

Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2012

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-Pântea – corectoare
Tipografia Prag-3. Com. 467

Adresa noastră:

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

Telefon de contact: 069161170

e-mail: universs2@mail.ru

Tiraj: 755 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

- 3 **Stela CEMORTAN**, Abordări ale socializării copiilor de vârstă timpurie
- 13 **Maria HADÎRCĂ**, Valorizarea procesului educațional în Republica Moldova
- 18 **Svetlana NASTAS**, Dileme ale evaluării în contextul competențelor

Învățarea pentru experiență

- 25 **Silviu GÎNCU**, **Andrian CRÎȘMARU**, Metode de învățământ din perspectiva formării competenței de programare orientată pe obiecte

Psihosociologia educației

- 33 **Николай БУКВН**, **Людмила АНЦИ-БОП** Образ жизни как условие психического развития: эволюционный взгляд на проблему
- 44 **Irina MALANCIUC**, Aspecte ale dezvoltării neuropsihice a copiilor de 0-12 luni, orfani sociali, aflați în îngrijire rezidențială
- 50 **Nadejda BARALIUC**, Evoluția istorică a conceptului de receptare în psihologie
- 57 **Corina ZAGAIEVSCHI**, Competențele emoționale – cheia către puterea personală

Dezvoltarea profesională

- 62 **Nelu VICOL**, Reconstrucția identității profesionale a cadrelor didactice din perspectiva învățării permanente

Cultura educației

- 67 **Angela CARA**, Argument în favoarea demersului integrator al educației incluzive
- 72 **Aglaida BOLBOCEANU**, **Olga MOROZAN**, Riscul dependenței de internet la copii – o provocare pentru adult
- 79 **Marina COSUMOV**, Tema pentru acasă – element primordial în realizarea educației muzicale permanente

Abordări ale socializării copiilor de vârstă timpurie

Stela CEMORTAN,

doctor habilitat în pedagogie,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Principala modalitate prin care societatea își reînnoiește treptat condițiile proprii sale existențe este educația, or educația prin însăși esența ei este o acțiune de formare a ființei sociale. Obiectivul fundamental al educației ca proces de socializare este formarea, modelarea ființei umane în concordanță cu necesitățile societății.

Promovând ideea că individul uman se naște asocial, autoarea susține că el treptat devine „actor social” în procesul când învață să participe la viața societății sale prin conlucrarea și influența unui parteneriat sistemic între familie, grădiniță, școală și comunitate.

Procesul de socializare a copilului este unul de durată și se realizează prin intermediul instituției preșcolare și este denumit în știință *socializare secundară*, în comparație cu *socializarea primară*, realizată de către familie. Mediul preșcolar, ca spațiu instituționalizat de socializare secundară contribuie nu doar la dezvoltarea cognitivă a copilului, ci influențează și procesele ce determină formarea personalității în devenire prin stabilirea de relații interpersonale și de formare a comportamentelor de bază.

Cercetările în această direcție se bazează pe teoriile unor personalități marcante

Abstract

Principal means by which society conditions gradually renews his own existence is education, education by itself or its essence of being a social action training. The basic aim of education as a socialization process is the formation, shaping human society in accordance with the needs. Promoting the idea that the human individual is born associate author claims that he gradually becomes a social actor in the process you learn to attend to his society through the collaboration and influence systemic partnership between family, kindergarten, school and community.

ca H. Wallon, L. Vâgotski, J. Piaget, A. Zaporojet, M. Lisina etc., fiecare axându-se pe anumite aspecte ale socializării copilului.

L.S. Vâgotski scoate în evidență faptul că „socializarea este o permanentă confruntare a copilului cu mediul său social în care el învață limba, ajungând astfel la socializarea gândurilor și ideilor sale”.

J. Piaget accentuează rolul cunoașterii patrimoniului psihoereditar în evaluarea rezultatelor obținute și a celor urmărite în procesul de socializare, deoarece datorită caracteristicilor ereditare ale copilului, „procesul socializării nu se reduce la a fixa anumite amprente pe o tabula

rassa”. Totodată, Piaget afirmă că în realizarea socializării prin interacțiuni spontane sau dirijate, dintre om-om și om-obiect, un rol important îl dețin conexiunile cu mediul.

La general problematica educației sociale a copiilor a fost studiată și peste hotare de renumiți pedagogi și psihologi: E. Durchein, A. Cosmovici, T. Andreeva, T. Babaeva, V. Bociarova, A. Mudrik, V. Semenov, A. Neculau, S. Moscovici, P. Mureșan etc.

În Republica Moldova unele aspecte ale problemei socializării copiilor de vârstă preșcolară au fost cercetate de către N. Bucun, Vl. Guțu, A. Cara, L. Pogolșa, S. Cermortan, A. Bolboceanu, I. Racu, P. Jelescu. Acești autori menționează că în *procesul socializării se transmit și se structurează*: 1. modalitățile de comunicare, sistemele de coduri lingvistice, simbolice, expresive (nonverbale); 2. modelele sociale de comportament pe baza unor norme funcționale considerate ca valori într-o anumită cultură; 3. seturile instrumentale (modele, tehnici și modalități de cunoaștere, de învățare etc.); 4. posibilitățile de relaționare interpersonală ca forme de comportament caracteristice vieții de grup; 5. modelarea motivațional-afectivă a individului etc.

Mecanismele de bază ale socializării la noi în țară sunt: adoptarea succesivă de statute și roluri sociale (preșcolar, școlar, adolescent etc.), învățarea socială, învățarea instituționalizată, jocul, imitația, identificarea etc.

Abordarea socializării copiilor preșcolari se integrează actualmente în concepția unitară din țară a *restructurării sistemului educațional*, acesta fiind unul dintre obiectivele majore ale grădiniței, care obligă societatea să creeze condiții materiale respective, fapt ce ar permite ca copiii preșcolari să aibă acces la o anumită educație și cunoștințe, care să le faciliteze adulților procesul

de socializare a copiilor, iar aceștia să fie pregătiți pentru viața socială și cea școlară.

Pregătirea pentru școală nu presupune doar transformarea educației preșcolare într-o instruire prematură de tip școlar și nici realizarea fie și parțială a curriculumului pentru clasa I. Considerăm că acest proces de pregătire pentru școală constă în primul rând în socializarea elementară, în educația morală, intelectuală, fizică și estetică adecvată vârstei.

Considerăm că fundamental pentru cadrele didactice în vederea socializării copiilor trebuie să fie mottoul „Din frageda copilărie, viitorii cetățeni trebuie să crească în spiritul hotărârii de a pune alături de interesele personale și interesele țării, societății, colectivității”. De aceea, curricula și proiectele de activitate a instituțiilor preșcolare trebuie să includă *două aspecte*:

- însușirea de către copii a relațiilor de tip social (sub aspectul semnificației moral-civice);
- determinarea eficienței educației moral-sociale și patriotice.

Luând în considerare faptul că variabilele educației civice presupun formarea reprezentărilor, a noțiunilor elementare, a reacțiilor emoționale, deprinderilor și obișnuințelor comportamentale, este necesar ca pe parcursul anilor de grădiniță adulții să-i socializeze pe copii *acordând o atenție primordială însușirii relațiilor de tip social sub aspectul semnificației moral-civice*. Această muncă e necesar să se realizeze de comun acord cu familia. Scopul principal trebuie să fie *formarea personalității integre*.

Înțelegerea și însușirea de către copii a relațiilor de tip social sub aspectul semnificației moral-civice constituie un proces complex plurifuncțional, dinamic sub aspectul posibilităților de vârstă și al variabilelor cognitive și afectiv-motivaționale.

Condițiile realizării eficiente a socializării copilului

Pentru a realiza cu succes procesul de socializare, educatoarea trebuie:

- să dispună de capacitatea de a înțelege copilul;
- să trăiască împreună cu acesta sentimente puternice;
- să creeze situații care să îmbogățească conștiința copilului cu anumite reprezentări și obișnuințe;
- să-și transforme ocupația de educator într-o frumoasă misiune;
- să posede o bună pregătire profesională;
- să posede sentimente de dragoste față de copil;
- să fie onestă, sinceră, principială, sensibilă, delicată;
- să trezească copiilor emoții pozitive;
- să manifeste căldură în relație cu copiii;
- să creeze condiții favorabile pentru dezvoltarea copiilor;
- să exteriorizeze eficient sentimentele, alegând corect tonul și timbrul vocii;
- să-și formeze și să manifeste o atitudine egală față de copii;
- să creeze o atmosferă degajată, de încredere, voie bună, afectivitate.

Copilul trebuie:

- să beneficieze de atenția adulților;
- să se bucure de toate povețele formative ale educatoarei;
- să se dezvolte sub scutul răbdării și al cuceririi iubitoare;
- să crească în pază și grijă;
- să fie lăsat să se joace și să „lucreze” în libertate;
- să i se ofere libertate în gândire și mișcare;
- să fie observat, încurajat, îndrumat și îndemnat să se manifeste atât în joc cât și în alte activități;
- să beneficieze de înțelegere, dragoste și ajutor nesilit în dezvoltarea lui.

Grădinița are rolul de a-i sugera treptat fiecărui copil următoarele idei:

- societatea din care face parte le oferă multe posibilități;
- au multe drepturi dar au și unele obligații, datorii;
- trebuie să-și iubească plaiul natal, țara și să se mândrească cu ea;
- trebuie să posede unele cunoștințe despre țară, viață și ocupațiile oamenilor;
- trebuie să cunoască și să respecte tradițiile și obiceiurile populare etc.

Realizarea cu succes a socializării copiilor de vârstă preșcolară cere ca adulții să-și formeze o imagine corectă despre „realitatea psihologică” (G.Mialaret) și „stadiile normale de dezvoltare a vieții copilului (D.Rick), despre procesele socializării și interacțiunile lor, despre umanizarea naturii biologice a ființei umane în devenire. Ei trebuie să știe că *anturajul copilului* și rolul lui este hotărâtor în socializare. Pentru realizarea cu succes a acestui proces un rol important îl are *dezvoltarea senzorială, intelectuală, emoțională și motrice* care se realizează prin *relația afectivă fundamentală „adult-copil”*.

Odată cu frecventarea grădiniței apar noi influențe (complexe și bine organizate), care, la rândul lor, creează condiții optime pentru noi achiziții și progrese în sferele: cognitivă, afectivă și psihomotorie. Anume în această perioadă se conturează „*imaginea de sine*” (egocentriste) adică se pune baza dezvoltării „*elementelor conștiinței sociale*” (L.Dimitrovsky) care sunt reglate de cerințele educatorilor.

Viața și activitatea copilului este influențată în mare măsură și de obiectele și fenomenele lumii reale care îi inspiră anumite sentimente. Este necesar ca copilul să *acționeze independent* cu aceste obiecte (și nu doar să fie ajutat de către educatoare). Modalitățile de exprimare ale copilului (motrice,

grafice, muzicale, imaginativ-constructive și verbal-orale) trebuie să fie încurajate de către educatoarele. Astfel copilul va învăța să perceapă, să recunoască și să acționeze independent nu doar în rol de „actor” ci și de „autor” al propriilor sale impresii, gândiri, trăiri emoționale și fapte de conduită.

Copilul este influențat direct de obiectele din anturajul lui, acestea trezindu-i emoții pozitive, cât și sentimente de plăcere, bucurie, dragoste, admirație. Astfel e necesar ca interacțiunea dintre copil și obiectele ce-l înconjoară să influențeze atitudinea lui față de mediul înconjurător, deoarece ea depinde, în mare măsură, de stimulente, de efectele acțiunilor și contribuie direct la formarea relațiilor, adică la educația relațională.

Educatorii trebuie să conștientizeze că *sentimentele pozitive* apar și se dezvoltă sub influența condițiilor de viață și activitate și, viceversa, condițiile de viață și activitatea copiilor depind de sentimentele pe care le nutresc aceștia.

În scopul socializării treptate a copiilor este important să se stabilească o relație pozitivă între copil și realitatea înconjurătoare, deoarece efectele și consecințele acestor relații pozitive și negative influențează efectele acțiunilor copilului și acestea la rândul lor depind de stimulente. Dacă talentul este orientat într-o anumită direcție (desen, cânt, modelare, construire) poate conduce la dezvoltarea unei atitudini pozitive a copiilor (interes, plăcere) în domeniul respectiv. Sau, dacă de mai multe ori a avut insucces într-o direcție, el tot mai des manifestă neplăcere față de această activitate.

Efectul acțiunii reprezintă o importanță deosebită pentru munca educativ-instructivă. Cadrul didactic trebuie să posede capacitatea de a utiliza just acest mijloc de influențare a conduitei copilului. Educatorii sunt obligați să știe că conduita și comportamentul social

al copiilor pot fi influențate și formate în direcțiile scontate prin intermediul și în cadrul principalelor forme de lucru cu preșcolarii: *jocul, lectura, serbările (matineele), distracțiile, activitățile instructive* etc.

Un rol deosebit în socializarea copilului îl au *jocurile didactice* care pe lângă importanța cognitivă contribuie și la familiarizarea copiilor cu mediul ambiant, dezvoltarea limbajului și a competențelor de comunicare și, bineînțeles, la educația moral-patriotică.

Utilizarea *jocurilor dinamice* le oferă pedagogilor posibilitatea să intensifice procesul de adaptare a copilului la viața de colectiv din grădiniță.

Important este ca în scopul socializării să fie practicate și *jocurile cu subiect*, care contribuie la extinderea relațiilor dintre copii când ei se joacă în grupuri mici iar în cadrul jocurilor cu grupa întregă stimulează colaborarea dintre copii și conștientizarea normelor de comportare, stimularea proceselor psihice complexe (cu precădere a gândirii).

O altă formă de lucru cu copiii care contribuie la socializarea lor este *lectura*. Bazele instruirii în această direcție se pun încă din grupa mică, începând cu lectura imaginilor, continuând cu *povestirea poveștilor* (de către adult) însoțită de contemplarea imaginilor din cărțile colorate. Mai apoi se va practica *lectura textelor de mic volum și a cărților pentru copii*. *Lectura imaginilor* stimulează imaginația (fantezia) și atenția copiilor. În urma interacțiunii cu imaginile și cuvintele frumoase, în scoarța cerebrală apare un focar de excitație care activează celulele corticale mobilizate de lectură. Educatoarea trebuie să mai practice și *audierea discurilor, casetelor, radioului, vizionarea filmelor și a emisiunilor televizate* etc.

Practicarea *activităților artistico-plactice* (desen, modelare), muzicale, dramatizările contribuie la dezvoltarea simțului pentru frumos, la formarea sentimentelor estetice și patriotice, la

apariția dorinței de a contempla, a recepta opere de artă și a le percepe conținutul.

Matineele și serbările contribuie la educația multilaterală și, bineînțeles, la socializarea indirectă a copiilor. Un rol deosebit aici îl dețin *declamarea (recitarea) poeziilor*, „interpretarea scenetelor de teatru”, cântul, dansurile. Astfel se formează deprinderea de „a lucra” în colectiv, de a-i respecta pe ceilalți copii, de a acționa cu răbdare, de a aprecia capacitățile colegilor, de a se autoanaliza și autoaprecia etc.

Distracțiile literare, muzicale, sportive și șezătorile oferă posibilități nelimitate în dezvoltarea, formarea și socializarea copilului. Or, socializarea poate fi realizată numai prin dragoste față de ei și încredere în posibilitățile lor.

Astfel, procesul de socializare cere de la adulți să crească o personalitate utilă sie și societății. În acest scop adulții trebuie să dea dovadă de dăruire, dragoste, modestie, răbdare, indulgență, modele de cumpătate, afectivitate și priceperea de a utiliza cele mai moderne metode de educație și instruire.

Scopurile și obiectivele procesului de socializare și educație civică a copiilor de vârstă preșcolară, pot fi alternate cu cele prevăzute pentru etapa școlară.

Scopul major este educarea treptată a copiilor în vederea formării unor cetățeni competenți, activi și responsabili, devotați Patriei – Republicii Moldova.

Obiectivele generale:

- educarea dragostei de țară și de neam;
- familiarizarea cu drepturile și obligațiunile copilului și ale celui matur;
- conștientizarea apartenenței sale la familie, comunitate, țară;
- formarea atitudinilor morale și a calităților civice corecte;
- educarea respectului față membrii familiei, lumea înconjurătoare;
- formarea deprinderilor necesare pentru un mod sănătos de viață.

Obiectivele-cadru:

- dezvoltarea atitudinilor de relaționare și interacțiune;
- familiarizarea cu unele norme de conduită personală (familie, grădiniță, societate);
- conștientizarea necesității de a respecta regulile igienico-sanitare;
- formarea cunoștințelor inițiale despre țară, neam, cultură, tradiții și dezvoltarea abilităților elementare de patriotism.

1. Formarea atitudinilor de relaționare

(Dezvoltarea atitudinilor de relaționare și interacțiune)

Obiective de referință	Activități de învățare și mijloace didactice
Copilul va fi capabil: <ul style="list-style-type: none"> • să interacționeze din proprie inițiativă cu diferiți copii; • să ceară sau să ofere ajutor altor copii la nevoie; • să rezolve unele probleme fără a-l implica pe adult; • să țină cont de necesitățile și dorințele altor copii sau ale adulților; • să demonstreze compasiune și dorința de a veni în ajutor celor care au nevoie. 	Exemple: <ul style="list-style-type: none"> • situații de joc; • sarcini care necesită ajutor reciproc; • situații problematice (în baza unor subiecte din povești, povestiri); • lectura, povestirea textelor.

Conținuturi recomandate

1. Țara mea – R. Moldova în imagini și tablouri.
2. Flora și fauna Moldovei (filme cu desene animate).
3. Poezii, povestiri și povești despre Țara mea.

4. Videofilme, discuții privind caracterizarea diferitor personaje din textele literare și comentarea relațiilor dintre acestea.
5. Jocuri didactice.

2. Conștientizarea necesității de respectare a normelor și legilor pentru bunăstarea personală și socială

(Familiarizarea cu unele norme de conduită personală în societate)

Obiective de referință	Activități de învățare și mijloace didactice
Copilul va fi capabil:	Exemple:
<ul style="list-style-type: none"> să cunoască unele drepturi și îndatoriri ale copiilor; să conștientizeze unele reguli de comportament social (moral) corect; să conștientizeze necesitatea ocrotirii mediului ambiant; să cunoască și să respecte regulile de comportare corectă în familie; să manifeste mândrie, stimă și respect față de membrii societății. 	<ul style="list-style-type: none"> convorbiri despre drepturile și obligațiile copilului; discuții despre importanța și necesitatea respectării regulilor de conduită civilizată; lectura textelor cu conținut ecologic; dialoguri; studiul de caz (privind necesitatea respectării membrilor familiei); jocuri de rol; exerciții de stimulare a unor comportamente adecvate în diferite situații.

Conținuturi recomandate

- Drepturile și obligațiile copilului.
- Reguli de comportare civilizată.
- Conduita omului și legile societății.
- Valori și norme morale.
- Lectura textelor cu subiecte sociale.
- Emisiuni radiofonice și televizate pentru copii.
- Jocuri de rol.

3. Formarea concepției despre sănătate ca valoare socială

(Conștientizarea necesității respectării regulilor igienico-sanitare)

Obiective de referință	Activități de învățare și mijloace didactice
Copilul va fi capabil:	Exemple:
<ul style="list-style-type: none"> să posede cunoștințe elementare despre sănătate; să-și formeze deprinderi igienico-sanitare; să deosebească comportamentele sănătoase de cele de risc; să cunoască și să evite situații de accident; să respecte regulile de igienă nutrițională. 	<ul style="list-style-type: none"> convorbiri; studiul de caz; jocuri de rol, filme cu desene animate; dialoguri despre normele de conduită igienico-sanitară și cele de comportare în stradă; lecturi despre igiena nutrițională.

Conținuturi recomandate

- Curățenia este mama sănătății.
- Regulile igienico-sanitare pentru copii.
- Jocuri pe teren.
- Igiena mâinilor, corpului, părului și a vestimentației.
- Situații de pericol pentru sănătate.
- Comportamentul în situații de risc.
- Alimentația și regulile de alimentație sănătoasă (igiena nutrițională).

4. Formarea atitudinilor față de patrimoniul național și universal

(Formarea cunoștințelor inițiale despre țară, neam, cultură, tradiții și dezvoltarea abilităților elementare de patriotism)

Obiective de referință	Activități de învățare și mijloace didactice
Copilul va fi capabil:	Exemple:
<ul style="list-style-type: none"> • să cunoască denumirea localității în care locuiește; • să manifeste respect și dragoste față de casa părintească, satul, orașul natal; • să participe cu plăcere la activități cu caracter intercultural; • să povestească despre profesiile părinților; • să înțeleagă că operele de artă (literatura, muzica, pictura) și munca personalităților ilustre constituie bogăția neamului, influențează dezvoltarea oamenilor; • să manifeste respect și mândrie față de simbolistica țării (drapel, stemă, imn). 	<ul style="list-style-type: none"> • dialoguri; • fotografii, ilustrații, pliante, albume colective (cu desenele copiilor) „Satul/orașul meu”; • demonstrarea și descrierea costumelor naționale ale diferitor popoare; • povestiri, poezii, scenete; • convorbiri în baza textelor literare; • contemplații, lectura imaginilor; • cărți, ilustrate, casetofon, CD-uri; • demonstrare, convorbiri; • exerciții de stimulare a dorinței de a cunoaște simbolică țării.

Conținuturi recomandate

1. Satul / orașul meu natal.
2. Albume, pliante, cărți, ilustrații.
3. Casa părintească și familia mea.
4. Meșterii populari și obiecte confecționate de ei: covoare, vase din argilă, veselă, mobila din lozie etc.
5. Oameni iluștri (scriitori, compozitori, pictori).
6. Drapelul, stema – simbolurile Țării.
7. „Imnul R. Moldova” – mândria mea (casetofon cu CD-ul).

Socializarea copiilor poate avea rezultate scontate numai în cazul unei conlucrări fructuoase dintre cadrele didactice – părinții copiilor – comunitate.

Practica managerială a unor instituții preșcolare ne convinge că soluționarea corectă a problemei parteneriatului și continuității educației sociale a copiilor în tandemul grădiniță-familie constă în modificarea, schimbarea atitudinii uneia față de cealaltă și depunerea eforturilor comune în realizarea obiectivelor,

care trebuie să fie sistematic în atenția adulților.

Primul grup prevede obiective concrete pentru instituțiile preșcolare:

- crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea unei personalități sănătoase din punct de vedere fizic și intelectual, receptivă la relațiile umane;
- acordarea unei deosebite atenții copiilor cu deficiențe în dezvoltare;
- umanizarea și individualizarea procesului de educație și instruire; perceperea fiecărui copil ca personalitate inedită;
- desfășurarea unei largi colaborări cu părinții pentru a le acorda ajutorul efectiv în munca de educație civică și instruire a copiilor.

Alt grup include obiective educative comune atât colectivului pedagogic cât și familiei:

- formarea timpurie (de la 3 ani) a comportamentelor de bază: socioafectiv, cognitiv-verbal, motor, motivațional-volitiv;
- consolidarea și conștientizarea de către copii a noțiunii de familie (componenta

- familiei, relațiile familiale, respectarea regulilor de conviețuire în comun etc.);
- îmbogățirea și sistematizarea cunoștințelor despre sine și despre lumea din jur;
- familiarizarea cu activitatea membrilor familiei în gospodărie și în viața socială (profesiile părinților și locul de muncă, relațiile cu rudele, condițiile care li se asigură în familie, participarea lor la unele evenimente importante din viața familiei, societății);
- cunoașterea și respectarea regulilor de comportare în diferite împrejurări (salutul la grădiniță, în ospetie, la despărțirea și reîntâlnirea cu părinții, la masă și sărbătorile de familie);
- extinderea sferei de cunoștințe despre plaiul natal, tradiții, obiceiuri și formarea capacității de a întreține o conversație.

Conlucrarea grădiniței cu familia trebuie să se bazeze pe următoarele poziții de bază ce determină conținutul, organizarea muncii și tehnologiile educaționale în vederea formării unui adevărat cetățean:

- respect și încredere reciprocă în relațiile dintre pedagogi și părinți;
- ajutor reciproc orientat atât spre perfecționarea educației copiilor în familie/grădiniță, cât și în scopul îmbunătățirii condițiilor de organizare a vieții și activității lor;
- studierea experienței avansate de educație civică corectă și propagarea ei printre părinți;
- utilizarea metodelor efective de educație moral-spirituală în familie;
- unitate în înțelegerea scopului, obiectivelor, tehnologiilor și metodelor de educație a preșcolarilor ce prevăd dezvoltarea armonioasă a viitorului cetățean;
- atitudine față de copil ca față de personalitate în dezvoltare, membru al

colectivului familial și de copii, membru al societății;

- utilizarea de către instituția preșcolară în colaborare cu familia a diverselor forme de muncă în scopul realizării educației civice.

Succesul activității parteneriatului grădiniță-familie orientat spre socializarea copiilor preșcolari, depinde nu numai de gradul de înțelegere corectă de către pedagogi și părinți a sarcinilor educației în general, dar este determinat, în mare măsură, de cunoștințele și capacitatea lor de a discerne particularul de ceea ce este logic pentru dezvoltarea copilului preșcolar, de înțelegerea rolului pe care îl are în viața socială o activitate sau alta pentru dezvoltarea lui, precum și de priceperea de a organiza corect activitatea educațională, ajutându-l să devină un adevărat cetățean.

Aspectele principale ale evaluării procesului de socializare a copiilor vor urmări ca copiii de vârstă preșcolară, până la debutul școlar, să se familiarizeze indirect cu semnificația politico-ideologică a relațiilor de tip social. Aceste relații într-o formă accesibilă vârstei, fără exagerări deformatoare, vor fi însușite de către copii și evaluate de către educatori, învățători, părinți.

În proiectele didactice e necesar să se evidențieze două aspecte care vor apărea în procesul evaluării:

1. însușirea relațiilor de tip social (sub aspectul semnificației politico-ideologice);
2. determinarea eficienței nivelului educării sociomorale, patriotice și sano-igienice conform obiectivelor stipulate în Curriculumul educației preșcolare.

În cadrul evaluării nu este suficient ca copilul doar să perceapă realitățile, relațiile concrete și să învețe denumirea lor. Este necesar să învețe cum să-și atingă scopurile și să găsească independent ieșire din situație etc.

Scopul general al evaluării nivelului de socializare se va realiza cu ajutorul *obiectivelor ce țin de domeniile cognitiv, verbal și afectiv*.

Învățământul preșcolar constituie veriga de bază în realizarea socializării copilului, educației cetățeanului, a unui om capabil să-și câștige cele necesare vieții. În acest sens se va pune accent și pe procesul de socializare a copiilor prin *formarea comportamentului moral-civic*.

Alt aspect al procesului de evaluare ține de determinarea eficienței educării social-morale. Ideea învățământului formativ presupune optimizarea demersului didactic orientat spre conceperea unor modalități mai eficiente de structurare a procesului educațional. Cu acest prilej e necesar să se efectueze și o evaluare a nivelului atins de către copii în domeniul dat.

Pentru o atare evaluare e nevoie să se elaboreze un sistem de referință care să includă:

- raportarea copilului la el însuși (luând în considerare nivelul propriu de dezvoltare) la progresele sau regresele înregistrate pe parcurs;
- raportarea la nivelul atins de alți copii din grupă (în caz de experiment pedagogic se face raportarea la nivelul copiilor din grupa experimentală);
- raportarea rezultatelor obținute conform celor proiectate (generale, de referință, operaționale) la cele prevăzute de Curriculum.

Evaluarea nivelului de socializare și educație social-morală se va realiza luând în considerare:

1. Formarea imaginilor mintale, a reprezentărilor elementare despre plaiul natal și semnificația social-morală a muncii productive a oamenilor.

2. Cultivarea calităților emoționale (de mândrie, admirație, dragoste, respect etc.) față de:

- familie, plai natal, țară, neam;
- frumusețea limbii materne, ale costumului național, ale muzicii, dansului, folclorului literar;
- frumusețea naturii, bogățiile țării;
- trecutul istoric al neamului, realizările poporului în domeniile economiei și culturii.

3. Educarea comportamentului social, formarea capacităților, competențelor de conduită moral-patriotică prin:

- educarea priceperilor de comportare civilizată, în măsura posibilităților personale;
- participarea la manifestările festive;
- inițierea și realizarea unor acțiuni patriotice cu prilejul sărbătorilor tradiționale, ale comemorării și aniversărilor naționale etc.

Evaluarea nivelului de socializare atins de către copii la debutul școlar presupune în mod obligatoriu:

1. Orientarea, *educarea și socializarea treptată a copiilor pe parcursul perioadei de aflare în grădiniță:*

- formarea moral-patriotică potrivit obiectivelor și cerințelor stipulate în Curriculumul Preșcolar;
- maturizarea educațională de tip cognitiv, afectiv și acțional;
- dezvoltarea variabilelor psihice direcționate spre formarea comportamentului social, care includ: reprezentările, noțiunile și reacțiile emoționale, deprinderile și obișnuințele de conduită.

2. Respectarea necesităților firești și fundamentale ale copilului:

- nevoia de căldură afectivă;
- asigurarea, crearea de către personalul grădiniței a unui climat pedagogic care va permite afirmarea și dezvoltarea armonioasă a copilului;

- expansiunea, exprimarea plenară a potențialului nativ al copilului;
- dezvoltarea în continuitate a curiozității, acțiunilor exploratorii, dorinței și capacității de a căuta și a găsi.

3. Asigurarea influenței sistematice a trăirilor emoționale, activismul în săvârșirea faptelor de conduită cu orientare și conținut social/patriotic, verbalizarea conștientă a impresiilor acumulate din viață, contemplarea imaginilor, tablourilor, audierea textelor, memorarea poeziilor etc.

4. Acumularea influențelor pozitive din mediul familial și ambianța socială.

5. Cultivarea sentimentelor de respect și devotament față de membrii familiei, comunitate, oamenii muncii, conducătorii țării.

Recenzent: Aglaida BOLBOCEANU,
doctor habilitat, cercetător științific, IȘE

Referințe bibliografice:

1. Durkheim E., *Educație și sociologie*. București 1980.
2. Cosmovici A., *Psihologie generală*. Iași, 1992.
3. *Curriculumul educației copiilor în instituții preșcolare de diferite tipuri*, coordonator S. Cemortan. Lyceum, 1997.
4. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică. București, 1998.
5. Cemortan S. *Valențele educației preșcolare*. Stelpart, 2005.

Valorizarea procesului educațional în Republica Moldova

Maria HADÎRCĂ,
doctor, conferențiar cercetător;
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul prezintă unele reflecții asupra modului în care se desfășurează astăzi educația ca act de valorizare a individului și are în vedere producerea unei schimbări de paradigmă în ceea ce privește proiectarea și realizarea activității educative, prin re-aducerea în prim-plan a sistemului de valori ale educației și implicarea tuturor dimensiunilor educației în procesul de formare-dezvoltare integrală a personalității umane.

Reforma învățământului, care s-a produs în condițiile unei tranziții de la totalitarism spre o societate democratică, a determinat un amplu proces de destrămarea valorilor anterioare ale educației, puternic ideologizate și îndoctrinate, lăsând un mare gol pentru noile valori ale democrației, care însă au întârziat să apară. Latura educativă a procesului de învățământ a cunoscut în această perioadă un declin total: au fost desființate vechile structuri organizaționale – organizațiile pionierești și comsomoliste ale elevilor de altădată, fără ca să se propună ceva nou în locul acestora.

