **компетентностный, когнитивно-коммуникативный, деятельностный, личностно ориентированный**. По нашему мнению, последовательное и целенаправленное отражение этих подходов в организации теоретического материала и системы упражнений будет способствовать результативности процесса развития коммуникативной компетенции учащихся и, соответственно, определению лингвотеоретического содержания и упражнений как педагогических факторов.

Современные учебники призваны сыграть главную роль в построении такой модели образования, при которой знания рассматриваются не как самоцель, а как средство решения актуальных для личности проблем. Основное назначение таких учебников – ориентация на результаты, имеющие личностное значение для учащихся. Это в полной мере относится к учебникам русского языка для школ с русским языком обучения. Коммуникативный аспект обучения в них должен быть разработан на достаточно высоком уровне, а лингвотеоретический материал и система упражнений должны являться основными «реализаторами» этого аспекта и взаимодействовать друг с другом в самой высокой степени.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем следующую модель изучения грамматических тем, которая, по нашему мнению, должна быть отражена в каждом параграфе учебника русского языка.

Постоянные рубрики:

1. Задумаемся. – Материал для размышления о роли изучаемой грамматической категории в речи. Это могут быть высказывания известных лингвистов, ученых, писателей и т.д.

2. Цель: раскрыть функциональную значимость того или иного грамматического явления, его коммуникативные характеристики, создать тем самым мотивацию для его изучения.

3. Ключевые понятия темы. – Понятия, составляющие сущностные характеристики изучаемой темы.

Цель: сосредоточить внимание учащихся на наиболее важных понятиях изучаемой темы.

4. Изучив эту тему, вы сможете. – Основные умения и навыки, формируемые на базе изучения данной темы, необходимые для осуществления речевой деятельности.

Цель: сосредоточить внимание учащихся на практическом аспекте изучаемой темы.

5. Запоминаем. – Грамматические правила и инструкции, необходимые для адекватного осуществления речевой деятельности.

6. Цель: обратить внимание учащихся на наиболее важные теоретические аспекты изучаемой темы, необходимые для формирования практических умений и навыков.

7. Постигаем мир слова. – Словарные статьи из толкового словаря.

Цель: сосредоточить внимание учащихся на правильном понимании

значения слов и целесообразном их употреблении.

Анализируем коммуникативную ситуацию. – Фрагменты из произведений различной жанрово-стилистической принадлежности, содержащие примеры разнообразных речевых ситуаций.

Цель: формировать у школьников умения характеризовать особенности речевого поведения в различных условиях общения, оценивать его эффективность и адекватность коммуникативным задачам.

Непостоянные рубрики:

Опираемся на свой опыт. – Материал, рассчитанный на включение в учебную деятельность личностного опыта учащихся.

Цель: активизировать мыслительную и речевую деятельность учащихся на основе имеющегося у них социального опыта (задания типа опираясь на свой опыт, вспомните, объясните, сравните, определите и т.д.)

Изучаем и делаем выводы. – Текстовая информация для самостоятельной работы учащихся.

Цель: формировать и развивать познавательный интерес учащихся к предмету.

Узнаем больше. – Информационный материал, расширяющий и углубляющий сведения учащихся об изучаемой теме.

Цель: способствовать проявлению любознательности учащихся, формированию умений саморазвития и самосовершенствования.

Разделы

Вспоминаем. – Задания и материалы, содержащие информацию, известную учащимся или изученную ими ранее.

Цель: актуализировать сведения, необходимые учащимся для успешного усвоения нового учебного материала и овладения соответствующими языковыми и коммуникативными умениями и навыками.

Наблюдаем. – Задания и материалы, содержащие информацию проблемного характера.

Цель: развивать у учащихся интеллектуальные и коммуникативные умения и навыки (анализ, синтез, сравнительная оценка, умение высказывать свое отношение и др.)

Тренируемся. – Упражнения и задания, содержащие разнообразный материал, необходимый для формирования и развития соответствующих умений и навыков.

Цель: на основе изучаемого учебного материала целенаправленно способствовать развитию коммуникативной компетенции учащихся.

4. Проверяем себя. – Задания, содержащие материал для проверки и самопроверки изученного.

Цель: проверить уровень сформированных компетенций.

Использованная литература

1. Achiri Ion., Cara Angela. *Proiectare didactică: orientări metodologice*. Chișinău, Lyceum, 2004.
2. Botgros I., Țâmpău V. *Curriculumul școlar: condiții și factori de implementare*// Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare. Ch.: CEP USM, 2007
3. Guțu Vladimir. *Curriculumul de o nouă generație* // Didactica Pro, 2008, nr. 4-5 Repere teoretice pentru curriculumul de limba și literatura română// Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare. Ch.: CEP USM, 2007.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. *Компетентностная модель: от идеи к образовательной*
5. Быстрова Е.А. *Новые тенденции в преподавании русского языка и школьный учебник* //Русская словесность. – 1996, № 4
6. Гуцу В. *Основы Национального куррикулума* – Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007.
7. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования* // Высшее образование сегодня. – 2003, № 5
8. Лебедев О.Е. *Компетентностный подход в образовании* // Школьные технологии. 2004, №5.
9. Подласый И.П. *Педагогика. Новый курс: учеб. пособие для студ. Выс.учеб. заведений*: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2002.
10. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования* // Учитель в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. М.: ИОСО РАО, 2002.

Recenziți:

1. Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar, IȘE
2. Maria VOLCOVSHI, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE

О коммуникативной компетенции и компетентностном подходе в школьном образовании

Нина ГОРБАЧЕВА,

Кафедра иностранных языков,

Институт педагогических наук,

Мария ВОЛКОВСКАЯ,

доктор педагогических наук,

Институт педагогических наук

Rezumat

Instruirea axată pe competențe și competențele-cheie sînt noțiuni care generează problema modernizării învățămîntului în Republica Moldova. Atenția față de aceste noțiuni este motivată de tendința de determinare a funcției lor în dezvoltarea sistemului educațional. În articol, de asemenea, sunt menționate variate aspecte cu referire la competența de comunicare ca una dintre competențele-cheie.

На современном этапе развития педагогики компетентностный подход признается одним из наиболее актуальных инновационных способов построения новой образовательной парадигмы, а компетенции и компетентности – ведущими критериями подготовленности учащихся - будущих выпускников школ - к рыночным условиям труда и жизни в быстро меняющемся обществе. Обращение к компетентностному подходу связано со стремлением определить необходимые изменения не

Abstract

The notions of “competential approach” and “key-competences” have expanded relatively not long ago due to the discussions about the problems and the ways of modernization of education in the Republic of Moldova. The addressing to these notions is connected with the urge towards defining the necessary changes in education which are conditioned by the needs of society. Various approaches to the definition of communicative competence as one of the key-competences and its structural components are stated in the article.

только в профессиональном, но и в школьном образовании, обусловленные процессами, происходящими в современном обществе. Понятия «компетентностный подход», «ключевые компетенции» являлись и являются до сих пор предметом дискуссий как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях по проблемам модернизации образования. Несмотря на различные точки зрения на сущность компетентностного подхода в образовании и пути его внедрения в школьную практику,

а также количественную и качественную характеристику компетенций, в большинстве исследований все же можно выделить наиболее значимые положения данного подхода:

- Школьное образование должно быть направлено на формирование и развитие у учащихся способностей самостоятельно решать актуальные для них проблемы в различных видах деятельности (в познании, при освоении современных технологий, во взаимоотношениях друг с другом, при оценивании своих поступков, при выполнении различных социальных ролей, в правовых нормах, в выборе профессии и др.);

- Опыт учащихся как часть социального опыта является неотъемлемой частью образовательного процесса; он должен стать предметом исследования и оценки;

- Содержание образования имеет интегрированный характер и представляет собой дидактически адаптированное изложение социально-культурного опыта;

- Организационно-деятельностный процесс направлен на создание условий для формирования у школьников личностной значимости умений и навыков решения проблем (познавательных, коммуникативных, нравственных и др.);

- Основным образовательным результатом является уровень образованности учащихся на определенном этапе обучения, причем под уровнем образованности мы понимаем сферу деятельности, где ученик может действовать самостоятельно, степень неопределенности ситуации (новой, незнакомой), возможность выбора способа действия и обоснование данного выбора (практическое, эмпирическое, теоретическое).

Необходимость введения компетентностного подхода в образовательное пространство Республики Молдова продиктовано многими факторами:

- ускорением темпов развития общества;

- переходом к информационному обществу, расширением масштабов межкультурных контактов;

- демократизацией общества;

- расширением возможностей политического и социального выбора;

- динамичным развитием рыночных отношений и конкуренцией и др.

Все это требует от образования соответствующих изменений в подготовке выпускников. Таким образом, на сегодня компетентностный подход следует признать наиболее отвечающим современным требованиям качества образования в условиях демократически развивающегося поликультурного общества Республики Молдова.

В рамках рассматриваемой в статье проблемы представляется необходимым рассмотреть такие ключевые понятия компетентностного подхода, как **компетенция** и **компетентность**, так как несмотря на синонимическое использование этих терминов, существует определенное отличие в их толковании в педагогических источниках по данной проблеме. Прежде всего необходимо отметить, что понятие «компетенция» широко используется в различных сферах науки и практической деятельности, обладает множеством дефиниций в зависимости от точки зрения заинтересованных людей и контекста, в котором эти компетенции будут востребованы. Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека, другие – на описании составляющих его деятельности, ее различных аспектов, позволяющих ему успешно решать те или иные проблемы.

Концепт компетентность, так же как и компетенция, имеет неоднозначное толкование в педагогических источниках.

Компетентность, с точки зрения Хуторского А.В., это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [13]. По мнению исследователя, компетентность - это владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Дж. Равен определял компетентность как жизненный успех в социально значимой области [11]. В работах видных специалистов РМ, исследующих феномен компетенции в педагогике, мы наблюдаем следующие определения компетенции:

Ion Botgros: «Competența este o schemă operatorie individuală, iar obținerea ei capătă următoarea formulă: Capacități + Cunoștințe asociate = Resurse. Resurse + Situații semnificative = Competență».[1, p.7]

Maria Hadârcă: «O finalitate educațională, care presupune mobilizarea, în anumite situații școlare, a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități și atitudini, cu caracter disciplinar, apropiate de elev pe parcursul învățării, pe care aceasta le exercită în mod spontan în vederea rezolvării unei probleme puse în aceste situații și care se materializează în final într-un produs școlar ce poate fi supus evaluării».[4, p.10]

Vlad Pâslaru: «Ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite ce permit identificarea la rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu».[5, p.37]

Как видим, несмотря на некоторые различия в определении концепта

«компетенция», большинство исследователей подчеркивают его интегрированный характер, рассматривая, таким образом, компетенцию как сложную культурно-дидактическую структуру.

Мы думаем, в рамках образовательного процесса важна не характеристика сама по себе, а то, что ее составляет (знания, умения, навыки, способности, мотивы, ценности, убеждения), чем может и должен овладеть учащийся в процессе обучения, чему следует его научить и на что в конечном счете должен быть направлен образовательный процесс. Только данный «состав» является не арифметической суммой, а представляет собой качественное соединение, имеющее своей целью развитие личности, способной действовать самостоятельно и эффективно.

С образовательной точки зрения компетенции для учащихся – это образ их будущей деятельности, ориентир для ее освоения в период школьного обучения. Современная школа не в состоянии в условиях быстро меняющегося общества сформировать уровень компетенций учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех ситуациях, поэтому ее цель – формирование и развитие образовательных компетенций.

Образовательные компетенции относятся только к тем видам деятельности, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностный компонент общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Все исследователи сходятся в одном: для формирования компетенций необходима специально организованная деятельность.

Педагогические источники называют следующие основные функции образовательных компетенций, выделенные на основании их анализа и роли в обучении:

- отражать социальную востребованность молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;

- быть условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;

- задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;

- задавать опыт предметной деятельности ученика, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;

- быть частью содержания различных учебных предметов и образовательных областей в качестве метапредметных (надпредметных) элементов содержания образования;

- соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

- представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля. [6], [9], [13], [14].

В соответствии со структурой целеполаганий в Национальном базовом curriculumе можно выделить три уровня образовательных компетенций, иерархически связанных между собой.

1) ключевые компетенции - относятся к метапредметному (общему для всех предметов) содержанию образования; они соотносятся с транспредметными целями Curriculumума;

2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; они соотносятся с межпредметными целями Curriculumума;

3) предметные (специфические) компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов; они соотносятся с общепредметными целями Curriculumума. Ключевые образовательные компетенции конкретизируются всякий раз на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения (начальная, гимназическая, лицейская). [1], [2]. [3], [5].

Коммуникативная компетенция как одна из ключевых образовательных компетенций предполагает формирование у учащихся в процессе обучения следующих умений:

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;

- уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка;

- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;

- владеть разными видами и формами речевой деятельности (монолог, диалог, аудирование, говорение, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;

- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;

- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

Не вызывает сомнения значимость перечисленных выше умений и навыков для формирования и развития коммуникативно грамотной личности. Думаем, будет уместно остановиться на анализе данного понятия в различных научно-теоретических и научно-методических источниках с тем, чтобы определить его структурно-содержательные компоненты как объекта дидактики.

В научной литературе распространено так называемое дифференцированное понимание феномена коммуникативной компетенции, в состав которой исследователями включаются различные структурные компоненты. Так, Д.Хаймс в понятие коммуникативной компетенции как лингводидактического феномена включает навыки и умения адекватного использования языка в конкретной ситуации общения. Коммуникативная компетенция определяется им как «творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию»; в данное понятие включаются «когнитивные, аффективные и интенциональные факторы» [15, с.282-284]. Овладение учащимися коммуникативной компетенцией как одной из ключевых компетенций должно стать одной из главных целей обучения современной школы. Центр внимания педагогов при этом переносится со структуры или системы языка на структуру речи, отличающейся ситуативностью и национально-культурной спецификой.

С точки зрения теории речевой деятельности составляющими коммуникативной компетенции называют компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании [17, с.7]. Данные виды компетенции формируются на базе лексической и грамматической компетенций, входящих в ядро языковой компетенции. Компетенция в говорении дополняется произносительной компетенцией, компетенция в письме – орфографической компетенцией, компетенция в аудировании – умением различать звуки, компетенция в чтении – умением различать буквы и другие графические знаки.

С позиций функционального подхода к обучению языку в компонентном составе коммуникативной компетенции выделяются грамматическая, социолингвистическая, дискурсная (дискурсивная), а также стратегическая компетенции [15], [17]. Понятие грамматической компетенции включает в себя степень овладения лингвистическими знаниями (знание словаря, правил произношения и орфографии, словообразования и структуры предложения). Социолингвистическая компетенция – это способность пользоваться языковыми средствами с учетом темы, ролей участников общения и окружения, или конкретно заданной ситуации общения, а также знания правил поведения, принятых в данном языковом коллективе. Дискурсная (дискурсивная) компетенция трактуется как способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и их значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в связный текст, а также владение средствами когезии. Так, владеющий высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и

ее адекватного выражения в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте. Владение стратегической (или компенсаторной) компетенцией предполагает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического материала, при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации.

С.Совиньон расширяет содержание коммуникативной компетенции, включая в нее, кроме названных выше, социокультурную компетенцию [17, с.8]. Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения. Формирование данной компетенции, по мнению исследователя, осуществляется в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и способствует достижению толерантности и межкультурного понимания между людьми. Этой же точки зрения придерживается Е.И.Пассов, один из известных российских специалистов в области разработки теории коммуникативной компетенции. По мнению ученого, цель формирования коммуникативной компетенции – «развитие индивидуальности в диалоге культур для ее подготовки к такому диалогу в жизни» [10, с.32].

В российской лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н.Вяжучевым, который предложил трактовать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека

ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [8, с.38].

Современное антропоцентрическое обучение рассматривает коммуникативную компетенцию как феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, сообразуясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую. «Формирование коммуникативной компетенции есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого русского языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих учащихся задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению, к развитию языкового чутья и рефлексивной деятельности» [6, с. 39-40].

Несмотря на многообразие толкований коммуникативной компетенции, содержащихся в различных научно-теоретических и научно-методических источниках, с точки зрения практики обучения предмету наиболее оптимальным, на наш взгляд, является определение коммуникативной компетенции, изложенное в концептуальных основах образовательных стандартов по русскому (родному) языку: «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной

и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся» [12, с.238]. Данное толкование содержит четко обозначенные критерии, определяющие уровень компетентности, который необходимо сформировать у учащихся в процессе обучения конкретному предмету (в нашем случае – русскому языку) при изучении теоретического содержания и выполнении упражнений.

Коммуникативная компетенция как ключевая имеет свои особенности реализации в преподавании языков, в частности русского языка, связанные со спецификой предмета.

В научно-методической литературе неоднократно обсуждалась целесообразность введения понятия «коммуникативная компетенция» в методику преподавания русского языка в русскоязычных школах Молдовы. Около 70% из числа опрошенных нами учителей, проходивших курсы повышения квалификации в Институте педагогических наук, неоднозначно относятся к введению этого термина в практику преподавания русского языка как родного, считая его принадлежностью методики преподавания иностранных языков, в которой, по их мнению, доминирует обучение устным формам общения (с которыми связывается понимание коммуникативной компетенции учителями-русистами), в то время как в родном языке приоритет отдавался и отдается, по мнению педагогов, обучению письменной речи. Понимаемая таким образом коммуникативная компетенция необоснованно сводилась к рамкам устного общения, что значительно сужало границы ее толкования и, соответственно, тормозило внедрение в процесс обучения русскому языку в русских школах.

Однако, по нашему глубокому убеждению, введение этого понятия в практику преподавания русского языка в русских школах – это не результат экспансии методики преподавания иностранных языков и не механическое заимствование ее терминологии, а закономерное следствие теоретического осмысления целей преподавания русского языка на современном этапе его изучения, которое позволяет более точно, четко, полно и последовательно определить и конкретизировать эти цели с учетом многообразия функций языка (когнитивной, кумулятивной, коммуникативной). Эти цели будут иметь четкую конкретизацию в том случае, когда сообщество учителей-филологов, преподающих русский язык в школах с русским языком обучения, коммуникативная компетенция будет восприниматься как культурно-дидактическая структура, в состав которой входят следующие компоненты:

1) лингвистический (овладение знаниями о языке как общественном явлении и развивающейся системе, об устройстве и функционировании русского языка, необходимыми сведениями о русистике; овладение умениями и навыками анализа явлений и фактов языка, формирование навыков оценки своей деятельности, полученных результатов (самоанализа, рефлексии);

2) языковой (овладение богатством самого языка, владение всеми нормами языка, включая орфографические и пунктуационные);

3) речевой (овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний);

4) культуроведческий (совокупность знаний о культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, о языковых единицах

с национально-культурным компонентом значения, осознание значимости родного языка в жизни народа, в конечном счете развитие духовно-нравственного мира школьника, его социокультурное развитие, формирование национального самосознания и гражданского сознания).

Следует отметить особую важность формирования коммуникативной компетенции в современном школьном образовании. Школа призвана помочь учащимся в развитии своих способностей, реализации себя в динамичных социально-экономических условиях, умении адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Не вызывает сомнения, что одной из характеристик личности становятся коммуникативность, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных общественных сферах применения языка.