Ca urmare, la nivelul procesului de învățământ, dar și al societății întregi, s-a creat un vacuum rezultat din erodarea vechilor structuri, valori și lipsa de rapiditate în înlocuirea acestora cu un sistem de valori noi, ale democrației, fapt ce prezintă consecințe majore în

Résumé

L'article présente quelques réflexions sur la façon dont l'éducation est aujourd'hui réalisée comme un acte de valorisation de l'individu et vise à produire un changement de paradigme dans la conception et la réalisation de l'activité éducative, en re-mettant en évidence le système de valeurs de l'éducation et en impliquant tous les aspects de l'éducation dans le processus de développement intégral de la personnalité humaine.

planul educației, în special pe dimensiunea moral-axiologică a acesteia.

Constatăm, așadar, că elevii de astăzi trec printr-un amplu proces de despiritualizare, fapt ce agravează și mai mult criza morală din societate.

Premise. În lipsa unui sistem de valori clar formulate, respectate și promovate mai ales de către cei mari, și a unor modele demne de urmat, elevii cresc tot mai deșubțaiți și învață singuri ceea ce nu-i învață nici școala, nici familia, și anume: cum să se „descurce” mai ușor și cu eforturi cât mai mici, ca să devină *șmecheri* sau se retrag în lumea virtuală a internetului, care, se știe, are un impact tot mai mare asupra lor. Astfel, într-o lume fără idealuri și mai mult pragmatică, în care sunt urmărite doar scopuri și valori materiale, două noi instituții tind să le substituie pe cele clasice – Familia și Școala – în rolul lor de a educa: strada și mass-media, iar impactul lor asupra tinerilor este tot mai dezastruos.

Rare sunt și abordările teoretice sau metodologice privind educația axiologică, morală sau patriotică în literatura de specialitate, semn că știința pedagogică din R. Moldova se preocupă insuficient de această problemă. De aici, cunoștințele precare în materie de educație axiologică constatate atât la nivelul formării inițiale cât și al formării continue a cadrelor didactice, respectiv, despre promovarea și valorificarea valorilor la nivelul procesului de învățământ nici nu mai putem vorbi.

În lipsa acestora, terenul gol al educativului a fost umplut cu valori izolate, astfel încât se poate afirma că încă de la începuturile reformei aspectul educativ al învățământului sau ceea ce se are în vedere prin *valorizarea personalității umane prin educație* rămâne a fi o zonă neacoperită.

Pe de altă parte, actualmente asistăm nu doar la o schimbare a valorilor, ci, mai ales, la o răsturnare a scării de valori personale, sociale, morale etc., ceea ce conduce la un adevărat conflict între sistemele de valori împărtășite de diferitele grupuri sociale, etnii, generații chiar care conviețuiesc în aceeași societate. Or, societatea în care cresc și se dezvoltă elevii de astăzi este una dezbinată, sfâșiată de contradicții, tensiuni și lupte politice, caracterizată prin lipsa de coeziune socială și a respectului pentru celălalt, marcată de neputința definirii unor valori și scopuri comune de evoluție.

Astfel, nu putem să nu observăm că există anumite tensiuni între aspirațiile valorice ale tinerilor și valorile inoculate acestora de către adulți. De exemplu, asimilarea de către tineri a valorilor specifice unei societăți democratice, cum ar fi respectarea drepturilor omului, gândirea critică, libertatea de expresie, prioritatea individualului vine în contradicție cu autoritarismul, dominarea socialului, intoleranța față de opiniile altora etc. – valori împărtășite, de obicei, de generația în vârstă. Aceste contradicții se întâlnesc în interiorul școlii, dar, mai ales, în afara ei, în societate, unde drepturile omului sunt încălcate chiar de către cei

care trebuie să le protejeze, libertatea de expresie este îngrădită, iar spiritul de competiție și intoleranță degradează adesea în violență.

Cu toate acestea, după cum observă C. Cuciș, școala continuă să promoveze explicit doar valorile intelectuale (rațiune, adevăr, logică, exactitate etc.), deși studiile pedagogice, sociologice efectuate la noi și pe aiurea, dar mai ales realitatea însăși, demonstrează clar că în societatea modernă deficitară este nu atât instrucția, ci, mai ales, educația tinerilor.

Totuși, cercetări recente privind tendințele în dinamica valorilor și în dezvoltarea curriculară arată clar o comutație de accent dinspre domeniul cognitiv spre cel afectiv-atitudinal și comportamental, și orientează sistemele educative spre umanizarea educației prin promovarea valorilor autentice, evidențiind faptul că succesul unei reforme în învățământ și al unei educații centrate cu adevărat pe valori depinde și de măsura în care oferta educațională ține seama de aceste valori.

Analizat din această perspectivă, învățământul din Republica Moldova a obținut anumite progrese în planul dezvoltării personalității prin valorile cognitive, metodologice și cele instrumentale incluse în curriculum, dar nu și în ceea ce privește planul construcției spirituale, mai ales, al moralității, civismului, patriotismului etc., această situație reprezentând, de fapt, și problema de fond a învățământului actual.

Deși teoreticienii de renume mondial în științele educației precum D. Salade, C. Bârzea, G. Văideanu, precum și cercetători autohtoni precum V. Mândăcanu, Vl. Pâslaru, L. Cuznețov, N. Silistraru ș.a., au subliniat în repetate rânduri că toate dimensiunile educației (intelectuală, morală, politică, estetică, fizică, tehnologică) sunt componente egale ale dezvoltării plene a personalității umane, la fel, psihologii au demonstrat că nu poate fi determinat cu precizie care dintre aceste aspecte ale educației influențează mai mult conduita umană, totuși dimensiunea intelectual-cognitivă a educației continuă

să fie privilegiată, în detrimentul celei axiologice și morale.

Dacă, la nivel teoretic, se poate afirma că educația axiologică este totuși proiectată prin documentele de bază ale educației (*Concepția dezvoltării învățământului, Concepția educației, concepțiile disciplinelor școlare, Curriculum de bază, curricula disciplinare*), atunci la nivel metodologic sau al practicii școlare, nici un document de politică educațională sau de proiectare curriculară nu explicitează modul cum ar trebui să se realizeze *educația prin și pentru valori* la nivelul procesului de învățământ.

Rezultatele unui studiu realizat recent în cadrul cursurilor de formare continuă la IȘE arată că valorile generale și specifice înglobate în curriculum nu sunt cunoscute, conștientizate nici chiar de către învățători și profesori, cei care trebuie să le promoveze la nivelul procesului educațional. Ei recunosc faptul că, din întregul procesului instructiv-educativ, în fond, sunt preocupați de realizarea laturii instructive, veriga slabă a procesului, în opinia acestora, fiind latura educativă.

Prin urmare, chiar dacă documentele normative stipulează care sunt valorile de bază ale educației, fără aportul fundamental al cadrelor didactice care realizează curriculumul școlar, acestea rămân în sfera utopiei și nu mai ajung să fie transpuse în practica educațională. Deci se poate afirma că la nivelul procesului de învățământ educația axiologică sau *educația prin și pentru valori* nu se realizează.

În aceste condiții, este absolut necesar ca sistemul de învățământ din R. Moldova să se preocupe nu doar de educația intelectuală, care constituie doar un segment al educației integrale, ci, mai ales, de *educația caracterială* a tinerei generații, care include și educația morală, și educația pentru identitate, și educația pentru valori sociale, fizice, estetice etc., toate acestea constituind astăzi adevărate nevoi în educație și elementele *întregului* activității de formare-dezvoltare integrală a personalității.

Premisele evidențiate mai sus conduc spre următoarea concluzie logică: la nivelul sistemului și procesului de învățământ din R. Moldova trebuie să se producă o schimbare în raportul dintre instruire și educație în vederea creșterii ponderii educativului, iar pentru ca schimbarea să fie de anvergură, aceasta trebuie să se producă printr-o acțiune strategică proiectată din perspectivă axiologică.

Deci noua fereastră de oportunitate care se deschide acum în fața decidenților în materie de politică educațională, în această etapă de aprofundare a reformei, o reprezintă valorizarea procesului de învățământ.

Or, școala ar trebui să fie nu doar spațiul educațional unde se transmit cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii și se formează diverse abilități, ci în primul rând „laboratorul” unde se construiesc sisteme de valori și în baza cărora se formează profilul moral și social al personalității umane. Iar aceasta reclamă întemeierea ofertei educaționale nu doar pe valori intelectuale/ale instruirii, ci mai ales pe *un întreg sistem de valori*, care să includă și valori morale, și valori sociale, și valori estetice, și valori juridice etc. capabile să asigure dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Viziune. Paradigma postmodernă în educație formulează ca obiectiv esențial al educației *dezvoltarea integrală a personalității umane*, sugerând că sarcina școlii de astăzi este de a dezvolta *umanitatea în om*, prin înzestrarea elevului cu multiple valori educaționale, care să-i permită nu doar integrarea socială, ci, mai ales, trăirea într-o societate democratică și adaptarea la o lume în continuă schimbare.

Umanizarea învățământului presupune, în primul rând, creșterea ponderii culturii generale umaniste, prin aportul disciplinelor școlare precum istoria, literatura, limba maternă, limbile străine și artele, cultura fiind apreciată tot mai mult pentru puterea ei de a desăvârși personalitatea și de a dezvolta capacitatea fiecăruia de

a-și stabili valorile. În al doilea rând, umanizarea învățământului înseamnă diminuarea numărului de ore, prin esențializarea conținuturilor educaționale ale disciplinelor exacte incluse în planul de învățământ.

În al treilea rând, umanizarea are în vedere statuarea, în planul de învățământ și curriculumul școlar, a *sistemului de valori ale educației* și promovarea strategică a acestora în vederea transformării școlii într-un spațiu cu adevărat axiologic, în care se cultivă înainte de toate valorile general-umane, naționale, etice, morale, sociale etc. și în care elevul se poate dezvolta plenar ca ființă umană integrală.

În acest context, propunem următorul sistem de valori necesar de promovat la nivel de sistem și proces de învățământ:

Valorile general-umane, care sunt valorile fundamentale ale omenirii: *Viață, Adevăr, Bine, Frumos, Sacru* etc.

Valorile europene, care includ valorile morale și spirituale ale Europei: *Dreptate, Egalitate, Libertate, Fraternitate, Prosperitate, Interculturalitate* etc.

Valorile naționale, care sunt definatorii pentru orice stat, națiune: *țara, simbolică statului (imn, stemă, drapel), poporul, conștiința națională, cultura națională, istoria, limba, credința, tradițiile populare* etc.

Valorile individuale, care sunt definatorii pentru orice ființă umană: *identitatea (națională/culturală/lingvistică), familia, școala, localitatea natală, țara, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera* etc.

Valorile colective, care pot fi: *ale familiei, ale clasei, ale grupului de elevi, ale școlii, ale grupurilor etnice, sociale* etc.

Valorile educaționale stabilite pe dimensiunile educației: *intelectuale, morale, sociale, estetice, fizice, tehnologice* etc. și pe arii curriculare: *obiective, conținuturi, standarde, competențe, tehnologii* etc.

Valorile instrumentale apropiate de elevi prin curricula disciplinare: *cunoștințe, capacități, atitudini, abilități și / sau comportamente, competențe școlare*.

Raportarea educației la o lume în schimbare impune, în primul rând, cunoașterea și raportarea la valorile general-umane, care sunt valori universale, perene, transcendente conștiinței umane și care se reconstruiesc mereu de către fiecare persoană tânără sau adultă. Or, după cum susține Vl. Pâslaru, deși există valori specifice națiunilor, claselor și grupurilor sociale, comunităților locale, familiilor și indivizilor, acestea nu contravin valorilor general-umane, ci reprezintă chiar sursa acestora.

Valorile europene vizează cunoașterea culturii și civilizației europene, conștientizarea apartenenței noastre geografice și istorice la spațiul european, preluarea modelului european de educație, aderarea la valorile culturale și morale ale Europei etc., care trebuie nu doar cunoscute, ci și promovate în vederea pregătirii tinerei generații pentru integrarea în Uniunea Europeană și în spațiul unic educațional european. Or, este nevoie mai întâi de cunoașterea culturii și civilizației europene, a valorilor Europei, de formarea, prin educație și cultură, a unor competențe solicitate la nivel european, și de ce nu, chiar a unei mentalități europene, pentru ca ideea de europenizare și aspirația spre Europa să devină o convingere personală a fiecăruia. Europenizarea trebuie să se producă, în primul rând, prin educație.

Valorile naționale incluse în poziția a treia sunt valorile comune tuturor acelor care aparțin unei națiuni, unui stat și în jurul cărora se unește toată societatea. Ele derivă din cele general-umane și europene, sunt valabile pentru orice stat-națiune, deci trebuie recunoscute ca atare de către toți cetățenii statului, explicitate, apărute, dacă este nevoie și promovate prin toate formele și mijloacele educației.

Acțiunea de promovare a valorilor naționale trebuie înțeleasă ca una strategică, cu

caracter recuperatoriu, care să răspundă politicilor de deznaționalizare promovate în trecut pe toate căile, și care are menirea de a soluționa mai multe crize din societatea de astăzi: criza identitară, criza statală, criza de personalitate etc. Or, ceea ce ne lipsește cu adevărat astăzi și care nu este promovat prin educația de bază este anume sentimentul unei identități naționale, precum și cel al coeziunii sociale.

Manifestarea valorilor general-umane, europene și naționale se produce prin educarea unor asemenea calități ale individului, precum umanismul, patriotismul, bunătatea, onestitatea, cumsecădenia, responsabilitatea civică etc., considerate și valori ale societății din care face parte individul. Aceste valori și-au dovedit perenitatea tocmai pentru că au fost păstrate, apărate și transmise din generație în generație.

Includerea, în sistemul axiologic, a valorilor individuale înaintea celor colective se explică prin faptul că educația este responsabilă mai întâi pentru valorizarea de sine a fiecărui individ și apoi pentru valorizarea grupurilor sau colectivităților. Valorile individuale și le creează fiecare individ în parte. Cunoscând, prin curriculumul școlar, în primul rând, dar și prin intermediul familiei, bisericii, mass-mediei etc. valorile general-umane, valorile naționale, culturale, educaționale, fiecare individ în parte își creează idealuri personale și propriul sistem de valori individuale.

Totodată, așa cum sugerează C.Cucoș, el poate face un dublu efort: de apărare a valorilor incluse în primele trei categorii și de înțelegere, respectare a valorilor celorlalți. Astfel, se poate ajunge la o finalitate educațională foarte necesară astăzi – *competența interculturală*.

Valorile pedagogice intrinseci și extrinseci ale educației, infuzate în planul de învățământ, curricula, manualele școlare etc. și promovate strategic la nivelul procesului instructiv-educativ, pot asigura o triplă perspectivă de analiză a acțiunilor educative declanșate la nivel de sistem și de proces de învățământ (S. Cristea):

- o *perspectivă subiectivă*, necesară pentru dinamizarea afectivă și motivațională a activității de formare-dezvoltare a personalității umane;
- o *perspectivă obiectivă*, necesară pentru eficientizarea pragmatică și realistă a activității de formare-dezvoltare a personalității umane;
- o *perspectivă tranșcendentală*, necesară pentru depășirea situației existente la momentul dat în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane.

În concluzie, subliniem faptul că formarea-dezvoltarea integrală a personalității elevului reprezintă astăzi noul ideal în educație. Acest ideal impune o abordare integrativ-sistemică a fenomenului educației, întemeiată pe un sistem clar de valori educaționale, care trebuie să includă nu doar valori intelectuale, ci și valori morale, sociale, psihofizice, estetice, tehnologice etc., iar acest sistem trebuie promovat și realizat în mod echilibrat, prin toate formele și dimensiunile educației, la nivelul întregului proces de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, Editura Litera Internațional, 2000
2. Cucuș C. *Pedagogie și axiologie*. București, EDP, 1995
3. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași, Editura Polirom, 2002
4. Hadîrcă M. *Dimensiunea axiologică a învățământului actual*. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău, Print Caro, 2011
5. Pâslaru V. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău, Muzeum, 2003
6. Silistraru N. *Valorile moderne ale educației*. Chișinău, IȘE, 2006

Recenzent: Viorica ANDRIȚCHI, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE

Dileme ale evaluării în contextul competențelor

Svetlana NASTAS,

doctorandă,

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În învățământul preuniversitar din Republica Moldova, evaluarea în contextul curriculumului pe competențe este defavorizată, aflându-se în zona incertitudinii. Pentru cadrele didactice testul standardizat rămâne a fi instrumentul de bază în evaluare. Proiectăm și formăm competențe, dar evaluăm cu precădere cunoștințe. O posibilitate de a ne direcționa spre o evaluare a competențelor este evaluarea autentică. Sarcinile evaluării autentice sunt utile pentru elevi, ele pot fi orientate spre procesul de evaluare a competențelor, ajutându-l pe elev să învețe, dar și spre produsele finale.

Noile standarde educaționale pentru învățământul din Republica Moldova proiectate din perspectiva competențelor, marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la *o cultură a acțiunii contextualizate*. Aceasta conduce la focalizarea actului didactic pe achizițiile finale ale elevului și la stăpânirea de către acesta a unor competențe-cheie formate ca urmare a parcurgerii unui curriculum și fiind necesare elevului. Anume „conceptul de competență oferă calea cea mai sigură de dezvoltare a

Abstract

Knowledge assessment, in the context of competence-based curriculum, is detrimental being placed in a vague zone. For many teachers the standard test remains the fundamental assessment tool. We, as teachers, design and develop different competences, but mostly estimate knowledge. One possibility to direct us to the assessment of the competences is the proper test. The tasks (items) are useful for students; they can be oriented to the competences estimation which helps students to learn, but also to the final results.

standardelor educaționale și a curriculumului școlar, dat fiind că anume competențele pot integra domeniile cognitiv, psihomotor și atitudinal, ele aflându-se și la intersecția dintre domeniile cunoașterii (concretizate în școală prin obiecte de studiu), domeniul didactic (ce vizează ariile curriculare) și domeniul socioeconomic (ce vizează pregătirea elevilor pentru inserția socială)”. [2 p.100]

Cu toate că de câțiva ani, învățământul preuniversitar este centrat pe competențe, problema evaluării cunoștințelor persistă în unele lucrări științifice și metodice, dar, mai cu seamă,

în activitatea didactică a profesorilor. Școala folosește cu precădere *întrebări ce vizează cunoștințele* elevilor (teste de cunoaștere) sau pentru a răspunde la *întrebări cu alegere multiplă*. Făcând abstracție de o disciplină anume, putem confirma că așa-zisa „carieră școlară” a elevului depinde de astfel de întrebări, fapt confirmat de studiile cercetătorilor din țară [1, 3, 5, 9, 10] și de peste hotare [12, 14, 15], dar mai cu seamă de realitatea cotidiană (persoane instruite nu-și pot găsi un loc de muncă). Cert este că nu ne putem lipsi de cunoștințe și este nevoie de acestea pentru a răspunde la o alegere multiplă sau alte teste de cunoaștere, dar acestea constituie un cerc închis. „Școala nu pregătește pentru examene. Clienții (elevii) ar trebui să verifice că sunt pregătiți să lucreze și să parcurgă un nou curs de studiu.” [15 p. 9] În școala de azi conținutul acestor întrebări este infinit de variat, dar toate sunt bazate pe aceeași credință – *a evalua ceea ce un elev știe*. Pentru a ne convinge este suficient să-i adresăm elevului întrebări de genul: *Cine a inventat tiparul? Când a domnit Alexandru cel Bun? La ce temperatură îngheață apa? Cărui curent literar îi aparține T. Tzara? Ce structură are parameciul? Care este vârsta universului?* Subiectul polemizării este dacă cunoștințele achiziționate de elevi sunt disponibile în alte contexte, inclusiv atunci când sunt solicitate pentru a rezolva o problemă contextualizată sau pentru luarea unei decizii și dacă traseul evaluativ în învățământul preuniversitar actual din R. Moldova este racordat la noile standarde.

Cadrele didactice interesate de cunoștințe transferabile sau flexibile într-o activitate nouă de evaluare se confruntă cu *dilema evaluarea standardizată – evaluarea de competență*. [5, 10] Este mai sigur a evalua într-un mod standardizat, pentru că profesorul parcurge același traseu în activitatea sa, nu intervine cu modificări în procesul de evaluare și

aceasta îi asigură o zonă de confort, dar confruntarea elevilor cu situațiile complexe, greu de standardizat impune cadrului didactic să-și asume riscuri. Profesorul nu are o proiecție clară a finalităților, e un demers evaluativ nou, ce presupune renunțarea la unele practici din trecut. Evaluarea cunoștințelor și abilităților transferabile necesită, în primul rând, o experiență de predare; astfel încât cadrul didactic trebuie să-și regândească activitatea sa în crearea și gestionarea situațiilor de învățare și respectiv, de evaluare. Acest lucru nu exclude cunoștințele fundamentale (academice) sau strategiile clasice. [4] În acest caz profesorul devine un generator de situații, care evident, implică o altă viziune de abordare a evaluării. Principalul obstacol nu este de natură tehnică, ci epistemologică: profesorului de azi îi „este dificil să se desprindă de modelul școlii, de cunoștințe ca un set de sertare în care sunt stocate de-a gata răspunsuri la *întrebări de curs*.” [15 p. 10] Analiza studiilor în pedagogia modernă în domeniul evaluării propune o alternativă a evaluării standardizate – evaluarea autentică. [1, 3, 5, 7, 14]

Conceptul de evaluare autentică în literatura de specialitate din Republica Moldova a anticipat, dar și a pregătit teritoriul de definire și aplicare a conceptului de competență, care la moment constituie axa curriculumului în învățământul preuniversitar. Evaluarea autentică a fost în atenția Sectorului Evaluare în cadrul proiectului: „Proiectarea și realizarea evaluării autentice în învățământul preuniversitar din Republica Moldova”, inițiat în 2006 și încheiat în 2010. Toți cercetătorii sectorului (A. Răileanu, S. Chițu, M. Hadîrcă, Șt. Isac ș.a.) au fost preocupați de acest concept, de dimensiune teoretică, dar și de mecanismul de funcționalitate (dimensiunea metodologică). [3, 5,] E de remarcat că anume *conceptul de autenticitate* este destul de mult

vehiculat în literatura străină, parcurgând un traseu teoretic și experiențial, astfel evaluarea autentică vine să se postuleze ca o evaluare modernă, comparându-se cu evaluarea tradițională, standardizată, care nu mai putea să răspundă necesităților evaluative. Mulți specialiști în educație au criticat testele tip grilă, deoarece acestea nu cuprind aspecte importante și nu au capacitatea de a evalua competența în complexitatea ei (așadar, competențele au devenit o direcție a învățământului preuniversitar), și nu doar capacitățile de memorare, recunoaștere și rezolvare de probleme decupate. De asemenea, testele nu explică de ce elevii au ajuns la acele performanțe, adică au valoare diagnostică redusă.

O primă încercare de a defini evaluarea autentică, prin selecția și analiza studiilor de peste hotare e realizată de S. Chițu, însumând mai multe *Definiții ale evaluării autentice*:

- Evaluarea autentică „este o formă de evaluare în care se solicită de la elevi să îndeplinească sarcini asemănătoare celor din viața reală, demonstrând aplicarea semnificativă a cunoștințelor și deprinderilor esențiale” – Jon Mueller, 2006.

- „Evaluarea performanței cere de la cel ce este examinat să demonstreze deprinderi și competențe specifice, adică să aplice deprinderile și cunoștințele pe care le posedă” – Richard J. Stiggins.

- „Evaluarea este autentică atunci când se examinează direct performanța elevului prin sarcini intelectuale adecvate” – Grant Wiggins, 1990. [3]

Analiza acestor definiții, dar și a surselor apărute ulterior, ne permit să conchidem următoarea idee semnificativă: *Evaluarea autentică propune modalități de evaluare care să „provoace” analiza, integrarea și valorificarea cunoștințelor, creativitatea. Denumirea sa subliniază ideea de a solicita elevului să*

demonstreze ce poate face în situații similare în afara școlii, rezolvarea de sarcini complexe, căutarea de soluții, elaborarea unor produse, care le permit să integreze cunoștințele dobândite și să genereze cunoștințe noi. Astfel, în loc să rezolve itemi cu alegere multiplă, elevii sunt angajați în experimente științifice, conduc cercetări sociale, scriu referate și eseuri, citesc și interpretează opere literare, rezolvă probleme de matematică în contexte reale.

Pe parcursul proiectării și realizării evaluării autentice ținem cont de criteriile principale ale autenticității enumerate de Miller Barbara și Laure Singleton:

- Elevii construiesc sensuri și produc cunoștințe – munca autentică obligă elevul să facă mai mult decât să reproducă alte cunoștințe; ei trebuie să interpreteze, să evalueze, să analizeze, să sintetizeze.

- Elevii folosesc cercetarea disciplinară pentru a construi sensuri, care presupun trei aspecte:

- utilizarea unei baze de cunoștințe dobândite anterior;
- străduința pentru o cunoaștere mai profundă decât pentru o înțelegere mai superficială;
- exprimarea concluziilor printr-o comunicare elaborată.

- Elevii vor ca munca lor să se materializeze în discursuri, produse, performanțe ce au valoare, semnificație și dincolo de reușita școlară. [7]

În această ordine de idei, Tanner D., 2001; Betlak, 1992; Darling-Hammond, Aness, și Falk, 1995; Newmann și Archbald, 1992; Reckase, 1995, sugerează că pentru a-și menține autenticitatea, evaluarea trebuie să asigure:

- standarde bazate pe criterii;
- mulți indicatori ai calității;
- măsuri pentru fiabilitatea judecății.

Grant Wiggins, 1998 menționează șase caracteristici ale evaluării, care pot fi calificate drept autentice:

1. Evaluarea este realistă, ea reflectă modalitatea în care informațiile și deprinderile pot fi folosite în „viața reală”.

2. Evaluarea implică judecată și inovație, ea este bazată pe rezolvarea problemelor nestructurate care pot avea mai multe răspunsuri corecte, nu doar unul și cere de la elevi să argumenteze alegerea făcută.

3. Evaluarea cere de la elev să „realizeze” subiectul, astfel încât să treacă prin procedurile care sunt tipice pentru disciplina de studiu.

4. Evaluarea este efectuată în situații cât mai similare cu contextele în care sunt folosite deprinderile asociate.

5. Evaluarea cere de la elevi să demonstreze un set de deprinderi care sunt legate de probleme complexe, inclusiv de cele care implică judecata.

6. Evaluarea permite feedbackul, antrenarea și șanse repetate de a rezolva problema vizată. [14]

După O. Istrate, S. Chițu, A. Raileanu putem enunța următoarele caracteristici definitorii ale evaluării autentice:

Relevanța sarcinilor de evaluare pentru performanțele elevilor și punerea elevilor în situații asemănătoare celor din viața reală: realizează experimente, nu memorează informații; rezolvă probleme concrete de viață, reflectă asupra a ceea ce învață și își pot exprima stilul de învățare, aptitudinile, interesele, ca sursă de dezvoltare a competențelor și ca identificare a punctelor forte.

Surprinderea aspectelor esențiale prin criteriile de evaluare și asigurarea unității cunoașterii, conform premisei *întregul este mai important decât partea*.

Dezvoltarea capacității de autoevaluare: elevii își analizează rezultatele, le compară, își revizuiesc strategia de învățare.

Stimularea elevilor prin faptul că le este apreciată și munca, nu doar rezultatele finale.

Determinarea competențelor în învățământul preuniversitar ne direcționează spre o redimensionare a conceptului de evaluare autentică, care după G.Egon Guba și S.Yvonna Lincoln solicită următoarele *elemente de bază ale evaluării autentice*:

- Evaluarea autentică realizează fiecare dintre următoarele obiective:

- solicită ca elevii să dezvolte răspunsuri, în loc să le selecteze dintre opțiunile prestabilite;

- provoacă gândirea de ordin superior față de competențele de bază;

- evaluează direct proiectele holistice;

- sintetizează instruirea cu discipolii în sala de clasă;

- utilizează mostre ale studenților sânguincioși, muncitori (portofolii), colectate într-o perioadă îndelungată de timp;

- are la bază criteriile clare cunoscute și de elevi;

- oferă posibilitatea hotărârilor umane multiple;

- se referă mai mult la învățarea în sala de clasă;

- elevii învață să evalueze propria activitate.

- „Corectitudinea” nu există atunci când evaluarea este uniformă, standardizată, impersonală și absolută. Ea există când evaluarea este necesară, cu alte cuvinte, în momentul când devine personalizată, naturală și flexibilă, respectiv aceasta poate fi modificată pentru a indica abilități specifice în funcție de nivelul relevant de dificultate, promovând un raport între examinator și student.

- Evaluarea autentică este concepută pentru a fi criteriu de referință, mai degrabă decât o normă de referință. O astfel de evaluare identifică punctele forte și punctele slabe, dar nu compară sau clasează elevii.

- Evaluarea autentică se bazează pe performanță: elevii demonstrează competențele în orice mod considerat de ei adecvat.

• Există mai multe provocări de a utiliza metode de evaluare autentică. Acestea includ gestionarea caracterului său într-un anumit timp, asigurând valabilitatea curriculară, și minimizarea atitudinii părintoare a evaluatorului. [12]

Concretizările conceptuale ale evaluării autentice, enunțarea trăsăturilor distinctive este o primă etapă de modernizare a evaluării. Următorul impediment al evaluării autentice este reaşezarea acesteia în „pânza” tipurilor și formelor de evaluare. Studiile furnizate de literatura francofonă, în ultimul deceniu ca o soluție de ordonare terminologică în evaluare, conturează două mari tipuri de evaluare:

- domeniul care se referă în totalitate la control (evaluarea sumativă);
- domeniul ce-și propune obținerea informativă (evaluarea formativă și autoevaluarea). Clasarea pe domenii de evaluare după Christine Tagliante se pliază perfect pe evaluarea autentică. Între cele două domenii există un raport de corelare, deși parcurg demersuri diferite, materializându-se:
- controlul (evaluările sumative, evaluările normative) – valori sociale;
- obținerea informației (evaluările formative, autoevaluarea) – valori formative.

Între aceste două (controlul și obținerea informației) nu putem identifica un domeniu evaluativ prioritar pentru că, *de iure*, rezultatul școlar este dependent de echilibrul acestora, dar prin caracteristicile și impactul pe care-l au asupra societății, *de facto*, evaluările sumative/normative sunt dominante în învățământul preuniversitar din Moldova.

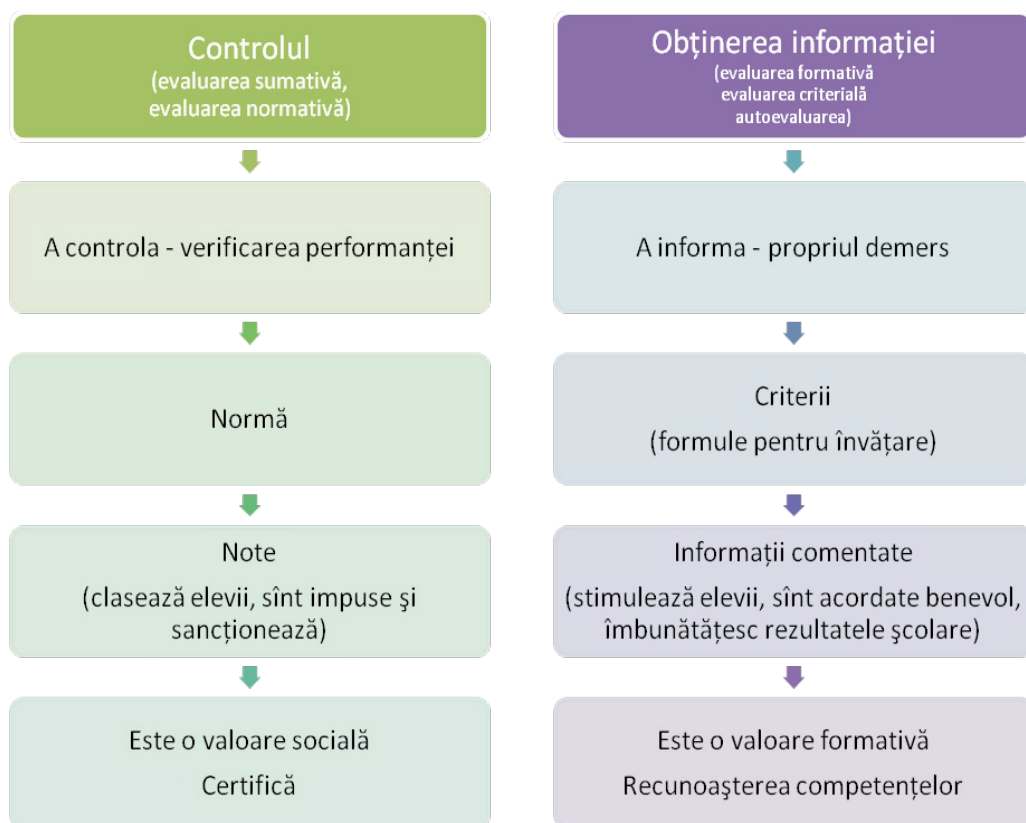
Tabelul reprezintă o analiză comparativă a domeniilor de evaluare, rezumat prin cuvinte-cheie. Prima parte este dedicată domeniului de *control*, evaluărilor sumative și evaluărilor normative. *A controla* este o acțiune de verificare a conformității celui

care învață / a elevului cu *norma*, iar pentru aceasta sunt utilizate: testele calibrate, exercițiile, examenele care ne conduc spre *notă*. Evaluarea sumativă/normativă se impune prin caracterul obligatoriu și servește la clasarea elevilor între ei. *Nota* este singura informație cu privire la rezultatul elevilor și implică sancțiunea. Prioritatea controlului este nota care conduce spre certificare și respectiv, are valoare socială. A doua parte reflectă itinerarul obținerii de informație (evaluarea formativă, criterială și autoevaluarea). Informația pe care o solicităm este importantă atât pentru elev, cât și pentru profesor. Prin intermediul acestui domeniu de evaluare se oferă posibilitatea de a ști dacă finalitățile fixate sunt sau nu atinse în funcție de/raportate la *criteriile* formulate de profesor. Pentru aceasta se folosesc următoarele activități de evaluare: fișe de autoestimare, exerciții de verificare, care dau naștere la o *informație comentată*. Acest domeniu de evaluare este unul consimțit și oferă un pachet informațional despre achizițiile la moment și despre ceea ce rămâne de achiziționat, este vorba despre o evaluare (in)formativă. Ea conduce la recunoașterea competențelor și are o valoare formativă. [13]

Abordarea din această perspectivă permite o vizualizare clară a două momente semnificative ale evaluării: procesul de evaluare a competențelor și produsul evaluării competențelor, care impulsionează noi deschideri de cercetare prin opozițiile enunțate în tabel la fiecare treaptă.

Studiul realizat enunță multiple avantaje ale evaluării autentice și își propune să modifice viziunea asupra evaluării și, în mod special, să detroneze evaluarea standardizată, care nu asigură o evaluare a competențelor. În contextul evaluării autentice cunoștințele își reconfigurează statutul. Conținutul

Teoria educației: inovație și modernizare



Domeniile de evaluare, după Christine Tagliante [13, p. 10]

În contextul sarcinilor autentice, corelate cu tipurile și formele de evaluare devin utile pentru elevi, care sunt învățați cum să practice și cum să aplice cunoștințele și abilitățile importante pentru scopuri autentice. Sarcinile autentice sunt activități benefice, ele devin „episoade de învățare” pentru elev – procesul de evaluare și produsele se materializează în note argumentate. Evaluarea autentică, de asemenea, are avantajul de a oferi părinților și membrilor comunității produse direct observabile și elemente de probă clare (mult mai obiective în raport cu produsele evaluărilor tradiționale) cu privire la performanțele elevilor lor; calitatea muncii elevului este mai perceptibilă.

Referințe bibliografice

1. Botgros I., Franțuzan L., *Evaluarea autentică*. În: *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ. Materiale ale conferinței științifice cu participare internațională*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. p. 209-211.
2. Bucun N., Pogolșa L. (coord.) *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*, Chișinău 2010 http://www.ise.md/download/Standarde_de_competente.pdf
3. Chițu S., *Spre o evaluare autentică*. În: *Didactica Pro*, 2005, nr. 5-6, p. 65-70.
4. Franțuzan L., *Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context*

- inter/transdisciplinar*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009. 172p.
5. Hadîrcă M., Raileanu A. (coord) ș. a., *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010, 134 p.
 6. Istrate O., *Către o abordare interdisciplinară prin evaluarea autentică*. În *Revista educației Edict*, Editura Agata 2004. nr. 7.
 7. Miller B., Singleton Laure, *Formarea cetățenilor: Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ. Instrucția și educația civică / referitoare la lege*. Chișinău: CIEDO, 1997.
 8. Raileanu A., *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ*. Materiale ale conferinței științifice cu participare internațională. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 336p.
 9. Raileanu A., *Repere conceptuale și metodologice pentru noi practici de evaluare a rezultatelor școlare*. În: *Didactica Pro*, nr. 5-6, 2005. p. 33-34
 10. Raileanu A. ș. a. *Sistemul de evaluare în învățământul preuniversitar*, Chișinău: Lyceum, 2006. 380 p.
 11. Kovacs M și Văcărețu A. *Ghid pentru furnizorii de programe de formare continuă pentru cadre didactice. Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice*, iunie, 2010. 36 p.
 12. Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln *Fourth Generation Evaluation: Sage Publications*. Newberry Park, CA: Publicații Sage. 1989, 294p
 13. Tagliante C. *L'évaluation et la Cadre européen commun*, CLE international, Paris, 2005. 207 p.
 14. Wiggins, Grant (1990). *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retrieved March 28, 2011 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>. This paper has been viewed 166,397 times since 11/13/1999. (vizat 6.06.11)
 15. Perrenoud Ph. *Évaluer des compétences. L'éducateur*, Geneva 2004. p. 8-11 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_EvaluerComp%C3%A9tences_FR.pdf (vizat 12.06 11)

Recenzent: Ion BOTGROS, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

Metode de învățământ din perspectiva formării competenței de programare orientată pe obiecte

Silviu GÎNCU,

doctorand,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Andrian CRÎȘMARU,

profesor de informatică,

Liceul Nicolae Iorga

Rezumat

În lucrare sunt prezentate metode de învățământ propuse pentru aplicare în procesul de formare și dezvoltare a competenței de programare orientată pe obiecte.

Un rol important în formarea de competențe îl au metodele de învățământ. Selectarea, adaptarea și îmbinarea acestora reprezintă o metodă eficientă de a ajuta instruitul (elev, student, etc.) să dobândească noi cunoștințe, să-și dezvolte noi abilități și în final să dobândească noi competențe. Metodele de învățământ, după I. Cerghit [1] se clasifică în:

I. METODE DE COMUNICARE

1.1. ORALE:

1. *Expozitive:* descrierea, explicația, prelegerea, etc.

2. *Conversative:* conversația, discuția didactică, problematizarea, etc.

1.2. SCRISE

1.3. ORAL – VIZUALE

1.4. COMUNICAREA INTERIOARĂ

II. METODE DE EXPLORARE:

2.1. *DIRECTE:* observația didactică, lucrări experimentale, studiul de caz, etc.

2.2. *INDIRECTE (demonstrative):* demonstrația obiectelor reale, modelarea, etc.

Abstract

This paper is presented some frequently teaching methods used for developing object-oriented programming competence.

III. METODE DE ACȚIUNE:

3.1. *REALĂ:* exerciții, lucrări practice, elaborarea de proiecte, etc.

3.2. SIMULATĂ

IV. METODE DE RAȚIONALIZARE:

instruirea programată, algoritimizarea, etc.

Practica demonstrează că studenții întâmpină diverse dificultăți în formarea competenței de programare orientată pe obiecte. Aceste impedimente pot fi înlăturate prin aplicarea adecvată a metodelor de învățământ în procesul educațional. Ca și oricare alt domeniu studiat, programarea orientată pe obiecte, are latura sa specifică, cât și o latură care este comună tuturor disciplinelor ce țin de domeniul informaticii. Așa cum programarea orientată pe obiecte are un caracter aplicativ, în prezenta lucrare vom reliefa acele metode și procedee didactice care facilitează participarea conștientă și activă a studentului la învățare.

Problematizarea mai poate fi denumită și predare prin rezolvare de probleme.

Conform acestei metode, instruitul este pus în fața unor dificultăți create în mod deliberat și prin depășirea lor învață ceva nou. „Punctul forte” al metodei îl constituie *situația-problemă*. Din această cauză este necesar de a crea corect situația-problemă și de a ține cont de următoarele caracteristici:

- A. Situația trebuie să prezinte o dificultate pentru instruit, iar pentru determinarea soluției, acesta se va confrunta cu efort mental;
- B. Situația trebuie să prezinte interes, astfel încât, studentul să acționeze spre rezolvarea acesteia;
- C. Situația trebuie să orienteze activitatea studentului spre a rezolva problema și de a-l cointeresa să dobândească noi cunoștințe;
- D. Rezolvarea situației nu va fi posibilă fără a apela la resursele recent dobândite.

Prin intermediul situației create, studentul este cointerestat de a participa activ la rezolvarea problemei. Aplicarea acestei metode presupune parcurgerea a patru etape:

1. *Formularea problemei* – este descrisă situația-problemă, explicată, pentru a permite studentului să perceapă problema;
2. *Analiza problemei* – se lucrează în mod independent, sunt reactualizate anumite resurse;
3. *Determinarea soluției* – în cadrul acestei etape sunt selectate resursele necesare, se descoperă mijloacele care conduc la rezolvarea problemei și este analizat modul de aplicare a acestora în determinarea soluției;
4. *Obținerea rezultatului final* – se analizează rezultatul obținut și formulate anumite concluzii.

Exemplu. Această metodă poate fi aplicată cu succes la predarea temei „*Polimorfismul dinamic*”. Pentru a utiliza situația-problemă, care urmează a fi creată este necesar

a fi studiate noțiunile de moștenire și modalitățile de operare cu pointeri într-o ierarhie de clase care sunt aflate în relație de moștenire.

Formularea problemei: De la monitor se citesc datele despre n angajați din instituția X . În cadrul instituției activează angajați precum *administratori*, *contabili* și *operatori*. Elaborati un program prin intermediul căruia se vor efectua operații de:

- citire și extragere a datelor (despre fiecare categorie de angajați se cunosc date diferite);
- sortare a datelor după nume, funcție și salariu (fiecare categorie de salariat va fi determinat după o formulă specifică);
- determinare a sumei necesare pentru achitarea salariului tuturor angajaților;
- afișare a angajatului cu cel mai mare salariu.

Analiza problemei: conform datelor problemei se observă că aceasta poate fi rezolvată prin utilizarea a trei tablouri. Totuși, această cale nu este optimă, deoarece nu am putea efectua operații precum sortarea și totodată ar fi mai complicat de realizat și celelalte aspecte ale problemei. Acest exemplu creează o situație în care instruitul este nevoit să apeleze la propriile resurse. După o analiză a acestora se va ajunge la concluzia că este necesar de a crea o ierarhie de clase care să se afle în relație de moștenire.

Determinarea soluției: Soluția va apare atunci când va fi studiată noțiunea de polimorfism și modalitatea de operare cu metodele virtuale într-o relație de moștenire.

Obținerea rezultatului final: Rezultatul obținut va fi un program care operează cu o structură dinamică (de tip listă) sau statică (tablou unidimensional), unde în calitate de elemente sunt obiecte de tip *administrator*, *contabil* sau *operator*.

Printre avantajele problematizării vom menționa:

Învățarea pentru experiență

1. Mobilizează grupul de lucru, atenția fiind concentrată spre a determina soluția problemei.
2. Formează un stil activ de muncă.
3. Asigură motivația pentru învățare.
4. Oferă încrederea în sine.

Modelarea este „o metodă de cercetare sau învățare a obiectelor, fenomenelor (legi, principii, norme), care constă în folosirea unui model construit pe baza proprietăților esențiale ale originalului. Modelul (care facilitează învățarea) este un mod de materializare a generalului, a ansamblului de la care se pleacă în descoperirea elementelor particulare; reproduce simplificat trăsăturile și caracteristicile obiectelor și fenomenelor, dificil de perceput și cercetat, în mod direct”. [7, p.35]. Prin intermediul acestei metode se pot reda, prin analogie, diverse situații, raționamente, care pot să reprezinte relații dintre obiecte, fenomene, procese, etc.

Metoda modelării didactice este cu succes utilizată în domeniul tehnologiei informaționale. În 1997 G.Booch, I.Jacobson și J.Rumbaugh au lansat un limbaj de modelare grafică UML (Unified Modeling Language). După Martin Fowler „UML reprezintă o familie de notații grafice, la baza cărora se află un singur meta-model. Acesta este predestinat pentru proiectarea și elaborarea de produse software, în special a celor orientate pe obiecte” [6, p.27]. Conform definiției „UML este un limbaj de modelare bazat pe notații grafice folosit pentru a specifica, vizualiza, construi și documenta componentele unui program”. [4, p.11].

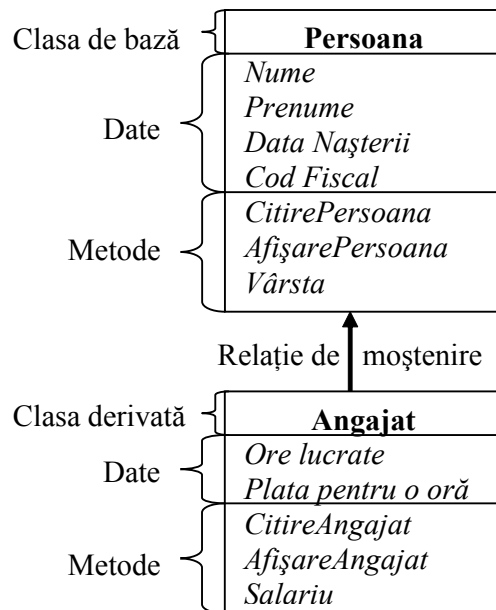
Limbajul de modelare grafică UML conține un set de 9 tipuri de diagrame, printre care: *class diagram* (diagrame de clase) și *object diagram* (diagrame de obiecte). Prin intermediul diagramelor pot fi ușor reprezentate relațiile dintre clase, respectiv obiecte.

Exemplu. Această metodă poate fi aplicată cu succes la predarea temei *Moștenire*. Se

poate utiliza modelarea pentru a reprezenta relațiile dintre 2 clase: *Persoană* și *Angajat*.

Pentru a reprezenta relațiile dintre aceste două clase în limbajul C++, vom scrie:

```
class Persoana {
protected:
char *nume,*prenume;
char *cod_fiscal;
int anul_nasterii;
public:
void CitirePersoana();
void AfisarePersoana();
int Varsta();
};
class Angajat : public Persoana {
int ore,pl_ora;
public:
void CitireAngajat();
void AfisareAngajat();
double Salariu();
};
```



Relația dintre aceste două clase poate fi prezentată și prin intermediul diagramelor UML

După cum observăm, prin intermediul diagramelor mesajul didactic este transmis

mai ușor și mai rapid. Din punctul nostru de vedere este important ca mai întâi să fie înțeles conceptul de moștenire, apoi și modul de implementare a conceptului prin intermediul unui limbaj de programare orientat pe obiecte.

Metoda **decompoziției** presupune a descompune o situație (problemă) complicată în mai multe situații mai simple, iar rezolvarea fiecărei situații în parte duce implicit la rezolvarea problemei în ansamblu. Această metodă este aplicată cu succes pentru rezolvarea de probleme în limbajul de programare orientat pe obiecte. Conform DEX „decompoziția este un procedeu de determinare prin analiză sau prin calcul a caracteristicilor unui obiect”. În programare termenul de decompoziție este întâlnit în formele:

- decompoziția algoritmică;

- decompoziția pe obiecte. Acest proces presupune crearea mai multor obiecte, iar prin intermediul relațiilor dintre acestea se obțin o serie de avantaje caracteristice programării orientate pe obiecte.

Punerea în aplicare a decompoziției va permite studenților să se concentreze pe analiza și crearea claselor, precum și pe anumite relații dintre ele.

La aplicarea decompoziției se recomandă a ține cont de următoarele cerințe de definire a unei clase:

1. structura obiectului trebuie să fie clară;

2. obiectul nu trebuie să includă în structura sa (la nivel conceptual), mai multe obiecte;

3. obiectul trebuie să fie “complet”, adică să conțină îndeajuns date și metode pentru prelucrarea acestuia.

Decompoziția va fi efectuată astfel încât obiectele create vor avea în definiția lor o structură clară, în conformitate cu sarcina dată, și totodată creată o relație bine definită dintre celelalte obiecte. Prin decompoziție,

studenții învață a analiza și a crea obiecte, în consecință vor justifica atât alegerea claselor, cât și a relațiilor dintre acestea.

Crearea unui obiect începe prin determinarea tipului și a entităților (datele și metodele). Inițial nu ar trebui să stabilească anumite entități, ele vor fi stabilite în procesul de analiză a problemei. Astfel la stabilirea entităților unui obiect se va ține cont de următoarele cerințe:

1. Obiectul trebuie să aibă minimum caracteristicile unui tip de date predefinit:

- a. domeniu de valori;

- b. set de operații admisibile.

2. Obiectul va satisface o serie de cerințe:

- a. va consta dintr-o serie de câmpuri, care corespund proprietăților datelor descrise, ce permit descrierea domeniului de valori;

- b. va consta dintr-o serie de operații, care corespund operațiilor admise asupra datelor;

- c. accesul la câmpuri va fi realizat doar prin intermediul unor operații, care vor forma interfața tipului.

Metoda decompoziției poate fi aplicată cu succes pentru integrarea resurselor specifice diferitor situații. Pentru a forma competențe vor fi analizate, rezolvate mai multe situații, iar prin intermediul acestei metode pot fi aduse exemple care ar oferi posibilitatea de a analiza noi situații care vor include în structura sa probleme deja analizate sau rezolvate. Pentru integrarea situațiilor specifice polimorfismului static și a relației de agregare poate fi propusă următoarea problemă.

Exemplu. Să se creeze un tip de date, care ar permite operarea cu tipul de date matrice, elementele cărora sunt numere complexe. Prin intermediul acestui tip de date se vor determina elementele matricei D, dacă: $D=(A+B)*(C-A*B)$, A;B;C – matrice de ordinul 3, iar elementele sunt numere complexe.

Analizând acest exemplu, se va ajunge la concluzia că este necesar de a crea o clasă prin

intermediul căreia să operăm cu numere complexe. Pentru crearea acestui tip, se vor supra-încărca operatorii necesari tipului complex.

```
class complex {
double x,y;//complex=x+yi
public:
friend complex operator+(complex, complex);
friend complex operator*(complex, complex);
friend complex operator-(complex,complex);
friend complex operator/(complex, complex);
complex operator= (complex);
};
```

Clasa Matrice:

```
class Matrice {
complex m[3][3];
public:
friend Matrice operator + (Matrice, Matrice);
friend Matrice operator* (Matrice, Matrice);
friend Matrice operator-(Matrice, Matrice);
Matrice operator = (Matrice);
};
```

Conceptul de agregare este prezent prin declararea unui tablou bidimensional de numere complexe, astfel clasa matrice este formată din mai multe obiecte de tip complex.

Metoda **studiul de caz** valorifică o situație reală care se analizează și se rezolvă. „Ea reprezintă o modalitate de apropiere a procesului de învățare de modelul vieții, al practicii, având o mare valoare euristică și aplicativă”[2, p.96]. Așa cum problemele rezolvate în stilul orientat pe obiecte au un grad sporit de dificultate, sunt cazuri când este necesar de a prezenta studentului probleme deja rezolvate. Avantajul metodei, constă în faptul că fiecare student va contribui la analiza și rezolvarea problemei. În utilizarea acestei metode se conturează câteva etape:

1. Selectarea și prezentarea cazului;
2. Organizarea echipelor de lucru;
3. Prelucrarea și conceptualizarea;
4. Structurarea finală a studiului.

Exemplu. Ca și în cazul decompoziției această metodă va fi aplicată cu scopul integrării resurselor formate pentru diferite situații specifice. Pentru aceasta se va propune următoarea problemă:

1. Selectarea și prezentarea cazului

Să se elaboreze un program prin intermediul căruia se va monitoriza evidența personalului dintr-o instituție. În instituția dată sunt următoarele tipuri de personal:

Angajat – despre care se cunosc datele: nume, prenume, codul fiscal, numărul de ore lucrate, plata pentru o oră. În calitate de metode vor fi aplicate: *scrierea* datelor de la tastatură, afișarea datelor la ecran, determinarea salariului, conform formulei: $salariu = ore_lucrate * plate_ora$.

Angajat de bază – despre care se cunosc datele: nume, prenume, codul fiscal, numărul de ore lucrate, plata pentru o oră, gradul (0,1,2,3), anul angajării. În calitate de metode vor fi aplicate: *scrierea* datelor de la tastatură, afișarea datelor la ecran, determinarea salariului, conform formulei: $salariu = ore_lucrate * plate_ora$. Angajatul va beneficia și de un adaos la salariu. Salariații cu gradul 0 vor avea un adaos de 50%, gradul 1 – 40%, gradul 2 – 30%. În dependență de stagiul, adaosul va fi de 35% pentru cei cu un stagiul ≥ 10 ani, 25% pentru cei cu un stagiul ≥ 3 ani, și 10 % pentru toți ceilalți.

Student – despre care se cunosc următoarele date: nume, prenume, codul fiscal, grupa, media. În calitate de metode vor fi utilizate: *scrierea* datelor de la tastatură, afișarea datelor la ecran, determinarea bursei. Studentul nu va avea bursă dacă va avea o medie mai mică ca 7.5, va primi 300 lei dacă bursa e mai mică ca 8.5, 400 lei dacă e mai mică ca 9.5 și 500 în caz contrar.

Student Angajat – despre care se cunosc datele: nume, prenume, codul fiscal, grupa, media, numărul de ore lucrate, plata pentru o

oră. În calitate de metode vor fi aplicate: *scrierea* datelor de la tastatură, afișarea datelor la ecran, determinarea bursei și a salariului. Metodele *bursa* și *salariul* vor fi determinate conform formulelor din clasele precedente.

Referitor la personalul instituției vor fi efectuate operații de adăugare a unei persoane, excludere, afișare a tuturor persoanelor din instituție, precum și determinarea tuturor banilor ce trebuie achitați pentru tot personalul. La ecran va fi afișat un meniu, prin intermediul căruia va fi prezentată informația despre personal.

2. Organizarea echipelor de lucru

Pentru rezolvarea acestei probleme va fi necesar de a crea șapte clase. Studenții se împart în șapte grupe. Grupurilor formate li se propune spre analiză câte o clasă. Ei analizează structura acestora pentru a o explica colegilor.

3. Prelucrarea și conceptualizarea

Fiecare grup va explica structura fiecărei clase. Profesorul va monitoriza lucrul studenților, pentru însușirea modului de rezolvare a problemei.

Programului propus pentru analiză (fără definirea metodelor clasei):

```
#define an 2010
class Persoana {
protected:
char nume[10],prenume[10],idnp[13];
public:
virtual void citire();
virtual void afisare();
virtual double salariu(){return 0;}
virtual double bursa(){return 0;}
};
class Angajat:virtual public Persoana {
public:
int ore;
double pl_ora;
void citire();
void afisare();
```

```
double salariu();
};
class Ang_baza:public Angajat {
public:
int an_ang,grad;
void citire();
void afisare();
double salariu();
};
class Student:virtual public Persoana {
public:
char grupa[8];
double media;
void citire();
void afisare();
double bursa();
};
class Stud_Ang:public Student,public Angajat {
public:
void citire();
void afisare();
};
class celula {
public:
Persoana *p;
celula *next;
celula(){next=NULL;}
void cit();
void afis();
double consum();
};
class lista {
celula *prim;
public:
lista(){prim=NULL;}
public:
void creare();
void afisare();
void inserare();
void exclude();
double bani();
~lista();
};
```

4. Structurarea finală a studiului

Programul este prezentat studenților. Se execută pentru vizualizarea rezultatului. Studenții prezintă avantajele rezolvării acestei probleme prin stilul orientat pe obiecte comparativ cu alte stiluri cunoscute.

Instruirea prin proiecte reprezintă „o modalitate de instruire/autoinstruire grație căreia elevii, dar mai ales studenții, efectuează

o cercetare orientată spre obiective practice și finalizată într-un produs ce poate fi un obiect, un aparat, o instalație, o culegere tematică, un album, o lucrare științifică etc.”[3, p.191] Elaborarea unui proiect presupune parcurgerea mai multor etape. Diferiți cercetători evidențiază de la trei până la opt etape în realizarea proiectului. În [5] sunt prezentate diferite modele de elaborare a proiectelor (Tabelul 1).

Tabelul 1

Etapete de elaborare a unui proiect în varianta cercetătorilor din S.U.A.	Etapete de elaborare a unui proiect în varianta cercetătorilor din Europa
(a) evidențierea problemei, formularea sarcinii; (b) discutarea variantelor cercetării, selectarea procedeeelor; (c) autoinstruirea și actualizarea cunoștințelor; (d) repartizarea obligațiilor; (e) cercetarea: rezolvarea unor sarcini; (f) generalizarea rezultatelor; (g) analiza succeselor și a greșelilor; (h) corectarea sau trecerea la un alt proiect.	(a) pregătirea; (b) planificarea; (c) cercetarea; (d) rezultatele și/sau concluziile; (e) prezentarea sau raportul; (f) aprecierea rezultatelor și a procesului.

În varianta noastră etapele de realizare a unui proiect sunt:

1. **Familiarizarea.** Această etapă se caracterizează prin actualizarea cunoștințelor necesare și prezentarea cerințelor față de proiect.

2. **Structurarea.** În cadrul acestei etape sunt prezentate exemple de proiecte, împreună cu studenții sunt elaborate proiecte similare, astfel încât studentul să fie capabil să selecteze informații necesare pentru realizarea propriului proiect.

3. **Aplicarea.** Aceasta este etapa când studentul elaborează proiectul, îl prezintă și este evaluat pentru munca depusă.

4. **Reflecția.** Este o etapă în care sunt analizate proiectele elaborate, sunt precizate cazurile în care urmează a fi utilizat proiectul. Este foarte important ca orice proiect elaborat, să fie utilizat și după evaluarea acestuia.

Exemplu. Această metodă poate fi aplicată cu succes la elaborarea de aplicații pentru gestiunea bazelor de date.

Familiarizare

- Elaborați un proiect prin intermediul căruia se automatizează procesul de lucru în întreprinderea X.
- Actualizare cunoștințe: baze de date, Paleta ADO, Data Controls, Data Aces, etc.

Structurare

- Elaborarea unui proiect pentru evidența cărților unei biblioteci
- Selectarea informației în domeniul proiectului

Aplicare

- Pentru elaborarea proiectului studentul va crea formulare de inserare, excludere, modificare, exagerare, căutare, etc.
- Prezentarea
- Evaluarea

Reflecție

- Analiza
- Utilizarea proiectului pentru teza de diplomă/licență, utilizarea acestuia în întreprinderea X

Metoda proiectului ca formă de instruire este o soluție la noile cerințe din domeniul tehnologiilor informaționale cât și a evoluției societății contemporane. Un pas important în formarea profesională a viitorului specialist îl realizăm prin intermediul proiectului. După realizarea acestuia, studentul obține o viziune mai clară despre viitoarea lui specialitate.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit, I. *Metode de învățământ*, E.D.P., București, 1999
2. Miron Ionescu, Vasile C. *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992
3. Stan Panțuru, Daniela Necșoi, *Teoria și metodologia instruirii*, Brasov, 2007;
4. Грейди Буч, Джеймс Рамбо, Айвар Джекобсон, UML. *Руководство пользователя*. Издательство: ДМК, 2001 г. Раг. 432;
5. Гузеев В.В. *Проектное обучение как одна из интегральных технологий*. În: *Метод проектов*. Выпуск 2 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. Минск: РИВШ БГУ, 2003. 240 с. ISBN: 985-6684-55-2;
6. Фаулер М. UML. *Основы* / Пер. с англ. – 3-е изд. – СПб: Символ-Плюс, 2004. – 192 pag.;
7. <http://www.docstoc.com/docs/46539614/metode-de-instruire-si-mijloace-de-invatare>

Recenzent: Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

Образ жизни как условие психического развития: эволюционный взгляд на проблему

Николай БУКУН
(докт. хаб., проф.),
Людмила АНЦИБОР
(докт., конф.)

Резюме

В данной статье рассматривается проблема исследования психического развития с точки зрения эволюционных процессов образа жизни и проявляемой субъектом активности, обусловленной деятельностью человека, в её взаимосвязи и противопоставлении активности животных. Особое внимание уделено анализу характеристик игровой деятельности. Предмет исследования – образ жизни, обеспечивающий человеку возможности проявления субъектной активности в личностном самоопределении и деятельности.

Выдающимся достижением классика эволюционной биологии А.Н. Северцова является разработка учения о существовании двух различных типов прогресса в эволюции – биологического и морфофизиологического. Биологический прогресс заключается в изменении образа жизни и положения вида животных в биосфере; морфофизиологический прогресс – в изменении строения и функций тела животных. Обоснованно критикуя вульгарный перенос эволюционных биологических закономерностей на историю развития общества, порой игнорируется принципиальное

Abstract

In this article is described the problem of research of the psychological development from the position of the evolutionary processes in lifestyle and manifestations of subjective activism, which is tied with human activity in its connection and contradistinction to animal activism. Particular attention is accorded to analysis of play activity's characteristics. The subject of research is the lifestyle, which provides to human the possibility to manifest subjective activism in personal self-determination and activity.

открытие А.Н. Северцова, допускавшего возможность относительно независимой эволюции **образа жизни**, являющегося системообразующим основанием развития вида, от морфофизиологической эволюции организмов, доминирующей в органическом мире. Образ жизни определяет положение вида в системе биосферы. От образа жизни вида зависит, пойдет ли эволюция по пути ароморфоза, идиоадаптации или регресса. Под ароморфозами А.Н. Северцов понимал прогрессивную эволюцию образа жизни, приводящую к появлению у вида новых качеств, повышающих уровень

жизнедеятельности вида, расширяющих его приспособительные возможности и могут оказаться полезными при критических изменениях среды обитания живых существ [15]. Эти представления созвучны идее Н.И. Вавилова о возникновении в ходе эволюции преадаптаций – тех или иных полезных признаков в эволюционирующей системе еще до того, как они стали для этой системы действительно полезными [4].

Адаптация в узком смысле слова, или идиоадаптация по А.Н. Северцову, предполагает специализацию вида, обеспечивающую наилучшую приспособительность к типичным условиям его существования. Образ жизни вида в данном случае качественно не изменяется. Ароморфоз же может привести к новому образу жизни вида, т.е. повлечь смену системообразующего основания, определяющего основные характеристики данного вида [15].

Согласно К.М. Завадскому, в процессе эволюции формы, ведущие изолированный образ жизни, были потеснены многочисленными формами, ведущими групповой образ жизни, которые в ходе развития осваивали одну экологическую нишу за другой. Но возникает вопрос, какого рода сообщества могут считаться системами, обеспечивающими дальнейшее развитие вида? Одной из таких систем является *синтезогенез* – объединение разрозненных элементов в систему, множество, которое открывает возможность решения задач, не доступных ранее ни одному из составляющих систему элементов. Так, опыты с некоторыми бактериями, которые всегда обитали в средах, где отсутствуют определенные виды углеводов, показали, что при искусственной пересадке их в среды, где непривычные для них углеводы были единственно доступной для

бактерий пищей, они начали вырабатывать фермент для их расщепления. Такой путь развития возможен благодаря тому, что в генную структуру была заложена как бы «на всякий случай» программа, которая в определенных условиях была заблокирована, но при совсем иных условиях среды обитания, когда в этом возникла необходимость, она реализовалась.