Использованная литература

1. Botgros I., Franțuzan L. *Epistemologia conceptului de competență școlară*. În: Univers Pedagogic. 2006, nr.2, p.3-7.
2. Cosovan O. *Competențe și obiective transdisciplinare*. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală: Tezele conf. șt. intern. Chișinău, 2009, Institutul de Științe ale Educației. Pt.II, vol.14, p.132-138.
3. Guțu V., Achiri I. *Evaluarea curriculumului școlar: Ghid metologic*. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2009. 36 p.
4. Hadârcă M. *Conceptualizarea evoluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*: Chișinău, 2005. 24 p.
5. Pâslaru Vl. *Modelul teoretic al curriculumului școlar*. În: Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare. Chișinău: CEP USM, 2007, vol.20, p. 8-41.
6. Болотов В.А., Сериков В.В. *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе*. В: Педагогика. 2003, № 10, с.8–14.
7. Быстрова Е.А. *Новые тенденции в преподавании русского языка и школьный учебник* В: Русская словесность. 1996, № 4, с.39-43.
8. Вятютнев М.Н. *Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка*. В: Докл. Сов. Делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. М.: Рус. яз., 1986, с.78-90.
9. Лебедев О.Е. *Компетентностный подход в образовании*. В: Школьные технологии. 2004, №5, с. 3-12.
10. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. М., Просвещение, 1985. 208 с.
11. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
12. *Современная русская речь: состояние и функционирование: Сборник аналитических материалов*. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 368 с.
13. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования*. В: Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. М.: ИОСО РАО, 2002, с.135-157.
14. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции. Технология конструирования*. В: Народное образование. 2003, № 5, с. 48-52.
15. Hymes, D. *On Communicative Competence*. In: J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. New York: Harmondsworth: Penguin, 1972, p.269-293.
16. Omaggio A.C. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986. 479 p.
17. Savignon, S.J. *Communicative Competence Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill, 1997. 288 p.

Recenzent: Aliona PANIȘ, doctor în pedagogie, IȘE

Realizări și perspective de eficientizare a procesului educațional în instituțiile preșcolare

Stela CEMORTAN,

doctor habilitat în pedagogie,

profesor universitar, șef sector Educație Timpurie,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În procesul educațional și strategia formativă existentă educația copiilor de vârstă preșcolară trebuie să depășească diferite probleme. Principala este restructurarea sistemului educativ-instructiv și reorientarea acestui proces spre formarea personalității în devenire.

Actualmente este necesară: respectarea principiilor vectoriale și implementarea în procesul managerial al activităților caracteristice vârstei; realizarea treptată a procesului de socializare a preșcolariilor; o perspectivă formativ-educativă a tuturor copiilor de vârstă preșcolară indiferent de deficiențele lor de dezvoltare; înțelegerea și realizarea independenței dintre om și natură și educația pentru mediu.

Implementarea Curriculumului cere respectarea unor principii vectoriale care prevăd:

- atitudine față de copil ca față de o personalitate;
- o perspectivă formativă (sub toate aspectele) a educației copiilor de vârstă preșcolară cu diferite niveluri și deficiențe de dezvoltare;
- realizarea obiectivelor curriculare prin intermediul activităților caracteristice vârstei;

Abstract

In the existing educational and formative education strategy preschool children had some problems. Home is instructive educational system restructuring and reorientation of the process towards the formation of personality in the making.

It is now necessary: the principles of vector management and implementation of activities in the typical age; the gradual process of socialization of preschool; formative-educational perspective of all school age children regardless of their developmental deficiencies; understanding and achieving independence of the man - nature and environmental education.

- formarea dexterităților de comunicare și colaborare cu adulții și semenii;
- înțelegerea interdependenței dintre om și natură și educația pentru mediu;
- conștientizarea nu numai a drepturilor, dar și a obligațiilor pe care le au;
- înțelegerea necesității formării competențelor de cooperare;
- implementarea prevederilor teoriei noilor educații prin conținuturile educative prevăzute în diverse arii curriculare;

- formarea comportamentelor de bază: social, afectiv, cognitiv, motor, volitiv, motivațional;

- educarea treptată a dorinței de a contribui la rezolvarea problemelor comunității, societății etc.

În vederea realizării Concepției, scopurilor și obiectivelor generale ale educației și instruirii preșcolarilor stipulate în Curriculum se cere utilizarea următoarelor **strategii educaționale**:

- socializarea copiilor în cadrul diferitor tipuri de activitate;
- realizarea caracterului formativ al tuturor activităților educativ-instructive;
- asigurarea procesului educațional cu materiale didactice corespunzătoare particularităților de vârstă ale copiilor;
- valorificarea maximă a funcțiilor formative ale jocului ca activitate specifică vârstei, ca formă de desfășurare a unor acțiuni educativ-instructive și ca suport al activității de învățare;
- îmbogățirea cunoștințelor, formarea atitudinilor și dezvoltarea capacităților pentru a pune bazele competențelor necesare viitorului școlar;
- cooptarea copilului în acțiune ca participant activ la formarea propriei personalități;
- trecerea lentă de la activitatea de joc la cea de învățare;
- formarea abilităților de experimentare, învingerea dificultăților, de găsire a soluțiilor originale la o anumită problemă;
- pregătirea pentru activitatea de învățare și astfel formarea maturității școlare;
- dezvoltarea inteligenței și a creativității;
- formarea priceperilor elementare de autoanaliză și autoapreciere etc.

Procesul educativ-instructiv e necesar să se realizeze într-o colaborare sistematică a cadrelor didactice cu familia, școala și comunitatea. Acest proces se va racorda la strategiile

curriculare ale învățământului primar în scopul asigurării continuității necesare în procesul de socializare.

Acest proces va fi structurat având la bază *activitatea de joc*. *Ea trebuie să fie considerată ca activitate determinantă în procesul de socializare a copilului de vârstă preșcolară.*

Utilizarea jocurilor de diverse tipuri cere de la cadrele didactice ca, dirijând activitatea, să respecte anumite **condiții și criterii** ce impun:

- selectarea jocurilor conform particularităților de vârstă;
- crearea condițiilor necesare desfășurării jocurilor copiilor;
- amenajarea respectivă a ariilor de stimulare;
- acumularea și utilizarea diferitor materiale didactice;
- atenție la formarea grupurilor de joc;
- explicarea clară și precisă a regulilor de joc, demonstrarea jocului;
- supravegherea atentă și vualată a acțiunilor de joc ale copiilor;
- acordarea ajutorului necesar în momentul decisiv;
- evaluarea comportamentelor copiilor formate în procesul activității de joc (educativ-instructive).
- pregătirea continuă a copiilor pentru activitatea de învățare prin intermediul celei de joc.

Eficientizarea metodologiei proiectării procesului educațional se va face treptat în baza Curriculumului educației copiilor de vârstă preșcolară. Proiectarea procesului educativ-instructiv se va baza pe obiectivele și conținuturile propuse în Curriculum, punându-se în evidență obiectivele generale, de referință, conținuturile eșalonate pe domeniile de activitate, caracterul formativ-dezvoltativ al activităților integrate.

Obiectivele generale, ce vor fi urmărite, sunt:

- formarea personalității copilului;

- organizarea condițiilor de personalizare și socializare, care prevăd dezvoltarea copilului în propria-i evoluție și devenire;
- valorificarea potențialului intern și crearea condițiilor de manifestare a „Eu”-lui propriu;
- formarea capacităților de autorealizare, de atingere a nivelului de libertate internă;
- dezvoltarea premiselor competențelor necesare în corespundere cu particularitățile de vârstă.

Eforturile formativ-dezvoltative ale cadrelor didactice vor fi orientate spre: dezvoltarea morală, estetică, fizică și intelectuală; formarea abilităților de comunicare cultă și vorbire literară, asigurarea dezvoltării optime, non-conflictuale a copilului; formarea priceperii de interacționare, de stabilire a relațiilor interpersonale pozitive în micromediul social existent.

În aspectul proiectării conținuturilor educative se recomandă educatoarelor: să efectueze dezvoltarea și renovarea acestuia prin prisma culturii naționale; să valorifice potențialul creativ, specific vârstei preșcolare; să aplice în cadrul sistemului educativ-instructiv tehnici speciale pentru a-i asigura copilului dreptul de *a-și forma personalitatea prin propria experiență*.

Realizarea opțiunilor metodologice și selectarea formelor și mijloacelor de realizare a procesului educațional va permite structurarea liberă a conținuturilor atât în funcție de nivelul achizițiilor copilului, cât și de logica demersului educativ-instructiv. Realizarea corectă a procesului educațional solicită de la cadrele didactice îndeplinirea următoarelor cerințe:

- cunoașterea și înțelegerea conținutului fiecărui domeniu de cunoaștere;
- elaborarea tehnologiilor de realizare prin abordări interdisciplinare;

- aplicarea metodelor active, centrate pe copil;
- acordarea unei priorități caracterului participativ-activ pentru interiorizarea valorilor;
- descoperirea și însușirea algoritmului de învățare a fiecărui copil în funcție de necesitățile și posibilitățile sale;
- proiectarea activității manageriale în baza modelului SWOT;
- evaluarea periodică și finală a rezultatelor la nivelul fiecărui copil și la nivelul grupei;
- măsurarea și aprecierea capacităților în funcție de rezultate;
- autoevaluarea activității proprii și proiectarea demersului de autoinstruire, formare continuă.

Tactica educațională utilizată de cadrele didactice în domeniul educației și instruirii preșcolarelor se va întemeia pe diverse principii pedagogice, inclusiv pe cele stipulate în Curriculum.

Restructurarea și modernizarea procesului de educare-învățare-evaluare în instituția preșcolară nu poate avea loc decât prin susținerea activității de joc și promovarea ei, eficientizarea activităților educativ-instructive și ridicarea calitativă a măiestriei pedagogice a celor care sunt chemați să contribuie activ și creator la procesul complex de educație. Pentru ca eficiența activității cadrelor didactice să sporească, este necesară respectarea *următoarelor condiții*:

- democratizarea și umanizarea procesului educativ-instructiv;
- respectarea ritmului propriu de dezvoltare a copilului;
- atitudinea individual-diferențiată față de fiecare copil;
- colaborarea cu părinții, psihologii, pedagogii claselor primare și comunitatea;

- utilizarea materialelor didactice, corespunzătoare vârstei;
- asigurarea cu tehnică audiovizuală;
- popularizarea și implementarea experienței avansate;
- prezentarea unor aspecte din activitatea grădinițelor prin editare de buclete, pliante, broșuri, seturi de imagini, cărți care reflectă experiența avansată de lucru a cadrelor didactice;
- existența în fiecare grădiniță a unor cabinete metodice dotate cu lucrări științifice, metodice și didactice, cărți de pedagogie, psihologie, reviste de specialitate și ziare;
- funcționarea unor expoziții permanente de materiale didactice și mijloace de învățământ procurate sau create și confecționate de educatori împreună cu părinții;
- popularizarea proiectelor didactice – model pentru fiecare categorie de activitate;
- existența programelor și prezentarea rapoartelor de formare continuă;
- autoinstruirea și participarea la simpozioane, seminare, cursuri de perfecționare ce asigură o bază teoretică cu actualizarea cunoștințelor, constituind, în același timp, puncte de plecare în abordarea noului;
- activitate de autoperfecționare care prevede o investigație cu caracter practic-aplicativ a preocupărilor didactice în vederea pregătirii lucrărilor de grad;
- studii individuale care reflectă implicarea personală în activitatea de cercetare științifico-pedagogică etc.

În cadrul programului de activitate vor fi realizate diverse tipuri de activități: activități comune, activități la preferințele copiilor, activități de relaxare, recuperatorii, de exersare a aptitudinilor individuale etc. Copiii se vor juca după propria dorință: vor face băi de aer, de soare, hidroproceduri, vor participa la activitățile propuse de pedagogi. Activitățile mai complicate vor fi urmate de unele mai

simple – cele care solicită efortul intelectual în activitățile artistice, fizice. Totodată, în scopul socializării copiilor, se vor aplica proporțional diverse forme de organizare: activități frontale, în grupuri mici, în perechi și individuale pentru a-i deprinde pe copii să acționeze în grup, individual și să se învețe reciproc.

În perioada de vară copiii se vor afla în aer liber unde vor fi create condițiile respective pentru întremarea sănătății, pentru activitatea de joc și alte tipuri de activități.

Cadrele didactice vor avea grijă să asigure copiilor în grădiniță o activitate motorie suficientă care să corespundă particularităților de vârstă și să contribuie la fortificarea sănătății lor. În acest scop se vor crea condiții și pentru organizarea gimnasticii de dimineață, a jocurilor dinamice, a plimbărilor, excursiilor etc. Jocurile didactice și dinamice, acțiunile active ale copiilor urmează să fie alternate cu jocuri mai liniștite.

Pe parcursul anului de studii cadrele didactice și părinții vor utiliza în activitatea lor diverse lucrări metodice și materiale didactice pentru preșcolari, elaborate în republică și peste hotarele ei. Ca materiale pentru implementarea *Curriculumului preșcolar* propunem: cărți ilustrate, seturi de caiete didactice și imagini, jocuri de masă, diverse materiale audiovizuale.

Proiectarea activității educaționale de către cadrele didactice se va face în baza unor *Registre*, în care vor fi prevăzute conținuturile și finalitățile, vor include și date cu referire la managementul educațional.

În procesul de educație a preșcolarilor vor conlucra pedagogi, psihologi, defectologi, logopezi, medici, părinți și ajutoari de educatori, completându-se, ajutându-se și consultându-se reciproc în momentul decisiv. Ei vor manifesta o atitudine grijulie, umană și democratică față de fiecare copil în parte.

În cadrul activităților independente și colective cu copiii educatorii vor comunica, vor întreține cu dânșii discuții, vor organiza plimbări; le vor stimula dorința de a se juca, a asculta poezii, povestiri, povești, muzică; le vor dezvolta capacitățile de a experimenta, a desena, a modela, a recita, a se distra etc.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a preșcolarului

Aprecierea nivelului de educație, formarea comportamentelor, evaluarea cunoștințelor și a performanțelor de învățare obținute de către copiii din instituțiile preșcolare e necesar să se realizeze prin modalități specifice acestui nivel de educare și instruire, având în vedere faptul că numai acumularea de cunoștințe nu reprezintă un scop în sine pentru vârsta preșcolară. La această etapă de vârstă este nespuse de importantă formarea comportamentelor de bază: social, afectiv, cognitiv, verbal și motor, motivațional și volitiv.

Învățământul preșcolar nu face din transmiterea de cunoștințe un obiectiv expres de preocupări, ci se folosește de cunoștințe pentru a ușura și a optimiza procesul educativ și al integrării copilului în mediul social, pentru a declanșa și stimula dezvoltarea potențialului biopsihic de care dispune pentru a socializa treptat copilul.

Luând în considerare funcțiile pe care evaluarea le îndeplinește în cadrul procesului stimulării potențialului biopsihic al copilului și al optimizării dezvoltării acestuia, recomandăm diverse forme de evaluare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor copiilor.

Propunem să se efectueze pe parcursul anului de învățământ:

Evaluarea inițială care constă în aprecierea nivelului general de dezvoltare a copilului la intrarea în grădiniță sau în momentul integrării lui în diferite grupe de vârstă (mică, medie, mare și pregătitoare).

Evaluarea formativă sau continuă care trebuie să persiste în derularea tuturor activităților curente din cadrul grădiniței. În procesul acestui tip de evaluare e necesar să se opereze cu diverse forme:

- observarea continuă a nivelului de dezvoltare cognitivă, psihomotorie și comportamentală a copiilor;
- semnalarea progreselor obținute prin trecerea de la un obiectiv sau de la o sarcină la alta;
- aprecierea succeselor pe care le obțin copiii (prin calificative);
- exprimarea atitudinilor de sprijin, de încurajare pentru depășirea anumitor obstacole.

Evaluarea sumativă se desfășoară pe o durată mai mare de timp sau la sfârșit de trimestru, când are loc revizuirea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților dobândite în acest interval.

Evaluarea finală. La această formă de evaluare se recurge în mod expres în grupa pregătitoare, la sfârșitul anului de învățământ, când se verifică parametrii generali ai dezvoltării și când se sintetizează nivelurile de performanță în baza cărora copilul este declarat apt pentru a fi școlarizat.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. E.D.P., București, 1998.
2. BUCUN, N. *Dimensiunile educației incluzive*. În Materialele Conferinței Internaționale 2009.
3. CONSTANTINESCU, C. *Sociologia educației*, Pitești: Editura Hardiscom, 1988.
4. CEMORTAN, S. *Curriculumul educației copiilor în instituții preșcolare de diferite tipuri*. Ch.: Lyceum, 1997.
5. CEMORTAN, S. *Valențele educației preșcolare*. Ch.: Stelpart. 2005.
6. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Ed. Politică, 1988.

Recenzent: Mariana MARIN, doctor în pedagogie, IȘE

Influența social psihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale

Nicolae BUCUN,
doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației
Nadejda CHIPERI,
doctorand,
UPS „I.Creangă”

Rezumat

În lucrare sunt demonstrate influențele sociopsihologice ale instituționalizării asupra copiilor cu nevoi speciale. Pe larg sunt elucidate relațiile dintre nevoile copiilor și posibilele schimbări de personalitate.

Abstract

In this paper are established the social and psychological influences of children institutionalization on with special needs. Widely considers the relationship between children's needs and possible changes of personality.

Dezvoltarea psihică a copilului reprezintă un proces complex, cu adânci rădăcini în mediul social, familial și cultural. Problema în cauză a fost abordată în lucrările autorilor occidentali M. Belsey, L. Bennet, J. Bowlby, F. Briggs, R. Bullock, J. Canavan, P. Dolan, R. Gilligan, T. Narries, D. Howe, E. Kez, D. Runzan, M. Rutter, G. Shanti, A. Weik. Această temă își găsește reflectarea și în lucrările savanților români (E. Zamfir, C. Zamfir, M. Roth, D. Balahur, V. Miftode, F. Manoiu), bulgari (R. Gancheva, A. Kolev); maghiari (E. Nemeniyi), ruși (O.N. Bezrukova, L.A. Iaksiukova, I.S. Kon, I. Ivanova), ucraineni (K. Bondar,

U. Griga), belaruși (S.S. Buben), georgieni (K. Lașchi, N. Iașvili), chirgizi (G. Burhanova, G. Filonova), moldoveni (N. Bucun, I. Racu, A. Bolboceanu, I. Negură, P. Jelescu) ș.a. Fiecare vârstă prezintă particularitățile și ritmurile ei de dezvoltare, de asimilare și de adaptare la lumea înconjurătoare. Totodată, copilul are nevoie de dragoste, înțelegere și securitate. Aceste nevoi sunt asigurate de relațiile calde și afectuoase ce se formează în familie. (Macavei, Elena, *Familia și Casa de copii*, București, Editura Litera, 1989, pag. 106 Howe, David, *Atașament, pierdere și protecția copiilor*, expunere în cadrul Programului de asistență socială

organizat de UNICEF și Universitatea East Anglia din Norwich, București, apud Vasile Miftode, Fundamente ale asistenței sociale, București, Editura Eminescu, 1999).