С появления многоклеточных организмов естественный отбор в рамках каждого вида был направлен на создание максимальной *наследственной гетерогенности*. За появлением каждого нового вида животных и растений вплотную следовало появление специфически адаптированных к этому виду микробов, грибковых паразитов, ферменты и антигены, которых точно адаптировались к полипептидам и антигенам хозяина. Приспособленность паразита к молекулам хозяина неизбежно вызвала среди особей-хозяев интенсивный отбор на устойчивость к данному паразиту. В значительной мере этот отбор мог вести к исчезновению или замене у хозяина той молекулы, которая необходима паразиту (пример – распространение множества «защитных» эритроцитопатий в малярийных зонах обитания человека).

Этот отбор приводил также к распространению у вида хозяина такой мутации, которая, минимально изменяя структуру той молекулы хозяина, которая необходима паразиту, превращала эту молекулу в антиметаболит, блокирующий паразитарный фермент. Это привело к созданию неисчерпаемых по своей сложности и многочисленности систем «сбалансированного полиморфизма» довольно значительной части генов любого вида животных, в том числе и человека [24].

С человеком как носителем иного качества – единства проявлений природы,

общества и человечества, связано формирование еще более сложной системы. «Вселенная с появлением человечества, – писал С.Л. Рубинштейн, – это осознанная, осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека... Осознанность и деятельность выступают как новые способы существования в самой Вселенной, а не чуждая ей субъективность моего сознания» [12, с.327.]. Согласно В.И. Вернадскому, духовная творческая работа человека и овеществленные результаты его творческой деятельности определяют духовный облик человечества и формируют *ноосферу* [5]. По Тейяр де Шардену ноосфера есть реализация особой психической (духовной) энергии, которая не является ни изменением формы, ни непосредственным превращением физической энергии [18]. По определению В.Н. Сагагатовского [14], ноосфера – это «... такое взаимодействие природы, общества и человеческих индивидуальностей, в котором на основе духовной жизни человека и космоса достигается оптимальная реализация внутренних тенденций сторон их взаимодействия, их коэволюционное развитие, направленное на становление целостности космоса, и развивающаяся гармония этой целостности». Совокупность же этносов с их геобиоценозами, в которой наиболее представлено взаимодействие природы и человечества, формирует по Л.Н. Гумилеву, *этносферу*. Вне определенного этноса не живет ни один человек на Земле. Каждый этнос является, по сути, живой биологической системой и проходит свой жизненный путь – этногенез – от рождения и до смерти. Пусковым механизмом этногенеза является пассионарный толчок [7].

Термин «*пассионарность*» происходит от латинского слова *passio* – претерпевание, страдание, и даже страдательность,

но также страсть, аффект. Пассионарность определяется еще и как биологический признак, т.е. он генетически детерминирован. В результате, в том числе и космических воздействий, возникает пассионарный толчок, который вызывает микромутации в генной системе многих людей [7]. По мнению В.М. Русалова, речь идет в данном случае о важнейшей акцентуации характера, определяющей поведение человека. Два компонента пассионарности – *высокая активность* и *эмоциональность* – являются одновременно и показателями, общепотребительными в большинстве теорий темперамента. Это формально-динамическое психическое свойство, которое может быть соотнесено с современным знанием темперамента [13].

Колебательные процессы в этносфере вызывают для всех этносов принципиально одинаковые по своему характеру неизбежные типы поведения людей. Они влияют не только на организменные, но и на личностные характеристики отдельного человека. Это приводит к повышению политической, военной, административной, культурной, религиозной активности в социумах данной этнической системы. Кумуляция изменений в популяции определенной этнической системы приводит к изменениям в ее состоянии.

Далее включаются особые бифуркационные механизмы, обеспечивающие тенденцию к изменениям развивающейся системы. В отличие от адаптационных механизмов, где можно спрогнозировать будущее поведение системы, в данном случае невозможно предсказать, по какому пути после этого кризиса пойдет дальнейшее развитие системы, какой новый вариант эволюции будет выбран [11]. Его нельзя вывести ни из наследственности, ни из генома и даже из прошлого опыта.

Для гениальности, например, требуется не только огромная наследственная одаренность, но и воспитание в среде, исключительно благоприятной для развития именно данных индивидуальных дарований, а также социальный заказ, или «спрос» на дарование данного типа и отсутствие барьеров для их реализации [25].

Итак, если механизмы адаптации, функционирующие в социальных системах, связаны с обеспечением устойчивости личности, ее типичного предсказуемого поведения в социальной группе, то механизмы бифуркации присущи индивидуальному поведению личности в различных проблемно-конфликтных ситуациях. В тех случаях, когда в обществе наступает переломный момент, незначительные в обычных условиях индивидуальные поступки могут вызвать преобразование общества, стать толчком к возникновению непредсказуемой новой фазы в развитии культуры [2, с.76].

Однако эволюционирующая система не может «дождаться» появления мутации: этот процесс эволюции, является перманентным и универсальным. Какие же процессы способствуют тому, чтобы он был постоянным? Одной из способностей, хорошо согласующейся с понятием пассионарности, является *бриколлаж* (*bricoleurs*) – особая изобретательность, способность находить те или иные решения проблем при отсутствии необходимых или привычных инструментов, материалов и механизмов. Такие люди «выжимают» максимум из всего, что их окружает, придумывая неожиданное применение для знакомых вещей. Когда и где формируется такая способность? Такое возможно благодаря различным видам активности, которая непосредственно не приводит к адаптивным, прагматическим эффектам, удовлетворяющим нужды данных систем

в данный момент, но при этом обеспечивает их сохранность и устойчивость. Ярким примером служит игра. *Игровое поведение* животных называют «избыточным», «мнимым», «действиями вхолостую», «вакуумной активностью» и т.п. Но именно в силу этой особенности игровой активности в ней оттачиваются унаследованные формы поведения, до того как они предстанут перед судом естественного отбора [19].

Дети также из всего, что их окружает, могут сделать все. Однако игровое поведение ребенка еще более сложно и многообразно по сравнению с поведением животного. Так, например, в самом ходе развития движений младенца с момента рождения отмечаются особенности, резко отличающие его от детенышей животных и имеющее большое значение для воспитания. «У большинства животных движения или уже организованы к моменту рождения, или оформляются прежде, чем могут быть образованы какие-либо условные рефлексы с высших воспринимающих систем, органов или анализаторов, т.е. глаза или уха. В то время как у младенца сначала оформляются высшие анализаторы, зрительный и слуховой, – вплоть до их кортикальных отделов – и только после этого начинают развиваться движения» [21, с. 64]. Это дает основание предполагать, что причины и механизмы возникновения игры у ребенка будут существенно иными.

Уже в конце XIX века при описании детской игры психологи обращали внимание на работу детского воображения, или на фантазии. Далее у Дж.Селли уже выделены две основные особенности той игры, которая называется *ролевой* и занимает господствующее положение в дошкольном возрасте [16]. В.Штерн в поисках ответа на вопрос о причинах возникновения игровой деятельности у ребенка, которые

отличают его от игры животных, пишет: «... действительность, окружающая ребенка тесна. Остальная широкая жизнь лишь издали бросает свое отражение на его жизнь. Но воспринимая это отражение, призрачный мир своего фантазирования и игры, он расширяет тем самым свою жизненную сферу. При этом он вводит в свое игрушечное царство не только «предметы внешнего мира... но, и это гораздо важнее, также и людей, роли, которые он берет на себя. Это замена собственной личности личностью другого, хотя она и предъявляет сильнейшие требования к созданию иллюзии, может иногда достичь поразительной интенсивности» [22, с. 152-153]. В этих высказываниях В.Штерна содержится своеобразная концепция возникновения игры и механизмов ее осуществления, которые особенно актуальны в наш век – виртуализации и компьютеризации. Теснота мира, в котором живет ребенок, а сегодня это можно говорить и в отношении взрослого человека, переживаемое ими чувство давления является одной из причин проявления всевозможных тенденций к отходу от этого реального мира в иной мир – иллюзии, игры и великого обмана – различных манипуляций и сценарного поведения. Возможно, именно этот мир взрослых и является для ребенка привлекательным. В то время как для современного взрослого человека, при формировании компьютерной зависимости, истоки такого поведения следует искать в его изоляции, оторванности от природы, «живой жизни» или в нарушении «великой гармонии между душой человека и душой мира».

Другие авторы, например, К.Бюлер, возражали против приписывания игре чрезмерной иллюзорности. В филогенезе он относит возникновение игры к стадии дрессуры. Для объяснения игры Бюлер вводит

понятие *функционального удовольствия* и считает, что оно могло появиться впервые на этапе возникновения навыков [3].

В работах Ж.П. Пиаже проблемы психологии детской игры рассматриваются совсем в ином плане и входят органической частью в его теорию развития *интеллекта*. Пиаже считал игру одним из наиболее ярких проявлений эгоцентризма, лежащей между аутистической мыслью самого раннего периода, логической мыслью, развивающейся на основе столкновения с реальностью, и зрелой мыслью окружающих ребенка взрослых. Основная мысль Пиаже заключается в том, что ребенок *ассимилирует* окружающую его действительность в соответствии с законами своего мышления.

Американский психолог Г.С. Салливен указывал на то, что эта модель формируется на основе совместных со сверстниками игр. Хотя, как он считал, ребенок не рождается с определенными социальными чувствами, они формируются у него в первые дни жизни, их развитие связано со стремлением человека к разрядке напряжения, создаваемого его потребностями [цит. по. 26, с. 253].

Уместно вспомнить замечание Э.Клапареда, который писал, что ребенку игра может позволить играть господствующую роль, запрещенную жизнью, и является хорошим примером *аффективной компенсации* [цит. по 23, с.108]. В то время как Эльконин указывает на то, что игра не потому игра, что в ней может проявляться самоутверждение или компенсация, а наоборот, в ней возможно проявление и самоутверждения, и компенсации и т.п., потому что это игра [21].

Салливен считал, что главными, ведущими для всех людей потребностями являются потребности в нежности и

потребность избегания тревоги, которые определяют формирование «Я-системы».

С точки зрения Д.Б. Эльконина, центральным моментом, объединяющим все остальные стороны игры, становится *роль*, которую берет на себя ребенок. Отношения между детьми, возникающие по ходу игры, также определяются ролями [23]. Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий? Почти все авторы, описывающие или исследовавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает *окружающая ребенка действительность*.

Ролевая игра особенно чувствительна к сферам человеческой деятельности, труда и отношений между людьми. Следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, становится воспроизведение именно этой стороны действительности. Так как в реальной действительности *конкретная деятельность* людей и их отношения весьма разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. Например, в разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в свои различные по сюжетам игры. Неодинаковы сюжеты игр (по крайней мере, были таковыми до появления компьютерных игр) у детей разных социальных классов (промышленных рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев), детей севера и юга, тайги, леса, гор и пустынь. В то же время есть в них и что-то очень важное, что объединяет их.

В 60-х годах прошлого столетия английский фольклорист Айома и Питер Опи опубликовали сразу ставшую знаменитой книгу «Фольклор и язык школьников», а

затем другую – «Детские игры на улице и игровой площадке». Глазам потрясенных исследователей, – как говорит М.Осорина – открылась поразительная по своему богатству и активности *детская культурная традиция* [цит. по 8, с. 46]. Причем традиция эта не является хаотичной, в ней существуют свои законы, правила и нравственные нормы. В детском фольклоре исследователи обнаружили своеобразный *правовой кодекс*, регулирующий формы поведения в сложных, конфликтных ситуациях. Это нормы, закрепленные в традиционных словесных формулах, имеют для детей почти магическую силу. Например, чтобы помириться, надо подать друг другу руки и покачивая ими сказать: “Мирись, мирись, мирись и больше не дерись, а если будешь драться, то я буду кусаться!” После этого рукопожатие разбивается ребром левой ладони и конфликт исчерпан, больше к нему не возвращаются [цит. по 8, с.47].

Следует также отметить, что одним из самых серьезных «преступлений» дети считают попытку вовлечь взрослых в ребячьи проблемы. Так, для предупреждения и коррекции такого «предательского» поведения, существуют целая группа дразнилок против «ябед», «маменькиных сынков», «жадин», «плакс» и «воображух». С их помощью утверждаются нормы *коллективной* жизни детей и пресекается нежелательное для группы поведение, утверждается свой, отличный от мира взрослых, т.е. других, мир и образ жизни. Действенность этого средства превосходит многие методы воспитания, применяемые взрослым воспитателем.

Все эти тексты детского фольклора социально наследуются младшими детьми от старших, и являются, как сказали бы этнографы, трансляторами культурной традиции, а М.Мид [9] называла

это *конфигуративной* культурой, где дети учатся у сверстников. Однако нельзя забывать о значении *постфигуративной* культуры, тысячелетиями сохраняющей свои нормы и обычаи, культуры, когда дети учатся у старших. Истинное образование и формирование зрелой личности возможно лишь тогда, когда программы обучения и воспитания детей наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

Таким образом, *ролевая игра* является одним из инструментов *социализации*, включая человека в структуру социума и делая его носителем определенных социальных ролей и общественных отношений. Кроме того, она является инструментом процесса *культурации*, формируя человеческую индивидуальность, сочетая, как особенности самой культуры, так и предполагая возможность выбора тех ценностей, которые данный индивид усваивает.

Этим, однако, не исчерпывается значение ролевой игры и культурной детской традиции. Именно в игре, в дворовых «ватагах» ребенок постигает и первые уроки *гендерной идентичности*. Например, социализация мальчиков везде и всюду осуществляется не только по вертикали (взрослые мужчины социализируют мальчиков), но и по горизонтали, ввиду принадлежности мальчиков к группе сверстников. Обобщение этнографических данных по 186 доиндустриальным обществам показало, что группа однополых сверстников играет в жизни мальчиков более значимую роль, чем в жизни девочек [27]. Мальчики раньше девочек отделяются как от родительской семьи, так и от общества взрослых мужчин, кроме того они имеют больше внесемейных обязанностей и в то же время они в большей степени стремятся к «группированию». Отличительной осо-

бенностью мальчишеских групп является их высокая внутригрупповая и межгрупповая *соревновательность*. В этих группах выражена также *иерархическая структура*, и они характеризуются высоким уровнем *дисциплинированности*. Девичьи группы обычно функционируют на основе принятых в данном обществе норм и правил, тогда как юношеские группы открыто конфликтуют со взрослыми. У мальчиков значительно больше отмечено антинормативного поведения. И, что интересно, сами взрослые признают это нормальным.

В науке о поведении животных – этологии, для такого рода поведения (группирования) есть даже специальный термин – так называемое «*клубное поведение*». «Клуб» охватывает один слой социальной структуры животных одного вида. Наиболее распространены клубы неполовозрелых самцов, клубы холостых самцов, но бывают и клубы самцов, занимающих высокий ранг в иерархии. Суть клуба состоит в том, что несколько, а иногда и очень много особей одного ранга собираются вместе и на время сборища уединяются от других членов животного сообщества [цит. по 8, с.91]. В клубе они ничего полезного не делают (разве что чистятся, притом у некоторых видов, в том числе у многих обезьян, взаимно), отдыхают, играют либо общаются (каждый вид, как умеет), либо просто чинно сидят. В городах можно наблюдать клубы воробьев, слетающих временами в куст и то оживленно чирикающих, то резко замолкающих. Также существуют клубы ворон, они располагаются на деревьях в парке, тоже шумные, но более степенные по сравнению с воробьиными стайками, а кое-где наблюдаются и клубы чаек, расположенные прямо на голой земле или отмели, и т.д.

У подростков также существуют свои клубы, где у них также нет определенной

цели, и они ничего определенного не хотят от взрослых. Единственно, и это главное, – это чтобы их оставили в покое. Нет там и иерархии, нет также лидеров – только круг «своих» и места сборищ. У подростков клуб, например, прекрасно сочетается с музыкой, и можно даже устроить «пошумелки». Однако порой от них же исходят и угрозы, иногда эти клубы могут становиться реально антиобщественными.

В поисках ответа на вопрос, почему это происходит, исследователь В.Дольник, объясняет это следующим образом. Когда в социальной группе животных, этой глубочайшей ритуализированной и канонизированной инстинктивными программами системе, родится детеныш, он сразу встраивается в нее на заранее отведенное ему место. Он растет, развивается и ведет себя согласно заложенным в нем программам, а члены общества реагируют на него уже по своим врожденным программам. Программы взаимно притерты естественным отбором на весь период детства. Но с половым созреванием взаимные программы детского периода заканчиваются. Родитель, вчера еще такой добрый и терпеливый, теперь при малейшем проявлении фамильярности показывает зубы, также достается им и от других взрослых особей. То сообщество, каким видел его детеныш изнутри, для него как бы прекращает существовать, дверь в него захлопнулась. На данном этапе молодым животным предстоит встраиваться в систему взрослых отношений, в которых для начала им отведен самый низкий ранг. Более того, система может в них пока не нуждаться, и их будут изгонять – в одних случаях решительно, в других – только демонстративно. Кому-то может повести: одна взрослая особь погибла, кто-то занял её место, освободив другое, которое тоже заняли, но внизу

пирамиды освободилось место, которое и заняла молодая особь. Остальным особям не так повезло. На этот случай есть еще одна программа – *расселение*. Молодые нерешительные животные уходят искать новые территории поодиночке, а затем объединяются в группы [цит. по 8, с.93].

Сплоченность группы, как известно, снимает нерешительность – вместе не так страшно. Внутри группы устанавливается иерархия доминирования и подчинения, часто даже в ужесточенной форме. Именно такие группы этологи называют «бандами». При встрече с бандой любое животное охватывает инстинктивная тревога, так как они (особи банды) обязательно попытаются отнять все, что есть, а если окажется, что нечего – придут в ярость и набросятся. Люди также унаследовали этот инстинкт, и при встрече с любой плотной группой молодых парней у человека инстинктивно повышается тревога.

В современном обществе программа расселения вполне удовлетворяется игровой формой образования группы на основе соподчинения. В этом игровом формировании у подростка складываются навыки социального взаимодействия: либо беспрекословное подчинение, безрассудная преданность, либо беспощадность суда «своих», сила власти, услужливость и лесть. Но кроме программы расселения есть и другая программа – остаться и *встроиться* в общество взрослых. Как именно это произойдет? У одних за счет достижений в различных областях – в спорте, на конкурсах вокалистов, олимпиадах и т.д., а те, кому это не удастся, попытаются выделиться как-то иначе: например – вызывающим внешним видом или шокирующим поведением, а также сленгом и др.

Считается, что по стилю речи человека можно определить и стиль его жизни.

В.И. Аннушкин по этому поводу пишет: «как говорим, так и живем». И далее продолжает: «Многие благие намерения современного общества испорчены безнравственностью идей и безвкусицей слова» [1]. «Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своем...», - писал И.И. Срезнецкий [17]. Не случайно, наверное «уныние, которое прочитывается в глазах очень многих наших современников, вытекает из *стиля* современной общественной речи, либо нарочито примитивной, либо агрессивно настроенной, либо направленной на пагубные страсти и развлечения». В завершение автор призывает: «смените стиль мысли и речи – и изменится состояние духа!» [1]. Но, как известно, изменение стиля требует «серьезного духовного настроя, решительной организации, творческого умения и знания словесных наук», и здесь надо приложить дополнительные усилия, потрудиться. Таким образом, любое жизненное событие, воплощенное в слове, способствует адекватному выстраиванию границ собственного психологического пространства и приводит либо к разрушению мира человека, либо к расширению сознания. Переживание полноты и насыщенности жизни, реализация себя в пространстве окружающего мира дает возможность говорить об «авторстве собственной жизни», самодетерминации и самореализации личности.

В последнее время, при анализе поведения человека в трудных жизненных ситуациях сопутствующих тому или иному образу жизни, которую ведет человек, психологи чаще обращаются к рассмотрению такого уровня трансформации личности, как *трансадаптация*. **Трансадаптация** – это состояние, в котором человек выходит за пределы адаптации, созидая, конструируя новую реальность, становится не

только актором собственной жизни, но и создает условия и возможности для самореализации другому человеку.

Одной из форм общественного сознания, вытекающей из определенного жизнеустройства людей и в то же время формирующей тот или иной образ жизни человека, является *мораль*, которая выступает также и как социальный институт, выполняющий функцию регулирования поведения людей во всех без исключения областях общественной жизни. От других форм регулирования массовой деятельности (право, производственно-административный распорядок, государственные декреты, народные традиции и т. п.) мораль отличается способом обоснования и осуществления своих требований.

В морали выражается общественная необходимость, потребности, интересы общества или классов в виде стихийно сформировавшихся и общепризнанных предписаний и оценок, подкрепленных силой массового примера, а также привычки, обычаи, общественное мнение. Поэтому требования морали принимают форму безличного *долженствования*, равно обращенного ко всем, но ни от кого не исходящего повеления. Эти требования имеют относительно устойчивый характер. Они отличаются от простого обычая или традиции, поддерживаемые силой устоявшегося порядка, тем, что получают идейное обоснование в виде представлений о том, *как подобает* человеку жить и поступать.

Будучи сложным общественным образованием, мораль включает моральную деятельность с точки зрения её содержания и мотивации (то, как принято поступать в том или ином обществе, образцы поведения множества людей, нравы); моральные отношения, регулирующие эту деятельность, проявляющиеся в различных

формах долженствования, требований к человеку (долг, ответственность, совесть); моральное сознание, отражающее эти отношения в виде соответствующих представлений (нормы, принципы, общественный и моральный идеалы, понятия добра и зла, справедливости и несправедливости). Все эти формы морального сознания объединены в логически упорядоченную систему, позволяющую не только предписывать, но и определенным образом мотивировать, оценивать моральные действия [20].

«**Образ жизни**» не только создает условия для проявления определенных паттернов поведения, но и формирует такие свойства личности, которые обеспечивают реальные возможности для их осуществления. Однако при изучении проблемы образа жизни необходимо также учитывать тот факт, что внешнее описание образа жизни, его элементов схватывает лишь статическое состояние. Такое описание бывает продуктивным только при относительно устойчивом его функционировании, что ни в коей мере нельзя сказать об устройстве психологического объекта. Основной характеристикой человека, как известно, является его *субъективная* реальность, которая проявляется как форма бытия человека, практического отношения к миру, как способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Социальная среда-культура, также писал еще Л.С. Выготский, – это не условие, или один из факторов развития, а *источник* психического развития. Превращение натуральных форм поведения в культурные формы не происходит естественным, эволюционным путем органического созревания: становление собственно человеческих форм поведения возможно лишь

в условиях *взаимодействия* индивида с идеальными формами в конкретных общественно-исторических условиях его жизни [6].

При изучении проблемы влияния образа жизни на формирование устройства психологического объекта, необходимо учитывать тот факт, что субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, и выступая в разном качестве, но при этом изменяются и объект, и субъект. Человек парадоксальным образом не только противостоит как нечто внешнее объективным обстоятельствам своей жизни, всего её уклада, но и сам является их внутренним условием. Субъект не только пассивно фиксирует, понимает природные и социальные ситуации обыденной жизни, но и пытается активно воздействовать на них, формировать такие условия для своей жизни, вести тот образ жизни, который, как он предполагает, будет в максимальной мере способствовать его развитию и самоопределению. Предельно обобщая, можно говорить о повышении **качества жизни** человека вследствие чего он преобразует не только мир, но и себя в мире. Однако это возможно лишь в том случае, если человек стремится выйти за пределы непосредственных связей.

С разрывом непосредственных связей связано ценностное осмысление жизни, становление нравственного сознания, регуляция социальных отношений, приобщение и сопричастность к универсальному бытию. В таком случае субъект как целостная реальность ориентирован на такие ценности, как *свобода, духовность, нравственность, гуманизм*, которые не противопоставляют его другому человеку, а наоборот, объединяют его с другими людьми, порой такими разными и в то же время такими похожими на него самого.

Использованная литература:

1. Аннушкин В.И. Как говорим, так и живем. // Глинские чтения (июль-август), 2007.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
3. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. /Пер. с нем. — М., 1924.
4. Вавилов Н. И. Теоретические основы селекции. — М.: Наука, 1987. — 510 с.
5. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. — М.: Наука, 1965.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.
7. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. — Л., Гидрометео-издат, 1990.
8. Как построить свое «я». /Под ред. В.П.Зинченко. — М.: Педагогика, с.91.
9. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями //Мд М. Культура и мир детства. — М., 1988, с. 322-341.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта.// Жан Пиаже. Избранные труды. /Пер. с франц. — М, 1969.
11. Пригожин И., Стенгер И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. — М., 1986.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.,1976.
13. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека.// Вопросы психологии, 1985, № 1, с. 19-32.
14. Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? — СПб., 1994.
15. Северцов А.Н. Главные направления эволюционного процесса. — М., 1967.
16. Селли Джемс. Очерки по психологии детства. /Пер. с англ. — М., 1901.
17. Срезнецкий И.И. Современная славистика: наука и образование //Сб. научн. тр. (по материалам Международной научно-практической конференции «Славянские языки, письменность и культура», 27-29 мая 2002 г.). — Рязань, 2002.
18. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. — М.: Главная редакция изданий для зарубежных стран издательства «Наука», 1987. — 240 с.
19. Фабри К.Э. Основы зоопсихологии. — М., 1976.
20. Философский словарь. /Под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. — М.: Политиздат, 1981.
21. Шелованов Н.М., Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. Изд. 3-е. — М., 1935.
22. Штерн (Стерн) Вильям. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. /Пер. с нем. — Пг., 1922.
23. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.
24. Эфроимсон В.П. Иммуногенетика. — М.: Медицина, 1971.
25. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. Изд. 3-е. — М.: Тайдекс Ко, 2004. — 376 с. (Библиотека журнала «Экология и жизнь». Серия «Устройство мира»).
26. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учебное пособие для высших учебных заведений. 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 1997.
27. Schleger. Barry. Fdolescent initiation ceremonies: Cross-cultural codes //Ethnology, 1979, vol. 18, p. 199-210.

Recenzent: Virginia Rusnac, doctor în psihologie, profesor cercetător, IȘE

Aspecte ale dezvoltării neuropsihice a copiilor de 0-12 luni, orfani sociali, aflați în îngrijire rezidențială

Irina MALANCIUC,
competitor, Universitatea de Stat de
Medicină și Farmacie "Nicolae Testemițanu"

Rezumat

În prezenta cercetare sunt reflectate cele mai importante aspecte ale dezvoltării neuropsihologice la copiii de 0-12 luni. Abordarea promovează colaborarea intersectorială în asistența copilului conform necesităților individuale, dezvoltarea politicilor intersectoriale în adresarea problemelor copiilor de vârstă fragedă plasați în îngrijire rezidențială. Cercetarea se focusează pe înțelegerea diversității umane, îngrijirea individualizată, accesul egal la servicii de calitate și coordonarea multidisciplinară a îngrijirii copiilor mici.

Cunoașterea particularităților specifice ale dezvoltării neuropsihice a copiilor aflați în îngrijire rezidențială ne oferă o viziune de ansamblu asupra dezvoltării acestor copii.

Dezvoltarea neuropsihică a copilului de vârsta 0-12 luni, în opinia noastră, este un proces de creștere și maturizare fizică, mintală, emoțională, socială și nu se produce de la sine, copiii în acest proces au nevoie de o stimulare specializată, învățare continuă, sprijin adecvat și permanent. Prin subiectele abordate venim cu date despre particularitățile dezvoltării motricității, comunicării și afectivității – aspecte importante pentru dezvoltarea neuropsihică a copiilor. Instituționalizarea copiilor, prin efectele care le produce asupra dezvoltării, susține

Abstract

The present study analyzes the main aspects of neuropsychological development of children from 0-12 months. The approach promotes intersectoral collaboration in order to support children's individual needs, to develop cross-sectoral policies, to address the issues of young aged children, abandoned and placed in residential institutions.

The research focuses on understanding of human diversity, individualized care, equal access to quality services, and coordination of multidisciplinary care for young children.

ipotezele avansate că în comportamentul acestora sunt remarcate tulburări în dezvoltarea fizică și somatică, întârzieri în dezvoltarea motricității, sferei emoțional-volitive, limbajului, relaționării interpersonale.

Colectarea datelor referitoare la dezvoltarea neuropsihică a copilului s-a realizat în baza indicatorilor dezvoltării, caracteristici vârstei 0-12 luni. Prezența devierilor de la indicatorii de dezvoltare standard indică atât nivelul de dezvoltare cât și gradul de severitate al afecțiunilor și tulburărilor de dezvoltare.

În urma realizării evaluărilor s-a constatat un șir de particularități de comportament la copiii aflați în diferite condiții sociale de creștere și îngrijire.

1. Motricitatea grosieră

În urma analizei datelor cu privire la dezvoltarea motricității grosiere s-a constatat că copiii aflați în îngrijire rezidențială, au rețineri în dezvoltarea motricității, iar la copiii

din familie acești indicatori sunt în corespundere cu standardele de vârstă sau au valori înalte datorită unui ritm mai accelerat al dezvoltării. (Figura 1.)

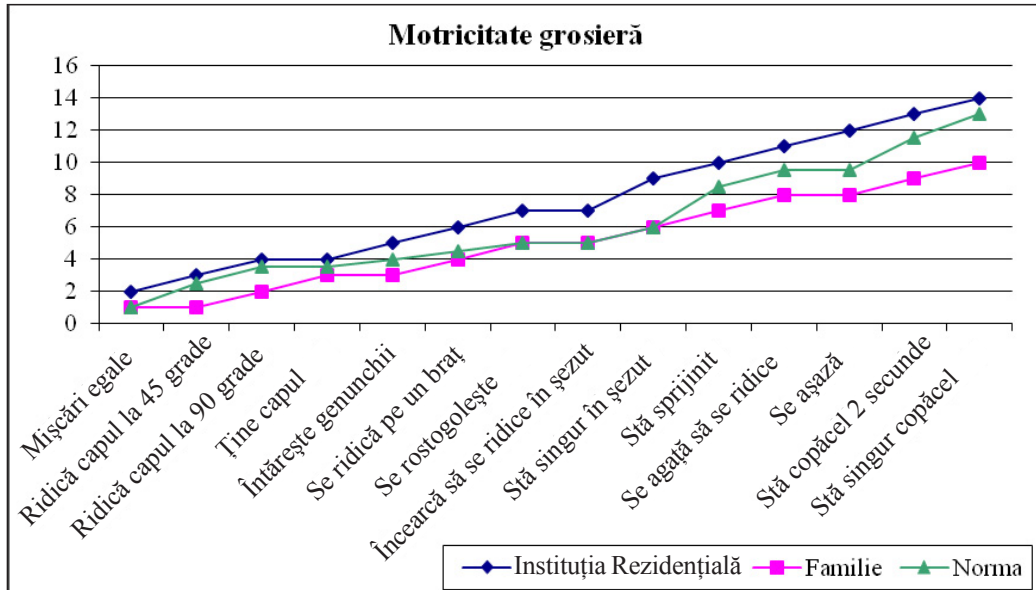


Figura 1. Motricitatea grosieră (date medii)

Conform datelor colectate, toți copiii îngrijiți în familii ridică capul la 45° cel târziu la 3 luni (1,4%), iar în cazul copiilor instituționalizați 30,6% realizează această acțiune mai târziu de 4 luni, fapt ce nu corespunde cu norma medie de vârstă (întârziere cu 1,5 luni).

Dintre copiii evaluați, cei îngrijiți în mediul familial țin capul la 2-3 luni, iar 76,2% dintre copiii din instituția rezidențială achiziționează această abilitate mai târziu, dintre care 4 din 10 cu o întârziere de două și mai multe luni în comparație cu norma de vârstă.

Copilul din familie se rostogolește în 84,8% din cazuri la 4-5 luni în corespundere cu norma, iar copilul din instituția rezidențială întârzie în achiziția acestei mișcări în 80% din cazuri, realizând-o cu o întârziere mai mare de 2 luni.

Copiii din instituțiile rezidențiale, fiind în marea parte a timpului culcați în pat, din cauza

insuficienței de personal, care ar putea să-i ia în brațe, pentru a li se dezvolta mușchii cutiei toracice și ai spatelui, precum și coloana vertebrală achiziționează tardiv majoritatea indicatorilor dezvoltării motricității grosiere caracteristici segmentului respectiv de vârstă. Datele studiului arată că toți acești copii încep să stea singuri în șezut cu întârziere în comparație cu norma de vârstă, fiecare al doilea copil demonstrând o întârziere de 3 luni și mai mult, obținând această abilitate la vârsta de 9 luni, pe când copiii din familii prezintă o întârziere doar de o lună în 43,1% din cazuri.

Copiii din familie stau copăcel sprijinit la 8-9 luni, pe când cei din instituția rezidențială – la 11-12 luni, întârziind în 43,7% din cazuri. Încearcă să se ridice în picioare 76% dintre copiii din familii la vârsta de 9-10 luni, iar jumătate dintre copiii instituționalizați încearcă

să realizeze această mișcare cu o întârziere de câteva luni.

Toți copiii din familii din grupul de cercetare stau copăcel în conformitate cu normele pentru achiziționarea acestei abilități, pe când în grupul de copii din instituția rezidențială fiecare al doilea prezintă întârzieri în achiziționarea acesteia.

2. Motricitatea fină

Indicatorii motricității fine sunt extrem de importanți pentru stabilirea particularităților

de dezvoltare ale copilului. Valorile acestor indicatori descriu motricitatea fină sub următoarele aspecte: urmărește cu privirea obiectele, apucă zornăitoarea, împreunează mâinile, urmărește obiectele sub un unghi de 90° - 180° , privește/cercetează obiecte mici, le apucă, apucă/plimbă cubul etc. Motricitatea fină caracterizează coordonarea ochi-mână, dezvoltarea mâinii și a degetelor, asigură căutarea și identificarea obiectelor cu privirea, apucarea obiectelor cu mâna.

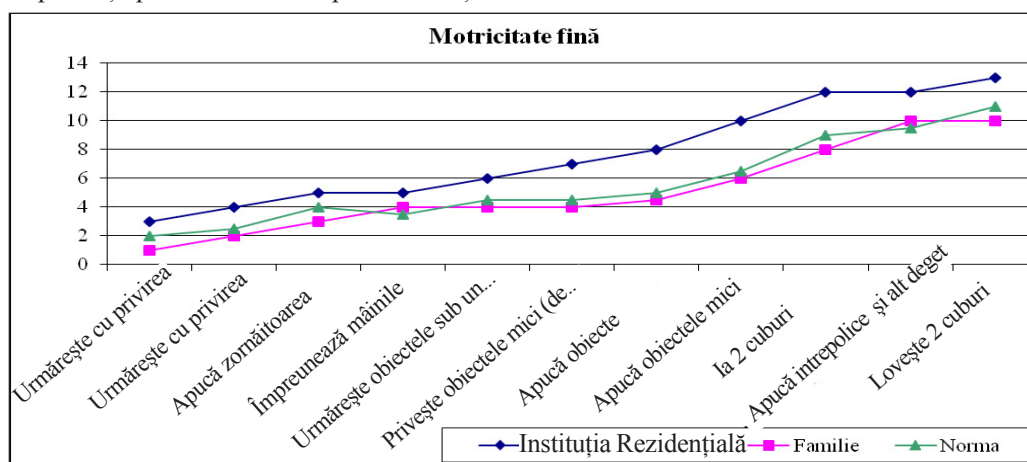


Figura 2. Motricitatea fină

Rezultatele obținute în cercetare demonstrează că dacă dezvoltarea motricității groșiere corespunde normei la 5-10% din copiii aflați în îngrijire rezidențială, atunci dezvoltarea motricității fine este întârziată la toți copiii cuprinși în studiu. Chiar și pentru 21% din copiii îngrijiți în familie este caracteristică întârzierea dezvoltării motricității fine, ceea ce demonstrează stimularea insuficientă a acestui domeniu al dezvoltării.

În conformitate cu normele existente copilul mic urmărește cu privirea obiectele la vârsta de 1,5-2 luni. Doar 5,7% dintre copiii din familii întârzie în achiziționarea acestei abilități, comparativ cu 78,3% întârzieri înregistrate la copiii din instituțiile rezidențiale.

Datele cercetării arată că 58,5% dintre copiii aflați în îngrijire rezidențială apucă zornăitoarea mai târziu de 6-7 luni, urmăresc obiectele sub un unghi de 90° - 180° cu întârzieri în 86,8% din cazuri, apucă obiecte mici în 92,6% cazuri cu o întârziere de 3 luni și mai mult în comparație cu norma de vârstă.

Motricitatea fină mai include și dezvoltarea abilităților copilului de a apuca cu mâna obiecte de diferite mărimi și a efectua anumite sarcini cu ele, pe care la această vârstă copilul le face imitând acțiunile adulților. Cercetând abilitatea copilului de a lua în mână concomitent două cuburi, faptul că lovește aceste obiecte între ele demonstrează o întârziere de circa 78,9% la copiii din instituțiile rezidențiale.

Analiza datelor cercetării ne demonstrează că micuții aflați în îngrijire rezidențială înregistrează o întârziere foarte pronunțată cu privire la majoritatea indicatorilor de dezvoltare a dexterităților motricității fine.

3. Comportamentul social și cunoașterea de sine

Dezvoltarea copilului este susținută de interacțiunea sistematică dintre adult-copil și semnifică o serie de schimbări ordonate, coerente care conduc spre maturitate biologică,

psihologică și socială. Condițiile și influențele mediului social determină locul copilului în sistemul de relații sociale, comportamentul social și cunoașterea de sine.

Analiza comportamentului social și cunoașterii de sine în perioada de vârstă cercetată ne demonstrează realizări de conduite caracteristice subsocializării, afectivitate întârziată, adaptare neadecvată la solicitările și stimulii mediului de îngrijire (fig.3.).

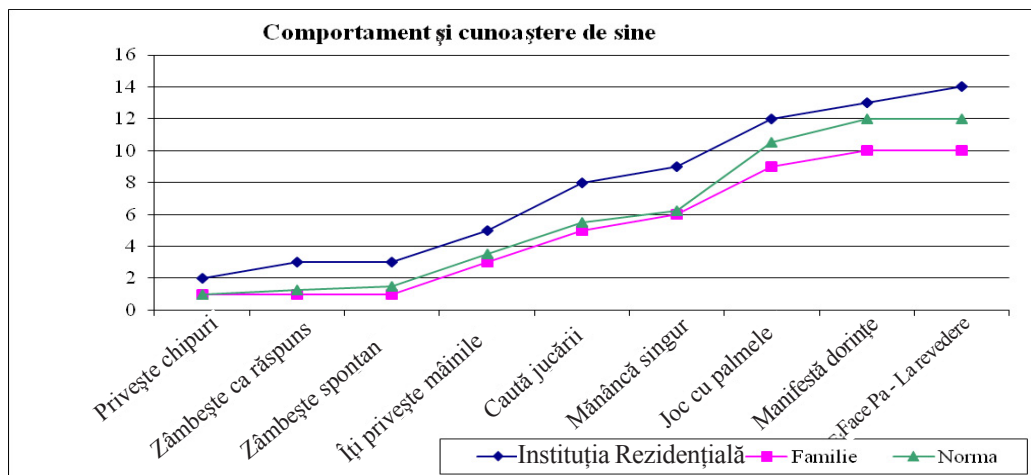


Figura 3. Comportament social și cunoaștere de sine (date medii)

Copiii mici pe parcursul primului an de viață, datorită legăturii afective cu mama sau altă persoană care îi îngrijește, dezvoltă relația de atașament, care are un rol foarte important pentru dezvoltarea ulterioară a copilului.

În perioada primului an de viață copilul reacționează afectiv la persoana care îl îngrijește, dezvoltând diverse abilități de comunicare și cunoaștere de sine. În același timp datorită deficienței grave de comunicare, copiii din instituțiile rezidențiale prezintă o întârziere de 2-3 luni în achiziționarea diferitelor abilități de dezvoltare.

Copiii din familii încep să zâmbească ca răspuns mamei în circa 90% din cazuri până la vârsta de 2 luni, pe când copiii din instituții

rezidențiale achiziționează acest comportament în 87,3% din cazuri cu o întârziere de două luni comparativ cu norma de vârstă.

Comportamentul și cunoașterea de sine se manifestă prin achiziționarea abilităților copilului mic de a-și privi mâinile, de a căuta jucării, pe care copiii din familii le realizează în 90,3% din cazuri și respectiv 79,2% în conformitate cu normele de dezvoltare, pe când copiii instituționalizați achiziționează aceleași abilități în 59,7% și respectiv 82,9% din cazuri mai târziu decât normele existente pentru achiziționarea acestora. Manifestarea dorințelor la copiii din familii este observată la vârsta de 4-5 luni în 90% din cazuri, iar la copiii instituționalizați la 5-6 luni (92%).

În figura 3 se poate vedea că jocul cu palmele („tăpușele”) este învățat de copiii din familii în circa 98,6% până la vârsta de 11 luni, pe când copiii din instituții rezidențiale învață această acțiune în 54,3% după vârsta de 12 luni.

Un alt comportament învățat de toți copiii din familii din grupul de cercetare realizat la timp sau chiar mai devreme este de a face ”Pa – la revedere”, în comparație cu copiii din instituții rezidențiale, la care această achiziție în peste 30% cazuri întârzie.

4. Dezvoltarea limbajului și comunicarea

Semnificative pentru cercetarea noastră sunt datele cu referire la caracteristicile limbajului și comunicării ca indicatori de dezvoltare neuropsihică a diferitor grupuri de copii. Evaluarea limbajului este multi-aspectuală și prevede studierea premiselor apariției limbajului la copii și a motricității aparatului articular, a mâinilor și manipularii cu obiecte.

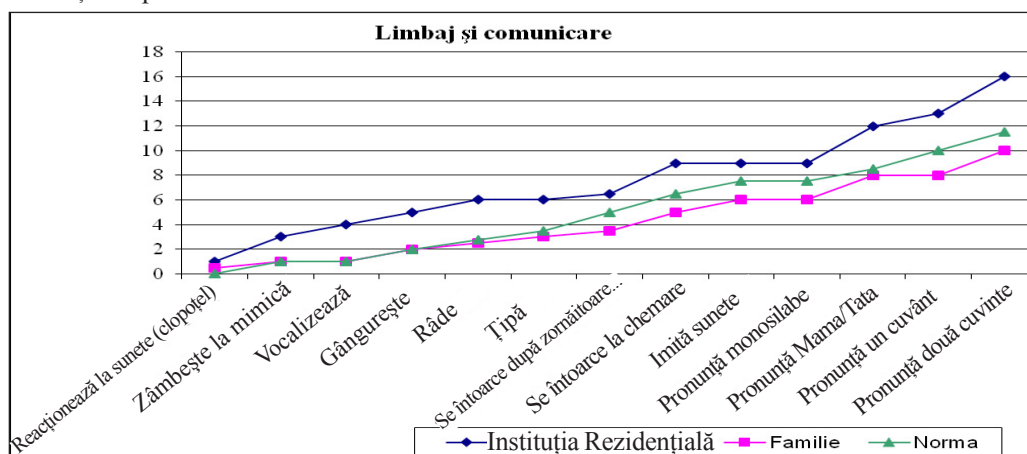


Figura 4. Limbaj și comunicare (date medii)

Copiii din familii vocalizează sunetele vorbirii la 4-5 luni, gânguresc la 5-6 luni, râd la 4-5 luni, aceste procese fiind întârziate cu 2-4 luni la 73% din copiii instituționalizați.

Copiii din familii reacționează la sunetele fizice și ale vorbirii, se întorc la chemare, tresar la zgomote în 90% din cazuri la vârsta de 6-9 luni, acești indicatori fiind mult mai întârziați, (cu 3-4 luni), la copiii instituționalizați. 8 din 10 copii din familii încep să gângurească în conformitate cu normele de vârstă, pe când pentru copiii din instituții rezidențiale 8 din 10 copii achiziționează această capacitate mai târziu decât normele de vârstă cu 1-3,5 luni.

Un alt indicator care caracterizează dezvoltarea limbajului și a comunicării copilului este capacitatea acestuia de a se întoarce după

zornăitoare. În grupurile de copii cercetați constatăm că fiecare al 9-lea copil din familie se întoarce după zornăitoare la vârsta de 4-5 luni, pe când la grupul de copii din instituții rezidențiale fiecare al 7-lea copil achiziționează tardiv acest comportament.

Procesul de dezvoltare a pronunției silabelor, cuvintelor, recunoașterea a imaginilor își are debutul la vârsta de 8-11 luni la copiii din familii, fiind întârziat cu 4-6 luni la copiii aflați în îngrijire rezidențială în 88% din cazuri.

În procesul dezvoltării indicatorilor neuropsihici s-au constatat întârzieri în dezvoltarea fizică, dereglări de dezvoltare a limbajului, comportamentului copiilor aflați în îngrijire rezidențială, acestea fiind de 3-9 ori mai frecvente în raport cu valorile medii pentru copiii de aceeași vârstă din familii.

Deficiențele în dezvoltarea psihică/intelectuală sunt mult mai frecvente și variate ca grad de manifestare printre copiii aflați în îngrijire rezidențială, cunoașterea acestor particularități vor permite abordarea holistică și multidiscplinară a necesităților de dezvoltare ale copiilor de vârsta 0-12 luni.

Mediul instituțional afectează dezvoltarea neuropsihică a copilului, comportamentele acestuia prin influențele personalului angajat, mediului de îngrijire, precum și consecințele factorilor endogeni.

Rezultatele cercetării ne demonstrează că indiferent dacă copiii au sau nu anumite probleme de dezvoltare, modul și etapele de dezvoltare sunt asemănătoare, toți parcurg aceleași etape predictive, însă caracteristicile psihofizice sunt marcate nu numai de o anumită vârstă cronologică, dar și de condițiile în care se realizează această dezvoltare. Cunoașterea particularităților dezvoltării copilului aflat în îngrijire rezidențială, asigură organizarea și realizarea activităților de asistență medico-psihopedagogică a copilului de la cele mai timpurii perioade ale dezvoltării.

Analiza datelor colectate au stat la baza elaborării măsurilor psihopedagogice pentru prevenirea abandonului copilului, dezvoltarea abilităților profesionale referitor la stimularea dezvoltării neuropsihice, dezvoltarea afectivității, implementarea acestor acțiuni prin formarea personalului din domeniile medical, asistență socială, pedagogic.

Referințe bibliografice:

1. Balbernie R. (2001). *Circuite și circumstanțe: consecințele neurobiologice ale experiențelor relațiilor timpurii și modul în care acestea formează comportamentul ulterior* (Circuits and circumstances: the neurobiological consequences of early relationship experiences and how they shape later behaviour). *Jurnal de Psihoterapie pentru Copii* (Journal of Child Psychotherapy) 27(3): 237-255.
2. Bowlby J. (1951). *Îngrijirea maternă și sănătatea mintală* (Maternal care and mental health). Organizația Mondială a Sănătății, Geneva.
3. Cantwell N. (2005). *Provocările îngrijirii în afara domiciliului* (The challenges of out-of-home care). *Probleme ale copilăriei timpurii* (Early Childhood Matters), decembrie 2005, nr. 105. Fundația Bernard van Leer, Haga.
4. Gudbrandsson M. (2004). *Copiii aflați în instituții: prevenire și îngrijire alternativă* (Children in institutions: prevention and alternative care). Grupul de lucru pentru copiii cu risc și aflați în îngrijire. Raport final aprobat de către Comitetul European pentru Coeziune Socială (CDCS) la a XII-a reuniune a sa (Strasbourg, 17-19 mai 2004). Consiliul European, Strasbourg.
5. O'Kane C., Moedlagl C., Verweijen-Slamescu R., Winkler E. (2006). *Analiza situației drepturilor copilului* (Child Rights Situation Analysis): *analiza bazată pe drepturi a situației copiilor rămași fără îngrijire părintească și expuși riscului de pierdere a îngrijirii părintești* (Rights-Based Situational Analysis of Children without Parental Care and at risk of losing their Parental Care). *Revizuire a literaturii de specialitate la nivel mondial* (Global Literature Scan), noiembrie 2006. SOS Satele Copiilor, Innsbruck.
6. Schore A. (2001). *Efectele unei relații sigure de atașament asupra dezvoltării normale a creierului afectează reglarea și sănătatea mintală a nou-născuților* (Effects of a secure attachment relationship on right brain development affect regulation and infant mental health). *Jurnalul de Sănătate mintală a nou-născuților* (Infant Mental Health Journal), 22:7-66.

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

Evoluția istorică a conceptului de receptare în psihologie

Nadejda BARALIUC,
doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În acest articol este examinată evoluția istorică a celor mai importante cercetări din domeniul receptării operelor literare de către preșcolari în viziune psihologică. Sunt analizate valori științifice precum: determinarea calităților obiectului care provoacă trăiri de plăcere estetică; analiza corelării atitudinilor între părțile separate și componentele operei de artă (caracterul proporțiilor, corelarea unor forme și figuri diferite etc.); conceptul despre transmiterea de către simțurile „inferioare” a informației către simțurile „superioare”; stabilirea funcțiilor fiecărui tip de simțuri (morale, intelectuale etc.).

Bazele cercetării receptivității de către psihologi au fost puse de **Fechner Gustav Theodor** în sec. al XIX-lea, fiind unul dintre întemeietorii „esteticii experimentale”. [1]

Conform acestuia și discipolilor săi, cunoașterea legităților psihologice ale receptării îi poate inspira și ajuta pe creatori în promovarea operelor lor. G.T.Fechner a determinat calitățile obiectului care provoacă trăiri de plăcere estetică; a analizat corelarea atitudinilor între părțile separate și componentele operei de artă (caracterul proporțiilor, corelarea unor forme și figuri diferite etc.).

Orientarea „esteticii experimentale” n-a îndreptățit speranțele savanților. Procesul de

Abstract

The article examined the historical evolution of major research in the field of literary reception by preschoolers in psychological vision. Are re-valued, scientific values such as determining the quality of the object that causes feelings of pleasure aesthetic attitudes correlation analysis between separate parts and components of the work (character proportions, correlation of different shapes and figures, etc.). Concept of transmission of the senses "lower" senses of the above information, determining the functions of each type of senses (moral, intellectual, etc.).

receptare artistică, încărcat cu o diversitate de sensuri, ce provoacă sistemul de gândire și trăiri, nu poate fi clasificat ca fiind un proces complex de influență ordinară. P.M.Jakobson susține că „Orice operă de artă, fie ea roman, simfonie, spectacol sau tablou, poartă în sine o bogată încărcătură semantică, influențând emoțional atât spectatorul cât și cititorul, provocându-i o gamă variată de gânduri, trăiri și aspirații, ce țin de aspectele morale, estetice și de atitudinea lui față de viață”. [2, p. 69]

Este incorect a considera multitudinea de manifestări psihice și fizice ca fiind impresii de natură elementară. În acest sens psihologii au încercat să găsească noi metodologii de

cercetare a procesului de receptare. S-au făcut experimente noi, în care au fost supuse analizei nu componentele elementare, ci *caracterul receptării artistice* a operei de artă în forma sa finală. În acest sens, un rol considerabil au avut lucrările profesorului de pedagogie experimentală **K.Valentain**, (în special *Psihologia frumosului*) care a activat la începutul secolului trecut. [3] Scopul cercetărilor efectuate de el și de discipolii săi, care aveau loc atât în condiții de laborator, cât și în condiții firești, era de a percepe opera de artă: tablou, piesă muzicală, text literar, film, spectacol. Experimentul era însoțit de întrebări precum: *Care este impresia generală despre operă? Ce vă place și ce nu vă place în opera dată? Care momente/elemente ale operei le considerați culminante? Ce imagini și asocieri vă trezesc contemplarea operei?* ș.a. Au fost obținute date ce denotă specificul procesului de receptare a operelor artistice și existența diverselor tipuri de receptare. Astfel de experimente au loc și în zilele noastre.

K.Valentain susținea că văzul și auzul, de regulă, sintetizează datele organelor de simț. Prin urmare, simțurile inferioare transmit informație suplimentară celor superioare, deci, vorbind despre rolul văzului și al auzului în receptarea estetică, nu putem nega importanța simțurilor inferioare în procesul de acumulare a experienței estetice. Dezvoltându-le, acestea au un rol de o importanță majoră în procesul de învățare și acumulare a cunoștințelor de către receptor (să „vadă”, să „audă”). [3, p. 62]

Procesul de receptare a textului literar este dependent de organele de simț și necesită o permanentă dezvoltare.

Toate simțurile sunt orientate într-o anumită direcție. Sunt numite „*Simțuri intelectuale*” acele simțuri care au apărut în procesul de cunoaștere a lumii înconjurătoare. În cazul reușitei soluționării unor probleme, ele se manifestă prin curiozitate, bucurie, mirare.

Iar în cazul nereușitei, viceversa, prin dubii, dezamăgire, încordare, fapt care determină stoparea procesului de soluționare a problemei. *Simțurile morale* apar atât în baza atitudinii față de propriul comportament cât și a celor din jur. Ele apar în reacțiile psihice ale omului, ca și simțurile intelectuale, insatisfacția, bucuria, mirarea, mândria, neîncrederea, dezamăgirea și ura ș.a.” [Ibid., p. 112]

V.I.Teplov a introdus pentru receptarea artistică noțiunea de *auz poetic*, considerând că receptorul trebuie să posedă un auz fin, care să perceapă multiplele nuanțe sonore ale poeziei. El susține că *auzul poetic* este la fel de important ca și auzul muzical în receptarea muzicii. [4, p. 50]

A.Luria afirmă că activitatea de modelare a procesului de receptare este un proces analitico-sintetic complicat, care include:

- luarea deciziilor;
- atribuirea formei date la un etalon deja format în sistemul nervos;
- realizarea receptării în strânsă legătură cu simțurile, gândirea și cuvântul. [5]

Cuvântul, menționează G.Luria, este puntea de trecere de la senzații la gândire, el asigură „mișcarea cunoașterii” de la unitar la general, de la concret la abstract, de la secundar la principal. [Ibid., p. 9]

În raport cu receptarea, psihologii **L.S.Vîgotsky**, **G.Vitasec**, **H.Mainong**, deosebesc două tipuri de emoții: *reale* și *imaginare*. Dacă emoțiile *reale* sunt rezultatul interacțiunii personalității cu realitatea, atunci cele *imaginare* sunt create de o situație imaginară și sunt la fel de intensive și puternice ca și cele reale. Emoțiile pe care le trăim citind un text literar fac parte din cele imaginare și sunt reacția organismului la cele receptate. *Receptarea emoțională* a literaturii, după **L.S.Vîgotsky**, este „un act creator, care necesită din partea cititorului atât depășirea „emoțiilor materiale”, cu care interacționează cât și răspunsul

emoțional la pătrunderea conținutului ideatic al textului literar. [6, p. 101]

B.F.Lomov exegează cu privire la aspectele exterior/interior ale receptării artistice. El susține că în procesul receptării copilul, pe de o parte, se transpune în lumea creată de autor, „intră”, pătrunde în ea, trăind emoțiile eroilor; pe de altă parte – el „iese” în afara operei, încercând să vadă realitatea cu „ochii autorului”, trăind realitatea văzută de autor. Paralel cu aceasta, receptorul își creează propriul punct de vedere asupra realității convenționale create de autor și o suprapune cu a sa, *re-crează o nouă operă de artă*. [7, p. 146] B.F.Lomov, constată că odată cu *formarea imaginației*, receptorul avansează la noi treapte în formarea procesului cognitiv, la generalizare și abstractizare, care fixează doar imaginile caracteristice cu o bogată încărcătură semantică.

În domeniul psihologiei **P.M.Jakobson** evidențiază două sensuri ale termenului *receptare*: în sensul îngust al cuvântului – *actul primar* de receptare a obiectelor care se află în raza organelor de simț, și în sens larg – când *pe parcursul receptării îndelungate* a obiectelor au loc diferite acte de gândire, interpretarea proprietăților obiectelor, găsirea anumitor sisteme de stabilire a conexiunii între obiectele implicate. [8, p. 19] Între cele două tipuri de receptare nu este un hotar bine delimitat, însă ele se deosebesc calitativ.

P.M.Jakobson egalează procesul de receptare literară cu termenul de receptare în sensul său larg, deoarece receptarea artei cuprinde totalitatea *emoțiilor și proceselor de gândire*.

Autorul realizează un model de reconstruire a procesului de parcurgere a receptării și structurii operei. [Ibid., p. 29] Un proces amplu de receptare a operelor de artă se poate realiza în conștiință atât în formă unită, cât și în formă dispersată. El presupune orientarea receptării în unele cazuri asupra întregului, în alte cazuri – asupra părților sau detaliilor. În

dinamica receptării artistice are loc procesul de înțelegere a conținutului. Procesul receptării *corespunde așteptărilor receptorului*. Odată cu pătrunderea în universul operei de artă așteptările trebuie să corespundă *caracterului moral și educației estetice*. În procesul de receptare a operei, receptorul sesizează varietatea de așteptări (de natură emoțională, ale noului în perceperea vieții ș.a.) și faptul că în lucrare autorul relatează o atitudine proprie față de realitate, expunându-se în calitate de autor și creator. Pe baza acestui mecanism de receptare și înțelegere a operei în ansamblu și a părților ei, conexiunea dintre ele apare la spectator, cititor, ascultător, aprofundând impresiile care iau naștere, în cazul unei mari capacități de receptare, unui cerc larg de trăiri, aspirații, gânduri. În procesul apariției contrastelor, influenței operei, pot avea loc schimbări atât în autoapreciere cât și în atitudinea față de unele impulsuri personale. Prin aceasta se manifestă puterea influenței procesului de receptare a operei. [9, p. 74-77]

D.Bruner explică noțiunea de receptare prin pătrunderea în esența *sursei de informație*, care are la origine *abstractizarea și se realizează prin limbaj*. Vorbirea articulată este percepută de auz, după care este prelucrată în creier și comparată cu informațiile primite din diverse surse, fie concomitent sau recepționate anterior și stocate în diferite porțiuni ale creierului. Apoi creierul transmite informația organelor pentru ca organismul să reacționeze adecvat în diverse situații de viață. [10, p. 377-403]

J.Piaget, pe baza numeroaselor experimente efectuate cu copii de diferite vârste, împarte procesul de formare și dezvoltare a comportamentelor inteligente, considerate componente ale receptării, în câteva etape:

- etapa senzorio-motorie (1-18 luni) – gândirea are loc în planul acțiunii concrete și are la bază combinarea de scheme;

- etapa gândirii simbolice (18 luni-4 ani) – copilul înțelege simbolul;
- etapa gândirii intuitive (4-7/8 ani) – stabilirea de relații între fenomene;
- etapa operațiilor concrete (7-11/12 ani) – prezența ideii de conservare a substanței;
- etapa operațiilor formale (după 12 ani) – posibilitatea înlănțuirii de raționamente bazate pe argumente pertinente. [11, p. 23]

Cercetările realizate de J.Piaget demonstrează că capacitatea copilului de a recepta informația este diferită de cea a adultului, aceasta structurându-se într-o formă la nivelul psihicului adult și în alta la nivelul psihicului infantil. Printr-o evoluție normală și o dezvoltare intelectuală armonioasă încep să se impună și în receptarea copilului unele principii și axiome care ghidează receptarea adultului.

S.L.Saleamon definește *perceperea* ca un proces ce se desfășoară concomitent în mai multe canale ale sistemului nervos, activitatea lor fiind în strânsă interdependență. În acest sens o importanță mare are și *caracterul treptat* al receptării artistice. [12, p.135] Supraîncărcarea acestor canale de receptare cu informație poate distruge impresia artistică.

Suprapunerea acestei teze cu rezultatele experimentelor fiziologice și psihologice în care a fost conexiunea dintre cantitatea de informație, primită de una dintre sistemele de receptare și cantitatea de informație stocată, arată că nivelul de organizare a unui sau altui sistem poate fi considerabil diferit – de la un neuron sau grup de neuroni până la analizatori și colector.

În cazul în care productivitatea depășește cu mult viteza de transportare a informației este denaturată impresia artistică. Deci, este necesar de a deosebi supraîncărcarea adevărată de cea falsă sau incapacitatea de a „împacheta marfa pentru transportare”. [Ibid., p. 135] În artă acest lucru îi revine pictorului, în literatură – scriitorului, dar o bună parte este

destinată receptorului, fie spectator, cititor sau ascultător.

Psihologii **A.A. Melik-Pașaev** și **Z.N. Novleanskaia** sunt adepții următoarelor niveluri de receptare:

– *primul* și cel mai hotărâtor este *poziția* (atitudinea, conștiința) *estetică* a receptorului, care se exprimă prin atitudinea lui deosebită față de realitate, formează sfera dominantă a valorilor lui și înglobează în sine necesitatea operelor de artă și capacitățile de creare a acestora. Poziția estetică este ca un vector în asimilarea estetică a realității, unde realitatea obiectivă se materializează în primul rând prin prisma valorilor personale, descoperindu-se prin emoțiile create de obiecte și realități. Astfel se creează impresiile despre realitate. Poziția estetică caracterizează atât trăirile specifice pe care le are omul cât și reacția adecvată asupra realității.

– *al doilea nivel* constă în ierarhia manifestărilor psihice și poate fi numit *imaginație creativă*. Specificul imaginației literare în procesul receptării constă în crearea și operarea cu însușiri care exprimă trăiri, emoții, aprecieri.

– *al treilea nivel* este considerat *talentul artistic*, constituind particularitățile deosebite ale proceselor psihice. Acestui nivel îi este caracteristică atât capacitatea de a asimila rapid informația, cât și unele abilități și competențe de receptare. [13, p. 49]

Procesele percepute sunt supuse unor mecanisme de reglare. Receptorii periferici sunt înzestrați cu inervații aferente, cărora le revine funcția de „acordare” adecvată a recepției. La această inervație se adaugă încă un mecanism, cel al căutării, al țintirii, al reglării recepției printr-un continuu joc al informării reciproce și proiecția lui centrală, mecanism la baza căruia stă un dispozitiv de conexiune inversă. Procesul de receptare a lumii obiective este efectuat de un aparat nervos complicat care nu

numai că recepționează pasiv, dar care, prin intermediul unor canale aferente ce pleacă de la un centru excitat la creier și controlează, modulează recepția, apreciază *M. Golu* [14, p. 50]

Viteza de captare a informației este specifică persoanelor cu aptitudini artistice, acestea receptând informația atât cantitativ cât și calitativ. Se recepționează o cantitate mai mare de informație în cazul în care câmpul perceptiv oferă o varietate de stimuli sau de însușiri ale unuia și aceluiași stimul. În opinia lui M. Golu cantitatea de informație obținută este mai mare iar receptarea calitativă depinde de următorii parametri:

- starea funcțională a analizatorului (integrarea și eficacitatea receptorilor, a căilor de transmisie și a centrilor nervoși);
- starea de așteptare a receptorului privind probabilitatea de apariție a stimulului și structura mesajului;
- starea funcțională a organismului (odihnă, sănătate);
- particularitățile obiective ale stimulului (durata de acțiune, frecvența de apariție, semnificație);
- atenția și motivația care direcționează activitatea explorativă a subiectului;
- factorii individuali (starea de așteptare, experiența anterioară, vârsta, trăsăturile de personalitate);
- contextul general în care apare mesajul ce urmează a fi perceput. [Ibid., p. 19]

În timpul receptării acești factori influențează nemijlocit organele de simț. Dacă influențează un singur factor asupra organelor de simț, acesta nu complică receptarea, însă când se exercită o influență multiplă, receptarea se realizează cu dificultate. Procesul senzorial evoluează odată cu dezvoltarea psihică a individului și nu-și pierde semnificația pe parcursul întregii vieți. Evident, trecând de la un nivel de dezvoltare la altul, el se schimbă, se îmbogățește și se transformă.