Rolul eredității și al mediului este foarte important în dezvoltarea psihică. Totuși, acțiunea educației asupra dezvoltării psihice a copilului este hotărâtoare. Educația, această acțiune socială exercitată în mod activ, cu finalități evident formative, are o importantă funcție de a crea la copil un profil intelectual, moral, cultural, o personalitate care să conserveze și să dezvolte valorile de care dispune societatea. De aceea, *educația este factorul esențial*, factorul de bază al dezvoltării psihice, însuși procesul educației purtând o amprentă specifică, fiind, în esență, determinat social istoric.

O mare influență asupra dezvoltării personalității copilului o are educația făcută în familie, în școală și în viață. Ce-i drept, familia prezintă avantaje incontestabile și cu greu se poate recomanda o instituție în care copiii să fie mai bine crescuți decât în familie sub raportul conduitei judicioase (Erikson, E.H., *Identity, youth and crisis*, New York, W.VV.Nortan & Co, 1968, apud Spennii, Mariana, *Introducere în asistența socială a familiei și protecția copilului*, Chișinău, Editura Tehnică, 1998).

Intrarea copilului în centre instituționalizate va genera o criză de adaptare a acestuia, datorată întreruperii bruște a relației afective din familie, criză ce se va manifesta prin formarea unor deprinderi comportamentale. Astfel că, separarea mamei de copil îl frustrează pe acesta de satisfacerea trebuințelor primare (de alimentație, comunicare, tandrețe-afectivitate), generând ceea ce G. Gueux numea *sindromul carenței materne*. Odată ce copilul este instituționalizat, acest sindrom se manifestă prin anorexie (refuzul alimentar) și negativism

comunicațional (închidere în sine, apatie, tristețe etc). „Vulnerabilitatea biologică și psihică, cauzată de carența afectivă maternă, se accentuează și în condițiile deplasării copilului dintr-o secție în alta și a schimbării personalului, copilul fiind frustrat de o relație afectivă constantă, ceea ce explică, parțial, distrofia, nervozitatea, sensibilitatea la îmbolnăviri, nesiguranța și insecuritatea”.

Întreaga varietate de tulburări afective prezentate de copiii instituționalizați implică un risc major de invazie a celorlalte procese psihice, a personalității în întregul ei. „Avitainoza afectivă”, respectiv sărăcia emoțională, apatia etc, determină performanțe intelectuale scăzute, ca și tabloul unei deficiențe, dar fără ca aceasta să existe în realitate. Cu timpul, de multe ori, întârzierea devine irecuperabilă.

Un alt factor determinant al regresiiilor, comportamentelor întâlnite la copiii instituționalizați se datorează mediului de subsolicitare senzorială, motorie, intelectuală, comunicatională și afectivă datorat rigidității programului și de relația afectivă instabilă dintre copil și adult (acesta din urmă deținând rolul de substitut matern). Copiii din Centrele de Plasament sunt privați de comunicare multilaterală, individuală și frecventă cu adulții, volumul lor de impresii este limitat, ceea ce duce la instalarea rapidă a surmenării, chiar a tulburărilor de comportament.

Copilului care crește în condițiile instituțiilor de ocrotire de tip închis îi este caracteristică lipsa comunicării cu oamenii maturi. Pe de o parte, la ei este pronunțată nevoia de atenție și atitudine pozitivă din partea adulților, de căldură, alinare și contacte emoționale. Pe de altă parte, identificăm o nesatisfacere cvasitotală a acestei nevoi, cauza fiind numărul mic de adresări din partea adultului către copil (iar dacă se face,

în majoritatea cazurilor, este vorba despre contacte verbale asupra reglementării comportamentului copilului).

Ori, așa cum ne arată și Michael Argyle, șapte impulsuri (tendințe persistente), care atunci când sunt activate reprezintă adevărate surse de energie, definesc persoana:

Trebuințele nonsociale – care produc interacțiuni sociale (cum ar fi nevoia biologică pentru hrană, apă sau nevoia de bani), determină diferite tipuri de comportament cooperant sau competitiv;

Dependența – interacțiunea, ajutorul, acceptarea, protecția, ghidarea venite în special din partea persoanelor apropiate sau de putere și autoritate; în cazul copiilor instituționalizați care nu au avut parte de îngrijire și afecțiune din partea părinților, au nevoie extrem de scăzută de a fi dependenți de adulți;

Afilieră – apropierea fizică, răspunsurile calde, blânde și prietenești, acceptarea lor;

Dominanța – acceptarea de către alții ca fiind conducător în îndeplinirea unei sarcini, fiindu-i permis să vorbească mai mult, să ia decizii, dar și să primească feedbackul celorlalți din jur.

Altfel spus, copiii cărora le lipsește atașamentul întâmpină dificultăți de relaționare cu ceilalți. Acești copii întâmpină mari greutăți în a învăța să construiască și să mențină relații de orice natură. Ei nu au învățat „să le pese de alții”. Primind foarte puțină dragoste, oferă cu mari dificultăți, la rândul lor, dragoste. Ei continuă să se comporte copilărește: egocentric și acționând impulsiv. Au probleme în asimilarea unor reguli și legi. Datorită faptului că nu au încredere în alții, multe dintre tipurile de comportament observate la astfel de copii se concentrează pe menținerea celorlalte persoane la distanță. Așa ne putem da seama că există similitudini între simptome

care altfel ar părea radical diferite (Argyle, M., *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin Books, London, 1967; Verza, F.I.E., *Relația dintre comunicare și afecțiune la copiii instituționalizați din casele de copii*, Teze de Doctorat, cap. IV, Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, București, 2003, pag. 383).

De exemplu, următoarele tipuri de comportament pot fi privite ca *manifestări ale unor atașamente anterioare deficitare*, respectiv:

Interiorizarea – mulți dintre copiii cu probleme de atașament fug de interacțiunea cu ceilalți. Această retragere poate lua diferite forme. Unii copii se retrag fizic, în timp ce alții par să construiască un scut în jurul lor. Ei pot fi aproape din punct de vedere fizic dar nu și emoțional. Un alt gen de retragere este asemănător cu teama. Adulții nu doresc să sperie copiii sau să fie respinși în acest mod, astfel încât copilul învață că acest comportament de respingere funcționează foarte bine pentru a ține adulții la distanță. Adesea, cei din familie interpretează aceste lucruri ca antipatie față de ei sau că vârsta copilului este prea mare pentru a mai dori să fie alintat.

Anxietate cronică – când copiii sunt încrezători că părinții lor vor fi acolo când vor avea nevoie sunt mai puțin supuși anxietății, fie ea acută sau cronică. Cea mai înspăimântătoare situație este aceea în care un copil are nevoie de părinte sau îngrijitor și acesta nu este disponibil. Acest tip de anxietate este accentuat la copiii care au fost mutați fără nicio pregătire sau în viața cărora au survenit brusc schimbări majore. Copiii care prezintă anxietate cronică sunt de cele mai multe ori extrem de posesivi și dependenți.

Contact vizual deficitar – contactul vizual este esențial în stabilirea legăturii de

atașament și nu este deloc surprinzător faptul că mulți copii care au trăit experiențe dificile stabilesc un contact vizual precar cu ceilalți. Ei sunt surprinși când cineva dorește să-i privească. Unii dintre ei stabilesc contact vizual numai când sfidează și deci, ca un cerc vicios, părintele va ajunge să interpreteze orice contact vizual stabilit de copii ca semn al insolenței.

Comportament agresiv – unii copii țin adulții la distanță printr-un comportament agresiv: lovesc, zgârie, mușcă de fiecare dată când adulții se apropie de ei. Dacă un copil are o izbucnire de mare violență asupra propriei persoane sau a celorlalți atunci când i se formulează o rugămintă, e foarte probabil ca în viitor adultul să nu-l mai roage să facă ceva. De asemenea, comportamentul hiperactiv ține adulții la distanță. Este foarte dificilă apropierea de un copil care e tot timpul în mișcare și a cărui atenție poate fi distrasă cu ușurință.

Afectivitate nediscriminatorie – deși un copil obișnuit poate fi extrem de sociabil cu străinii, rar se întâmplă ca o simplă discuție să fie însoțită și de abordări fizice. Pe de altă parte, copilul a cărui afectivitate fizică este nediscriminatorie poate merge până la a îmbrățișa și săruta un străin și a-i spune „Te iubesc”. Copilul cere imediat să fie luat în brațe. Dacă el se comportă astfel față de mai mulți adulți sau chiar față de toți adulții, copilul ajunge să considere că nimeni nu este mai important decât toți ceilalți la un loc. De vreme ce atașament înseamnă că anumite persoane sunt mai importante decât toate celelalte, afectivitatea nediscriminatorie este un semn al unor probleme de atașament. În plus, copiii care sunt dispuși să aibă încredere în orice străin ridică reale probleme de supraveghere.

Copilul supracompetent – unii copii cu probleme de atașament par să fie

supracompetenți, adică să nu aibă nevoie de adulți. Vor insista să facă aproape totul pentru sine chiar de la o vârstă fragedă. Părinții sau îngrijitorii simt foarte rar că este nevoie de ei, în cazul acestor copii.

Lipsa conștiinței de sine – copiii care au trăit experiențe dificile par să fie conștienți de mediul înconjurător, dar aproape total inconștienți de propriile corpuri. Ei pot mânca până li se face rău. Pot să nu reacționeze la durere și să pară că nu conștientizează temperatura. Pot suferi de enurezis. Este ca și cum nu au învățat niciodată să acorde atenție semnalelor transmise de propriile corpuri sau la ceea ce le creează disconfort. Este posibil ca acest tip de comportament să se dezvolte la copiii ai căror părinți nu au interacționat cu copilul în pruncie.

Dificultăți de control – lipsa încrederii în cei din jur și luptele de putere în familie la care au fost martori copiii cu istoric dificil contribuie la accentuarea problemelor legate de control pe care aceștia le au. Ei nu au limite de comportament clar definite. Ei par să testeze în mod constant aceste limite. Problema controlului poate constitui unul dintre factorii principali care contribuie la eșecul plasamentelor de ocrotire în familii substituit.

Intârziere în dezvoltarea conștiinței – sunt copiii care tind să mintă și să fure. Ei pot minți în legătură cu lucruri total ne semnificative, chiar și atunci când nu ar exista consecințe negative spunând adevărul. Obiceiul de a fura poate lua diferite forme, de la a „găsi” lucruri în mod frecvent până la a lua bani sau alte obiecte de la proprii ocrotitori. De obicei, când sunt prinși, nu arată semne de anxietate.

William Goldfarb a realizat o serie de studii comparative asupra copiilor instituționalizați unde copiii primesc un minim de stimulare din partea mediului social și

psihologic. Conform concluziilor studiilor sale, copiii suferă de:

- afecțiune nediscriminată, agresivitate;
- conceptul de timp, trecut și viitor, slab dezvoltat;
- slabă recunoaștere a gândirii cauză și efect;
- comportamente de cerere a atenției celor din jur;
- hiperactivitate.

Dr. Ken Magid și Carol Al McKelvey au descris în lucrarea *High Risc: Children Withoi a Conscience (Risc înalt: Copii fără o conștiință)* comportamentele arătate de copiii mai mari cu tulburări severe ale atașamentului:

- lipsa contactului vizual;
- lipsa abilității de a oferi sau primi afecțiune în alți termeni;
- probleme de control;
- atitudine distructivă a sinelui și a celorlalți;
- afecțiune nediscriminatorie față de străini;
- cruzime față de animale;
- uzitarea de minciuni;
- nici un control al impulsurilor;
- întâzieri ale învățării;
- preocupări legate de foc și violență;
- solicitare neoportună a atenției din partea celor din jur.

Kellmer-Pringle consideră ca există *patru nevoi fundamentale*, care trebuie să fie asigurate pentru ca copiii să devină adulți capabili și încrezători în ei înșiși. Mai întâi *nevoia de dragoste și securitate*, probabil cea mai importantă pentru formarea abilității de a intra în relații recompensatoare cu un cerc din ce în ce mai larg de oameni. Prin dragoste putem înțelege o preocupare de a întări bunăstarea altuia prin oferirea de schimburi și experiențe recompensatoare, afecțiune fizică și prin satisfacerea

necesităților vitale cum ar fi căldură, hrană, somn și protecția față de primejdii. Un sentiment de securitate se obține prin relații continue și stabile cu alte persoane semnificative, în vreme ce predictibilitatea și rutina familială permit copiilor să se simtă în siguranță atunci când întâlnesc noi experiențe și situații în schimbare.

În al doilea rând, copiii au *nevoia de a explora și de a fi stimulați de experiențe noi și de o creștere a informației pentru a-și dezvolta inteligența, încrederea în sine și sentimentul de control asupra lumii în care trăiesc*. Cele mai importante elemente în acest context sunt oportunitățile de interacțiune socială, joaca și stăpânirea limbajului.

Cea de a treia nevoie a copiilor identificată de Kellmer-Pringle este *nevoia de laudă și recunoaștere*. Până la vârsta la care copiii sunt destul de mari pentru a aprecia satisfacția inerentă a unei „munci bine făcute” trebuie să existe stimulente care să-i ajute să treacă peste frustrarea, conflictul, dezamăgirea, chiar confuzia învățării.

Recunoașterea, încurajarea și lauda din partea persoanelor semnificative oferă asemenea stimulente. Așteptările și răspunsurile ar trebui să depindă de cunoașterea și conștientizarea capacităților individuale ale copilului. Solicitățile inadecvate, care negă posibilitatea realizării și recompensei pot conduce la frustrare, mânie sau retragere.

În al patrulea rând, copiii au nevoie să *dezvolte un sentiment de responsabilitate prin independență personală*. Cu scopul de a exprima acestea în limite social acceptabile, limitele și controlul trebuie mai întâi stabilite pentru copii mici de către adulții semnificativi pentru aceștia, în interiorul acestui cadru creșterea continuă a independenței poate fi acordată treptat copiilor pentru a alege între opțiuni, pentru a decide asupra planurilor și acțiunilor, pentru a-și

face singuri prieteni, pentru a se simți responsabili față de ceilalți, pentru a accepta consecințele alegerilor etc. Recunoașterea și răspunsul adecvat la acești factori depind de continuitatea interacțiunii sociale și de dezvoltarea cunoașterii fiecărui copil în parte. Din acest motiv, Kellmer-Pringle argumentează că nevoile copiilor nu pot fi satisfăcute adecvat în instituțiile de ocrotire sau în situațiile în care relațiile dintre copii și părinții lor sau alți îngrijitori sunt continuu întrerupte prin separare sau prin schimbarea celor care îi îngrijesc.

Dezvoltarea întârziată a copiilor instituționalizați trebuie înțeleasă nu ca o reacție de separare de părinți, ci ca un efect al mediului nestimulativ, în special al lipsei oportunităților de interacțiune spontană și afectuoasă cu adulții. Efectele pe termen lung asupra sănătății mentale reprezintă nu numai o reacție la pierderea părintelui sau a unui substitut al acestuia, ci incapacitatea minorului de a trăi - în casa de copii - experiența unor relații călduroase, apropiate și de durată cu adulți în care să poată avea încredere și, de multe ori, chiar cu prieteni de aceeași vârstă. Faza de detașare din evoluția răspunsului la pierdere se poate transforma într-o reacție depresivă cronică și poate duce, pe termen lung, la depresie și la incapacitatea de a stabili relații apropiate și intime.

Calitatea redusă a mediului fizic în care se dezvoltă copilul instituționalizat reprezintă un factor de risc suplimentar pentru dezvoltarea normală fizică și psihologică.

Pentru a putea stabili care sunt *consecințele instituționalizării* asupra copiilor va trebui să analizăm în continuare nevoile de bază ale acestora, nevoi ce ar trebui să își găsească răspunsul adecvat în vederea unei dezvoltări armonioase a copilului.

Nevoia de dragoste și securitate este împlinită de relații calde și afectuoase, ce se

formează imediat după naștere. Prin aceste relații, inițial cu mama și treptat cu un cerc tot mai mare de persoane, copilul își conturează identitatea și devine conștient de sine. În dragostea părinților copilul este acceptat și valorizat necondiționat, indiferent de sex, aparențe, abilități sau personalitate. Această dragoste este dăruită fără solicitarea unei compensații, unei reciprocități.

Cel mai puternic impact al acestei relații de afecțiune se produce asupra sinelui (*seif*). Aprobarea și acceptarea din partea celorlalți sunt esențiale pentru dezvoltarea autoacceptării și autoaprobării.

Nevoia de securitate se împlinește prin stabilirea relațiilor familiale, prin atitudini și comportamente constante și predictibile din partea părinților. Securitatea este oferită de un spațiu și figuri familiare, precum și de o rutină bine cunoscută. Imediat după naștere, ceea ce este nou, necunoscut, neașteptat, poate fi considerat înspăimântător sau periculos.

Dezaprobarrea este interpretată de copil ca o retragere temporară a afecțiunii și este simțită înainte de formarea limbajului, datorită comunicării nonverbale. Dezaprobarrea - pentru început din partea mamei, apoi venind de la alte persoane care contează emoțional pentru copil - creează o stare de anxietate. Se formează astfel, încă de la vârste fragede, cea mai eficientă și simplă motivație a copilului de a răspunde la așteptările celorlalți.

Nevoia de noi experiențe. Copilul își găsește răspunsul în capacitatea de a explora, de a descoperi. Odată apărut interesul pentru ceea ce este nou, el devine sursa de motivare a altor explorări și - astfel - a învățării. Jocul și limbajul sunt principalele modalități prin care copilul își poate satisface această nevoie. Folosindu-le, el descoperă lumea obiectivă (exterioară),

cât și lumea subiectivă (autodescoperirea interioară).

Nevoia de încurajare și apreciere. Trezirea de la copilul neajutorat la adultul autodeterminat se realizează și prin cunoașterea bucuriei și apoi trăirea nevoii de succes. Se realizează un proces de auto-modelare, pornind de la exemplele pe care copilul le identifică/alege din rândul persoanelor importante pentru el. Educatorii (profesorii) joacă un rol foarte important pentru el.

Nevoia de responsabilitate. Copilul are nevoie de câștigarea și recunoașterea treptată de către ceilalți a independenței sale. Școala deține, și de această dată, un rol extrem de important.

Apropie fiecare teorie majoră a personalității a propus o unică nevoie/trebuință, privită ca fiind mai importantă decât celelalte.

Nevoile sunt văzute ca fiind construcții emoționale cu o componentă afectivă și care determină ce este important pentru o persoană. Atunci când o nevoie este împlinită, produce efecte pozitive; când aceasta nu-și găsește răspunsul, se instalează frustrarea și o stare emoțională negativă. Similar, nevoile de bază influențează achiziția de scheme descriptive despre sine și lume și scheme motivaționale cu privire la ceea ce trebuie făcut pentru a obține răspunsul adecvat nevoii sau pentru a evita frustrarea.

Nevoia de relaționare se transpune pe o dimensiune a credințelor care merge de la încredere, acceptare, sprijin și confort până la neîncredere, respingere, pericol. Trăsăturile de personalitate asociate sunt încrederea și sociabilitatea, opuse suspiciunii și ostilității.

Corespunzătoare nevoii de autovalorizare este imaginea sinelui de-a lungul unei dimensiuni care variază de la „moral, competent, puternic, care merită să fie apreciat”,

la „imoral, incompetent, nedemn, slab”. Poziționarea pe această scală se regăsește în trăsături de personalitate cum ar fi stima de sine înaltă/scăzută, autoacceptarea/respingerea, încrederea/neîncrederea, competența/incompetența.