În procesul receptării textului literar se dezvoltă *imaginația literară*. *L. Jabițkaia*, consideră că receptarea nemijlocită a textului literar, derivă din „activitatea eroilor, din descrierea povestitorului sau a eroului liric, cu ajutorul cărora receptorul percepe ceea ce i se comunică. Astfel receptorul comunică cu lumea, considerând opera literară parte din realitate. Această poziție își află confirmarea permanent, când receptorul povestește despre eroii literari, judecând despre faptele lor ca despre faptele reale; astfel se creează *imaginația literară*”. [15, p. 140]

L. Jabițkaia afirmă că „Capacitatea receptării literare este *individuală* și în combinație cu cunoștințele asigură capacitatea înaltă a dezvoltării literare, estetice, ce se manifestă în condiții adecvate și individual-originale conform legilor receptării estetice și interpretării artistice a operelor literare”. [Ibid.]

L. Jabițkaia constată că „emoția este o reacție afectivă care apare în procesul receptării literaturii și este caracteristică gustului individual. Ea trebuie dezvoltată pe parcursul experienței de receptare și analiză a creațiilor literare și numai atunci se poate transforma într-o capacitate literară complicată. *Caracterul individual al impresiilor emoționale* depinde de temperament și de nivelul înalt al culturii literare ca o apreciere după gust care este individuală în comparație cu aprecierile comune recunoscute în critica literară chiar și atunci când cititorul este de acord”. [Ibid., p. 57]

Autoarea consideră că „influența emoțiilor materiale asupra receptării și aprecierea critică a operei literare depind de complexitatea textului artistic și viceversa, dacă conținutul este supraîncărcat, atunci el nu trezește emoții puternice, nu apare reacția estetică sau dacă apare, ea nu este adecvată textului”. [Ibid., p. 59]

Psihologia, în acest răstimp, a reușit să demonstreze că receptarea este un proces dificil, care decurge după regula activității de orientare, folosind sinteza și analiza celor captate. Receptarea, rezumă **C. Platon** și **S. Semionov**, nu poate fi redusă la suma senzațiilor izolate. Ea este un proces complex în care se integrează, de rând cu mecanismele senzoriale și mecanismele motorii și cele de vorbire, care la rândul lor includ observația senzorială și experiența anterioară a subiectului, interesele și activismul gândirii lui. Receptarea presupune capacitatea de a vedea întregul ca o totalitate a părților componente și este alcătuită din trei faze:

1. Un quantum de senzații consolidate și încorporate într-un „grup” în virtutea legilor atenției și principiilor speciale ale conexiunii senzoriale.

2. Imaginile experienței anterioare care suplimentează senzațiile.

3. Semnificația. [16, p. 26]

Conceptul psihologic al receptivității se asociază cu cel al întemeietorului ciberneticii, **N. Wiener**, care consideră procesul recepției ca fiind o formă particulară a interacțiunii pe baza căreia se realizează coordonarea acțiunilor omului. Potrivit acestei idei, conținutul lumii externe se integrează în sistemul de conducere (analizator) prin intermediul unei anumite forme de organizare a stărilor lui, organizare ce formează semnalul ca model al sursei informaționale (stimul, obiect). Tocmai datorită faptului că informația reprezintă în sine o formă specifică de organizare a stărilor purtătorului ei, care reprezintă totodată modelul sursei, semnalele fiind folosite de sistemele analizatorilor pentru adaptarea la calitățile acestei surse și la modificările ei. [17, p. 37]

O serie de autori, precum **O.N. Nichiforova**, **P.M. Jakobson**, **I.V. Stahov** consideră că cercetarea problemei receptării literare ar trebui să decurgă paralel cu alte metode. O

astfel de concluzie reiese din conținutul problemei, anterior considerată una pur psihologică. Rolul psihologiei în acest domeniu este considerabil, chiar s-au constatat succese remarcabile în experimentele de cercetare a proceselor senzoriale. Sunt valoroase lucrările savanților în cercetarea receptării ca proces orientat de subiect în studierea imaginației și memoriei etc. Însă pentru ca psihologia să fie inclusă în cercetarea acestei probleme este importantă colaborarea ei cu arta, literatura și estetica, în caz contrar pentru psihologi arta va rămâne un obiect în afara esteticii care este cercetat numai din punctul de vedere al obiectului psihologiei. [18, 19, 20]

În dimensiune psihologică, conceptele de receptare/receptare artistic-estetică/literar-artistice au evoluat de la stabilirea mecanismelor receptării obiectelor și lucrurilor materiale la definirea multidisciplinară complexă a receptării, identificându-se discriminări semnificative între receptarea primară/simplă a obiectelor și fenomenelor lumii, receptarea artistic-estetică și literar-artistice a operelor de artă și literatură.

Concluzii:

- Receptarea și mecanismele nu se moștenesc, ci se formează/dezvoltă prin educație.
- Receptarea este asigurată de un complex unitar de mecanisme psihice, dirijate de anumite centre ale SN, care interacționează.
- Specificul receptării artistice este determinat atât de capacitatea obiectului de receptare (opera de artă/literară) cât și de specificul mecanismelor receptării artistice/literare: acestea fiind bazate pe imaginația și gândirea artistică, pe abilitatea de creație a receptorului; receptarea artistică integrând mecanismele de cunoaștere empirică a fenomenelor fizice și pe cele de cunoaștere spirituală.

- În receptarea artistic-estetică și literar-artistică lumea este percepută imaginar, iar în procesul de constituire a imaginilor artistice o importanță deosebită revin experiențelor de viață ale receptorilor și experiențelor estetice și literare.
- Receptarea generală și cea artistic-estetică include receptarea limbajului (comun și artistic), iar limbajul – mijloacele nonverbale de comunicare, care, în jocurile de dramatizare, reprezintă mijloacele poetice prin care se realizează descifrarea/producerea mesajului operelor literare dramatizate/însenate.

Caracteristicile definerii ale receptării artistic-estetice/literar-artistice sunt reprezentate pedagogic de competența de receptare artistică; psihologia receptării/receptării artistic-estetice și literar-artistice marchează mecanisme de percepere și dezvoltare a *cunoștințelor*, *capacităților* (inclusiv a *motivațiilor*, *deprinderilor*, *aptitudinilor*) și *atitudinilor* de receptare artistică.

Referințe bibliografice:

1. Fechner G.Th. *Verschule der Aesthetik*. Leipzig: *Ästhetik*, 1876
2. Якобсон П. М., *Психология и художественное восприятие*. В кн: Художественное восприятие. Л: Наука, 1971, 386 с.
3. Валентайн К. *Психология красоты*. Москва: Пучина, 1926
4. Теплов Б. И. *Психологические вопросы художественного воспитания* /Известия АПН РСФСР. М: Педагогика, 1962, 149 с.
5. Лурья А. *Речь и интеллект в развитии ребенка*. М: акад. Пед. Наук РСФСР, 1979, 94 с.
6. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Психол. Очерк. М: Просвещение, 1991, 90 с.
7. Ломов Б. Ф. *Вербальное кодирование в познавательных процессах*. В кн: Художественное восприятие. Л: Наука, 1971, 386 с.
8. Якобсон П. М. *Художественное восприятие*. М: Искусство, 1964
9. Якобсон П. М. *Психология художественного восприятия*. М: Искусство, 1964, 86с.
10. Брунер Д. *Психология познания: за пределами непосредственной информации*. М: Прогресс, 1977, 412 с.
11. Piaget J. *Психология интелigenței*. București: Editura Științifică, 1965, 222 p.
12. Салямон Л. С. *Элементы физиологии и художественное восприятие*. В кн: Художественное восприятие. Л: Наука, 1971, 386 с.
13. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. *Формирование эстетической позиции как условие развития творческих способностей детей*. В кн: Новые исследования в психологии №2 (25). М: Педагогика, 1981, 105 с.
14. Golu M. *Percepție și activitate*. București: Editura Științifică, 1971, 197 p.
15. Жабицкая Л. *Восприятие художественной литературы и личность*. Кишинэу: Штиинца, 1974, 134 с.
16. Platon C., Focșa-Semionov S. *Ghid psihologic. Școlarul mic. Pentru învățători*. Chișinău: Lumina, 1994, 128 p.
17. Wiener N. *Cibernetica*. București: Editura Științifică, 1966
18. Никифорова О. И. *Психология восприятие художественной литературы*. М: Книга, 1972, 153 с.
19. Якобсон П. М. *Психология художественного восприятия*. М: Искусство, 1964, 86 с.
20. Страхов И. В. *Вопросы литературного творчества в курсе психологии*. На филол. Фак. Саратов. Ун-та., 1959, 30 с.

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

Competențele emoționale – cheia către puterea personală

Corina ZAGAIEVSCHI,

lector la Catedra „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă”

Rezumat

În acest articol este susținută ideea conform căreia dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor duce la creșterea performanțelor academice, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la reducerea generală a stresului. Necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale atât la cadrele didactice, cât și la elevi, reprezintă oportunitatea ce contribuie la reducerea deficitului de relații interpersonale eficiente, în cadrul procesului educativ, răspunzând, astfel, exigențelor valorice contemporane.

Una dintre ideile inovatoare care se situează în prim-planul dezbaterilor pedagogice de astăzi, este conceptul de **inteligență emoțională** (IE) ce presupune *conștientizare de sine, autodisciplină, empatie, controlul impulsurilor și al sentimentelor în relațiile interpersonale*. Răspunzând exigențelor valorice contemporane, putem adăuga la categoria „noilor educații”, **educația pentru dezvoltare emoțională**. Prin urmare, se resimte necesitatea de a integra în dimensiunile educaționale conținuturi ce abordează educația emoțiilor.

Tratarea diferențiată a elevilor include ideea respectării emoțiilor și sentimentelor fiecăruia în parte. De ce este inteligența emoțională atât de importantă pentru cadrele didactice și pentru întreg procesul instructiv-educativ? Dacă IQ (*coeficient de inteligență*

Abstract

The article promotes the idea that the development of pupils' emotional competences leads to the improvement of the academic performances, to better interpersonal relations and general stress attenuation. The need to develop both, teachers and pupils emotional intelligence, represents the opportunity that contributes to reducing the deficit of the effective interpersonal relationships within the teaching process, answering, thus, to the contemporary values related demands.

academică) este un dat genetic, IE (*inteligența emoțională*) este acel tip de inteligență pe care o îmbunătățim permanent, cu fiecare experiență emoțională trăită și care influențează eficiența unei persoane [7, pag.74]. Dar, pentru a contribui la dezvoltarea EQ (*engl. „emotional coefficient” – coeficient de inteligență emoțională*) obiectului educației (*elevul*), ar fi logic ca subiectul educației (*profesorul*) să-și cunoască și să gestioneze, obligatoriu, propriile emoții. Practica educațională demonstrează necesitatea de a cunoaște universul afectiv al educatului prin consolidarea contactelor emoționale, prin expresivitatea și imparțialitatea profesorului în interacțiunea cu elevii, fapt care a generat apariția conceptului de **cultură emoțională a profesorului** dezvoltat de Cojocaru-Boroșan M. (2010),

în studiul monografic „Teoria culturii emoționale”. În lucrare, cercetătoarea susține, prin argumente, că „valorile noii paradigme ale educației, promovate de societatea modernă, implică echilibru între IQ și EQ, armonie în comunicarea profesorului cu sine însuși și cu elevii, **dezvoltarea emoțională** pentru comunicarea didactică eficace fiind o serioasă provocare sistemului de învățământ, în contextul tendinței spre integrare europeană, comunicarea globală și mobilitate școlară” [2, pag. 64].

Cercetările actuale (D. Goleman, 2001; M. J. Elias, S. E. Tobias, B. S. Friedlander, 2002; Chabot D., Chabot M., 2003; Andreeva I., 2003; Dereveanko S., 2007, Gendron B., 2008; Luce A. et Tremblay H., 2008, Cojocaru-Borozan M., 2010, etc.) arată că dezvoltarea emoțională a elevilor este decisivă pentru succesul școlar, pentru reușita în viață și totodată pentru sănătatea mentală. Gendron Benedicte (2008), profesor la Universitatea Montpellier III, Franța, în cercetările sale, lansează constatarea: „educația, conform explicației propuse în dicționarul *Le Petit Robert*, (ed. 1989, pag. 606), și definiției științifice lansate de Hubert R. (1994) în *Dicționarul enciclopedic pedagogic* (pag. 317), include educația pentru sănătate și prin aceasta dezvoltarea **competențelor noncognitive și psihosociale** la care se referă **competențele emoționale**. Prin urmare, activitatea educațională este o **muncă emoțională** (*travail émotionnel, fr.*)” [6].

Inteligența emoțională unește câmpul trăirilor emoționale cu cel al inteligenței prin considerarea emoțiilor drept o viabilă sursă de informații care ajută persoana să înțeleagă și să exploreze mediul social. IE devenită un „trend cultural” (Bar-On, Parker, 2000) al timpului încearcă să faciliteze rezolvarea uneia dintre problemele umane, cum ar fi, conflictul dintre ceea ce o persoană simte și ceea ce gândește. Conceptul în cauză a generat un mare și real interes din partea oamenilor de știință din

întreaga lume, ca urmare, a constituit subiectul unor numeroase cercetări și articole publicate în reviste de specialitate, precum și a multor cărți (Thorndike E.L., Wechsler D., Bar-On R., Mayer J., Salovei P., Caruzo D., Gardner H., Goleman D., Chabot M., Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S., Ekman P., Rime B., Bradberry T., Segal J., Rogers C. R., Mehrabian A., Briers St., Faber A., D’Ambra, Cosnier J., Gendron B., Corcos G., Lafortune L., Rousseau N., Mikolajczak M.; Andreeva I.N., Dereveanko S. P., Dodonov B.I., Iastrebova G.A., Culeaba M.O.; Marcus S., Rocco M., Robu M., Callo T., Cojocaru-Borozan M., Chițu S., etc.). În urma studiilor ce au urmărit nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale de-a lungul anilor, s-a constatat că oamenii progresaază pe măsură ce își stăpânesc mai bine impulsurile emoționale, se motivează mai ușor, își cultivă empatia și flexibilitatea socială, adică, devin mai inteligenți din punct de vedere emoțional. Ca urmare, au mai multe șanse să fie înțelegători față de sine, dar și față de semenii lor, mulțumiți de viață și eficienți, buni coechipieri, în avantaj în orice domeniu al vieții, fie că este vorba despre relațiile sentimentale și intime, fie că este vorba despre respectarea regulilor nescrise ce guvernează reușita într-un domeniu de activitate – posedă **competențe emoționale**, cuvântul „*competențe*” sugerând un proces de formare. Prin **competență** se înțelege **un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini, ce determină eficiența unei activități** [9, pag.111]. **Competențele emoționale** realizează nivelul de performanță care determină eficiența gestionării emoțiilor.

O definiție mai amplă a **competențelor emoționale**, ca parte componentă a **culturii emoționale** a cadrelor didactice, este realizată de Cojocaru-Borozan M.: „Definim **competența emoțională** ca fiind rezultanta sporirii *QE*, un sistem de convingeri/atitudini privind

importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variază al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță”. Definiția confirmă ideea: „calitatea competențelor reflectă, per ansamblu, nivelul culturii emoționale a personalității”. În **competențele emoționale** specifice profesiei de **cadru didactic**, cercetătoarea integrează: *implicarea emoțională, contaminarea emoțională, mobilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea percepției emoționale, flexibilitatea emoțională, creativitatea emoțională* [3, pag. 271].

Inteligența emoțională răspunde nevoii umane de a da un sens profund, o semnificație durabilă întregii vieți, deoarece relațiile interpersonale (competențe sociale, după Goleman D.) sunt bazate pe competențe emoționale. Este evident că sistemul educațional reprezintă un domeniu ideal pentru promovarea inteligenței emoționale care contribuie la menținerea sănătății mentale, școala având abilitatea și capacitatea de a se adresa unui procent reprezentativ din populație. Cercetătorii din domeniu [1, 3, 5, 6, 7, 11, 12] susțin faptul că inteligența emoțională este în mare măsură dobândită, iar cunoștințele emoționale sunt, relativ, ușor de predat și de asimilat; în acest context, ar fi necesară elaborarea și aplicarea unor miniprograme de cunoaștere și educare a inteligenței emoționale în cadrul educațional. În aceeași ordine de idei, psihologul american, Goleman D. (2008), este de părere că „școala trebuie să devină un factor important și în predarea capacităților de a se descurca în viață” [7, pag.66], iar cercetătoarea Cojocar-Boroșan M. (2010), promovează ideea că „o

inimă statornică și o minte echilibrată conduc la îmbunătățirea performanțelor”. Așadar, o persoană echilibrată emoțional, empatică asimilează informația mai eficient, se descurcă în viață mai bine, se simte avantajat în orice domeniu al vieții. Scopul educației bazate pe inteligența emoțională este acela de a-i ajuta pe copii să dobândească aptitudinile necesare pentru a aplica în viață inteligența emoțională, devenind astfel mai puternici din punct de vedere emoțional, cu un psihic sănătos, deoarece doar echilibrul, dezvoltarea personală, inspirația, buna dispoziție și dragostea alimentează sistemul energetic uman [10, p. 8].

Goleman D., psihologul și ziaristul american care a popularizat conceptul de inteligență emoțională, în timpul studiilor realizate asupra problemei în cauză, acceptă noțiunea de **competență**, oferind explicația următoare: ”În vreme ce inteligența emoțională determină potențialul nostru de a deprinde fundamentele stăpânirii de sine și celelalte, **competența emoțională** arată cât de mult din acel potențial am acumulat sub forme ce se pot traduce în abilități aplicabile practic. Competențele emoționale reprezintă abilități dobândite.” [7, pag. 15]. Goleman, valorificând **modelul inteligențelor multiple** lansat de Howard Gardner – inteligența: vizual-spațială; verbal-lingvistică; logic-matematică; kinestetică; muzicală; interpersonală; intrapersonală (1993) – clasifică competențele emoționale în **personale** (*inteligența intrapersonală* – abilitatea de auto-reflecție și de conștientizare a propriului eu, după Gardner H.) și **sociale** (*inteligența interpersonală* – abilitatea de a-i înțelege și de a relaționa cu ceilalți, după Gardner H.).

În tabelul 1 vom reproduce, în variantă simplificată, **clasificarea competențelor emoționale**, realizată de Goleman D. (1998), în lucrarea „Working with Emotional Intelligence”:

COMPETENȚE EMOȚIONALE PERSONALE	COMPETENȚE EMOȚIONALE SOCIALE
Autocunoaștere (Conștiința de sine)	Conștiința socială
Conștiința emoțională Auto-evaluare precisă a sinelui Încredere de sine	Empatie Aservitate Toleranță Conștiința politică
Autoreglare (Managementul emoțiilor)	Abilități sociale
Autocontrol Conștiinciozitate Adaptabilitate Inovativitate	Comunicare Managementul conflictelor Construirea de relații Colaborare și cooperare
Automotivare	Lucrul în echipă
Ambiție Inițiativă	Influență
Implicare Optimism	

Tabel 1. Clasificarea competențelor emoționale

Competențele emoționale personale, la nivel de **autocunoaștere** (dimensiune a IE), se reflectă în identificarea și înțelegerea emoțiilor, conștientizarea unei emoții care se schimbă, înțelegerea diferenței dintre gânduri, emoții și comportamente, încrederea în sine, înțelegerea consecințelor unor comportamente în termeni de emoții. La nivel de **autocontrol** sau gestionarea emoțiilor, (dimensiune a IE), competențele emoționale se manifestă prin: controlul impulsurilor, managementul furiei, mâniei, dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovare, disciplină. La nivelul **automotivării** (dimensiune a IE), competențele emoționale vizează utilizarea productivă a emoțiilor, punerea acestora în serviciul unui scop, prin: stabilirea și îndeplinirea obiectivelor, optimism și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor, inițiativă, dorință de a reuși, perseverență, dăruire. *Competențele emoționale sociale*, la nivelul **conștiinței sociale** (dimensiune a IE) se reflectă în: recunoașterea emoțiilor persoanelor cu care relaționăm, receptivitate la sentimentele celorlalți

– **empatia**, grijă, atenție și respect, înțelegerea nevoilor și perspectivelor celorlalți, înțelegerea diversității. **Abilitățile sociale** (dimensiune a IE) vizează: comunicarea, stabilirea și păstrarea relațiilor (prietenia), rezolvarea conflictelor, cooperarea, colaborarea, capacitatea de a lucra în echipă, influența, conducerea (leader-ship). Ansamblul acestor competențe are un rol esențial în adaptarea și integrarea socială a individului.

Competențele emoționale personale corelează cu *competențele emoționale sociale*, fapt care demonstrează importanța IE în adaptarea și integrarea socială a individului prin construirea relațiilor de comunicare eficiente. Structura competențelor emoționale personale și competențelor emoționale sociale reprezintă, de fapt, *valori emoționale* ce pot fi dezvoltate elevilor în cadrul educației pentru inteligență emoțională. S-a constatat faptul că competențele emoționale pun în acțiune inteligența academică, idee susținută în cercetările teoretice și practice ale pedagogilor canadieni Chabot Daniel,

Chabot Michel (2003), care au demonstrat că există numeroși elevi cu probleme de învățare (dar care, în același timp, nu au nici o deficiență cognitivă), motivul cărora constituie incapacitatea acestora de a-și gestiona emoțiile, fapt ce generează disconfortul psihic al elevului și diminuează nivelul de asimilare a cunoștințelor [1, pag.7].

În concluzie, a fi inteligent emoțional înseamnă a avea competența de a identifica și gestiona eficient propriile emoții în vederea atingerii unor scopuri personale cu un minim de conflicte intra- și interpersonale. Inteligența emoțională asigură succesul în viață: în relațiile familiale, sociale și profesionale. Competențele emoționale în armonie cu inteligența academică asigură, inevitabil, împlinirea personală. *Sistemul competențelor emoționale* formează potențialul afectiv al personalității acumulat prin cunoaștere emoțională a realității și din experiențe emoționale ce constituie, de fapt, **puterea personală a individului**. Argumentele expuse susțin ideea includerii conținuturilor educației pentru dezvoltare emoțională în curriculumul la dirigenție într-o manieră prin care ar putea fi asigurată respectarea principiului amplificării conținuturilor, urmărind scopul de a forma elevilor competențe emoționale ce asigură integrarea de succes în mediul socioeducțional.

Referințe bibliografice:

1. Chabot, Daniel, Chabot, Michel, *Pedagogie emotionnelle, ressentir pour apprendre*. Quebec, 2003
2. Cojocaru-Borozan, Maia, *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău, 2010

3. Cojocaru-Borozan, Maia, *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011
4. Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogiei*. Collegium, Polirom, Iași, 2010
5. Elias M. J., Tobias S. E., Friedlander B. S., *Stimularea inteligenței emoționale la adolescenți*, Curtea Veche, București, 2003
6. Gendron, Benedicte, *Du necessaire developement du capital emotionnel des enseignants et des eleves dans l'education a la sante et la prevention des conduites addictives*, Article, Colloque IUFM, Educ-Sante VF, Paris, 2008
7. Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Ed. Curtea Veche, București, 2008
8. Goleman, Daniel, *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books, 1998
9. Macavei, Elena, *Pedagogie. Teoria educației*, vol.I, București, EDP, 2002
10. Manz, Charles C., *Disciplina emoțională*, Curtea Veche, București, 2005
11. Robu Maria, *Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne*, Editura Didactică Publishing Hous, București, 2008
12. Dumitrescu Marinela, *Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice*, Editura Arves, București, 2005.

Recenziți:

1. Angela CARA, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE
2. Maia COJOCARU-BOROZAN, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”

Reconstrucția identității profesionale a cadrelor didactice din perspectiva învățării permanente

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

Rezumat

Textul abordează una dintre problemele esențiale în formarea profesională continuă, și anume traseul de construcție a identității profesionale. Demersul acesta al profesorului se conturează și se întrevede în arealul afectivității și inteligenței emoționale contextualizate acțiunilor didactice sau psihopedagogice; acest areal identifică eforturile necesare depuse de profesor în configurația unei anumite motivații, unui anumit interes profesional, fără de care nu pot să-și desfășoare activitatea didactică.

În textul nostru esențializarea demersului privind reconstrucția identității profesionale o întrevedem în cadrul psihosociologiei și psihopedagogiei unde sunt studiate condițiile acțiunii eficiente (acțiune asupra maselor, educarea popoarelor și a mulțimilor etc.) și unde sunt identificate trei forme fundamentale de acțiune: (1) jocul, (2) arta și (3) munca. Primele două sunt o acțiune liberă, a treia este o acțiune constrângătoare și reglată/prescriptivă (bazată pe anumite prescripții) în dobândirea autonomiei profesionale de acțiune, mai ales la nivel de statut, profesorul devenind direct responsabil pentru acțiunile lui. Aceasta pentru că educația regăsită în procesul de învățare permanentă asigură un alt fel de învățare, primordial formativă și se prevalează de un fond și de un filtru atitudinal

Abstract

The text deals with one of the key issues in professional development such as the route of building professional identity. This approach is outlined in the area of emotional intelligence connected to teaching actions. This complex effort reflects the configuration of certain motivation, particular professional interest, without which any teacher will not act successfully.

mult mai limpezit și mai activ al cadrelor didactice față de elevi care nu știu nici ce știu, nici ce nu știu [2]. În comparație cu elevii săi, cadrele didactice știu ceea ce știu și simt că trebuie mereu să mai știe ceva în plus, ceea ce nu pot realiza singuri: când află exact ceea ce nu știau și le trebuie imperativ, jumătate de drum este parcurs iar restul străbătându-l relativ ușor împreună cu formatorii. Aici este cât se poate de plauzibil proverbul scoțian care spune că „roata care scârție este prima unsă, apoi și celelalte” și tot astfel stau lucrurile și cu angrenajul complicat al învățării permanente unde scrâșnetul roții neune este nevoia de formare atent identificată, iar mersul „rotund” ulterior al angrenajului este rezultatul și evaluarea continuă, flexibilă și competentă.

În explicitările ce urmează încercăm să argumentăm cum percepe personalul didactic acțiunea sa în cadrul profesiei și al demersului educativ pe care îl desfășoară și cum identifică atent nevoia de formare sau de învățare permanentă.

Perceperea acțiunii în activitatea socio-profesională se asociază cu problemele de adaptare la lume, care conduc la stimularea inteligenței omului, aceasta identificându-se în firea/natura lui constructivă, de orientare într-o viață socialmente adaptată. La nivelul relațiilor umane adaptarea se definește prin capacitatea de a conversa cu ceilalți și de a-i înțelege, în loc de a li se opune (conflict, gelozie, sentiment de inferioritate ori superioritate ce conduce la voința de „a-i stăpâni” pe ceilalți etc.). Or, adaptarea este prilejul omului de a se construi pe sine însuși ca *ens socialis*, în primul rând, și de a-și construi/reconstrui identitatea profesională, în al doilea rând.

Reconstrucția identității profesionale în contextul adaptării socioprofesionale demarează pe o *totalitate de sentimente și de judecăți*, deci *pe afectivitate și pe rațiune*, pe ceea ce numim în mod obișnuit „ordinea” inimii și „ordinea” rațiunii.

Psihologia modernă vede în afectivitate totalitatea legăturilor innăscute sau dobândite ce unesc ființa de mediul ei, expresia profundă prin care eul se atașează vieții. În felul acesta individul om trebuie să simtă hrana pentru el și pe aceea care îi poate dăuna; el va simți de asemenea iminența circumstanțelor de viață și de activitate. De aceea afectivitatea (totalitatea sentimentelor dar nu a senzațiilor) nu semnifică doar sursa imediată a tuturor afectelor, ci și a tuturor ideilor noastre.

Acțiunile noastre, fie ele fizice sau intelectuale, sunt toate construite pe afecte, pe sentimente și de aceea în configurația „ordinii” inimii distingem sentimente legate de o stare de pasivitate cele care sunt

legate de acțiune. Astfel sentimentele sunt stabilite în două grupe:

- a) afectiuni pasive: plăcere și durere, emoții;
- b) tendințe afective: înclinații (dorințe sau repulsii); pasiuni (dragoste, ură).

Dezvoltarea profesională, în ansamblul ei, și reconstrucția identității profesionale, în particular, sunt în funcție de o serie de activități, în special cu scopul soluționării de probleme. Dar eforturile necesare se bazează pe o motivație, un interes al profesorilor, fără de care ei nu pot să-și desfășoare activitatea. Când avansăm discuțiile privind motivația, trebuie să înțelegem că ne referim la totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman.

Aspirațiile către progresul profesional sunt influențate de eforturile profesorului și dificultatea sarcinii de rezolvat și de aceea în atare context situația este sesizată emoțional dat fiind că performanța devine mai atractivă când este foarte dificilă, decât atunci când ea este ușor de realizat. Este știut că emoțiile determină calitatea vieții noastre, ele ne organizează viața pe dimensiune pozitivă sau negativă și de aceea deseori dorința obținerii unui succes este contracarată de frica eșecului. Nu sunt puține situațiile când unii dintre profesorii care promovează stagiile de perfecționare la Catedrele didactico-științifice ale Departamentului de Formare Continuă de la Institutul de Științe ale Educației sunt pătrunși de o astfel de fobie opunând forțe de rezistență la modernizarea ce se produce în sistemul de educație a tinerei generații; de frica eșecului profesional propriu mulți dintre ei invocă idei fobice prin care se întrevăd “nemulțumiri” și “insatisfacții” de tipul “...din nou schimbări...”, “...din nou probleme..”, acestea, în viziunea noastră, semnificând mai curând “disconfort” în obișnuința acceptată voluntar, pe parcursul

a unor decenii, de a nu fi deranjat și de a nu îndrăzni cineva să intervină în stilul lamentării și aflării undeva-departe de școala contemporană. Or, se mai fac simțite și în Mileniul III forțe de rezistență la schimbarea și la modernizarea educației. Ioan Jinga [4] precizează că **dacă acceptăm ideea că schimbarea este o dimensiune a omului contemporan**, iar educația semnifică ceea ce îl ajută să se adapteze la schimbările ce îl presează tot mai mult în ultima vreme, vom înțelege mai ușor de ce se schimbă atât de des sistemele educative și conținutul educației. Profesorii trebuie să conștientizeze cu maximă vigilență atât factorii care generează aceste schimbări, cât și pe aceia care le favorizează sau le frânează, deci profesorul trebuie să dețină informațiile necesare privind procesele de schimbare și, mai ales, **informațiile referitoare la factorii generatori de schimbări ai sistemelor de educație.**

Termenul *nivel de aspirație* se referă la “așteptările, scopurile sau pretențiile unei persoane privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată” (E. Hoppe [5]). Aceste pretenții variază foarte mult: unii profesori aspiră la gradul didactic II, alții la gradul I sau la gradul superior, alții elaborează studii științifice în domeniul respectiv, iar alții aspiră la titluri onorifice sau științifice **participând la concursuri sau în stadii de studii/de formare (concursul “Pedagogul anului”, studii de masterat, de doctorat etc.)**. Nivelul de performanță urmărit diferă fundamental, eforturile necesare în realizarea lui sunt cu totul diferite, iar atingerea unui asemenea scop atrage după sine satisfacții și emoții. Așa se întâmplă că un profesor este încântat și cuprins de emoții, fiindcă a devenit deținătorul titlului onorific “Pedagogul anului 2011” la nivel național, pe când un altul este nefericit întrucât a devenit doar “Cel mai bun profesor al anului 2011” în școala sau în raionul cutare...