Dacă una dintre nevoile de bază nu își găsește răspunsul adecvat, dezvoltarea este distorsionată.

Eșecul în a răspunde nevoilor de dragoste și securitate are ca efect sindromul de *deprivare maternă*. Imposibilitatea de a trăi noi experiențe se regăsește în diferite forme de substimulare sau privare/deprivare senzorială, socială, emoțională.

Nevoia de a se adapta permanent și repetat la situații în continuă schimbare poate conduce la dezorientare și distorsiunea realității, anxietate și iritabilitate extremă, oboseală, apatie și renunțare.

Nevoia de încurajare și recunoaștere își găsește, din nefericire, împlinirea aproape invariabilă, în urma rezultatelor, și mai puțin doar a efortului. În consecință, ea este satisfăcută mai frecvent la copiii inteligenți, sănătoși, bine adaptați și atractivi (cu aparențe plăcute). Copiii instituționalizați, din cauza dezavantajului emoțional, economic, social, cultural, adesea chiar și educațional și de dezvoltare intelectuală și fizică, vor obține mult mai greu aprecierile celor din jur. Aceasta în condițiile în care ar avea mai multă nevoie tocmai pentru că, în absența familiei, nu au decât un acces (cel mult) limitat la dragostea necondiționată de tip părintesc.

Nesatisfacerea nevoii de responsabilitate conduce la deficiențe în deprinderile de autocontrol și planificare, la tendința tânărului de a se manifesta impulsiv, la incapacitatea de a amâna gratificarea imediată a nevoilor, la nesocotirea drepturilor celorlalți, pe scurt, la iresponsabilitate.

În concluzie, în conștiința copiilor se structurează *complexul de instituționalizare*. Refuzul de a-și accepta condiția de instituționalizat se manifestă prin sugestibilitate, lipsă de inițiativă, crize de adaptare, indisciplină, conduite revendicative.

Climatul de ocrotire instituțional, oricât de bine ar fi structurat, nu va reuși să creeze condiții optime de creștere și de educare a copilului. Una dintre probleme constă în faptul că într-o instituție de ocrotire fie se ocupă prea multe persoane de un singur copil, diminuând astfel posibilitatea lui de a se atașa de un adult, de a avea o persoană de referință stabilă și sigură, fie numărul de personal specializat este insuficient (asistenți sociali, psihologi, educatori, sociologi etc), locul lor fiind ocupat de persoane insuficient pregătite ceea ce determină o scădere a calităților oferite de instituție, în plus, copilul este nevoit (luând în considerare criteriul vârstei) să schimbe deseori instituția de ocrotire și, odată cu aceasta, să renunțe la relațiile pe care le formase cu membrii personalului, relații care, oricum, nu erau suficient de personalizate și afectuoase și care într-un nou climat instituțional reclamă efort de reconstruire, toate pe fondul „crizei de adaptare”, având ca manifestări ulterioare închiderea în sine, reticența în comunicare, apatia, dezinteresul pentru învățare etc. Un rol fundamental trebuie să-l îndeplinească adultul în oferirea unei imagini de autoritate pozitivă. El trebuie să accepte copiii așa cum sunt, să-i protejeze fizic și psihologic, să fie empatici cu ei și cu nevoile lor, suficient de puternici pentru a emana putere și a impune respect; cu timpul, aceste figuri pozitive, cu experiențe pozitive, încep să fie încorporate în lumea fiecărui copil. Așa cum arăta Rosenfeld și Wasserman, imaginea mentală a unei figuri pozitive și amintirea experiențelor legate de o autoritate binevoitoare pot fi susținători puternici în

reconstruirea personalității copilului, în dobândirea unei identități care să aibă valoare pentru aceasta și să determine apariția respectului de sine.

Putem concluziona că influența instituționalizării asupra dezvoltării copilului este destul de vastă și are drept consecință schimbări suficiente de personalitate. Promovarea modelelor de educație incluzivă, de integrare școlară și socială va fi un factor susținător puternic în dezvoltarea personalității copilului.

Bibliografie

1. Golu, P. *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective*. București, Editura Miron, 2004.
2. Macavei, E. *Familia și Casa de copii*. București, Editura Litera, 1989, pag. 126.
3. Mitrofan, L., Badea, V. *Dimensiuni ale excluderii sociale*. București, Editura SPER, 2004, pag. 70-86.
4. Neacșu, I., Negovan, V. *Copiii și mediile socioeducaționale vulnerabile*. București, Editura Universitară, 2008.
5. Popa, M. *Cunoaștere și comunicare în condiții adverse*. București, Editura Universității „P.Maior”, 2003.
6. Popovici, D. *Orientări teoretice și practice în educația integrală*. Arad, Editura Universității „A. Vlaivu”, 2007.
7. Smith, C. *Adopție și plasament familial. Cum și de ce*. București, Editura Alternative, 1993, pag. 40.
8. Vlasova, T., Pevzner, M. *Despre copilul cu abateri de dezvoltare*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
9. Vrașmaș, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv*. Editura Aramis, 2008.
10. Zamfir, E. *Psihologie socială. Texte alese*. București, Editura Ankarom, 1997.

Recenzent: Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

Factorii și indicatorii favorizanți în adaptarea studentului la procesul de învățământ superior

Ecaterina ȚĂRNĂ,

lector superior,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat

Adaptarea studenților presupune cunoașterea indicatorilor care constituie sistemul de realizare a interacțiunii dintre personalitatea studentului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului de învățământ. Scopul principal al învățământului universitar este asigurarea unui program de studiu realizat în așa fel încât cei implicați să se poată adapta ușor pentru a răspunde cu maximum eficiență cerințelor educative. Este necesară cunoașterea indicatorilor implicați în procesul adaptării, evidențierea factorilor care pot influența modul de adaptare și criteriile de ameliorare a procesului de adaptare. Adaptarea la procesul instructiv-educativ necesită o menținere a echilibrului psihologic, o continuă perfecționare care antrenează un cumul de factori interni și externi. Aplicarea metodelor psihologice cu scopul îndrumării corecte și a consilierii psihologice poate îmbunătăți indicii adaptării și totodată spori productivitatea activității de învățare.

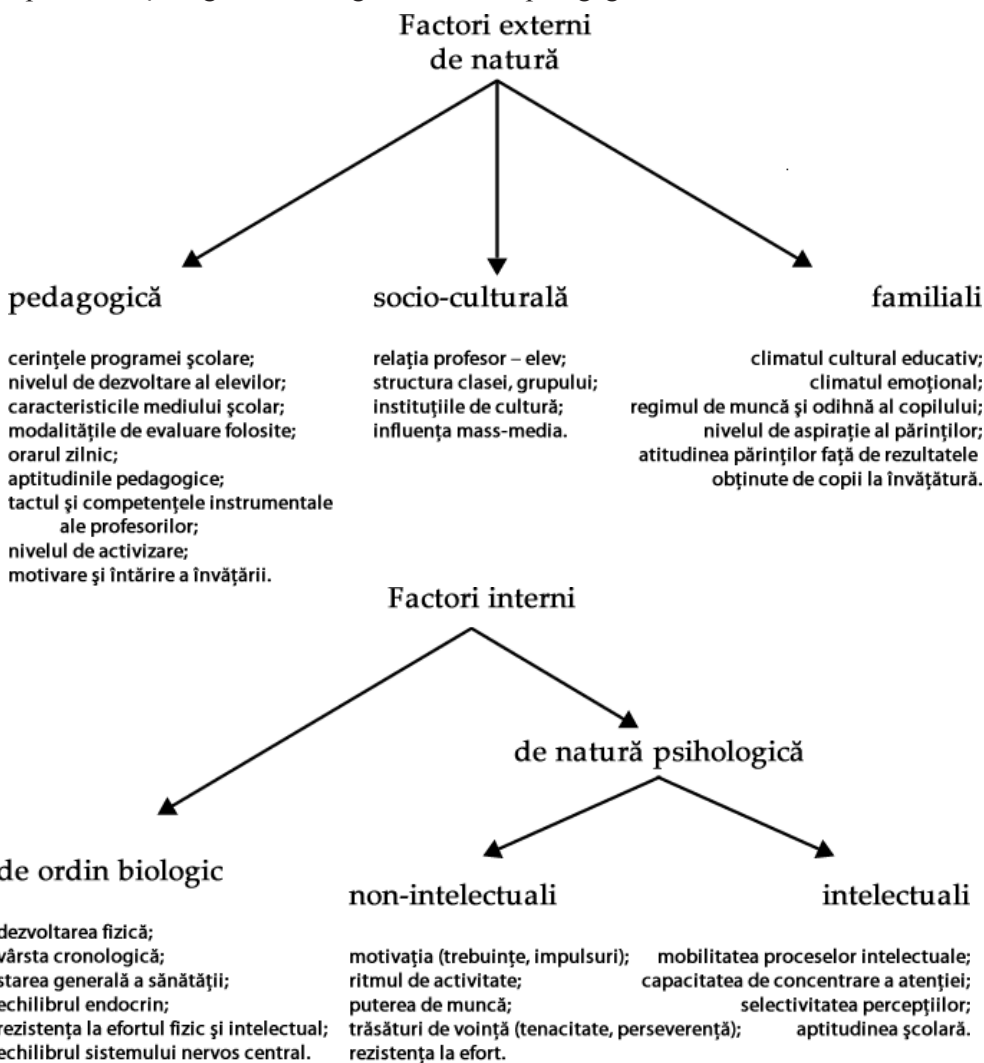
Abstract

Students' academic adaptation research involves procedural operation with a series of indicators that constitutes the achievement reference level for the students' interaction between overall personality development and conditions of the educational process. This leads to an accumulation of internal and external factors that are interacting. In turn, internal factors are of biological and psychological nature, the psychological are divided in non-intellectual and intellectual, and the external ones can be of educational, socio-cultural and family nature. Integrating youngsters in academic field involves a novel form of adaptation, which will reflect the extent to which a candidate will succeed in higher education, meeting the behavioral requirements and learning the required information for socio-professional integration. Applying psychological methods for proper guidance and counseling can improve the adaptation indices and also increase the productivity of the learning activity.

Cunoașterea dificultăților adaptării în mediul academic prezintă un interes sporit în domeniul cercetărilor psihologiei educaționale, care a determinat și o atenție deosebită la nivelul universităților europene. Astfel, T. Garcia, McCann E.J. et al. (2001) susțin că una dintre cele mai importante competențe implicate în adaptarea la mediul academic este capacitatea de autoreglare a studentului, reflectând gradul de participare la procesul de instruire.[2] Autoreglarea include abilitatea de monitorizare a propriei evoluții cognitive, de organizare a

timpului și de orientare în spațiul academic, acestea fiind caracteristice studenților cu nivel înalt de autoreglare.

Procesul de adaptare la activitatea de învățare nu poate fi redus la simpla însușire a informațiilor implicate în procesul de instruire. Acesta antrenează un cumul de factori interni și externi.[12] La rândul lor, factorii interni sunt de ordin biologic și de natură psihologică, cei de natură psihologică pot fi intelectuali și nonintelectuali, iar cei externi pot fi de natură pedagogică, socioculturali, familiali:



Analizând concepțiile referitoare la adaptarea studenților, observăm că aceasta depinde permanent de interacțiunea factorilor interni și externi. Factorii interni ai adaptării optime depind de personalitatea studentului, iar factorii externi sunt condiții obiective independente.

Adaptarea la noul proces educațional, la noile condiții de viață necesită o menținere a echilibrului psihologic și o continuă perfecționare a tânărului. Este foarte important ca fiecare student să se acomodeze ușor și rapid la noile cerințe, să se conformeze acestora fără diverse perturbări. Modul în care se va realiza adaptarea studentului poate fi resimțit atât pozitiv, cât și negativ în decursul mai multor ani. Astfel, dificultățile de adaptare pot influența modul de integrare a viitorului specialist în societate. O educație corectă, o adaptare treptată la noile situații și aprecierea la justa valoare a personalității studentului vor facilita în deplină măsură alegerea cauzei dorite. Toate elementele structurale ale personalității formează un ansamblu unitar, un sistem cu un anumit coeficient de integrare și coerență internă.

Personalitatea este un sistem hipercomplex, cu autoorganizare, determinat biologic și sociocultural, cu o dinamică specifică, individualizată.[7]

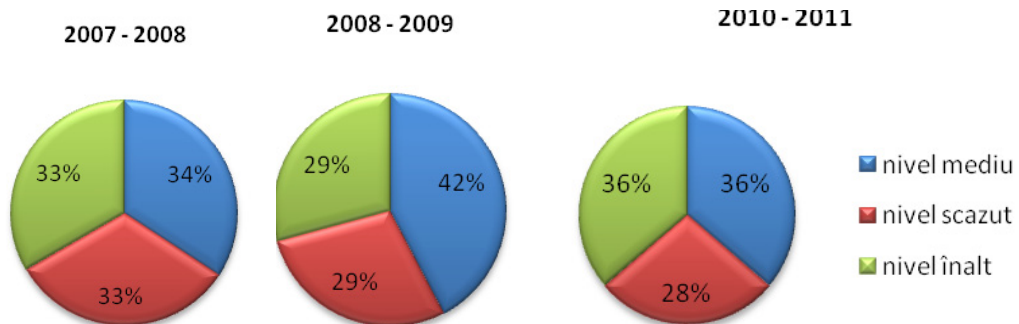
Reflectând asupra acestui citat, putem spune despre personalitatea studentului că este o individualitate puternic conturată și impunătoare prin activitatea și creația pe care o desfășoară.

Acceptând ideea că personalitatea este un sistem dinamic hipercomplex, trebuie să subliniem că este totodată și o ființă supraordonată, cu funcție integrativ-adaptativă, care presupune raportarea acesteia la valorile și normele sociale. Întreaga evoluție a personalității se desfășoară pe fundalul interacțiunii contradictorii dintre „conștiința obiectivă” și „autoconștiință”.

Autori în domeniu (V. Aseev, V. Leontev, A. Rean, A. Cudașov, M. Zlate, V. Negovan, A. Miroiu, M. Pleșca, Lorincz Enico Albert, M. Cargea etc.), evidențiază indicii caracteristici acestei vârste. Îi vom enumera doar pe acei care au o deosebită importanță în procesul de adaptare la mediul academic:

- maturitate de gândire și stăpânire a instrumentelor deductive ale inteligenței, achiziție care îi permite judecată independentă, capacitatea de a discerne și a evalua autonom;
- identitatea, abilitatea de a se vedea pe sine ca fiind o persoană consecventă și integrată cu o identitate puternică;
- autodeterminarea, alegerea drumului în viață, inclusiv proiectarea profesională;
- în plan afectiv, instituirea opțiunilor axiologice și construcția unei scări de valori care să depășească persoana și anturajul imediat, marcând integrarea eului într-un rol social asumat;
- integrarea activă în mediul social, în care tânărul nostru își asumă un statut și un rol.

Cercetările efectuate în anul de studii 2009-2010, pe un eșantion de 108 studenți, anul I, facultatea Biologie/Chimie, facultatea Geografie ne-au permis să constatăm că: 67%(72) studenți au avut diverse dificultăți de adaptare la mediul academic; dintre aceștia – 34%(37) – nivel mediu de adaptare și 33% (35) – nivel scăzut de adaptare; în 2009-2010, pe un eșantion 130 studenți: 71% (92) studenți au avut diverse dificultăți de adaptare, dintre aceștia – 42% (55) – nivel mediu de adaptare, 29% (37) – nivel scăzut de adaptare; în 2010-2011, pe un eșantion de 150 de studenți 64% (102) au avut diverse dificultăți de adaptare la mediul academic; dintre aceștia – 36% (58) – nivel mediu de adaptare și 28% (44) – nivel scăzut de adaptare.



Comparând aceste rezultate observăm că procesul de adaptare-inadaptare în mediul academic este specific pentru studenții debutanți, iar aceasta presupune *cunoașterea indicatorilor* care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea studentului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului de învățământ. În acest sens, este necesară implementarea unor activități speciale, bazate pe realizările științei educative, orientate spre constatarea particularităților individuale ale studentului în procesul de adaptare. Organizarea unui Centru Universitar de Consiliere Psihologică și Orientare Profesională ar permite aplicarea unor programe speciale pentru studenții cu probleme de adaptare. Drept model în această direcție poate fi România, Rusia, Ucraina, care au astfel de centre, unde sunt aplicate programe speciale pentru studenții cu dificultăți de adaptare, ca de exemplu, Centrul pentru Orientare, Informare și Consiliere Profesională; Universitatea din București care a inițiat un proiect în 2003-2005 „*Cercetarea strategiilor de adaptare a studenților la mediul academic – factori de instalare, efecte și condiții de optimizare*”, conducători de proiect M. Zlate, V. Negovan.

Atunci când se analizează aspectele teoretice, în special cu privire la personalitate și adaptare sau factori implicați, adaptarea

este înțeleasă restrictiv, în dependență de individ și de mediu social, adaptarea este considerată ca o fază de dezvoltare a personalității, de integrare a unui individ într-o comunitate socială relativ stabilă. (S. Rubinștein, A. Leontiev, E. Ilyenkov, A. V. Petrovsky, D. Feldstein,). În acest sens, dezvoltarea personalității este prezentată ca un proces de aderare la un nou mediu social, de adaptare și, în cele din urmă, de integrare în acest mediu. Analizând etapele de dezvoltare a personalității, A.V. Petrovsky [15] a remarcat prima fază drept o fază de adaptare, care presupune asimilarea de standarde comune și stăpânirea de forme și mijloace adecvate de acțiune. Cel care aderă la o comunitate socială nouă, nu se poate remarca ca o personalitate înainte de a accepta normele existente.

Din diversitatea de indicatori ai adaptării trebuie să ținem cont de conținutul învățământului superior concretizat în programele de studiu, trebuie să facem apel la ansamblul cunoștințelor și informațiilor de care dispune studentul și de materia nouă pe care trebuie s-o însușească. Studentul trebuie să posede deprinderi de studiu individual, abilități de obținere și aplicare a informației. Pentru realizarea obiectivelor propuse, studentul trebuie să țină cont de cerințele universitare, să se conformeze acestor cerințe, adică să însușească cu maximum eficiență

informațiile prevăzute. Studentul se va adapta fără mari dificultăți dacă va accepta mai rapid metodele și mijloacele de învățământ. În acest sens, publicarea programelor și distribuirea acestora în licee ar permite inițierea candidatului în activitatea de învățare universitară.

Un alt factor extern, la fel de important, ține de modul de viață și deprinderile candidatului la studii superioare. Studentul este nevoit să se acomodeze cu noul local, care este mult mai spațios decât liceul unde a studiat anterior, cu noii săi colegi, care pot fi de diferite vârste și naționalități, cu un nivel de pregătire variat, cu diferite valori culturale și, nu în ultimul rând, cu noii profesori universitari. În acest sens, studentul trebuie să se adapteze circumstanțelor propriei situații și unor schimbări imprevizibile. Este necesar să se înțeleagă că adaptarea optimală a studentului depinde de condițiile unui climat universitar favorabil. [6]

Adaptarea studentului trebuie analizată ținând cont și de indicatorii relaționali. Aceasta se referă la preferințele pe care un anumit student le are față de ceilalți colegi și invers. Locul pe care îl va ocupa studentul în relațiile interpersonale îi va asigura prestigiul și poziția sa în grup. În acest sens, studentul este obligat să se conformeze unor norme de grup. Astfel, adaptarea studentului poate fi realizată doar în condițiile unui climat oportun de disciplină exprimat prin respectarea cerințelor învățământului superior, a normelor de conduită în grupul studentesc și în mediul extrauniversitar. În condițiile unei atmosfere pozitive studentul își va desfășura la maximum posibilitățile sale de studiu, iar în condiții defavorabile studentul se complexează, nu se adaptează în grupul studentesc și riscă să abandoneze studiile.

În condițiile evaluării, factorii determinanți în adaptare sunt considerați cei biologici și psihologici, care se manifestă prin starea de sănătate a studentului și va influența reușita academică a acestuia. Adaptarea studentului este influențată de nivelul său de dezvoltare intelectuală. Realizarea scopului propus presupune un nivel de inteligență sporită, care totodată va exprima și gradul lui de adaptare. Se va considera adaptat cerințelor universitare acel student care obține fără dificultăți performanțele preconizate. Adaptarea studentului se manifestă în procesul de învățământ, care este forma fundamentală de activitate pentru student, ce presupune implicarea primordială a întregii structuri psihice a tânărului. Aceasta integrează percepțiile, reprezentările, memoria, gândirea, limbajul, atenția, imaginația, motivația și voința, fiind mediate de caracter, temperament și afectivitate ca trăsături dominante ale personalității. Adaptarea ține de inteligență, deoarece aceasta constă în capacitatea de a cunoaște și înțelege corect și repede, de a anticipa evenimentele și de a evalua rezultatele acestora.[13] Astfel, studentul care va recepționa ușor informațiile, acela și se va adapta repede situațiilor. Este recunoscut faptul că între inteligență și adaptare există o corelație directă, deoarece inteligența este considerată ca adaptare rapidă și eficientă la cerințele mediului în transformare și ale condițiilor socioeconomice.[12] Acest aspect rezultă și din definiția inteligenței, care este interpretată ca fiind „capacitatea de adaptare la situații problematice noi”; „instrument al reușitei”; „al cunoașterii, abstractizării, al combinării și sintezei”. Deși inteligența deține un rol primordial în procesul de adaptare, constatăm și importanța rezistenței la solicitările fizice și mintale, la particularitățile afectiv-voliționale,

motivația, perseverența în achiziționarea informației, atitudinea față de studii, interesul față de specialitatea aleasă și desigur deprinderea de a învăța.[14]

Deși studentul are deprinderi de studiu individual, fără implicarea directă a părinților, factorii familiali influențează nemijlocit asupra personalității și deci are consecințe asupra procesului de adaptare. Aceasta depinde de nivelul cultural, educativ și afectiv al familiei, de profesia părinților, de aspirațiile acestora și de relațiile cu copilul lor. În acest context, G. Zapan afirmă: „din categoria sferei de influență evidențiem factorii pedagogici și ne referim la: formele de organizare a învățământului, metodele și mijloacele de învățământ, natura cerințelor universitare, personalitatea și profesionalismul profesorului, atitudinea și relațiile cu studentul”.[10]

Adaptarea studentului se apreciază pe baza nivelului de realizare sub aspectul reușitei, dar și a conduitei în grupul de studenți, în relațiile student-profesor, student-student. Cel mai semnificativ criteriu de adaptare a studentului la procesul de învățământ superior este considerată calitatea rezultatelor obținute. Cu toate acestea, ținem să menționăm și acomodarea respectivului tânăr la grupul studentesc, și însușirea unor valori sociale corespunzătoare vârstei.

Succesul studentului la învățătură este considerat ca un indicator al aptitudinilor, ca element motivațional, ca expresie a atitudinii studentului față de cerințele învățământului superior și față de specialitatea aleasă. Atunci când apreciem adaptarea unui student la cerințele universitare trebuie să-i analizăm, pe de o parte, succesul, iar, pe de altă parte, să urmărim cum se conformează normelor de conduită socială. Vom considera că un student

s-a adaptat optim, dacă rezultatele la învățătură și comportamentul lui corespund cerințelor universitare.[11]

În general, între reușita la studii și adaptare există o corelație semnificativă; uneori putem observa că un student poate avea rezultate bune, dar are dificultăți de adaptare, pentru că nu se integrează în grupul de studenți. Majoritatea studenților întâmpină dificultăți de adaptare în etapa inițială a frecventării orelor. Există o concordanță reală între nivelul dezvoltării psihice a tânărului, starea lui de sănătate și gradul de adaptare. Remarcăm și faptul că dificultățile de adaptare pot fi reduse, dacă în ultimii ani de liceu activitățile de studiere vor fi apropiate ca procedură de cele universitare. V. Aseev [12] consideră că adaptarea la mediul universitar depinde de indicii eficacității adaptării studenților la procesul de învățare, evidențiind două tipuri de criterii:

- *obiective* – determinate de rezultatul activității de învățare (reușita curentă și la sesiune); stabilitatea stării funcționale a organismului (lipsa simptomelor evidente ale oboselii);

- *subiective* – starea pozitivă în relațiile stabilite cu grupul de studenți, satisfacția de la procesul de studii, manifestarea activismului.

La început diversitatea manifestărilor de adaptare pot fi observate în funcție de vârstă, sex, nivel de dezvoltare psihică, volum de cunoștințe, nivel de cultură și educație. Volumul cunoștințelor dobândite în școala generală ne poate oferi indicații importante pentru aprecierea nivelului de adaptare. În perspectiva acestei evaluări, cunoscând particularitățile personalității și stadiul dezvoltării intelectuale a studentului, putem presupune gradul lui de adaptare la noile cerințe de instruire.[11]

Din cercetările noastre rezultă că studenții cu grad redus de adaptare nu conștientizează suficient necesitatea activității de studiu. Pasivitatea și indiferența la lecții este menționată în toate cazurile. Acești studenți nu depun efortul necesar pentru însușirea materiei și nu prezintă interes pentru lecturi și activități suplimentare. Conform observațiilor, studenții cu dificultăți de adaptare nu au principiile de organizare rațională a activității de învățare formate suficient și nu folosesc procedee de autocontrol. În comparație cu studenții fără dificultăți de adaptare, aceștia au o atenție superficială, orientare instabilă și un ritm de lucru lent. Ei întâmpină obstacole în sesizarea esențialului; sistematizarea cunoștințelor este parțială, se împotmolesc în detalii și nu se exprimă corect. O cauză de neadaptare a unor studenți, atestată pe parcursul cercetării, este vocabularul sărac. Datorită faptului că limbajul deține un rol important în stabilirea relațiilor interpersonale, acești studenți prezintă dificultăți de integrare în grup. Ei sunt lipsiți de inițiativă, preferă singurătatea. Pe baza observărilor întreprinse asupra studenților neadaptați remarcăm că aceștia nu sunt sociabili, nu au deprinderi de a colabora în grup, nu-și pot planifica timpul și sunt dezechilibrați emoțional. Ei prezintă o stare de nesiguranță și un nivel scăzut de aspirație, nu sunt conștienți de lipsurile în volumul de cunoștințe, nu manifestă spirit critic față de realizările proprii, se descurajează și se demobilizează ușor. Deseori manifestă indiferență față de colegi și profesori.

Din cele relatate, observăm că adaptarea studentului depinde în cea mai mare măsură de personalitatea acestuia și cerințele universitare. Importanța acestei corelații se manifestă prin eficiența și calitatea obiectivelor propuse atât de student, cât și

de cadrul universitar. Apare problema modului în care trebuie studiat aspectul psihosociologic al adaptării studentului: la nivel individual sau la nivelul instituției.

La nivel individual este necesar să se exploreze și să se aprecieze dimensiunea socială a adaptării fiecărui student cu dificultăți de adaptare, și anume, cum se adaptează la mediul universitar, la ritmul vieții, la ierarhie și modul cum aderă la scopul și valorile instituției. Trebuie să se evalueze prin anchetare opiniile și atitudinile studenților față de modul de viață și de valorile morale, să se analizeze fenomenele sociale.

În literatura cercetată sunt menționate următoarele etape de adaptare:

- *etapa de acomodare* – domină teama și supunerea, sentimentele de părăsire și neputință;

- *etapa de adaptare* – căutarea recompenselor și câștigarea bunăvoinței. În prima etapă, studentul este un atent observator a ceea ce se întâmplă, în urma evaluării persoanelor, normelor și valorilor adoptă o anumită conduită;

- *etapa de participare* – studentul nu se mai simte străin față de ceilalți și are un comportament activ în relațiile interpersonale. Măsura participării este determinată de gradul de maturizare psihosocială a fiecărui student și acceptarea lui de către ceilalți;

- *etapa de integrare* corespunde dependenței de grup.

În concluzie, subliniem faptul că adaptarea optimală depinde de dezvoltarea generală și armonioasă a personalității. Cunoașterea indicatorilor și factorilor favorizanți ai adaptării la mediul academic ar permite aplicarea unor activități de profilaxie. Comportamentul studentului inadapdat poate fi o consecință a unei

labilități afective cu tendință spre emoțivitate ridicată și din această cauză studentul este adesea blocat. Aceste blocaje se răsfrâng negativ asupra capacității de învățare și asupra propriilor aspirații. În cadrul activităților, studentul este lipsit de trăirea propriului succes, iar aceasta reduce securitatea intelectuală atât de necesară adaptării la situații noi. Indicii adaptării sunt interdependenți, iar pentru facilitarea adaptării studenților este necesară cunoașterea acestora și coordonarea acțiunilor conform unui program bine stabilit.

Bibliografie

1. Aysan, F., Băban, A., Savage, G., De Vijver, F., *Causes of Student Failure: a Cross-Cultural Comparative Study of Turkish, South-African and Romanian Students, Creier, Cogniție, Comportament*, 2005, vol.5, nr.2
2. Garcia T.; McCann E.J.; Turner J.E.; Roska L. *Modeling the Mediating Role of Volition in the Learning Process*, Contemporary Educational Psychology, 2001
3. Lorincz Enico Albert, Cargea M., *Prevenirea dezadaptării școlare*. Iași Ed. Cermi, 1998
4. Miroiu, A., Pasti, V., Codita, C., Ivan, G., Miroiu, M., *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, 1998, Iași: Polirom.
5. Platon C. *Serviciul psihologic școlar*. Chișinău, Editura Epigraf, 2001
6. Pleșca M., *Adaptarea studenților anului I de studiu la viața universitară. Probleme ale științelor socioumane și ale modernizării învățământului*, Chișinău, 1998.
7. Popescu-Neveanu P. *Personalitatea și cunoașterea ei*, București, Ed. Militară, 1969
8. Snow, R., "Individual Differences in Affective and Cognitive Functions", in *Handbook of Educational Psychology*, 2002, NY: Prentice Hall.
9. West, R. . ., *Teacher-Student Communication: A Descriptive Typology of Students' Interpersonal Experiences With Teachers*, 1994, Communication Reports.
10. Zapan Gh. *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984
11. Zlate M., Negovan. *Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative*, București, Ed. Universității, 2006.
12. Асеев В. *Теоретические аспекты адаптации. Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности*, Иркутск 1986.
13. Баранов А.А., Кудашев А.Р., Реан А.А., *Психология адаптации личности, Прайм-Еврознак*, Санкт-Петербург, 2003
14. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. *Адаптация в структуре деятельности*, Москва, 1980.
15. Петровский А. В. *Личность. Деятельность. Коллектив*, Москва, 1982.

Recenzent: Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, IȘE

Modalități de elaborare a finalităților/competențelor de formare profesională

Sergiu BACIU,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În articol sunt prezentate unele căi de elaborare a ofertei educaționale în baza competențelor profesionale.

Principalul serviciu care este oferit de ÎIS se realizează prin intermediul curricula oferite. Din aceste considerente, credem că, calitatea ÎIS este determinată de calitatea curricula. De aceea, este important să stabilim care sunt finalitățile curricula universitare și ce plusvaloare academică o pot obține beneficiarii acestor servicii educaționale.

Conștientizat și teoretizat, fie la nivelul cel mai înalt, filozofic, fie la nivelul cel mai de jos, al unor tehnici particulare, fenomenul educațional, educația, în general, și instruirea, în special, și-a propus întotdeauna anumite finalități, scopuri și obiective. Evident, finalitățile formulate la nivel de doleanțe sociale sau ca note definitorii ale unei politici educaționale au ilustrat de fiecare dată momentul istoric și coloratura geografică a societății respective.

În fiecare etapă a istoriei sale, educația își are o notă dominantă din punct de vedere a problematicii intrate în sfera discuțiilor, ipotezelor, a cercetărilor experimentale și a soluțiilor fundamentate științific, atunci perioada contemporană ar putea fi caracterizată drept *perioada marilor căutări în definirea obiectivelor, scopurilor și finalităților*.

Din perspectivă acțională, educația are un caracter finalist. Ea este produsul acțiunii

Abstract

This article presents some ways of developing vocational training offer, based on professional skills.

oamenilor și în consecință este călăuzită de finalități proiectate și anticipate conștient; totodată întreaga ei desfășurare este dirijată din interior de această proiecție ideală, conștientizată și transpusă în practică de către agenții educaționali. Făcând o trimitere la dicționarul lui Robert, V. și G. de Landsheere admit că finalitatea este „ceea ce apare ca încheiere și totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există” [1, p.23]. Finalitatea se înscrie astfel ca o dimensiune definitorie a educației prin care se delimitează tranșant de ansamblul influențelor pe care le generează diferite medii educaționale, în care individul se află în ipostaza sa de membru al societății. Finalitățile educaționale circumscriu modelul de personalitate, pe care educația urmează să-l formeze. Ele se diferențiază și integrează într-un tot unitar, în funcție de mecanismele psihologice ale învățării umane și, număidecât, în conformitate cu cerințele sociale.

Putem evidenția următoarele caracteristici ale finalităților:

- vizează obținerea unor transformări, perfecționări în ființa omului;
- toate aceste schimbări sunt orientate spre dezvoltarea conștiinței și conduitei umane;
- se conturează scopul ultim și cel mai înalt (ideal) al perfecțiunii umane;

- ele formează o temelie de valori pentru acțiunile educaționale, motivând necesitatea de a aborda axiologic educația;
- prin anticiparea rezultatelor învățării, ele stimulează interesul studenților;
- ele îndeplinesc o funcție evaluativă, rezultatul final fiind semnul reușitei [2, pp. 153-155];
- definesc liniile de orientare ale procesului de învățământ, îndeplinind funcția de reglare și ordonare.

Finalitățile determină alegerea din patrimoniul cultural a conținuturilor educației, convingerile despre natura cunoașterii umane, sunt exprimate prin importanța relativă, care va fi acordată diferitelor moduri de gândire.

Într-o anumită măsură, educația se referă totdeauna la trecut și trebuie să vizeze cu vigoare viitorul, să fie o „anticipare a viitorului” [7, p. 378]. O chestiune importantă este de a ști dacă educația vizează un viitor diferit de trecut sau conform cu acesta și dacă se sprijină pe o viziune precisă și pe un model specific al viitorului. Noțiunea de trecut este ea însăși foarte relativă: modelul la care se raportează poate fi o revoluție relativ recentă sau, dimpotrivă, o dogmă sau o tradiție care există de secole. Pe de altă parte, anumite aspecte ale educației sunt orientate spre trecut, iar altele spre viitor: multe țări, care au fost în componența URSS sau sub „umbrela” socialistă, simt nevoia de a se întoarce la izvoarele culturii lor: „Un popor este cu atât mai înaintat pe calea progresului, cu cât s-a apropiat mai mult de idealul său propriu, manifestat în felul său de a cugeta, simți și exprima toată partea mai aleasă a ființei sale” [8, p. 33], dar doresc, în același timp, o educație orientată spre un viitor mai bun. Chestiunea este de a ști unde se situează punctul de echilibru și mai ales care este natura compromisului. Totodată, când proiectăm oferta educațională, trebuie să ținem cont de faptul că **viitorul este rațiunea de a fi a prezentului**, „stimulând totodată voința omului

de a construi dezirabilul și de a ieși de sub domina viitorilor probabili” [9, p. 17].

Credem că este oportun ca finalitățile formării profesionale să fie elaborate în baza competențelor profesionale. Trebuie să facem unele precizări în înțelegerea unor termeni [10]:

- *Învățarea* este un proces cumulativ prin care o persoană asimilează gradual noțiuni din ce în ce mai complexe și abstracte (concepte, categorii și tipuri de comportament sau modele) și/sau dobândește deprinderi și competențe generale. Acest proces se desfășoară în context informal, de exemplu prin activități recreative, precum și în contexte de învățare formală care includ și locul de muncă.

- *Rezultatele învățării* – setul de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe pe care o persoană le-a dobândit sau este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Rezultatele învățării sunt declarațiile privitoare la ceea ce se așteaptă ca o persoană să știe, să înțeleagă și/sau să fie capabilă să facă la sfârșitul unei perioade de studiu. Ele trebuie să fie însoțite de criterii corespunzătoare de evaluare care pot fi folosite pentru a stabili dacă rezultatele învățării au fost obținute. Acumularea și transferul de credite sunt facilitate în cazul în care rezultatele învățării sunt disponibile pentru a indica cu precizie rezultatele pentru care se oferă credite.

- *Competențe* – reprezintă potența unei persoane de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a îndeplini o sarcină, rezultantă a cunoștințelor, capacităților și calităților (aptitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice) de care dispune. Cultivarea acestor competențe reprezintă obiectul programelor educaționale. Competențele apar în cadrul diferitor unități de curs și evaluate la diverse etape. Ele pot fi divizate în competențe specializate (specifice unui domeniu de studii) și competențe generice (comune pentru orice curs de calificare).

Competența include:

1. *competențe cognitive* care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență;
2. *competențe funcționale* (deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată), acele sarcini pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le facă atunci când acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială;
3. *competențe personale* care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară;
4. *competențe etice* care presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale.

Conceptul este astfel utilizat într-o manieră integratoare, ca expresie a abilităților unei persoane de a combina – în mod autonom, tacit sau explicit, într-un anumit context, diferite capacități de cunoaștere și deprinderi anterior dobândite. Aspectul „autonomiei” este vital pentru concept deoarece acesta furnizează o bază pentru distingerea diferențelor între nivelurile de competență. Dobândirea unui anumit nivel de competență poate fi percepută ca fiind capacitatea unei persoane de a utiliza și combina capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme. Cu alte cuvinte, capacitatea individului de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute determină nivelul său de competență.

Competențele sunt utilizate pentru:

- dezvoltarea programelor de pregătire profesională inițială și continuă adaptate cerințelor locurilor de muncă;
- îmbunătățirea calității conținutului cursurilor de formare profesională;
- recunoașterea competențelor profesionale indiferent de modul în care au fost dobândite;

- asigurarea transferabilității competențelor de la un domeniu de activitate la altul.

Specialiștii în *curriculum design* vorbesc despre trei tipuri de rezultate ale procesului de învățare: studentul trebuie să știe ce se știe în domeniu (*learning what*, conținuturi propoziționale, reprezentări și credințe), să știe să facă ce se face în domeniu (*learning how*, competențe sau îndemânări), și să știe de ce toate acestea (*learning why*, obișnuința unei activități metareflexive, care să-l ducă mai departe decât ceea ce a învățat la facultate).

În termenii proiectului *Tuning Educational Structures in Europe* [11], se vorbește de competențe generice (care pot fi instrumentale, interpersonale și sistemice) și competențe specifice disciplinei.

Competențele instrumentale sunt cele cognitive, metodologice, tehnologice și lingvistice. Exemple de competențe instrumentale concrete sunt:

- capacitatea de analiză și de sinteză;
- capacitatea de organizare și planificare;
- cunoștințe generale fundamentale;
- cunoștințele fundamentale necesare profesiei;
- comunicare scrisă și orală în limba maternă;
- cunoașterea unei limbi străine;
- folosirea calculatorului la nivel elementar;
- competențe de gestiunea informației (să găsească informație din diferite surse și s-o analizeze);
- rezolvarea problemelor;
- luarea deciziilor.

Competențele interpersonale includ abilități individuale, de exprimare de sine și de critică, ca și abilități sociale de interacțiune și cooperare. Exemple de competențe interpersonale concrete sunt:

- competențe critice și autocritice;
- muncă în echipă;
- abilități interpersonale;
- capacitatea de a munci într-o echipă interdisciplinară;

- abilitatea de a comunica cu experți din alte domenii;
- aprecierea diversității și multiculturalității;
- capacitatea de a munci în context internațional;
- angajare etică.

Competențele sistemice cer abilitatea de a planifica și efectua schimbări la nivel sistemic, de a concepe sisteme noi și de a le ameliora pe cele existente. Exemple de competențe sistemice sunt:

- abilitatea de a aplica în practică cunoștințele dobândite;
- competențe de cercetare;
- capacitate de învățare;
- capacitate de adaptare la situații noi;
- creativitate (generare de idei noi);
- abilitate de conducere;
- înțelegere pentru culturile și obiceiurile altor popoare;
- capacitatea de muncă autonomă;
- concepere și management de proiect;
- spirit de inițiativă și antreprenorial;
- preocupare pentru calitate;
- voință de a reuși.

Dorim să menționăm că în formarea profesională nu trebuie să uităm de dezvoltarea culturii generale care constituie pentru individ fundamentul specializării profesionale, iar specializarea „determină o îmbogățire și o consolidare a culturii generale” [12, p. 9].

Competențele profesionale sunt o sursă de informare valoroasă pentru elaborarea curriculumului de formare profesională. O competență profesională furnizează date care pot fi folosite în trei mari domenii ale formării:

- determinarea obiectivelor de referință;
- elaborarea conținutului curriculumului de formare profesională;
- stabilirea criteriilor și metodelor de evaluare a competenței.

Competențele profesionale sunt o sursă utilă de informații pentru cadrele didactice

și pentru cei care elaborează curriculumuri de formare. În articolul [13] sunt prezentate competențele profesionale elaborate și experimentate de noi pentru funcția de director școlar.

Putem evidenția șase etape în stabilirea obiectivelor de referință și elaborarea unui curriculum de formare pe baza competențelor profesionale. Aceste etape sunt:

1. Stabilirea obiectivului general al curriculumului de formare
2. Identificarea obiectivelor de referință
3. Elaborarea unităților de conținut
4. Pregătirea activităților de învățare
5. Alegerea modalităților de formare
6. Alegerea modalităților de evaluare

Ansamblul acestor etape poate fi considerat strategia de formare profesională pe care un furnizor de formare profesională o poate elabora pentru a acoperi nevoile specifice în domeniul formării profesionale. Nu trebuie să uităm că *un curriculum de formare profesională nu este el însuși o finalitate, ci un mijloc de a ajunge la o finalitate*.

Mai jos definim un șir de noțiuni utile pentru descrierea procesului de elaborare a competențelor de formare profesională.

Domeniul de competență definește o activitate majoră care conduce la un rezultat concret (produs sau serviciu) ce poate fi evaluat.

Domeniile de competență se grupează pe următoarele categorii de competențe:

- competențe fundamentale/cheie;
- competențe generale pe domeniul de activitate;
- competențe specifice profesiei.

Competențele cuprind activități-cheie pe care un angajat trebuie să le realizeze pentru a îndeplini complet activitatea enunțată în domeniul de competență.

Elemente de competență sunt acele activități pe care un angajat trebuie să le realizeze pentru a demonstra competență.

Fiecărui element îi corespund unul sau mai multe criterii de realizare.

Criteriile de realizare reprezintă etaloanele calitative asociate îndeplinirii cu succes a activității descrise în elementul de competență sau al rezultatului acestei activități (produs sau serviciu) și care permit evaluarea îndeplinirii reușite a activității din elementul de competență.

1. Etapele procesului de elaborare a competențelor

1.1 Realizarea analizei profesionale

Culegerea datelor necesare elaborării competențelor profesionale se face prin analiza profesională.

Participanții la realizarea analizei profesionale trebuie să fie:

- calificați și cu practică recentă în profesie;
- supraveghetori direcți ai celor care practică respectiva profesie;
- persoane capabile să se exprime clar și coerent și să lucreze ca membri ai unei echipe.

În realizarea analizei profesionale pot fi folosite următoarele tehnici de culegere a datelor:

- studierea fișei postului;
- vizite de informare și observare directă a activității desfășurate de practicanți ai profesiei;
- interviuri individuale;
- chestionare;
- ateliere de lucru/interviuri de grup.

Principalele etape ale analizei profesionale sunt:

1. Definirea profesiei;
2. Identificarea funcțiilor/responsabilităților majore;
3. Stabilirea activităților majore;
4. Stabilirea activităților specifice;
5. Analiza activităților specifice în vederea stabilirii necesarului de cunoștințe teoretice, deprinderi practice, atitudini, norme/proceduri de realizare a activităților, rezultatul așteptat și reperele calitative asociate acestuia;
6. Organizarea datelor rezultate din analiză conform algoritmului prezentat mai jos:

Funcții majore	Activități majore	Activități specifice	Rezultat/activitate	Etalonul calitativ al rezultatului	Deprinderi practice	Cunoștințe	Atitudini
1	2	3	4	5	6	7	8

7. Verificarea datelor (se realizează de regulă de alți specialiști decât cei care au oferit informațiile necesare realizării analizei profesionale).

1.2 Elaborarea competențelor profesionale

Competențele profesionale se elaborează de către o echipă de specialiști în profesia respectivă selectați, de regulă, din cadrul echipei care a participat la realizarea analizei profesionale și formate din minimum două persoane.

Redactarea competențelor profesionale pornește de la informațiile obținute prin analiza profesională.

Etapele de elaborare a competențelor sunt:

A. Stabilirea titlurilor domeniilor de competență

Titlurile domeniilor de competență se deduc din funcțiile majore (*coloana 1 din tabelul de analiză profesională.*) Ele au următoarele trăsături:

- relevanță în raport cu profesia;
- arie de cuprindere semnificativă;
- transferabilitate între locurile de muncă;
- integrarea de cunoștințe, aptitudini, atitudini, capacitate de analiză, selecție, decizie.

B. Stabilirea competențelor profesionale

Competențele furnizează informații suplimentare în legătură cu domeniul de competență și sunt concepute astfel încât să poată fi aplicate în diferite locuri și procese de lucru și au următoarele caracteristici:

- relevanță în raport cu domeniul de competență;
- coerență în raport cu derularea firească a activităților;
- flexibilitate în stabilirea numărului necesar de competențe.

Competențele rezultă din activitățile descrise în coloana 2 din tabelul de analiză profesională.

C. Stabilirea elementelor de competență

Elementele de competență sunt acele componente specifice (*capacități, abilități și atitudini*) **combinat dinamic și armonios** care formează o competență

Elementele de competență rezultă din activitățile specifice descrise în coloanele 6, 7, 8 din tabelul de analiză profesională.

D. Elaborarea criteriilor de realizare

Fiecărui element de competență i se asociază un număr de criterii de realizare, acestea fiind repere calitative care trebuie atinse pentru a se considera că activitățile descrise în cadrul competențelor și elementelor sunt îndeplinite cu succes.

Criteriile de realizare aduc informații cuprinzătoare asupra calității rezultatelor activităților descrise în cadrul fiecărui element și sunt concepute astfel încât să poată fi aplicate în diferite locuri și procese de muncă.

Criteriile de realizare pot viza: calitatea produsului/serviciu, norme de timp, calitate și securitate, stil și maniere, eficiență, corectitudine, compatibilitate cu proceduri operaționale, și nu etapele derulării activității.

Informațiile necesare definirii criteriilor de realizare se găsesc în coloanele 4, 5, din tabelul de analiză profesională.

În baza acestor competențe profesionale elaborate se vor stabili finalitățile de formare profesională, se vor selecta conținuturile respective, se vor proiecta activitățile de predare-învățare-cercetare-evaluare capabile să asigure un parcurs educațional plăcut și productiv.

Bibliografie

1. LANDSHEERE V., *Definirea obiectivelor educaționale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
2. DEWEY J., *Democrație et éducation*. Paris: Armand Colin, 1990.
3. DUMITRESCU-IAȘI C., *Texte despre educație și învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. DEWEY J., *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
5. SILISTRARU N., *Valori ale educației moderne*. Chișinău: IȘE, 2006. 176 p.
6. PIAGET J., *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
7. HUBERT R., *Traité de pédagogie générale*. Paris: P.U.F., 1963.
8. MEHEDIŢI S., *Altă creștere. Școala muncii*. București: Socec, 1922.
9. VĂIDEANU G., *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
10. *Sistemul European de Credite Transferabile și de Acumulare (ECTS). Ghid pentru utilizatori*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf (vizitat 25.06.2010).
11. *Tuning Educational Structures in Europe*. http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf (vizitat 25.06.2010).
12. IONESCU M., MATEI L. *Cultura generală – cultura de specialitate; implicații psihopedagogice*. În: Revista de pedagogie, 1990, nr. 2.
13. BACIU S., *Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățământ*, în *Didactica Pro*, nr.6 (10) decembrie 2001.

Recenziți:

1. Lilia POGOLȘA, doctor conferențiar, cercetător științific superior, IȘE
2. Viorica ANDRIȚCHI, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE

Construcția nevoii de limbaj

Nelu VICOL,
 doctor în filologie,
 conferențiar universitar,
 Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Nevoia de limbaj este simțită și mereu re-simțită de fiecare individ care uzitează de limbajul verbal ori scris. Limbajul „găsește” explicații multiple pentru prezența uneia și aceleiași forme umane de existență, dovedindu-și compatibilitatea etnografică, istorică, psihologică, mitologică, sociologică, prin concretețea și imaginarul „transliterat” al lucrurilor, iar aceasta semnifică procesul de construcție a nevoii de limbaj, el fiind instrumentul specializat în spiritul cunoașterii și al identificării individului cu sine devenit umanitate, printr-o retorică multiseculară a unei judecăți coerente asupra fenomenelor și evenimentelor de viață.

În viața omului, limbajul este comunicarea a ceva despre ceva și a ceva cu cineva sau a cuiva cu cineva; limbajul este o atribuire continuă a eului către ceilalți, deci limbajul este un mijloc de a putea să induci anumite combinații de idei în creierul altcuiva, să proiectezi imagini în mintea cuiva, să-l faci pe alcineva să recheme când și cât vrea frânturi din trecut, din memoria individuală sau colectivă, visuri de viitor, realități invizibile sau

Resummé

Le besoin de parler est senti et ressenti par chaque individu qui usitise un langage verbal ou écrit. Le langage „trouve” des explications multiples pour la présence de la même forme humaine d’existence, en approuvant la compatibilité ethnographique, historique, psychologique, mythologique, sociologique par le concret et l’imaginaire translitéré des choses, mais cela signifie le processus de la construction du besoin du langage lui étant l’instrument spécialisé dans l’esprit du savoir et de l’identification de l’individu avec soi, devenu humanité par une rhétorique multiséculaire d’une raison cohérent sur les phénomènes et les événements de la vie.

ființe imaginare. În acest context se identifică valoarea limbajului oral care este un exercițiu al memoriei individuale și colective, iar acest exercițiu se săvârșește la modul prezent (*hic et nunc*, aici și acum), deci în fața unui public avid de cunoaștere. El se structurează astfel încât să îmbine informația minimă individuală, dar de interes general, colectiv, care este transpusă în tipare convenționale de limbaj cu adevăr, cu emoție, cu creativitate și cu fantezie

inventivă și care este deschisă oricând să aducă lucrurile „la vedere” și „la auzire”.

Or, avea dreptate Henri-Irénée Marrou când afirma că „istoria mare” a instituțiilor este modelată din interior, de *complementul* ei *natural*, care semnifică „istoria mică”, a mentalităților. Aceasta din urmă este făurită de „individul ca specie” (Lévi-Strauss) care nu dă socoteală decât de propriile sale prejudecăți și nu se află sub tensiunea constrângătoare a evenimentelor majore: dacă „istoria mare” se fabrică adesea în cabinet, rod al unor inițiative particulare, cealaltă ia naștere „la vedere”. Valoarea limbajului scris și oral de a aduce lucrurile „la vedere” și „la auzire” este axată pe *principiul conexiunii fenomenelor și devenirilor*, care este identificat în mesajul investigațiilor, deoarece *diversul uman* nu poate fi adus la unitatea de înțeles decât pornindu-se de la *diversul cauzal*; astfel, conform teoriei mentalităților, limbajul „găsește” explicații multiple pentru prezența uneia și aceleiași forme umane de existență, dovedindu-și *compatibilitatea etnografică, istorică, psihologică, mitologică, sociologică*, prin concretețea și imaginarul „transliterat” al lucrurilor, limbajul fiind *instrumentul specializat* în spiritul cunoașterii și al identificării individului cu sine *devenit umanitate*, printr-o *retorică multiseclară* a unei judecăți coerente. Aici se prefigurează *aplicarea principiului coprezenței* pentru că putem identifica *două serii culturale și direcții ale științei*, perfect omologabile și integrabile într-un sistem unitar de valori în jurul cărora se brodează viața:

a) *locutorul*, care depozitează în memoria scrisă și verbală un act evenimential, unic și irepetabil, acesta fiind limbajul;

b) *realitatea* (vieții), care determină denotativ și conotativ utilizarea limbajului ca fiind un anumit construct derivat al limbii.

Aceste serii culturale unesc umanitatea, a cărei determinare se identifică în cadrul comunicării interpersonale și de aceea umanitatea dispune de un corpus determinat de semne convenționale – cuvântul – în care se cuprinde întreaga existență, în aspectele ei esențiale, cosmice ori intime, cotidiene.

Limbajul și comunicarea absorb istoria umanității și nu invers, pentru a incita mereu curiozitatea generațiilor. De aici, limbajul verbal și scris (oralitatea și scrierea) se bucură de o memorie nelimitată și liberă, creativă: tiparul oral, repetabil în personalități și epoci istorice, își găsește expresia în forme narative consacrate ale umanității și aceasta este o memorie vie, reală și real exersată, care menține conștiința în stare de permanență anamneză¹, căci nimic nu există în afara memoriei, fie depozitată în arhivă, fie exersată în forme narative verbale, convenționale/scrise. De aceea memoria își păstrează privilegiul de a fi recunoscută drept act de identitate nu numai pentru o anumită colectivitate distinctă, dar și pentru o întreagă civilizație umană. Însă pentru a înțelege prin ce se justifică ascensiunea memoriei în planul conștiinței, este necesar plonjonul curios în adâncul mentalităților, ele reglementând și punând în mișcare mecanismele limbajului. Or, limbajul se construiește în *spiritul corelării faptelor de memorie*

1 **Anamneză**, termen de origine filozofică și medicală, care desemnează ansamblul informațiilor asupra trecutului pacientului necesare practicianului pentru a-i stabili evoluția (vezi: Doron R., Parot F., Dicționar de psihologie. – București, Humanitas, 2007, p. 65-66), iar dacă reluăm etimologia greacă, anamneza este o întoarcere, o „rememorare” și o „recapitulare” a amintirilor referitoare la trecutul pacientului și al afecțiunii sale (vezi și: Marele dicționar al psihologiei. – București, Editura Trei, 2006, p. 79).

punându-se în evidență un repertoriu din realitatea individului, familiei, proprietății, profesiei, culturii, disciplinelor de studii și ale celor de viață, toate acestea fortificându-se în relații sociale și psihomente formalizate în coduri de comportament sau coduri psihice/tipare de limbaj. Iată de ce în argumentările științifice „istoria mare” a instituțiilor umane este modelată în interior de complementul ei natural, adică de „istoria mică” a mentalităților. Modelarea respectivă este datorată realității limbajului, care semnifică „documentul” intelectual al umanității de maximă credibilitate pentru construirea, reconstruirea și înțelegerea mentalităților tradiționale (*memoria îndătinată*) ca parte constitutivă a „istoriei mici”, care sunt serii lingvistice, literare, artistice, profesionale distincte. Toate seriile respective se caracterizează printr-o sinteză individualizată și prin transferul în creația/re-creația experienței etnopsihologice, tot mai aproape de viață și de relațiile între nații sau „neamuri”, între indivizi (imaginea vieții, a chipului celuiilalt – al străinului, al conaționalului, de altă origine etnică²), acestea fiind conștientizate ca *înțelesuri culturale* ale formelor de organizare socială lărgite prin și de limbaj, care fundamentează, în esența lor, *nevoia de limbaj*, deoarece limbajul este apanajul neamului nostru, al neamului omenesc, și nici o altă specie animală nu a dezvoltat un mijloc de exprimare a gândirii, un mijloc de comunicare atât de puternic; *limbajul este o specificitate, o excepție din lumea viului. Prin limbaj, omul este unicul animal comunicant care gândește că nu este*

2 **Notă:** această imagine etnică o identificăm, drept exemplificare, la Mihail Sadoveanu, în romanul „Baltagul”: „Domnul-Dumnezeu, după ce a alcătuit lumea, a pus rânduială și semn fiecărui neam”

*animal*³ și prin aceasta se explică și *nevoia lui de limbaj*, dat fiind că limbajul [Picq P. et alii, 2010] reprezintă pentru om o facultate fascinantă, deoarece sublimează noțiunile de *înnăscut și dobândit* [și], în același timp, profund înscrisă în biologia noastră de ființă omenească și eminamente culturală, care, de la naștere, pe tot parcursul vieții sale, *re-învață să vorbească, re-învață limbajul*.

Înnăscutul și dobânditul se referă la întrebările „Cine l-a învățat ori cine îl învață pe om să găsească și să rostască anumite cuvinte în circumstanțe anumite”, și răspunsul acestor întrebări este următorul: ajunge să vorbești, ajunge să faci zgomot cu organele cavității bucale, ajunge să înșirui cuvintele ca să poți induce anumite combinații în creierul altcuiva, să proiectezi imagini auditive și concepte în mintea altuia, deci să dobândești limbajul care este, finalmente, o aptitudine atât de naturală și atât de extraordinară a omului, care este istoria specificității și excepției din lumea viului și, poate, ultima graniță a umanului. În contextul înnăscutului, *limbajul este un instinct, un instinct genetic programat* (conform formulei lingvistului american Steven Pinker). Însă acest instinct cere un proces de învățare, ca toate sau aproape toate competențele cognitive și motrice ale omului⁴. De aceea limbajul se dobândește, se însușește, se formează și se dezvoltă dat fiind că *limbile nu au nimic genetic, ele sunt produsul cultural*

3 **Notă:** omul are 99 % din ADN în comun cu cimpanzeii, exclusivitatea omenească a lui fiind limbajul.

4 „La naștere, puilul de om deosebit de imatur și întristător de puțin performant – abia dacă știe să respire și să sugă -, trebuie să învețe să vorbească așa cum învață să meargă. Numai că, dacă toată lumea merge aproape la fel, există mii de limbi diferite vorbite pe suprafața planetei, ca să nu mai vorbim de cele dispărute... (Cécile Lestienne)”

și semnul de recunoaștere identitară și socială. În cadrul limbii, limbajul este unicul instrument intelectual având istoria sa incitantă și frumoasă, care:

- organizează ideile;
- împărtășește/diseminează ideile (visurile, speranțele, aspirațiile);
- manipulează conceptele, argumentarea și transmiterea cunoștințelor pe care se fondează culturile omenești;
- unește, identifică și diversifică oamenii prin identitate și prin relații sociale.

Această istorie frumoasă a limbajului prinde viață și perpetuează din interferența mai multor discipline: linghistica, paleoantropologia, neuroștiințele, psihologia, genetica, pedagogia, psiholinghistica, sociologia, filozofia..., și în acest context vom stăruia ca să abordăm problematica limbajului, deci a ceea ce ar semnifica sau a ceea ce ar reprezenta:

a) combinațiile prin care s-a ajuns, în cursul evoluției acestor discipline, la apariția acestui instrument intelectual al omului – limbajul;

b) dezvoltarea în același timp a zonelor specializate în creierul strămoșilor noștri și a unui aparat fonator în stare să moduleze și să articuleze sunete⁵.

În acest context, fosilele strămoșilor noștri ne oferă indicii variate asupra

5 “Istoria condiției noastre de *animal communicant* își înfige rădăcinile departe în arborele nostru genealogic. Ca în orice poveste de familie, nu e rău să vedem cine ne sunt rudele, verii, frații; în cazul de față, maimuțele mari și, în special, cimpanzeii și bonobo, cimpanzeii pitici, atât de aproape de noi, atât de viclene, de diplomate și comunicative în mediul lor natural. De altfel, și în laborator se dovedesc uimitor de dotate când ajung să vorbească în limbajul semnelor sau cu ajutorul unor „bucățele” de plastic de forme și culori variate. Dacă îi „ascultăm” cu atenție, frații noștri, primatele, pot să ne învețe o varietate de lucruri în legătură cu primele băgătuiele ale seminției noastre...” (Cécile Lestienne).

anatomiei lor, asupra modului lor de viață, asupra uneltelor pe care le fabricau (*homo faber*), asupra teritoriilor pe care le exploatau și pe care le populau, asupra alimentelor pe care le coceau, asupra modului de îngrijire a copiilor (*homo habilis*), asupra picturilor și desenelor pe care le imortalizau pe pereții peșterilor, toate acestea fiind anumite semne ce denotă accesul la *gândirea lor simbolică* și care, finalmente, ne pun pe pista apariției limbajului, deci pe pista nevoii de limbaj ca *mod esențial și unic* al construirii realității și vieții lor cotidiene și al relațiilor interpersonale și sociale (*homo sapiens*). Este necesar să menționăm și cercetările privind ecologia maimuțelor mari, evoluția și adaptarea strămoșilor omului, care sunt *hominizii*, ce foloseau limbajul în activitatea zilnică, deoarece încă *din momentul când ei au avut acces la cuvânt a început și procesul de diversificare a limbilor*⁶ [„scormonirea după urmele trecutului în limbile de astăzi” (Laurent Sagart [Picq P. et alii, 2010]); combinațiile fecunde ale arheologiei și ale geneticii despre limbi sporesc în mod considerabil (mai ales ale primilor țărani din neolitic: modul lor de viață, cultura lor, sistemul de rudenie și credințele lor). Or, după cum lumina vine din umbră, tot astfel și limbajul vine din om către om și pentru om. Această reversibilitate semnifică una dintre caracteristicile și specificitățile reversibilității limbajului. De aceea, limbajul, fiind aptitudine inedită, s-a așezat temeinic în creierul lui *Homo sapiens* și a purces, împreună cu acesta, etapele unei foarte îndelungate istorii în ritmul evoluției lente de 5-7 milioane de ani – de la țipătul maimuțelor la dialogurile interumane, ca proiectare în

6 **Notă:** astăzi pe planetă se vorbesc aproape 6 mii de limbi diferite, dintre care în jur de 800 se vorbesc în insula Noua Guinee.

trecut și în viitor a omului. Datorită acestui ritm, specia noastră a dobândit primele atuuri: *bipedia*, *abilitatea mâinii*, *creierul mare* plin de circumvoluțiuni și, cel mai important instrument – *limbajul*.

Originile limbajului consubstanțializează definiției omului, dat fiind că limbajul este însăși esența omului („la început era cuvântul”, deci cuvântul era omul și în om sălășluia); prin cuvânt, omul are capacitatea de a spune, de a numi, de a face să existe lucrurile, iar miza omului este că el poate crea prin limbaj, prin faptul de a spune și datorită acestei realități omul este animal al cuvântului și prin aceasta se singularizează în lumea viului; limbajul, precizează P.Picq (op.cit., p. 16), l-a eliberat pe om de condiția animală și de aceea limbajul este ultima graniță a umanului, deoarece limbajul uman semnifică un mod de comunicare cu totul singular, în timp ce animalele comunică între ele prin gesturi, prin posturi, prin mirosuri și printr-o colecție diversă de semne sonore: strigăte, fluierături, cotcodăceli, mieunături, gânguriri și alte atâtea croncăneli care, toate acestea, permit o interacțiune între doi sau mai mulți congeneri.

În lumea animală nu pot exista limbaje: diferența dintre comunicarea nonverbală și limbajul uman este *creativitatea*⁷. În cadrul comunicării nonverbale animale, repertoriul acesteia este destul de limitat: animalele comunică pentru a chema, pentru a apăra, pentru a ataca, pentru a se

supune, pentru a anunța, dar cel mai adesea este vorba de comportamente destul de stereotipe.

Singularizarea limbajului uman se datorează *reprezentării simbolice*, adică ceea ce semnifică puterea limbajului nostru față de alte moduri de comunicare. Onestitatea științifică ne obligă să precizăm că limbajul nostru nu este un simplu repertoriu de semnale, oricât ar fi el de complex, și cuvintele nu exprimă doar o emoție sau un ordin. Avem posibilitatea, cât se poate de ușor, *să exprimăm, să numim lucrurile* prin gesturi și prin mimici, însă fără limbaj ne este foarte greu *să vorbim despre lucruri*, deoarece dincolo de obiecte, de situații, de faptele decalate față de contextul concret în care ne aflăm, limbajul este acela ce ne permite să exprimăm și obligații, îndatoriri, angajamente, adică să dăm dovadă de imaginație și de creativitate, toate acestea izvorând din emoții și din sensibilizări. Limbajul nu este posibil și veritabil în afara omului, deoarece, menționează profesorul T.Miroliubov [Miroliubov T., 2011], omul... este enigma enigmelor. Anume limbajul este acel instrument care descifrează această enigmă, deoarece omul reprezintă *unitatea dintre existență și conștiință*; conștiința, ca factor spiritual, influențează existența umană. Această configurație identifică una dintre condițiile fundamentale în viața omului, și anume *acțiunea permanentă* autocontrolată și autodirijată asupra propriei personalități și asupra propriei imagini. Or, prin *autoacțiune* trebuie să înțelegem aspirația conștientă a omului spre schimbarea unei stări nedorite a propriei personalități [Pasecinic V., 2006]. Însă omul nu trebuie doar să-și dorească schimbarea; el trebuie și să știe să facă eficient acest lucru, deci să știe a găsi el însuși în sine forțele necesare pentru a

⁷ Termenul **creativitate** este introdus în psihologie de G.W.Allport încă în 1938 în urma înțelegerii faptului că substratul psihic al creației este ireductibil la aptitudini și presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistem de personalitate; termenul respectiv înlocuiește vechii termeni de inspirație, spirit inovator, talent, inventivitate, supradotare, geniu, imaginație, fantezie creatoare.

putea dirija eficient procesul de autoacțiune. În acest proces limbajul este acela care îi aduce toate recompensele asupra dezvoltării și dezvoltării proprii personalității și propriei imagini, gestionându-i resursele emoționale, activizându-i potențialul creator și controlându-i propria stare psihologică. Așadar, limbajul se prezintă în conștiința omului ca un „*scop tehnologic*” al autodezvoltării, autoeducării și autoevaluării, dat fiind că fiecare om este o individualitate construită într-o structură a personalității sale cu o împletire complexă de principii biologice, psihologice și sociale. De aceea, din întregul spectru de acțiuni specifice, realizate de către om într-un mod caracteristic numai lui, se formează deprinderile sale și maniera de comportament proprii doar lui, în baza cărora pot fi determinate trăsăturile sale de caracter. Or, *personalitatea înseamnă în primul rând o educație multilaterală*, după cum menționează psihologul american J.Gilford, care poartă în sine individualitățile omului.

Educația personalității se realizează prin limbaj, fie acesta familial, educațional, profesional sau de alt tip, însă orice limbaj este identificat în codurile psihice sau în tipare de limbaj. Aceste tipare stimulează și revelează individualitățile omului, care se construiesc pe fundamentul a ceea ce se denotă prin:

- aptitudini, ca programare a proceselor evolutive ale personalității;
- capacități, ca însușiri ce caracterizează posibilitățile omului de a studia, de a acumula anumite cunoștințe concrete, abilitatea de a îndeplini un anumit tip de activitate;
- temperament, ca însușiri naturale, permanente, stabile, individuale și irepetabile ale personalității, determinând dinamica activității psihice;

- reactivitate, ca nivel de spontaneitate a reacției la acțiunile de ordin interior sau de ordin exterior (reacții automatizate de apărare și de orientare);
- activism, ca principala componentă a temperamentului ce contribuie la atingerea scopului propus;
- caracter, ca totalitate de forme statornice și esențiale ale însușirilor individuale ale personalității, ce reflectă întreaga diversitate de atitudini ale ei față de sine, față de oameni și față de muncă;
- integritate, ca prezență sau ca lipsă în structura caracterului a unor trăsături contradictorii pronunțate;
- fermitate, ca perseverență a personalității de a argumenta conștient opiniile și deciziile proprii;
- plasticitate (caracter armonios), care este capacitatea caracterului de a se modifica sub influența unei situații schimbate în mod radical;
- stabilitate, care este capacitatea de a păstra principalele însușiri ale caracterului în condițiile unei schimbări necesitare a situației;
- atracție, ca motivare legată de conștientizarea insuficientă de către personalitate a necesităților sale; doar conștientizând clar necesitățile proprii, atracția poate fi transformată într-o dorință;
- dorințe, ca motive ce apar la conștientizarea de către personalitate a necesităților sale și a posibilităților de satisfacere a lor;
- interese, ca motive ce determină personalitatea să își orienteze activitatea spre cunoașterea unui obiect important, conștientizat, sau spre o activitate ce îi poate satisface o necesitate sau alta.

Este important să subliniem că individualitățile omului se construiesc pe fundamentul conexiunilor de autoeducare

și de educare prin limbaj, acesta identificându-se în procesul de realizare a personalității umane care se numește „arcu” cunoașterii și autocunoașterii sale.

În educația formală [Iucu Romiță B., 2008] personalitatea se dezvoltă prin activități și procese de tip stimul/reacție și de tip cognitiv (teoriile expuse de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, E.Clark Hull, Tolman, Teoria Gestalt, Freud, I.Neacșu et alii). Aceste activități și procese cultivă limbajul științific și limbajul educațional în contextul cunoștințelor, capacităților, praxiologiei, motivației, înțelegerii și transferului de experiență și de competență. De aceea limbajul îi construiește omului realitatea vieții sale, deoarece „Non scholae, sed vitae discimus” menționau personalitățile culturii clasice latine. Or, limbajul se află la originea de „centru” ca nevoie psihică și epistemologică a vieții omului. Orice individ are un centru, el însuși fiind un „centru”; cunoașterea, conștiința presupun un subiect care interiorizează enunțuri exterioare, percepții, sentimente, adică un subiect care percepe lumea. Subiectul este conștiința ca fiind centru al percepției și însușirii realității: fiecare individ, purtător de credințe, de certitudini, trebuie să confrunte propria „viziune despre lume” cu aceea a celuilalt, a celorlalți, a apropiaților, a semenilor, a „străinilor”, a acelor aflați la mari distanțe. Iată de ce o civilizație însemnă un centru și granițe [Leclerc G., 2003] și iată de ce „umanitatea nu cunoaște sinuciderea” [Hugo Victor, 1968], dat fiind că oamenii se găsesc toți sau fiecare

în parte ocupați cu un singur lucru, acela „de a face ceea ce folosește păstrării speciei umane...”, pentru că nimic nu este în ei mai vechi, mai puternic, mai neînduplecat decât acest instinct – pentru că instinctul acesta reprezintă tocmai *esența* speciei noastre” [Godin C., 2005] și această „păstrare a speciei umane” se datorează nevoii de limbaj.

Bibliografie

1. Picq P., Sagart L., Dehaene G., Lestienne C. (2010), *Cea mai frumoasă istorie a limbajului* (trad.: Luminița Brăileanu). – București, Art, p.5-6 (colecția „Demonul teoriei”).
2. Picq P., Sagart L., Dehaene G., Lestienne C., *Op.cit.*, p. 8-9
3. Mirolubov T., *Omul: știință, credință, putere*//Univers Om, Chișinău, nr. 4.11.2011, p. 21
4. Pasecinic Victoria (2006), *Psihologia imaginii*. – Chișinău, Știința, p. 32-44
5. Iucu Romiță B. (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și practice*. – Iași, Polirom
6. Leclerc Gérard (2003), *Mondializarea culturii. Civilizațiile puse la încercare*. – Chișinău, 2003, p. 11
7. Hugo Victor (1968) , *Acts et Parole*, II, Œuvre complètes. IX.– Paris, Club français du livre, 1968, p. 556
8. Godin Cristian (2005), *Sfârșitul umanității*. – Chișinău, Știința, p. 9

Recenzent: Ștefania ISAC, doctor, conferențiar universitar, IȘE

Dislexia – punct de pornire pentru o reformare a predării scris-cititului

Magdalena DUMITRANA,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea din Pitești, România

Rezumat

În acest articol autorul face o analiză amplă a fenomenului dislexiei, scoate în evidență necesitatea perfecționării metodelor de învățare-predare a citit-scrisului, considerând oportună realizarea treptată a acestor metode încă în preșcolaritate.

Abstract

The paper focuses on none of the most common learning difficulties, that is, dyslexia. The main objective is an overview of the phenomenon as such, highlighting its complexity. Also, the author draws the attention upon the fact that there is an urgent need of reconsidering the teaching-learning methods of reading and writing, starting with the education of preschool and primary school children.

În ultimii ani, în atenția specialiștilor se aduc tot mai des fenomene ce aparțin așa-numitelor tulburări de învățare. Printre acestea, dislexia (și disgrafia) par a fi cel mai des întâlnite. Este posibil să nu fie așa, dar faptul că școala contemporană se bazează exclusiv pe limbajul scris, face ca dificultățile citit-scrisului să iasă în prim-plan. Ne vom referi în cele ce urmează numai la una dintre categoriile de tulburare de învățare, și anume la dislexie.

Etimologic, cuvântul provine din limba greacă și se compune din: dys (deficient) și lexis (cuvânt) [δυσ – λέξις].

Într-o definiție generală, dislexia este un tip de dificultate de învățare, cu substrat neurologic, care se referă la limbajul scris – la citit și pronunțarea literelor/cuvintelor scrise: copilul întâmpină obstacole în decodarea literelor în cuvânt (analiza și sinteza cuvântului), în

pronunțarea lor și în citirea corectă și fluentă. Literele sunt adesea confundate: a cu e, b cu d, etc. Aceste confuzii, firești în perioada învățării limbajului scris, se manifestă până târziu, uneori toată viața; la fel și dificultatea de a citi. Dislexia este o tulburare care se manifestă pe tot parcursul vieții; ea nu poate fi tratată medical, dar este sensibilă la intervenții educaționale adecvate. Dificultățile nu au drept cauză nici tulburări ale percepției vizuale, nici vreun handicap mental. Este însă posibil ca să existe asocieri ale acestor sau altor tulburări, ca de pildă, probleme ale memoriei pe termen scurt, confuzie între direcțiile dreapta și stânga, dificultăți în numărare și calcul, în coordonarea motorie.

Perioada anilor '80-'90 marchează un interes major în ceea ce privește studiul creierului, interes care se continuă în epoca

contemporană. Astfel, în urma acestor cercetări, dislexia este atribuită unei întârzieri în maturizarea creierului ori unor deficiențe ale acestui proces. Și mai recent, cercetările presupun că dislexia ar avea cauze genetice.

Datorită multitudinii teoriilor despre dislexie, și definițiile sunt numeroase. Totuși, un element comun este acceptarea faptului că dislexia înseamnă o conștientizare redusă a fonemelor, a capacității de a analiza și a uni unitățile de limbaj vorbit și scris. Faptul general acceptat despre dislexie este acela că dislexia este o tulburare specifică de învățare; cu alte cuvinte, dislexia are trăsături caracteristice, fapt ce o diferențiază de alte tulburări de învățare.

În schimb, definițiile dislexiei sunt numeroase, arătând că nu este un acord în această privință.

Iată câteva dintre aceste definiții:

Dislexia este o tulburare manifestată prin dificultatea de a învăța cititul, în pofida instruirii în școală, a unei inteligențe adecvate și oportunităților socioculturale. Ea este în relație cu deficiențe cognitive care își au originea în constituția persoanei.

(Organizația Mondială a Sănătății (OMS) și Federația Mondială a Neurologiei)

Dislexia este o dificultate specifică de învățare care are origine neurobiologică și rămâne (persistă) pe tot parcursul vieții. Ea se caracterizează prin dificultăți în procesarea fonologică, numirea rapidă (a obiectelor, etc), funcționarea memoriei, viteza înțelegerii și dezvoltarea deprinderilor; dificultăți care nu ar fi de așteptat, dat fiind celelalte capacități cognitive ale individului.

(Asociația Britanică pentru Dislexie)

Dislexia este o tulburare specifică, având origine neurologică. Ea este caracterizată prin dificultăți în recunoașterea corectă și/sau fluentă a cuvintelor; prin dificultăți în citire (spelling) și tulburarea capacităților de decodare. Aceste dificultăți sunt consecința tipică

a deficitului componentei fonologice a limbajului, deficit care adesea, nu este de așteptat, dat fiind celelalte abilități cognitive care permit performanțe normale în procesul instructiv-educativ. Alte consecințe, secundare pot include probleme de înțelegere a celor citite, precum și experiență redusă în citire care pot împiedica dezvoltarea vocabularului și cunoștințele generale.