Așadar, nivelul de aspirație este în funcție de competențele și forța de voință ale fiecărui profesor; în atingerea acestui nivel, un rol decisiv îl are și ambianța socială. Aspirațiile și emoțiile sunt în raport cu condițiile materiale și culturale în care profesorul își dezvoltă competențele: printre profesori sunt, aproape proporțional, mai puțini cu aspirația absolvirii a două-trei specialități, stagii didactico-științifice, în raport cu alții care “schimbă la față” școala, acumulând, achiziționând și implementând noi concepte, strategii, tehnologii în predare-învățare-evaluare. Astfel, profesorii care își desfășoară activitatea într-o școală cu nivel scăzut au de obicei aspirații profesionale mai limitate decât aceia dintr-o școală cu rezultate deosebite. Această realitate existentă în sistemul educațional de la noi din țară identifică în contextul reconstrucției identității profesionale și problema *autenticității profesionale*, care semnifică, în viziunea lui Fred Newmann și Gary Wehlage, procesul “de a distinge între realizări ce sunt semnificative și au valoare funcțională și cele obișnuite, de mică importanță [6]” și mai curând nefolositoare în “schimbarea la față” a școlii. Profesorii ar putea să aplice anumite criterii de autoapreciere a autenticității lor profesionale, unele dintre ele, de exemplu, fiind:

- utilizarea/implementarea cercetării disciplinare pentru a construi sensuri;
- construirea sensurilor și producerea cunoștințelor;
- materializarea acțiunii în discursuri didactice, în produse și în performanțe psihopedagogice care au valoare și semnificație în/dincolo de performanța activității profesionale.

În acest context în anul de învățământ 2010-2011 am desfășurat un chestionar la care a participat un eșantion de cadre didactice responsabile de procesul de formare continuă la nivelul direcțiilor sectoriale

învățământ, tineret și sport din municipiul Chișinău. Unul dintre itemii chestionarului se referă la aspectul afectivității și emoțiilor pe care le sesizează profesorii în acțiunile lor educaționale. Rezultatele au arătat că afectivitatea și emoțiile condiționează atât succesele obținute, care duc la creșterea nivelului de aspirație, cât și eșecurile, care au drept urmare scăderea pretențiilor. În cadrul chestionarului s-a remarcat realitatea că mai mult de 80 % dintre participanți menționează că și afectivitatea și emoțiile depind în cea mai mare măsură de remunerația muncii: cu cât salariul este mai decent, cu atât și emoțiile sunt mai plăcute și sporite. Rezultatele chestionarului arată că sunt și excepții: ambițioșii își propun mereu scopuri dificile, pe când aceia care se subestimează tind spre performanțe modeste. Deși concluziile sunt edificatoare, în astfel de răspunsuri se evidențiază mai mult „nivelul de expectanță”, adică o dorință momentană, decât nivelul de aspirație propriu-zis ce se referă la o aspirație mai îndepărtată, la obiective mai importante. În acest sens, nivelul de aspirație se apropie de “eul ideal”, o concepție despre posibilitățile globale ale persoanei.

Aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței muncii și la soluționarea unor probleme. Totuși creșterea performanțelor nu e tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivației. Aici se identifică acțiunea legii cunoscute a fi „legea Yerkes-Dodson”, conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, după care începe o stagnare și chiar un declin (A. Cosmovici, L. Iacob, Op. cit., p. 202): motivația prea puternică provoacă apariția de emoții, introducând dezorganizare, ceea ce împiedică progresul, ducând chiar la regres. De aceea este sesizabilă (dar și resimțită) nevoia de informare și de studii privind managementul educației, în general, și în cel

al carierei didactice, în particular, deoarece *profesia didactică* evoluează pe fondul nevoii de conducere managerială a școlii și a clasei de elevi. O construcție pe care UNESCO dorește să o fundamenteze pe valoarea că profesorul este agent al schimbării și devine astfel un *mediator* în procesul cunoașterii, desfășurându-și activitatea în funcție de *patru piloni* importanți: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii, la care mai precizăm un al cincilea și anume a învăța să distingi/să partajezi.*

Este cât se poate de necesar să avansăm anumite demersuri strategice pe care trebuie să le întrevadă profesorul în formarea sa contiună care vizează:

- setul de competențe și *cerințele speciale* pe trepte și discipline de învățământ;
- tehnologii didactice de inspirație umanistă ca expresii și intervenții educative ale statutului acordat omului în societate (ființa umană este văzută ca “produs social”, “actor social” și “agent social”);
- elaborarea propriei filosofii asupra actului paideutic;
- vizualizarea rezultatului final al propriei intervenții educative fundamentate prin:
 - modelul transmisiv-normativ;
 - modelul incitativ-personal;
 - modelul achiziției prin inserție socială;
- programe de formare continuă eficiente în funcție de acest set de competențe și tehnologii definitivat la nivelul unității de învățământ și al comunității academice (instituții/universități specializate, ONG-uri etc. care sunt furnizori de programe);
- instrumente aplicabile în diferite contexte manageriale (fișa postului, fișa inspecției școlare, fișa de evaluare / autoevaluare etc.) dezvoltate inter- și pluridisciplinar prin corelațiile dintre *pedagogie* și economie, sociologie, psihologie socială etc.

Toate acestea au ca rezultat conturarea unei noi perspective de abordare și conștientizare a procesului de formare continuă și a educației și instruirii la nivel sistemic, optim, strategic, inovator fiind dezvoltate, afirmate și valorificate la nivelul academic și al practicii pedagogice și sociale concrete, într-o ordine logică a *managementului organizației școlare, a managementului clasei, a managementului lecției, a managementului carierei didactice, a managementului grupului educat, cu o deschidere activă, interactivă și creativă spre managementul relațiilor umane în educația adulților*.

Atare demersuri strategice actualizează problema reconstrucției identității profesionale în aria modelului cultural al societății informaționale și prefigurează optimizarea obiectivului formativ-dominant privind raporturile contextuale: *specialitatea - pedagogia - metodică - practica educațională*.

Calitatea pregătirii profesorilor evidențiază relația dintre rolurile personalului didactic (furnizor de informații, conducător al activității de învățare, evaluator, consilier, cercetător) și competențe derivate din roluri (competența științifică, didactică, psihopedagogică, psihosocială, managerială, evaluativă, comunicativă și relațională în domeniul investigației științifice).

Drept concluzii putem menționa că școala și înșiși profesorii pot contribui la formarea unor aspirații, a unui „eu ideal” superior: modelul profesorilor cu un nivel sporit de aspirații și de performanță poate fi un exemplu demn de urmat, deoarece ei au menirea de a facilita celorlalți constituirea unei imagini de sine corespunzătoare, de a favoriza o justă autocunoaștere. A. Cosmovici și L. Iacob precizează că un nivel de aspirație adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilități, căci supraestimarea te condamnă la o viață plină de eșecuri, iar subestimarea te face

să ratezi scopuri realizabile. De aceea profesorul trebuie să ajungă la o bună cunoaștere a curriculumului, a disciplinei pe care o predă, a situației în care se află sistemul educațional și a discipolilor și prin autoaprecieri bine motivate să-și consolideze o imagine de sine obiectivă și să își reconstruiască identitatea sa profesională prin emoții și aspirații către performanțe.

Referințe bibliografice:

1. Sava Simona, *Educația adulților – identitate, problematică*, în volumul „Educația adulților. Baze teoretice și repere practice” (coordonat de Ramona Paloș, Simona Sava, Dorel Ungureanu). – Iași, Polirom, 2007, p. 15-66
2. Sava Simona, Ungureanu Dorel, *Introducere în educația adulților*. – Timișoara, Editura Mirton, 2005
3. Cosmovici A., Iacob L., *Psihologie școlară*. – Iași, Polirom, 2008, p. 199-200
4. Jinga Ioan, *Educația și viața cotidiană*. – București, EDP R.A., 2008, p. 245-249
5. Citat de Cosmovici A., Iacob L., *Psihologie școlară*. – Iași, Polirom, 2008, p. 2001
6. Citat după: Miller Barbara și Singleton Laaurel „Formarea cetățenilor”. – Chișinău, S.N., Tipografia „Prag-3”, 2002, p. 10
7. Vezi: **1.** Popescu - Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. – București, Albatros, 1978; **2.** Druță F. *Psihologia și educația*. – București, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1997
8. Vezi: **1.** Băban A., *Consiliere educațională*. – Cluj-Napoca, Ed. Ardealul, 2001; **2.** Anghel Rodica, *Dezvoltarea carierei, responsabilitate individuală sau organizațională*, în Analele Universității „Dunărea de Jos”, Fascicula XXI „Psihologie și Științele Educației”, An I, nr. 1, Galați, Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006, p. 31-32

Recenzent: Maria HADÎRCĂ, doctor, conferențiar cercetător, IȘE

Argument în favoarea demersului integrator al educației incluzive

Angela CARA,
doctor în pedagogie,
conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul reflectă repere conceptuale și metodologice ale educației incluzive din perspectiva unei abordări integratoare. În acest context este evidențiat rolul învățării centrate pe elev, strategiilor educației incluzive, evaluării autentice.

1. A-i învăța pe oameni să conviețuiască – finalitate majoră a educației în secolul al XXI-lea

Aceasta implică o nouă viziune asupra sistemului de învățământ, deoarece spațiul educațional este populat astăzi de copiii/elevi cu posibilități intelectuale variate.

Potrivit *Declarației de la Salamanca* „școlile trebuie să recunoască și să răspundă diferitelor nevoi ale elevilor, să permită stiluri și ritmuri diferite de învățare, precum și să asigure o educație de calitate prin intermediul unor programe adecvate de învățare, unor aranjamente organizaționale, tehnici de predare, folosirea resurselor și parteneriat cu comunitățile”.

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop transformarea școlii „tradiționale”. Elevul nu mai poate fi considerat o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse

Abstract

The article reflects the conceptual and methodological guidelines in terms of inclusive education from an integrated approach. In this context it is emphasized the role of the child-centered learning, strategies of inclusive education, authentic assessment.

de învățarea școlară. El este un model de învățare, expresie și dezvoltare. Politicile și strategiile naționale au la bază ideea de *educație pentru toți*.

Modelele de educație incluzivă implementate astăzi în cadrul sistemului educațional din Republica Moldova au ca scop soluționarea problemelor în cadrul sistemului educațional în raport cu nevoile sociale și individuale ale celor care învață. Intervențiile conceptuale și metodologice în acest sens reclamă: conceptualizarea curriculumului în corespundere cu principiile centrării pe elev, școlii prietenoase copiilor; formarea unei culturi și mediu școlar prietenos copilului, care ar favoriza dezvoltarea și integrarea fiecărui copil, centrarea pe obiecte de studiu concepute funcțional, în raport cu nevoile sociale și individuale ale celor care învață; dinspre profesor către cel care învață, mai exact, către performanțele și progresul său continuu ca persoană autonomă;

dinspre predare către învățare; către o evaluare care valorizează competențele pentru viață; centrarea pe parteneriat atât în planul relațiilor interșcolare cât și trans-școlare; recunoașterea rolului cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale.

Or, demersul integrator al educației incluzive reclamă desfășurarea unui proces didactic activ, formativ, în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și evaluării formative.

2. Strategii didactice incluzive

Orice copil are o serie de particularități, caracteristici care se referă la modul, stilul, ritmul și specificul învățării sale. Copiii cu cerințe educative speciale necesită un sprijin suplimentar, activități specifice pentru realizarea sarcinilor învățării, care diferă de activitățile și modul de abordare al majorității copiilor. Acești copii se confruntă cu diferite tipuri de dificultăți:

a) dificultăți de ordin general:

- dificultăți locomotorii pentru cei cu deficiențe fizice;
- dificultăți de exprimare și comunicare, pentru cei cu deficiențe senzoriale;
- dificultăți de adaptare la modul de viață cotidian și la exigențele vieții sociale, pentru cei cu deficiențe mintale și intelectuale;
- dificultăți de întreținere pentru persoanele lipsite de venituri și resurse.

b) dificultăți de ordin profesional:

- dificultăți ce țin de instruirea și pregătirea profesională a persoanelor cu diferite forme și grade de deficiență;
- dificultăți de plasare în locuri de muncă adecvate profesiei sau absența unor locuri de muncă în condiții protejate.

c) dificultăți de ordin psihologic și social:

- bariere psihologice care apar între persoanele cu și fără handicap ca urmare a dificultăților întâmpinate în activitățile cotidiene, profesionale sau sociale, precum și din cauza unor prejudecăți sau a unor reprezentări deformate cu privire la posibilitățile și activitatea persoanelor cu deficiențe.

Persoanele cu deficiențe au aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca și ceilalți:

- nevoia de afecțiune și securitate;
- nevoia de apreciere și afirmare pozitivă;
- nevoia de responsabilitate și independență;
- nevoia de încredere în sine.

Specificul componentei metodologice constă în caracterul preponderent incluziv al strategiilor didactice utilizate:

- **învățarea centrată pe elev**, aceasta urmând să îndeplinească sursa de atingere a competențelor specificate în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice;
- **asigurarea șanselor egale fiecărui copil** prin promovarea unui învățământ diferențiat și de instruire în ritm propriu prin folosirea diferențiată a timpului; favorizând colaborarea dintre toți membrii colectivului școlar;
- **tratarea diferențiată a elevilor** presupune crearea de situații favorabile fiecărui elev pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor și posibilităților proprii de formare; acceptarea diversității caracterelor și a independenței de spirit;
- **strategiile educației incluzive** includ: strategii activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale, organizatorice și socializante;

- prin **învățarea incluzivă** se realizează cea mai bună corespondență dintre nevoile fiecărui elev și oferta educațională adresată acestuia. Utilizarea strategiilor de învățare poartă un caracter activ-participativ, elevul fiind antrenat în elaborarea modelelor de conduită. Obiectivele formulate presupun antrenarea sistematică a capacităților elevilor de a cunoaște, înțelege, reacționa, transfera cunoștințele în practica vieții;
- **diferențele dintre copii**, ca personalități în construire, cele dintre profesori, ca adulți cu roluri bine definite social și cu experiență în viața personală și socială, dintre profesori și părinți (sau alți membri ai comunității), utilizează metodele de predare-învățare în clasă, ceea ce implică crearea unui climat afectiv în cadrul orelor, a unui mediu stimulat, favorabil învățării ce se caracterizează prin: atractivitate, utilizarea unor stiluri de interacțiune pozitivă;
- **învățarea școlară** este un proces continuu care se desăvârșește în urma interacțiunilor din clasă și pune în valoare progresele fiecărui elev. Predarea este în acest sens, un proces de provocare la discuții și analize în grup. Ea poate deveni un proces de interacțiune, de descoperire și antrenare a experiențelor anterioare de viață dacă antrenează valențele pozitive ale grupului mic de elevi. Elevii primesc feedback periodic privind procesul de învățare și modul în care pot obține progres.
- desfășurarea unui **proces didactic activ, formativ**, cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și evaluarea formativă;
- **alternanța** adecvată celor trei forme de organizare a activităților de instruire și educație în clasă (frontală, pe grupe, individuală) permite ca instruirea să se

producă prin activitatea propriu-zisă a celui care învață. Deoarece, numai în acest caz, elevul devine subiectul propriei dezvoltări, al propriei formări ca personalitate;

- **realizarea interdisciplinarității** se face într-un mod cât mai atractiv posibil la această vârstă, stimulând interesul copiilor pentru cunoaștere, prin corelarea activităților. Tratarea interdisciplinară a problemelor favorizează identificarea: „unicității” copilului;
- **colaborarea** cu specialiștii din cadrul serviciilor de sprijin, consiliere școlară și antrenarea familiei.

3. Diferențierea și individualizarea instruirii

Potrivit Declarației universale a drepturilor copilului: educația trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalității umane și consolidarea respectului față de drepturile omului și față de libertățile sale fundamentale. Este deci, dreptul fiecărui individ de a fi tratat diferențiat în așa fel încât să se asigure o dezvoltare armonioasă a personalității sale, în funcție de dominantele sale de inteligență și tipul său de personalitate.

Tratarea diferențiată este necesară pentru a favoriza dezvoltarea optimă a capacităților fiecărui elev, pentru a interveni în împrejurări nefavorabile (de boală, deficiențe auditive, vizuale etc).

În activitatea la clasă, vizavi de elevii cu deficiențe, *acceptăm diversitatea ca valoare*. Pentru a valoriza cu adevărat potențialul fiecărui copil cu cerințe educative speciale, trebuie să reformulăm toate componentele educației: obiective/scopuri; curriculum; resurse procedurale, materiale, organizatorice; evaluare;

relațiile între partenerii educației; resurse umane.

Implicarea cadrelor didactice este condiția majoră în realizarea integrării copiilor cu cerințe educative speciale în viața școlară și socială. În acest demers la clasă, pentru a favoriza integrarea cât mai rapidă a copiilor cu nevoi speciale, vom valorifica sensibilitatea deosebită a acestora și disponibilitatea de a oferi și de a primi afecțiunea celor din jur. Ne apropiem de copilul cu cerințe educative speciale cu încredere și disponibilitate de a face tot posibilul să-l ajutăm. În aceste condiții va accepta observația critică, chiar și dojana, reacționând spre corectare, nu izolându-se.

Potrivit principiului accesibilității și individualizării învățământului, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, ținându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev.

4. Strategii de evaluare

Formarea atitudinilor și învățarea valorilor este un demers complicat și de durată. Evaluarea utilizată în cadrul orelor va fi una autentică, valorificând punctele forte ale fiecărui elev, evidențiind progresele elevilor; antrenând rezultatele colaborării active dintre părinți și învățători, precum și dintre învățători și copii.

Metodele de evaluare vor reflecta evoluția abilităților de comunicare; a gradului de integrare: *acceptare și respect*; gradului de sociabilitate: *relaționare și interacționare socială* – activitățile pe grupe; gradului de participare – *cooperare*; *gradului de implicare* – inițiativă și creativitate în oferta

de soluții; capacității de autoevaluare obiectivă și coevaluare.

În cadrul orelor vor fi evaluate rezultatele realizărilor școlare și semnificațiile lor, ca efecte ale activității desfășurate în comun profesor-elev. Aceste rezultate pot fi:

- **domeniul cognitiv:** înțelegere autentică, aptitudine de sesizare a esențialului, performanțe-activități orientate către un scop; gradul de reușită al acestora – de realizare a unei sarcini de învățare, explorări, rezolvări originale ale sarcinilor;
- **domeniul afectiv-atiudinal:** atitudini pozitive față de activitate; interes față de valorile de participare și responsabilitate; sentimente, convingeri, manifestări afective, volitive, cognitive în situații de cotidian; priceperi de autoanaliză și autoapreciere, manifestarea spiritului critic, gândirea creativă (divergentă);
- **domeniul psihomotor:** priceperi și deprinderi practice, capacitatea de punere în practică a cunoștințelor achiziționate (transferabilitate), capacitatea de interpretare, priceperea de a regăsi informații, deprinderea de investigație, capacitatea de sesizare a semnificațiilor, originalitatea în expresie sau prezentarea ingenioasă a ideilor.

În practica școlii primare vor fi utilizate următoarele metode și tehnici de evaluare: observații privind progresul elevului, comentariile, descrierile, caracteristicile, portretele-tip, portofolii, lista cu comportamente, proiecte individuale, de grup, activități practice; exprimarea ideilor și argumentelor personale prin: poster, desen, colaj, autoevaluarea, **jocul teatral** etc. Progresele copiilor vor fi evaluate prin: observări, povestiri, discuții libere, expoziții.

Prin metoda de evaluare, elevii vor fi sprijiniți să manifeste inițiativă; să pună înrebări; să planifice activități dorite, să organizeze

activități; să ia decizii; să accepte responsabilități (pot picta, desena, aduna materiale, să confecționeze accesorii pentru jocurile de rol).

Aplicarea „Teoriei inteligențelor multiple” în cadrul orelor va asigura transferul unui sistem de valori de la o disciplină la alta, transformarea valorilor în modele atitudinale și comportamentale.

La proiectarea unei lecții pe baza teoriei inteligențelor multiple trebuie de pornit de la următoarele întrebări:

◆ Cum pot folosi cuvântul scris sau vorbit? (inteligenta lingvistică);

◆ Cum pot introduce numerele, calculele, logica, clasificările, deprinderile de gândire? (inteligenta logico-matematică);

◆ Cum pot folosi culoarea și materialele vizuale? (inteligenta spațială);

◆ Cum pot folosi la lecție sunetul, muzica, ritmul? (inteligenta muzicală);

◆ Cum își pot mișca elevii mâinile și corpul? (inteligenta chinestezică);

◆ Cum pot aduce natura la lecții? (inteligenta naturistă);

◆ Cum pot motiva elevii cooperarea în procesul de învățare? (inteligenta interpersonală);

◆ Cum pot evoca sentimente și amintiri personale? (inteligenta intrapersonală).

Pentru fiecare tip de inteligență se propun metode respective.

• Pentru copiii cu **inteligenta lingvistică**: sunt bine-venite tehnicile: exerciții de comunicare dialogată în baza imaginilor, povestirea unor întâmplări personale ale copiilor, utilizând cuvintele-cheie, studiul de caz, asaltul de idei etc.

• Pentru copiii cu **inteligenta logico-matematică**: propunem completarea enunțurilor, problematizarea, studiul de caz etc.

• Pentru copiii cu **inteligenta muzicală** pot fi aplicate tehnicile: interpretarea cântecelor, colindelor etc.

• Pentru copiii cu **inteligenta spațial-vizuală** pot fi aplicate tehnicile: redarea prin desen a personajelor, confecționarea dirijată a măștișoarelor, desenarea ilustrațiilor pentru ființele dragi etc.

• Pentru copiii cu **inteligenta naturalistă** se propun exerciții de observare a mediului înconjurător.

• Pentru copiii cu **inteligenta corporal-chinestezică** se aplică exerciții de simulare a unor norme de comportare civilizată, alcătuirea dialogului în baza unei situații etc.

• Pentru copiii cu **inteligenta interpersonală** pot fi aplicate tehnicile: caracterizarea personajelor în raport cu faptele săvârșite, comentarea comportamentelor și stabilirea trăsăturilor de caracter, învățarea poveștii, comentarea proverbelor etc.

Referințe bibliografice:

1. Stanciu M, Șciopu M (coordonatori), *Deschideri europene*, Ediție specială, nr. 1, 2005
2. Ioan Leon Naroși, Rodica Diana Cherciu Catalina Chendea (coordonatori), *Programul național de educație pentru cetățenie democratică*, Ministerul Educației și Cercetării, UNICEF - reprezentanța în România, 2004
3. Making School Inclusive, *How change can happen, Save the children s experience*, 2008
4. Vrășmaș T, *Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Ed. Aramis, București, 2001
5. www.unibuc.ro/.../psihopedagogiespeciala, CSORBA D, *Fundamentele psihopedagogiei speciale*

Recenzent: Virginia RUSNAC, doctor, profesor cercetător, IȘE

Riscul dependenței de internet la copii – o provocare pentru adult

Aglaida BOLBOCEANU,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător,

Institutul de Științe ale Educației

Olga MOROZAN,

doctorandă, lector superior,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În perioada actuală societatea se ciocnește cu problema educării copilului în era Hi-Tech, care aflându-se în lumea virtuală se supune riscului de a deveni dependent de el. Articolul dat reprezintă o analiză psihologică a fenomenului de dependenței de computer/internet, relevând premisele și modalitățile de manifestare a comportamentului adictiv. De asemenea, se propun o serie de recomandări pentru adulți, care prin intermediul unei atitudini constructive și a metodelor eficiente vor ajuta copilul să-și construiască un nou sistem de valori, să-și întărească Eul propriu, să însușească modalități de comunicare socială eficientă, găsind noi modalități de autorealizare personală.

Adultul de azi are nevoie de a fi ajutat să înțeleagă următoarele:

- din care motiv copilul preferă comunicarea virtuală mai mult decât cea reală, umană;
- care sunt modalitățile de a menține relații eficiente cu copilul, atunci când acesta nu intenționează să-l înțeleagă pe adult;

Abstract

This article tries to decipher the problem of computer dependence, emphasizing its psychological premises and ways to manifest in children's behaviour. Also, it proposes a set of recommendations for the grown-ups to be concerned about the children's psychical health, who, by a constructive attitude and efficient methods, would help them to create a new value system, straighten their Egos, instruct them appropriate social communicative skills; thus finding new means to their positive self-realization.

- cum să-l învețe pe copil să se joace la computer, să navigheze pe internet, fără a-i pricinui daune dezvoltării sale;
- ce măsuri concrete ar trebui de luat în cazul apariției unor semne ale dependenței de computer.

Încercând să soluționeze aceste probleme, adultul trebuie să înțeleagă faptul

că modalitatea aleasă este direct proporțională cu atitudinea lui față de problemele date. Astfel, părintele, întorcându-se de la serviciu, poate găsi copilul în fața computerului, care, în lupta sa cu monștrii virtuali, nici nu a observat cum a trecut toată ziua. Oricât de mult ar insista părintele și ar veni cu argumente convingătoare despre problema supraîncărcării psihice și a oboselii, despre nocivitatea radiației, ochilor roșii, poziției incorecte a spatelui etc., totuși copilul refuză să părăsească computerul. În asemenea cazuri, deseori părinții tind să-și manifeste voința prin a deconecta computerul în mod demonstrativ și autoritar, sau chiar a-l ascunde. Dar, din nefericire, „lichidarea totală” a unei probleme va duce la apariția necondiționată și foarte rapidă a multor altor conflicte de aceeași natură (Z. Necrasov, N. Necrasov, 4), ca de exemplu, conectarea la internet de pe telefonul mobil sau frecventarea sălilor de internet. O altă soluție pentru care optează adultul este să-l lase pe copil să facă ce dorește, motivând poziția sa prin faptul că o întreagă generație de copii se dezvoltă și cresc în virtutea tehnologică. Această viziune este cu siguranță una nocivă, deoarece copilul nu va avea pe nimeni alături dintre maturi care l-ar ajuta să folosească internetul doar spre binele dezvoltării sale.

Deci, este necesară din partea părintelui o atitudine echilibrată, rațională, adecvată, mai mult decât creativă, de cooperare cu copilul. Nevrotismul prezent la părinți, însoțit de ofense și bătăi, indică asupra nematurității, fapt care va determina apariția la copii a aceleiași forme de reacționare emoțională, sporind incapacitatea de a reacționa adecvat la diverse situații, deci astfel, găsindu-și liniștea doar în lumea sa virtuală.

Un moment important este de a înțelege motivele din care copilul devine dependent de computer. Pornind de la ideea că motivația umană este organizată în jurul unui sistem de nevoi intercondiționate (El. Varga, 6), „transformate în scopuri, planuri și proiecte, astfel încât subiectul caută în mod activ forme de interacțiune... cu anumite obiecte”, devenind „necesare sau indispensabile funcționării” (R. Doron, F. Parot, 2) sale psihice, internetul în activitatea umană apare în calitate de acest obiect primordial în atingerea unor scopuri de dezvoltare personală a individului. Acest postulat, fiind adaptat la specificul particularităților de vârstă, vine în ajutorul formulării motivelor utilizării internetului de către copii, care după autorii Z. Necrasov și N. Necrasov (4) ar putea fi:

- **Interes cognitiv față de tot ce este atractiv și frumos;**

- **Caracterul accesibil și simplificat în procedura de administrare.** Apăsând doar un buton copilul nimerește în altă lume, în care imaginile de pe ecran acționează ușor hipnotic încât chiar un copil de un an sau un adult rațional cu greu se sustrage de la ele. Acest fapt îi însușește persoanei senzația de putere magică, fiind apt de a organiza un spațiu virtual excentric, capabil de a-l construi sau distruge la dorință.

- **Realizarea dorințelor și viselor sale.** Este important faptul că un copil mic asimilează și organizează atât spațiul obișnuit cât și cel virtual după același principiu. Inițial el evidențiază în această lume „insulițe”, fiecare în parte existând în aparență separat, ca mai apoi, însușindu-le din plin, să fie în stare să stabilească legăturile succesive în formarea anumitei scheme a lumii studiate. Astfel, la vârsta de 8 ani copilul este pasionat de cunoașterea locurilor noi – acel teritoriu care-i este

încă necunoscut, creând hărți, scheme noi, drumuri, etc., iar mai apoi, însușindu-le, trece la alt nivel. Mereu grăbit adultul tinde doar să-și ghideze copilul pe treptele pe care el însuși le cunoaște, dar nu-i oferă șansa de a risca de unul singur, lucru pe care cu desăvârșire computerul i le oferă.

Mai mult ca atât, tipul de joc preferat de către copil indică tendințele și visele tainice ale acestuia, iar împlinirea lor în lumea virtuală îl fac să se simtă un super-erou cu „posibilitatea de a corecta orice greșeală prin intermediul probelor practic infinite, fără de a duce vreo responsabilitate față de cele realizate în cadrul virtual”. (S. Pîrochikina, O. Pogorelova, 5) În acest context, analizând eroii preferați, poate fi de folos în deducerea lucrurilor pe care copilul încearcă să le afle despre sine însuși în perioada respectivă de dezvoltare psihică.

• **Copilul se refugiază în lumea virtuală pentru a se „degaja”, de a-și scoate tensiunea, de a se debarasa de emoțiile negative** – fapt necesar pentru a-și menține propria armonie spirituală și dragostea față de lume. În așa fel, el trăiește negativ aceleași stări stresante ca și adultul, chiar mai profund, deoarece nu a reușit încă să însușească modalități de degajare și reducere a stresului. Autorii Z. Necrasov și N. Necrasov (4) constată că copiii au un nivel de rezistență mai scăzut în comparație cu cei maturi. Deci, el instinctiv caută și nemijlocit găsește de sine stătător aceste căi, apelând, spre exemplu, la audierea muzicii cu o intensitate sonoră foarte înaltă sau la jocuri video extreme. Adesea aceste modalități nu poartă un caracter acceptabil social. Jocurile virtuale îi ajută pe copii să se elibereze de emoțiile negative în lumea virtuală fără a risca să nimerească în alte neplăceri, deoarece el însuși este în stare să controleze spațiul respectiv. Probabil

acest lucru constituie cel mai util transfer. Astfel se poate evita o reacție nevrotică din partea copilului adresată profesoarei în momentul când aceasta l-ar certa. În sine, această metodă nu este rea, reprezentând un mod de „autosalvare”, care, din nefericire, poate fi automatizată și constituită în deprindere. De aceea, este foarte important de a determina acele elemente din joc care agită copilul, asupra cărora el aplică forță sau pedeapsă. Astfel, adultul poate descoperi atât trăirile negative ale copilului cât și factorii care îi provoacă o stare încordată și stresantă la moment.

• **Copilul se retrage în ciberspațiu cu scopul de a se refugia de la cerințele enorme ale adulților.** Atât părinții cât și profesorii adesea supraîncarcă copilul în procesul educativ cu informații noi, iar acesta, fiind sensibil, intuitiv înțelege cât de nociv este pentru el acest lucru și dorește să se „descarce”, să ia o pauză în fluxul continuu al educației și cunoștințelor, care fără de milă se prăbușesc asupra lui. În așa mod, „conectarea la mașină” va constitui practic unica șansă de a se regăsi pe sine însuși, odihnindu-se de părinții săi.