(Asociația Internațională pentru Dislexie)

Subtipuri de dislexie

Pe lângă diferitele definiții ale dislexiei, educatorii și clinicienii au dezvoltat, de asemenea, diferite clasificări ale dislexiei, bazate pe diferite structuri ale simptomelor. Aceste categorii sunt utile în contextul strategiilor de remediare.

a) Dislexia disfonetică sau auditivă (auditory)

Este forma predominantă a dislexiei; este asociată cu dificultatea de a lega sunetele de simbolurile lor, precum și cu dificultatea de a recunoaște cuvintele (sounding out)

b) Dislexia diseidetică sau vizuală

Subtipul dyseidetic este asociat cu incapacitatea de a dezvolta un vocabular bazat pe imagini, cu o citire lentă și laborioasă, chiar cuvintele familiare necesită a fi descifrate în mod repetat, literă cu literă.

c) Denumirea rapidă automată sau Dublul deficit

Alți cercetători au identificat un deficit legat de „viteza numirii”, care se raportează la incapacitatea elevilor de a verbaliza rapid numele simbolurilor cum sunt literele și numerele, atunci când sunt testați.

Tulburări asociate dislexiei

Există o serie de alți factori care se suprapun dislexiei ori se găsesc printre cauzele acesteia:

a) *Tulburarea auditivă centrală* este o deficiență referitoare la modul în care informația auditivă este procesată de creier (în acest caz,

urechea internă poate fi normală, fără leziuni). Este o deficiență care poate fi congenitală ori poate fi achiziționată (datorită unor infecții ale urechii ori leziuni ale capului).

b) *Tulburarea în fluența vorbirii* reprezintă o deficiență care implică atât viteza cât și ritmul vorbirii, determinând lipsa de inteligibilitate a vorbirii.

c) *Dispraxia* este o condiție neurologică ce se caracterizează printr-o dificultate marcată în a îndeplini sarcini de rutină implicând echilibrul, controlul musculaturii fine, coordonarea kinesteziică.

d) *Dispraxia verbală* este o condiție neurologică ce se caracterizează prin dificultăți marcate în utilizarea sunetelor vorbirii, rezultat al unei imaturități ale zonei cerebrale răspunzătoare de producerea vorbirii.

e) *Disgrafia* reprezintă o tulburare vizibilă în timpul scrierii (de mână, la mașină), afectând uneori și coordonarea ochi-mână.

f) *Discalculia* este o condiție neurologică ce determină dificultăți în achiziția deprinderilor numerice.

g) *Sindromul Irlen* este o senzitivitate specifică la anumite unde ale luminii care interferează cu procesarea vizuală adecvată.

Factori ce pot influența apariția dislexiei

Deși cauza exactă a dislexiei nu a fost clarificată, au fost identificați totuși o serie de factori ce acționează, dacă nu în calitate de determinanți, în calitate de elemente de influență. Astfel, trebuie luați în considerare următorii agenți:

Factorii genetici. S-a constatat în multe cazuri că dislexia este determinată (și) genetic, ea apărând la mai mulți membri ai aceleiași familii. De asemenea, deși mult timp s-a crezut că apare mai mult la băieți, dislexia s-a dovedit a apărea cu frecvență egală, și la fete.

Fiziologia. Persoanele dislexice prezintă un deficit în anumite zone ale emisferei stângi a creierului, zone răspunzătoare pentru citit. De

asemenea, s-a dovedit că, persoanele dislexice, prezintă o simetrie a emisferelor, spre deosebire de persoanele nondislexice, care au emisfera stângă mai mare de cât cea dreaptă.

Efectul ortografiei limbii materne. O serie de cercetări au arătat că vorbitorii ai căror limbi materne prezintă o corespondență strânsă între sunete și litere sunt mai puțin afectați de dislexie. Aceste rezultate nu înseamnă că ortografia este (sau nu) o cauză a dislexiei, ci numai că dislexia are efecte mai severe în limbile mai dificile din punctul de vedere al ortografiei.

Caracteristicile dislexiei

În ceea ce privește caracteristicile generale, persoana dislexică prezintă următoarele trăsături:

a) Cititul și scrisul (reprezentarea corectă a sunetelor prin litere) sunt la un nivel sub medie, deși persoana este inteligentă și adaptată.

b) Dificultățile în citit-scris au un impact negativ asupra performanțelor școlare.

c) Răspunsurile la diferitele sarcini ce includ comunicarea orală pot fi foarte bune, dar, la aceleași sarcini, răspunsurile în scris sunt mult mai slabe.

d) Poate să aibă mai mult succes în învățare prin manipulare concretă, experimentare, demonstrație, sprijin vizual.

e) Poate prezenta aptitudini în multe alte domenii, artistice, practice ori aparținând științelor exacte.

f) Îi este dificil să-și mențină atenția concentrată în timpul lecției; pare visătoare, cu gândul în altă parte.

Adesea persoana este categorisită ca imatură, neatentă, proastă; acuzată că este leneșă, că nu încearcă mai mult, eventual că are probleme de comportament. Aceste acuze fac pe dislexic să se simtă, într-adevăr, ca o persoană cu retard, cu deficiențe, incapabil să facă față vieții școlare ori socioprofesionale.

Există, pe lângă aceste caracteristici generale, o serie de trăsături specifice, care fac

din dislexie un fenomen complex și destul de greu de identificat și definit în comportamentul persoanei. Astfel, trebuie de pus accent pe relațiile dintre vorbire și audiere. Întârzierile în vorbire pot fi un semnal de avertizare asupra unei posibile dislexii; este posibil de asemenea să apară o bălbâială timpurie, ori o vorbire rapidă și confuză (neinteligibilă). Dislexicii pot inversa între ele silabele cuvintelor poli-silabice (de exemplu "aminal" în loc de "animal"), pot modifica aceste silabe. De asemenea, ei pot avea dificultăți în exprimarea prin propoziții complete. Dintre sunetele dificile, cel mai des întâlnite (ca deficitare) sunt *r, l, m, n*, pe care le înlocuiesc sau nu, cu alte sunete. Aceste dificultăți rămân nerezolvate până târziu, spre finalul ciclului primar.

Problemele în articularea sunetelor vor avea influență asupra cititului care presupune (cel puțin în perioadele inițiale) pronunția cu voce tare. Mulți dislexici au probleme în vorbire deoarece prezintă tulburări în procesarea stimulilor auditivi și conștientizarea fonemelor.

Datorită interrelației dintre auz/audiere și vorbire, multe simptome sunt comune dislexiei și tulburărilor de auz (deși cauzele sunt diferite). Printre acestea se numără:

- a) Dificultatea învățării alfabetului și a relației dintre literă și sunet
- b) Probleme în identificarea cuvintelor ori în găsirea denumirilor
- c) Dificultăți în identificarea cuvintelor cu rimă, de a găsi cuvinte care rimează
- d) Probleme în numărarea silabelor în cuvinte (conștientizare fonologică)
- e) Probleme în a auzi și a lucra cu sunetele în cuvinte (conștientizarea fonemică)
- f) Probleme în a distinge diferitele sunete în interiorul cuvintelor (discriminare auditivă)
- g) Dificultate în a asocia cuvintele cu semnificația lor
- h) Confuzie între diferitele combinații de cuvinte

i) Confuzii între cuvintele ce exprimă relații spațiale sau temporale (de exemplu, prepozițiile)

Din punctul de vedere al comportamentului general, copiii se tem să vorbească; sunt conștienți de problemele lor și de aceea adoptă o conduită în exces: fie sunt foarte timizi și retrași, fie devin agresivi.

Aspectul cel mai vizibil în identificarea unei posibile dislexii se referă la recunoașterea literelor și la citit. Este una dintre cele mai vizibile dificultăți, care de altfel, a determinat numele acestei tulburări. Din acest punct de vedere, tulburarea se referă la:

a) Erori în pronunția literelor: deoarece dislexicul are dificultăți în a realiza corespondența dintre litere și sunete, el va avea tendința să citească greșit cuvintele, recunoscând o literă (de exemplu *a*, ca fiind *e*), ori să citească numai consoanele dintr-un cuvânt, nu și vocalele (de pildă, cuvântul *rama* este citit *rămî*).

b) Tendința de a inversa literele în cuvânt, mai ales dacă sunt cuvinte asemănătoare.

c) Datorită unei bune memorii pe termen lung, copiii memorează textele de citit, dar au performanțe slabe dacă trebuie să citească din textul respectiv (memorat) doar anumite cuvinte sau propoziții.

d) Vocabularul dislexicului este foarte sărac.

e) Dislexicul poate avea dificultăți în scrierea de mână – de la viteza mică a scrierii la forme neregulate, deformate ale literelor, confuzii de litere sau chiar cuvinte (folosește alt cuvânt decât cel adecvat). De asemenea, dislexicul prezintă dificultăți în coordonarea motrică, neîndemânare manuală marcată.

Terapia dislexiei. În accepție medicală nu există tratament pentru dislexie. Totuși, printr-o educație/terapie adecvată, dislexicul poate ajunge să citească și să scrie în limitele normalității (dacă, evident, nu există și alte disfuncții).

Esența programului specific de educație se referă la:

- conștientizarea și diferențierea sunetelor;
- conștientizarea și învățarea relației sunet-literă;
- recunoașterea și citirea corectă a cuvintelor ca întreg;
- înțelegerea celor citite.

În mod evident, performanțele dislexicului în urma programului educațional terapeutic variază de la un individ la altul.

Un altfel de didactică, altfel de abecedar

Ca întotdeauna, problemele se multiplică și devin mai complexe până apare soluția. Iar dacă soluția este legată de învățământ, foarte probabil întârzierile în rezolvare sunt majore. Numeroase studii au arătat că, numărul dislexicilor în învățământul superior este extrem de mic, deoarece persoanele cu dislexie nu mai pot ajunge în ciclurile superioare de educație pentru simplul fapt că nu pot îndeplini condițiile obligatorii – aceea de a citi cu voce tare, a scrie o compunere, teză, o lucrare la un examen. Ceea ce este tratat ca o deprindere achiziționată în primii ani de școală, pentru un copil cu tulburarea dislexică devine un munte de netrecut. În mod evident, este nevoie și de o modificare a legislației – nici un examinator nu poate permite unui elev cu tulburări de învățare, să dea de pildă, un test oral, când acesta este stipulat prin lege ca fiind obligatoriu în scris.

Dar mult mai înainte de aceste „hopuri” oficiale, copilul se confruntă cu piedici care, prin bunăvoință, curiozitate și cunoaștere științifică, precum și prin flexibilitate a atitudinii, pot fi îndepărtate. Abordarea timpurie a scris-cititului, la vârsta preșcolară, cu metode adecvate vârstei, poate duce la identificarea din timp a eventualelor tulburări de învățare și la elaborarea unui program educațional individualizat. Abecedarele, mai departe, care sunt practic, toate structurate în același fel, adresându-se aceluiași copil care a fost acum zece ani, acum

douăzeci de ani, ori mai mult. Metodele utilizate *nu* trebuie să fie cele aplicate în clasă, în activitatea frontală; acestea din urmă dăunează și accentuează problemele. Trebuie înțeles că modul dislexicului de a-și construi strategii în citire nu are nimic de-a face cu „metodica” pe care au învățat-o cadrele didactice cu ceva vreme în urmă. Un exemplu simplu: în predarea citit-scrisului cuvintelor, o etapă esențială este citirea pe silabe, dar unii dislexici nu pot citi astfel, în schimb, pot citi progresiv cuvântul, adăugând literă cu literă.

Atât specialiștii cât și nespecialiștii sunt de acord că noua generație este diferită mult de cele anterioare, dar la întrebarea: ”în ce fel diferită?”, răspunsul este vag.

Este deci nevoie, dacă nu de o nouă pedagogie, în mod sigur de o nouă didactică a predării-învățării scris-cititului, pentru a diminua pierderile în populația școlară, dar mai ales pierderile în destinele umane.

Bibliografie

1. Sadock, B.J., Sadock, V.A., *Manual de buzunar de psihiatrie clinică*, București, Editura medicală, 2001
2. Snowling, M.J., *Dyslexia: a hundred years on*, BMJ 1996;313:1096-1097 (2 November)
3. <http://www.bmj.com/cgi/content/full/313/7065/1096>
4. <http://en.wikipedia.org/wiki/Dyslexia>
5. http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/history_subpages/samuelorton.html
6. <http://www.bchealthguide.org/family.stm>
7. http://en.wikipedia.org/wiki/Planum_temporale

Recenzenți:

1. Nicolae BUCUN, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, IȘE
2. Angela CUCER, doctor în psihologie, IȘE

Vocația de cercetare și de promovare a valorilor familiale

Larisa Cuznețov, doctor habilitat, profesor universitar, face parte din acea categorie de oameni care emană optimism, căldură, înțelegere și care învață prin modelul său comportamental, prin felul de a fi, prin felul de a relaționa, de a acționa. Toate acestea contribuie la promovarea valorilor socioumane.



Întrucât activitatea didactico-științifică, cea de consiliere și ajutorare a familiei și copiilor care traversează perioade dificile, presupun nu doar competențe profesionale și calități deosebite de personalitate, voință, dar necesită o poziție civică activă, responsabilă, muncă și dăruire, putem afirma cu siguranță că traseul existențial al doamnei Larisa Cuznețov derulează sub semnul harului și al vocației, aflându-se în deplină concordanță cu un credo al vieții sale, fiind în consens cu esența viziunilor filozofice ale lui Tudor Vianu, care, la interogațiile eterne ale omului *cine sunt eu și pentru ce trăiesc*, a răspuns concis și tranșant: *noi suntem ceea ce faptele noastre sunt, și, desigur că cel mai potrivit ar fi să fim activi, pentru ca prin operele și faptele noastre să vedem cine suntem cu adevărat, ...doar activismul cultural cinstește ființa umană și demonstrează potențialul său*. În același context, inteligența, creativitatea, profesionalismul, hărnicia, chiar viața doamnei profesor consonează cu chintesența reflecțiilor preferatului dumneaei filozof citat anterior, care considera că un *om integru, construindu-și concepția despre lume și călăuzindu-și viața după rezultatele obținute în munca sa de specialitate, trebuie să fie axat pe activismul cultural în tripla ipostază a îmbinării eticului, teoreticului și esteticului; trebuie să fie un specialist de orizont, să reflecte asupra destinului global al culturii și să acționeze eficient,*

să se simtă răspunzător de întreaga orientare a civilizației țării...

Descendentă dintr-o familie de pedagogi în a treia generație, cu tradiții bogate și frumoase de cultivare a demnității, onestității, gustului de carte, **Larisa Secrieru (Cuznețov)**, născută la 29 iunie 1951, în mun. Bălți, continuă tradiția bunicilor și părinților,

activează în domeniul învățământului din 1973.

Carierea de muncă a început-o în domeniul medicinei după absolvirea cu mențiune a Școlii de Medicină din or. Soroca. Aici și-a dat seama că dorește nu doar să ajute oamenii la nevoie, dar vrea să-i învețe cum să-și construiască viața, familia, cum să-și educe copiii. Apoi au urmat studiile la Institutul Pedagogic de Stat „A.Russo”, mun. Bălți, facultatea de Pedagogie și Psihologie, specialitatea „Pedagogie și Psihologie”, pe care le-a absolvit în 1978. După aceasta a lucrat în calitate de șefă de grădiniță, meto dist la Secția Raională a Învățământului Public Orhei, educator, meto dist la Secția Orășenească a Învățământului Public, mun. Chișinău. Din 1980 a predat pedagogia și psihologia, îmbinând activitatea didactică și cea managerială de director-adjunct, responsabil de munca instructiv-educativă în Colegiul Republican de Arte Plastice „A. Plămădeală” din Chișinău. A realizat studii în paralel la doctorat/IȘPP și a susținut teza de doctor în pedagogie, cu tema *Fundamente psihopedagogice de profilaxie și soluționare a conflictelor adolescenței-părinți*.

Ulterior, este preocupată de aprofundarea și extinderea ariei de cercetare cu privire la familie, etica relațiilor familiale, formarea familistului și a părintelui eficient, promovarea educației pentru familie. Elaborarea și susținerea tezei de

doctor habilitat în pedagogie *Fundamente teoretice și metodologice ale educației pentru familie*, 2005 a fost rezultatul unei munci fructuoase și asidue de cercetător și practician în domeniul vizat.

Activitatea de cercetare pe parcursul a circa 30 de ani, participarea activă, cu comunicări la simpozioane, conferințe științifice, seminarii științifico-practice, mese rotunde privind problema democratizării societății, a educației pentru democrație în cadrul familiei, valorizarea parteneriatului educațional familie-școală -comunitate, educația pentru toleranță, educația pentru familie și prin intermediul acesteia, educația familială a copilului, etica relațiilor familiale, axiologia și filozofia educației etc., au contribuit la promovarea valorilor moral-etice în societate, la elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice ale educației pentru familie a copiilor, elevilor, studenților, părinților ca domeniu distinct al teoriei și practicii educaționale, care a dezvoltat și completat pedagogia familiei cu o nouă direcție: educația pentru familie, și, desigur, că a deschis perspective noi, inițiind cercetări interesante și valoroase în domeniul teoriei educației.

Schimbul de experiență, participarea în variate proiecte, stagiile de perfecționare (Rusia, România, Ucraina, Danemarca, Marea Britanie etc.) au călăuzit ascensiunea profesională a doamnei profesor Larisa Cuznețov. Acumularea bogatei experiențe în domeniul educației, consilierii familiei, acordării ajutorului psihopedagogic copiilor, părinților, cadrelor didactice, studiul teoretic aprofundat al literaturii filozofice, al celei de specialitate și reflecțiile asupra rostului vieții umane, importanța valorilor în procesul de devenire și autoperfecționare a personalității, spiritualizarea educației în cadrul familiei și societății, reprezintă tezaurul

personal al doamnei Larisa Cuznețov, pe care le-a materializat în circa 110 publicații științifice și metodico-didactice, printre care 7 monografii, 6 ghiduri metodologice, manuale, suporturi de curs, broșuri, articole și studii teoretico-aplicative.

Activitatea didactică în calitate de profesor universitar la Catedra Științe ale Educației a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, activitatea științifică în calita-

te de cercetător științific – coordonator în sectorul *Teoria Educației* al Institutului de Științe ale Educației sunt îmbinate eficient cu un amalgam de activități și acțiuni social-utile, cu rolurile sociale de soție, mamă, bunică, pe care doamna Larisa Cuznețov le consideră valoroase pentru o femeie care se dorește împlinită.

Cercetările și lucrările profesoarei nu lasă indiferent nicio persoană, care dorește să trăiască în armonie cu sine, cu apropiații săi, să-și construiască și să-și mențină o familie durabilă.

Cu ocazia frumoasei aniversări de 60 de ani, exprimăm omagiului sincere felicitări și îi dorim noi realizări în viața personală, profesională și în cea publică.

Lilia POGOLȘA, dr. conf. univ., IȘE

Nicolae BUCUN, dr. hab. în psihologie, prof. univ., IȘE

Vladimir GUȚU, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., USM

Carolina PLATON, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., USM

Valentina BODRUG, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., USM

Maria HADÂRCĂ, dr. conf., cerc., IȘE

Ludmila PAPUC, dr. conf., univ., UPS "I. Creangă"

Maia COJOCARU, dr. conf., univ., UPS "I. Creangă"

Nelu VICOL, dr. conf., univ., IȘE