Copilul, petrecând majoritatea timpului în spațiul virtual, poate să devină dependent de acesta, fapt care îl va face să trăiască cu dificultăți emoționale momentele în care nu va avea acces la computer. Ce determină acest fapt? Psihologul Elisabeta Varga (6) afirmă că “o persoană poate identifica ușor nevoile conștiente pe care le are, însă cele inconștiente constituie sursa energetică centrală. Astfel, când oamenii devin pasionați, chiar obsedați de o activitate, sau persoană, este din cauza că respectivele se adresează unor dorințe importante și de multe ori inconștiente. Sănătatea psihologică este expresia fluidă a satisfacerii nevoilor – o urcare și o cobo-

râre naturală a apetitului. Când nevoile sunt suprimate, ignorate, deviate sau prinse în cercul vicios al unei satisfacții superficiale sau indirect (în cazul nostru, utilizarea excesivă a internetului), rezultatul poate fi o fixație patologică sau o dependență. În sănătatea psihologică, conștientizarea și satisfacerea nevoilor conduce la o mai bună integrare a unui Eu mai puternic. În patologie și în dependență Eul devine fragmentat.”

Nevoile pe care tind să le satisfacă persoanele dependente de internet țin în mare măsură de tendințele neconștientizate, ascunse, de afirmare a personalității sale. Astfel, ele sunt (E.Varga, 6):

1. Nevoia de suport social – internetul oferă (uneori) iluzia unei relații de prietenie, iar persoanele cu care sunt dezvoltate aceste legături și discuții pe termen lung satisfac această nevoie, care însă duce la o relaționare mult redusă offline.

2. Nevoia de comunicare, care este mai accentuată la persoanele mai timide în viața reală, având ocazia, datorită caracteristicilor acestui mediu, să-și exprime mult mai liber părerile.

3. Nevoia de împlinire sexuală (în cazul adolescenților și persoanelor adulte) – anonimitatea și deindividualizarea constituie mari avantaje pentru oamenii cu o stimă de sine scăzută și o imagine de sine preponderent negativă.

4. Nevoia de a exprima trăsăturile de personalitate reprimite.

5. Nevoia de recunoaștere și putere.

Ultimele două nevoi sunt oarecum satisfăcute prin crearea unei alte imagini de sine, prin eliberarea de constrângerile impuse de viața cotidiană cu scopul de a experimenta alte posibile identități, alte roluri sociale – un Sine ideal. Identitatea socială difuză din spațiul virtual ne permi-

te să reconstruim un Sine ideal care poate deveni o viața secretă desfășurată în condițiile confidențiale ale internetului. Cei mai predispuși în a dezvolta o astfel de identitate secretă sunt cei care au o stimă de sine scăzută, trăind în mod frecvent sentimente de inadecvare și frica de a fi dezaprobați de către ceilalți.

În plan comportamental, copilul dependent de calculator manifestă următoarele simptome (V. Juminski, 3):

- Scăderea reușitei școlare și absenteeismul școlar pentru a se refugia în sălile de internet;
- Minciuni în legătură cu timpul de folosire a computerului;
- Preferă să stea la computer decât să-și petreacă timpul liber cu prietenii;
- Abandonarea activităților extrașcolare (cluburi, sport);
- Iritare când nu e la computer și plictiseală față de celelalte activități;
- Furt de bani pentru procurarea noilor soft-uri sau jocuri video;
- Satisfacție maximă în momentul când utilizează computerul;

Se află tot timpul liber la computer.

(Unele studii au stabilit că unui copil i se permite să utilizeze computerul 8 ore pe săptămână. În opinia lui Tonino Cantelmi, psihiatru la Universitatea Gregoriană din Roma, o navigare mai lungă de 5-6 ore zilnic poate degenera o serie de simptome cum ar fi: confuzie mentală, halucinații, delir, care recidivând nu lasă decât posibilitatea internării în spital.(L. Andrieș, 1);

Incapacitatea de a stopa individual utilizarea computerului;

Preocupare față de computer chiar și când nu-l utilizează;

Caută diverse motive de a folosi computerul.

Conform unui studiu (V. Juminski,³) preadolescenții din liceele mun. Chișinău au identificat următoarele simptome legate de jocul video. Le vom enumera pe cele mai răspândite:

Au o stare de iritare, întristare când finisează jocul – 30%;

Se gândesc la unele jocuri online chiar și atunci când nu joc – 29,6%;

Dacă în viața cotidiană simt pustietate, o stare depresivă, atunci când se joacă la computer toate acestea dispar – 28%;

După jocul la computer li se înroșesc sau îi ustură ochii – 27, 9%;

Au impresia că în jocurile la computer își „rezolvă problemele”, își ating scopurile în viață – 25,8%;

Atunci când le este greu pe suflet, jocul la computer îi ajută cel mai bine – 24, 8%.

Cum să ajutăm copilul? Dependența virtuală este consecința limitării alegerilor, transferate din viața obișnuită, și nu rezultatul „influenței” realității virtuale, care doar creează mediul favorabil. Astfel, în scopul prevenirii acestei dependențe, autorii de specialitate ca V. Juminski (3), Z. Necrasov și N. Necrasov (4), S. Pirochikina, O. Pogorelova (5) ș.a. propun părinților/profesorilor următoarele recomandări:

- **Formarea sentimentului de siguranță** prin satisfacerea trebuințelor elementare, protejarea de loviturile din afară și acceptarea necondiționată a copilului care induce și mediază acceptarea și stima de sine a acestuia;

- **Comunicarea constructivă.** După hrană, adăpost și siguranță, nimic nu e mai important decât o bună comunicare cu copilul, care reprezintă însăși relația și se bazează pe interacțiunea constantă și frecventă. Durata minimă de comunicare intensă a adultului cu copilul pe zi este de 15-20 minute. (Z. Necrasov, N. Necrasov,

4) Înțelegerea se naște din a ști ce gândește și simte celălalt;

- **Reglementarea strictă a timpului petrecut la computer;**

- **Familiarizarea adultului cu subiectul/caracterul jocurilor video preferate de către copil.** Adultul trebuie să interzică jocurile cu subiect violent și comportament agresiv al eroilor;

- **Restricționarea luării meselor în fața monitorului și a jocului la computer în timpul nopții;**

- **Orientarea copilului spre alte tipuri de activitate: sport, artă, muzică, știință** și organizarea frecventării de către acesta a anumitor secții, cluburi, cercuri și ore facultative școlare.

- **Sporirea utilizării active a posibilităților pozitive ale calculatorului** ca programarea, web-design-ul (crearea site-urilor pe internet), a graficii, animației (crearea desenelor animate). Pentru aceasta este absolut necesară implicarea activă a adultului care nu va critica și interzice, ci îl va ajuta, stimula;

- **Educarea copilului astfel încât computerul să fie perceput doar ca o parte a vieții, ca un mijloc de atingere a rezultatului, dar nu ca scop în sine;**

- **Atragerea atenției de către adult asupra cauzelor care îl determină pe copil să evadeze în lumea virtuală** (ca de exemplu, eșecul copilului în lumea exterioară, incapacitatea lui de a comunica), în care se simte bine și confortabil. În acest sens trebuie în primul rând de atras atenția asupra problemelor psihologice ale copilului (relațiile conflictuale cu familia și școala, dificultățile în comunicare cu semenii săi, neîncrederea în sine);

- **Copiii trebuie îndemnați să nu fugă de realitate, căutând adăpost în lumea virtuală,** deoarece nu vor găsi în această

lume a iluziilor esențialul – pe **sine însuși**. Acest adăpost iluzoriu nu te apără de realitatea vieții contemporane, dar, propriu-zis, te ferește de sine. De aceea copiii trebuie îndemnați să nu evadeze, dar să se orienteze spre ce au mai de preț – propria persoană, fiind stimulați să privească în interiorul lor, deoarece „acolo este realitatea” și „scopul”.(3);

- **Formarea abilităților de autocontrol**, care reprezintă „filtrul pe care îl aplici experienței”, indicându-ți „ce este mai bine să faci”(V. Juminski, 3). Însă pentru a-l învăța pe copil cum să reacționeze în diverse situații, este necesară constituirea unui bun sistem de valori.

- **Fixarea obiectivelor**. Părintele își ajută copilul să evalueze preferințele și antipatiile în raport cu scopurile din viață pentru alegerea unor obiective adecvate și să elaboreze un plan pentru a realiza ceea ce și-a propus.

- **Delimitarea drepturilor și responsabilităților**. De cele mai dese ori copiii își doresc drepturile adulților, dar rareori acceptă și responsabilitățile care vin odată cu acestea. De aceea, ei trebuie învățați că uneori drepturile lor intră în conflict cu drepturile altora, iar ei, la rândul lor, au responsabilitatea de a respecta drepturile celorlalți.

- **Solicitarea de la copii a sfaturilor referitor la modalitatea de funcționare a computerului**, astfel încât copilul să se simtă mândru că poate să-și învețe părintele ceva în acest domeniu;

- **Evitarea posibilităților de procurare a unui calculator la copilul de clasă întâi, cel puțin prima jumătate de an**, deoarece această perioadă reprezintă etapa marilor restructurări în viața noului elev, care percepe frecventarea școlii ca pe un adevărat stres, iar perioada de adaptare poate să du-

reze de la 1-2 luni până la jumătate de an. Aceste trăiri pot fi combinate cu cerințele și insistențele părinților de a fi conștient, atent și apt de orice. Dar, copilul are nevoie să se acomodeze la tot ce apare nou, să se adapteze și să înțeleagă că ceea ce a fost câteva luni în urmă doar un joc a devenit deja o realitate. Cuvântul „trebuie” brusc devine în viața lui ca fiind de bază, iar supraîncărcările colosale, situațiile stresante, trebuie să fie depășite prin intermediul odihnei, jocurilor pentru copii, plimbărilor la aer, dar nu prin intermediul aflării orelor întregi în fața monitorului, fapt care îi va reduce neliniștile trăite în timpul zilei, compensându-le cu sentimentele de victorie personală și autoafirmare „falsă”, obținute doar în timpul jocului virtual, dar nu în lumea adevărată a cărei parte componentă este. Acest lucru va contribui ca copilul să-și construiască o lume imaginară în care el se va simți mereu confortabil și erou al scenariilor de simulare a vieții reale. Iată de ce în această perioadă dificilă pentru copil nu se recomandă de intervenit cu vreo inovație tehnică, care ar putea absorbi copilul cu totul în lumea virtuală.

Mai mult ca atât, Z. Necrasov și N. Necrasov (4) insistă asupra faptului că adultul trebuie să-și schimbe politica de educație în problema dependenței față de calculator după schema: **treptat, continuu, succesiv**. **Treptat**. Primele rezultate în urma “colaborării” adultului cu copilul pot apărea în decurs de o lună. Important este ca adultul să nu cedeze descurajărilor, ci să manifeste răbdare și insistență.

Continuu. Primele rezultate apărute la copil vor fi foarte instabile, copilul având tentații ispititoare față de computer, încălcând regulile și înțelegerile stabilite. În acest moment sunt decisive relațiile stabilite, încrederea pe care adultul o manifestă

față de copilul său. Și cel mai important este de a nu-și stopa influențele.

Succesiv. În acest sens cantitatea generează calitate – aceasta fiind legea dialecticii. Important este doar ca această cantitate să reprezinte acțiunile necesare la momentul potrivit vizavi de copil, când acesta menține o continuă apreciere pozitivă pentru fiecare progres evidențiat și străduința în încercarea copilului de a se lupta cu atracția față de computer.

Generalizând cele menționate anterior se cere reliefată concluzia că în educarea copilului rolul decisiv îl are adultul, care prin prisma unor atitudini constructive și metode eficiente îl va ajuta să-și fondeze un nou sistem de valori, să-și întărească Eul propriu, să însușească noi modalități de comunicare socială eficientă, găsind diverse căi de autorealizare personală.

Recenzent: Angela CUCER, doctor în psihologie, cercetător științific, IȘE

Referințe bibliografice:

1. Andries, L., *Internetul – Aspecte Psihologice*, Revista "Psihologia", 6/2001, Ed. Știință și Tehnică, București;
2. Doron, R., Parot, F., *Dicționar de Psihologie*, Ed. Humanitas, București, 2007;
3. Juminski, V., articol *O survolare a teritoriului dependențelor*, în Savca, L.(coord.), *Sănătatea copilului în școală, Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc*, Ed. Univers Pedagogic, Chișinău, 2008;
4. Necrasov, Z., Necrasov, N., *Как оттащить ребенка от компьютера*, Ed. „София”, Moscova, 2007;
5. Pîrochikina, S., Pogorelova, O., *Психолого-педагогическая социальная поддержка подростков*, Ed. "Учитель", Volgograd, 2007;
6. Varga, E., *Psihologia Spațiului Virtual*, www.psihologie.ro/articole.

Tema pentru acasă – element primordial în realizarea educației muzicale permanente

Marina COSUMOV,
doctorandă,
UPS „Alec Russo”, Bălți

Rezumat

Conținutul educației în societatea postmodernă constituie o resursă strategică a dezvoltării umane durabile, într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere istoric, cultural, social-economic etc. Reforma educațională, având la bază abordarea curriculară, implică transformări radicale inclusiv pe planul educației artistice, aceasta constituind “o premisă indispensabilă a formării unei personalități culte, cu înalte aspirații morale și spirituale” [Conceptia Educației muzicale].

Idealul educațional contemporan vizează valorificarea și desăvârșirea potențialului uman, în vederea formării unei personalități armonioase și creatoare, capabile să se implice și să-și exercite profesiunea cu randament optim, urmărind dezvoltarea celor mai importante calități general-umane: atitudini, competențe, motivații, idealuri etc.

Din moment ce societatea este în continuă schimbare, generând solicitări noi față de educație, aceasta presupune faptul că omul, la rândul său, trebuie să se afle continuu în calitate de receptor al acțiunii educative, mai cu seamă în raport cu fenomenul muzical, care este „educativ prin sine” (I.Gagim), iar sfera lui de cuprindere se extinde asupra întregii vieți.

Abstract

The content of education in post-modernist society is a strategic resource of the human continuous development, in a space and time determined from the historical, cultural, social and economic points of view. The educational reform, based on curricular approach, involves radical reforms inclusively in the field of art education, being “an indispensable premise of forming an educated personality, with high moral and spiritual aspirations” [The Concept of Music Education].

Viziunea actuală de educație europeană, tratează noțiunea educației artistice (muzicale) ca un **proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală** a personalității prin multiplele forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component.

Spiritualitatea semnifică creația, presupune pătrunderea și comunicarea cu un univers invizibil, inaudibil, prin simțurile directe, iar aceasta necesită capacități aparte, care urmează a fi cultivate în mod special. Spiritualul – „împacă, unește, armonizează, tolerează, cultivă dragostea...” [8, 35]. Educația spirituală este procesul, acțiunea și rezultatul dobândirii unui nivel elevat de

existență. Ea reprezintă procesul de transmitere și asimilare a experienței de viață spirituală/culturală/religioasă, de comunicare cu Dumnezeu, este spiritualizarea ființei somato-psihice, spiritualizarea corpului, muncii, voinței sentimentelor, atitudinilor și facultăților morale. Deschiderea omului spre cunoașterea spirituală, cucerirea și valorificarea forțelor spirituale, realizarea divinului, parte a cărui este Omul, trebuie să devină esența viitorului educației. Dezvoltarea spirituală constă în perfecțiunea minții, acumularea de cunoștințe, educarea simțului estetic, perfecționarea moralității.

Arta, prin valoarea pe care o face să trăiască în fața subiectului și pe care o creează fondul interior al subiectului, participă în cel mai înalt grad la realizarea individualității și a propriei dezvoltări în asigurarea unei „vieți pline” (I.Roigiers). În general, educația prin artă se desfășoară eficient atunci când cel care se educă nu e privit ca simplu obiect, ci ca subiect, ca finalitate în sine.

Formarea trăsăturilor intelectuale și morale ale copilului este un proces de durată. Conform afirmației lui J.Bruner – „Cunoașterea este un proces, nu un produs”.

Centrarea pe „subiect”, în procesul instructiv-educativ, exprimă considerarea elevului ca subiect al propriului proces de dezvoltare, de asimilare a celor transmise și de formare a personalității sale. În consecință, procesul instructiv-educativ urmează să asigure condițiile necesare unei participări active din partea acestuia. „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte anumite rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe”, afirmă I.S.Bruner [2, 146]. Arta, în acest sens, are o forță educativă bine cunoscută.

Conținutul educației are o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ,

acesta din urmă fiind reprezentat numai de valorile propuse și organizate de școală. Educația înglobează valori pe care elevii le asimilează prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din afara școlii. Un rol important, în acest registru de resurse educaționale, îl are familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, mass-media etc.

Pentru secolul nostru, învățarea continuă a devenit o cerință fundamentală a societății, determinată de: creșterea exponențială a informațiilor și uzura accelerată a acestora, de progresele extraordinare ale științei, tehnicii, de dinamismul vieții sociale, de democratizarea învățării, de creșterea nivelului de aspirație spre cultură și educație, de folosirea cât mai utilă și mai plăcută a timpului liber.

A învăța să înveți și a dori să te perfecționezi continuu sunt cerințe ale educației permanente, prin care omul învață să fie el însuși, receptiv la schimbări, capabil să le anticipeze și să se adapteze la ele, oferindu-se ca participant la evoluția socială prin autonomia sa intelectuală și morală.

Educația permanentă se caracterizează prin aceea că este continuă și globală, integrând toate nivelurile și tipurile de educație. Astfel, este asigurată formarea echilibrată a personalității, cu grad înalt de autonomie a învățării, pe baza căreia omul știe să identifice și să folosească sursele de informație, să participe la dezvoltarea societății, la educarea celorlalți membri ai colectivității din care face parte și la creșterea calității vieții.

Ideea educației permanente nu este una nouă. O găsim prezentă încă din antichitate, la greci și la romani, iar mai târziu arabii au inclus-o în Coran ca obligație religioasă. „Întreaga viață este o școală”, afirmă J.A. Comenius [7, 113], iar N. Iorga susținea că: „Învățat este omul care se învață neconținut pe sine și învață neconținut pe alții” [7, 135].

În reformele actuale, privind sistemele educaționale din toate țările, se observă preocupări de articulare a diferitelor niveluri și tipuri ale educației, urmărindu-se continuitatea acesteia în timp și spațiu, încercând să transforme punctele terminale ale învățământului în deschideri spre învățarea continuă, spre autoeducație. Componenta curriculară și extracurs a educației permanente sunt strâns legate între ele, permițând dezvoltarea și adaptarea elevului la noile condiții, în scopul folosirii eficiente a timpului liber, pentru desăvârșirea formării personalității creatoare.

Școlaritatea este o etapă inițială a educației permanente, care trebuie să-i învețe pe elevi cum să învețe și să se integreze sociocultural. În acest scop, se va pune accentul pe folosirea metodelor activ-participative, a tehnicilor de învățare eficientă, pe folosirea unui stil didactic integrat, pe creșterea efortului de învățare al elevilor și pe formarea capacității de autoevaluare, elevii învățând să se formeze pentru o lume în continuă schimbare.

Cultura muzicală raportată constructului ei bidimensional, constituie un interacționar al învățământului muzical școlar și al celui extrașcolar. Ființa umană în ontogeneză este influențată de forțele mediului muzical-artistice, acesta formând un spațiu sonor ordonat ce manifestă diverse reacții asupra lumii interne a omului. De aici, puterea de influențare a muzicii depinde de starea interioară a receptorului care vine în relație interactivă cu acest mediu.

Peste tot, în special, în jurul tinerei generații în curs de formare sună muzică de uz cotidian de proastă calitate: la radio, la televizor, în transport, în localurile publice și după toate acestea, în mod firesc, și acasă. Astfel, copilul fiind privat de posibilitatea de a-și forma un gust muzical-estetic elevat. Muzica

de uz cotidian, fiind o muzică de moment, dar cu repercusiuni de lungă durată, deseori definitive asupra formării gustului estetic al tinerilor, face inevitabil parte a cotidianului lor, precum și cel mai accesibil produs artistic, pentru perceperea căruia nu sunt necesare nici cunoștințe, nici eforturi intelectuale. Totul bazându-se pe o serie de ritmuri care determină așa-numitele „stiluri” ale muzicii de uz cotidian, focusate pe o singură formulă ritmică, care în loc să atragă în mișcarea sa ascendentă spiritul uman, se modelează după cele mai banale sentimentalisme.

Relația dintre elev și muzică, se prezintă ca o legătură puternică între muzică și interioritate, ca o chemare reciprocă și permanentă ce influențează considerabil potențialul culturii muzicale a elevului. Aceasta se reflectă prin capacitatea de „auzire”, de simțire a tensiunii interioare care naște dorința de a asculta, de a căuta muzică, marcate prin autoorganizare, autodirijare, adaptivitatea persoanei la factorii interni și externi ai mediilor de viață culturală, concepută prin acțiuni sau/și influențe muzicale permanente. „Educația ne vine de la natură, de la oameni și de la lucruri”, afirmă J.-J. Rousseau.

Astfel, comunicarea dintre elev și muzică, demonstrând perspectiva unei **educații muzicale permanente**, implică elevul într-o activitate în continuă desfășurare, fie printr-o receptare muzicală școlară (sistematică), fie printr-o receptare muzicală extracurs (spontană). Or, formarea culturii muzicale a unei persoane nu este posibilă în afara unui sistem, a unei instruirii bine dirijate și clar orientate, precum și în afara unor exerciții zi de zi. Altfel spus, educația muzicală permanentă este un sistem de integrare a tuturor activităților muzicale (curriculare și extracurriculare), acestea favorizând realizarea adecvată a scopului final al disciplinei de educație muzicală.

Autoeducația muzicală/prin muzică este o activitate conștientă, orientată spre formarea/desăvârșirea propriei personalități, determinată de nivelul culturii muzicale în cadrul social-cultural.

Autoeducația devine posibilă pe baza educației, când elevul reflectând asupra celor studiate și dispunând de un mod propriu de apreciere a valorilor muzical-culturale, le interiorizează, participând astfel la propria sa formare/dezvoltare. În același timp, autoeducația favorizează asimilarea influențelor educativ-muzicale, iar pe de altă parte se integrează în educația muzicală permanentă, sporindu-i eficiența. Ca urmare, în școală vor trebui să se transmită elevilor bazele și metodele autoformării muzicale/prin muzică, pregătindu-l pentru educația culturală permanentă.

Autoeducația muzicală/prin muzică se realizează sub influența unui grup de factori interni și externi. **Factorii interni** care favorizează autoeducația muzicală/prin muzică sunt:

- autocunoașterea, prin care elevul devine conștient de propriile sale cunoștințe/capacități/atitudini muzicale;
- capacitatea elevului de a se reflecta pe sine în mod critic, observându-și neîmplinirile la nivelul culturii muzicale;
- nivelul de aspirație spre o cultură muzicală elevată;
- responsabilitatea față de devenirea propriei personalități cu un gust estetic dezvoltat;
- modul propriu de apreciere a valorilor cultural-artistice, morale, religioase, etc;
- dorința de o autoperfecționare muzicală/prin muzică continuă.

Factorii externi care determină autoeducația muzicală/prin muzică fiind:

- diversitatea contextelor socioculturale;
- contactul permanent cu valorile muzicale.

Formarea/dezvoltarea competențelor muzicale reprezintă un proces în continuă desfășurare, care presupune o realizare sistematică, eșalonată de la o etapă la alta. Depășirea succesivă a acestor etape va asigura o formare/dezvoltare exhaustivă a acestor aspecte de cunoaștere a artei muzicale (Fig.1), reflectând valoarea intrinsecă și extrinsecă a temelor pentru acasă la educația muzicală.

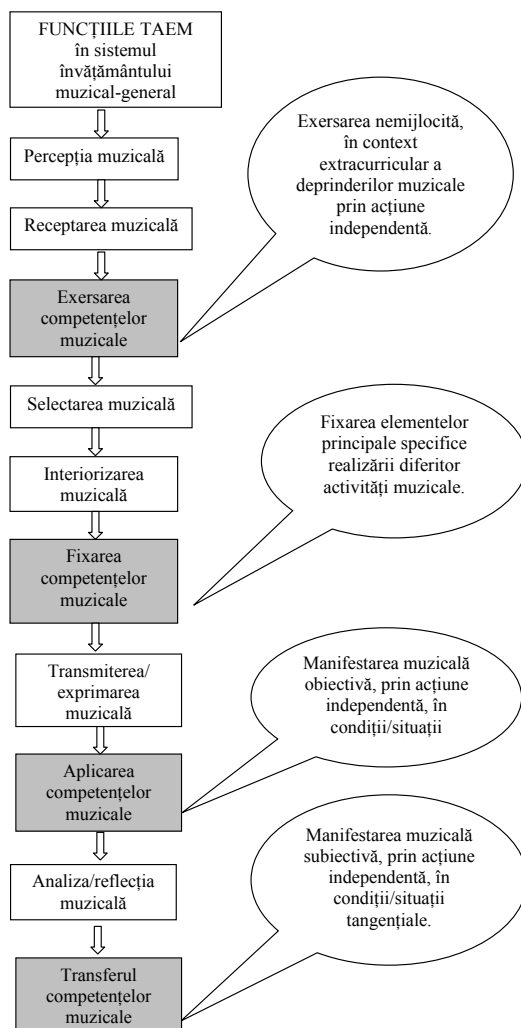


Figura 1

Valoarea intrinsecă a temelor pentru acasă la educația muzicală presupune: exersarea și fixarea anumitor competențe muzicale. Acest aspect, fiind orientat spre cunoașterea muzicii din interior, antrenează cunoștințe/capacități concrete, urmărind inițial exersarea și fixarea nemijlocită a lor.

Funcția de exersare și fixare a temelor pentru acasă la educația muzicală realizează obiective didactice fundamentale, urmărind formarea cunoștințelor/capacităților existente independent, fără trasarea unor interacțiuni reciproce a acestora.

Cunoașterea unor noțiuni, categorii, termeni, legi muzicale specifice, cunoașterea de date, informații despre muzică, despre evoluția ei, despre compozitori, interpreți, formații, instrumente, epoci, curente, școli, stiluri artistice etc. constituie obiective ale acestui tip de teme pentru acasă, cu funcții de exersare/fixare a competențelor muzicale.

Valoarea extrinsecă a TAEM, presupune funcția de aplicare și transferare a acestora. Astfel, conceptele, ideile, comportamentele însușite de elevi în clasă, vor rămâne nu o simplă informație, ci un puternic stimul de aplicare/transfer în comportamente morale, etice și estetice ale persoanei. Creațiile muzicale ale marilor compozitori, oglindind epocile, stilurile, istoricul, valoarea artistică a acestora, studiate în cadrul lecției de educație muzicală, vor fi reactualizate în condiții extrașcolare/reale prin comportamente personale adecvate. Acest procedeu reprezintă aplicarea/transferul experiențelor muzicale ale elevilor dintr-un stimul emoțional-informațional într-un stimul operant (Fig. 2):

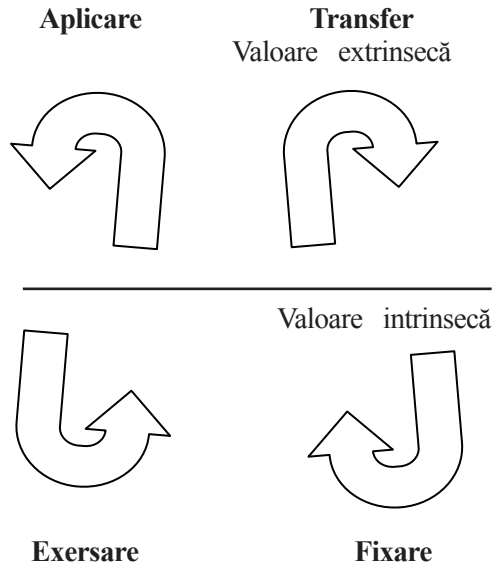


Figura 2

Funcția TAEM se raportează în general la aceste obiective. Astfel, temele pentru acasă cu funcții orientate intrinsec (exersare/fixare), vor urmări ca elevii prin acțiuni muzicale independentă:

- să-și dezvolte capacitățile percepției integrale ale sferei imagistice în creațiile muzicale de proporții;
- să cunoască constituienții principali ai imaginii în arta muzicală: expresia sonoră a lumii interioare și reprezentările asociative;
- să însușească o diversitate largă de procedee de dezvoltare a discursului muzical;
- să conștientizeze unele mijloace și procedee de redare a imaginii muzicale a naturii: reproduceri și descrieri muzicale, sugestii muzicale spațiale, de lumină și culoare, de statism și mișcare etc.;
- să-și îmbogățească vocabularul muzical cu noi termeni pentru caracterizarea adecvată a muzicii;

- să însușească unele criterii de estimare valorică a creațiilor muzicale de factură populară și cultă din tezaurul muzicii naționale,
- să însușească un anumit repertoriu prin interpretare vocală, cuprinzând creații de mare valoare;
- să cunoască diverse aspecte ale legăturii muzicii cu alte arte: asemănări și deosebiri, elemente comune și trăsături specifice etc.

În aceste două etape, cunoștințele/capacitățile muzicale care au fost exersate și fixate, sunt raportate la alți factori, la alte condiții, la alte mijloace de realizare etc., subordonându-se atitudinilor muzicale.

Spre deosebire de acestea, TAEM cu funcții de aplicare și transfer au menirea de a lărgi/amplifica orizontul de manifestări muzicale independente, urmărind ca elevii:

- să conștientizeze prioritatea limbajului muzical în exprimarea artistică a atitudinii față de realitate;
- să utilizeze adecvat termenii de limbaj special pentru caracterizarea operelor muzicale în raport cu alte arte influențate reciproc, direct sau indirect;
- să-și lărgescă orizonturile cunoașterii artistice prin abordări dintre cele mai diverse ale relațiilor dintre muzică și alte arte;
- să conceptualizeze arta muzicală ca expresie a stărilor sufletești, declanșate de realitatea înconjurătoare;
- să înțeleagă caracterul subiectiv al imaginii muzicale vizavi de mijloacele de realizare a ei;
- să exprime atitudinea proprie, să caracterizeze conținutul de imagini al creațiilor audiate/vizionate/interpretate

independent de pe pozițiile gustului artistic elevat;

- să cunoască raportul muzicii cu alte fenomene ale vieții, cu alte domenii de activitate umană.

Referințe bibliografice:

1. Chiș V. *Strategii de predare și învățare*. București: Ed. Științifică, 1992, 262 p.
2. Cosmovici A. *Învățarea școlară*. În cartea: Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994, p.121 – 156.
3. *Curriculum școlar*. Chișinău: Prut Internațional, 1998, 474 p.
4. Dave R. *Fundamentele educației permanente*. București: Humanitas, 1991, 231 p.
5. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003, 280 p.
6. Guțu V. *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Chișinău: C.E.P. USM, 2005, 144 p.
7. Joița E. *Pedagogia: știința integrativă a educației*. Iași: Polirom, 1999, 189 p.
8. Nicolescu M. *Modelul uman și idealul educativ*: Antologie de texte. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, 124 p.
9. Okon W. *Învățământul problematizat în școala contemporană*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978, 300 p.
10. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. București, 2001, 216 p.
11. Stan E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Timpul, 2004, 128 p.
12. Vasile V. *Metodica educației muzicale*. București: Ed. Muzicală, 2004, 423 p.

Recenzenți:

1. I. GAGIM, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Aleco Russo”, Bălți
2. Ala STÂNGĂ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE