

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-Pânte** – corectoare  
Tipografia **Prag-3**. Com. 2306

Revista *Univers Pedagogic* este editată cu susținerea parțială  
a Proiectului TEMPUS SALIS.

### Adresa noastră:

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

**Telefon de contact:** 022 400 717

e-mail: universs2@mail.ru

Tiraj: 1000 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

## Cuprins

### Teoria educației: inovație și modernizare

- 3 **Lilia POGOLȘA**, Managementul implementării Curriculumului de formare continuă a cadrelor didactice de *Chimie, Biologie* și *Fizică* axat pe formarea competenței de cunoaștere științifică
- 11 **Adrian GHICOV, Tatiana CALLO**, O perspectivă constructivistă a textului în manualul școlar de limba și literatura română

### Învățare pentru experiență

- 18 **Ana COZARI**, Depășirea elementelor dialectale din exprimarea elevilor prin intermediul activităților extracurriculare
- 25 **Ирина ЦВИК**, Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы

### Psihosociologia educației

- 32 **Aglaida BOLBOCEANU, Oxana PALADI**, Probleme psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale
- 38 **Людмила ДОНОГА**, Некоторые аспекты социальных установок старшеклассников

### Dezvoltare profesională

- 44 **Maria HAREA, Maia MOREL**, Dezvoltarea profesională și actualitatea. Opinii ale profesorilor de clase primare din Republica Moldova
- 51 **Cristina BUTNARU**, Formarea continuă a cadrelor didactice între utilitate, rutină și inovație
- 56 **Александр ВАТАВУ, Лилия ЧЕБАН**, Мотивация как системообразующий фактор в формировании профессиональной компетентности
- 65 **Svetlana GURGUROV-DERMENJI**, Considerații privind motivația alegerii profesiei de cadru didactic la specialitatea „limba și literatura română”
- 71 **Светлана ЗОЛОТАРЕВА**, Механизм самооценки деятельности учреждения дополнительного образования детей

### Cultura educației

- 76 **Rita GODOROJA**, Experimentul chimic și securitatea muncii în laboratorul școlar de chimie în contextul conceptului SALIS

### Racursiu elitist

- 79 Profeția unei vieți închinată căutării sensului

## Managementul implementării Curriculumului de formare continuă a cadrelor didactice de *Chimie, Biologie și Fizică* axat pe formarea competenței de cunoaștere științifică

**Lilia POGOLȘA,**

*doctor, conferențiar universitar,  
directorul Institutului de Științe ale Educației*

### **Rezumat**

*Acest articol relevă metodologia de implementare a curriculumului de formare continuă a cadrelor didactice de Chimie, Biologie și Fizică prin perspectiva formării cunoștințelor științifice ale profesorului în cadrul cursurilor SALiS realizate de Institutul de Științe ale Educației.*

Formarea continuă a cadrelor didactice este un domeniu semnificativ ce transpune în practică schimbările în domeniul educației. Obiectivul general constă în susținerea procesului de îmbunătățire a sistemului național de educație și formare profesională – generator de resurse umane performante, competitive, creative, implicate în dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere, care își proiectează realizarea personală și profesională din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, unde știința își găsește oglindirea în orice domeniu din viața contemporană. Aceste cerințe ale societății moderne, solicită noi abordări teoretice și metodologice ale managementului formării continue a cadrelor didactice. Mai mult ca atât, luând în considerare că știința fundamentală constituie baza tuturor disciplinelor de studiu și a tuturor domeniilor de activitate din lumea

### **Abstract**

*The article illustrates the methodology of the implementation of the curriculum for continuous education of Science teachers through the perspective of the teacher's scientific knowledge development within SALiS courses provided by the Institute of Educational Sciences.*

industrială, un accent deosebit se pune pe promovarea educației științifice nu numai la nivel de lecție sau unitate de învățare, dar și la nivelul formării unei personalități integre, competente pentru noua societate tehnologico-științifică, axată pe cunoaștere.

În acest context, cadrele didactice din domeniul Științelor reale devin responsabile de formarea acestor personalități în cadrul orelor de fizică, chimie, biologie, iar pentru o realizare mai eficientă a procesului educativ, aceste cadre didactice la rândul lor necesită o pregătire profesională de calitate, bazată pe formarea competenței profesionale, astfel inițiind o provocare pentru managerii instituției responsabile în scopul formării continue a cadrelor didactice din domeniu.

Actualmente, conceptul de competență pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiția care asigură performanță și

eficiență. Atribuind acest concept cadrului didactic, el reprezintă un indice al calității instruirii și succesului profesional. Personalitatea cadrului didactic a fost permanent în vizorul cercetătorilor științifici, grație semnificației pe care o are.

Literatura de specialitate propune o gamă largă de definiții pentru conceptul de competență profesională a cadrului didactic. În acest sens I. Jinga abordează competența profesională a cadrului didactic drept „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”. Autorul propune trei tipuri de competențe care formează, în opinia sa, competența profesională a cadrului didactic: **competența de specialitate; competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială** [5].

S. Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic și anume:

- **competența politică**, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice – scopuri pedagogice);
- **competența psihologică**, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale;
- **competența științifică**, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală – aplicată;

- **competența socială**, dependentă prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare [4].

Competența didactică materializată în performanțe notabile este expresia măiestriei pedagogice, care constă în priceperea de a reacționa permanent și adecvat în orice situație didactică în spiritul obiectivelor educaționale ce trebuie realizate.

Competența profesională a cadrului didactic este abordată drept „nivel calitativ specificat în standard ocupațional” și reprezintă un standard profesional minim pe care trebuie să-l posede un cadru didactic, „astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți” [9].

În viziunea cercetătorilor de la Institutul de Științe ale Educației, competența profesională a cadrului didactic reprezintă *un ansamblu integrat de resurse interne dobândite prin cunoaștere și mobilizate în vederea rezolvării eficiente a situațiilor educaționale în scopul realizării unui învățământ de calitate* [10].

Cunoașterea reprezintă fundamentul progresului social al umanității și are ca obiect explicarea lumii. În activitatea de cunoaștere se operează cu date, teorii și sisteme, teorii și modele, sisteme și structuri, toate aceste concepte fiind elemente constituente ale unui șir continuu de acumulări cognitive în scopul generării de noi cunoștințe.

Cunoașterea științifică în domeniul disciplinelor *Fizica, Biologia, Chimia* devine un mod de gândire particular organizat, orientat și dirijat metodic în scopul descoperirii și înțelegerii lumii și a omului. Acest domeniu corespunde unei cunoașteri exacte, riguroase și demonstrabile a unor date cu valoare de adevăruri obiective despre realitate. Ea exprimă într-o formă clară, coerentă și inteligibilă

adevărul și legile ce guvernează atât realitatea fizică obiectivă a lumii exterioare, cât și realitatea subiectivă intrapsihică a ființei umane. În acest sens cadrele didactice de la disciplinele școlare *Fizica, Biologia, Chimia* își dezvoltă competența generală – de cunoaștere științifică. Această competență este rezultatul acțiunilor succesive, al operațiilor de gândire asupra fenomenelor din realitatea înconjurătoare, al unui șir de raționamente la capătul cărora se descoperă adevărul.

Experimentul este una dintre metodele de dobândire a adevărului științific în domeniul științelor reale. Învățarea prin experiment facilitează descoperirea conceptelor științifice și stimulează motivația învățării la disciplinele reale.

Fundamentarea metodologică a competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic se realizează inițial în cadrul învățământului universitar și își continuă dezvoltarea pe parcursul întregii activități profesionale în cadrul căreia profesorul transferă elevilor achizițiile cunoașterii științifice specifice disciplinelor *Fizica, Biologia, Chimia*.

**Competența de cunoaștere științifică este caracteristică** cadrelor didactice de la disciplinele *Fizica, Biologia, Chimia*. Ea reprezintă un ansamblu integrat de resurse interne dobândite prin cunoaștere și mobilizate în vederea rezolvării eficiente a situațiilor educaționale în scopul realizării unui învățământ de calitate.

Formarea continuă la disciplinele *Fizica, Biologia, Chimia* trebuie să asigure dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică constituită din cinci competențe specifice ale cadrului didactic și anume [1; 2]:

- **competența epistemologică** cu cele trei componente:
  - **componenta de specialitate** – vizează sistemul de conținuturi, tehnici, limbaje științifice proprii disciplinei

de specialitate, precum și schemele conceptuale corespunzătoare, modul său specific de a aborda problema;

- **componenta psihopedagogică** – vizează metodologia de predare-învățare-evaluare, care-i ajută pe elevi să-și construiască o nouă cunoaștere în concordanță cu stilurile diferite de învățare;
- **componenta culturală** – vizează gradul de profesionalizare, aceasta fiind rezultatul educației și al formării sale generale.
- **competența de comunicare** – vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în dependență de particularitățile câmpului psihopedagogic;
- **competența managerială** – vizează luarea de decizii adecvate, în scopul realizării obiectivelor stabilite și obținerea de rezultate eficiente;
- **competența de investigare** – permite cadrului didactic să valorifice cercetările pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ, în general, și, în special, să realizeze diverse investigații în scopul eficientizării procesului educațional;
- **competența metacognitivă** – ansamblul de cunoștințe pe care cadrul didactic le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în timpul executării lor.

Cercetările efectuate asupra formării competenței profesionale a cadrului didactic demonstrează că acesta este un proces complex și de lungă durată. Astfel, formarea competenței profesionale a cadrului didactic, ca și formarea competenței școlare, necesită parcurgerea a patru etape succesive:

Etapa cunoștințelor fundamentale

Etapa cunoștințelor funcționale

Etapa cunoștințelor interiorizate

Etapa cunoștințelor exteriorizate

Etapele menționate sunt indispensabile în formarea unui cadru didactic competent.

Abordarea analitică a valorilor științifice specifice competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic are la bază viziunea rațională și empirică asupra cunoașterii naturii. Procesul formării cunoașterii științifice are un progres semnificativ de-a lungul evoluției, fiind într-o dependență relativă de gradul de dezvoltare a psihicului uman. Prin interiorizare acestea se transformă din obișnuințe și modele în convingeri, ce condiționează mobilizarea inteligenței și autoevaluarea.

Dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic în domeniul disciplinelor școlare *Fizica, Biologia, Chimia* are drept scop:

- înțelegerea mecanismelor asimilării valorilor cunoașterii științifice;
- utilizarea instrumentelor de investigație științifică;
- verificarea corectitudinii valorii științifice a subiectelor;
- operarea cu ideea că cunoașterea științifică este și un rezultat al progresului cognitiv de determinare și justificare a ideilor ce derivă din faptele examinate.

Competența de cunoaștere științifică a cadrului didactic este o structură a unei personalități extrem de complexe, auto-constructive, centrate pe cunoașterea științifică cu rol de instrument de unificare, codificare și exprimare sub formă de comportamente educaționale.

Pentru formarea profesională a cadrelor didactice a fost elaborat ***Curriculumul pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie*** este un document

normativ ce descrie condițiile dezvoltării cadrelor didactice în termeni de competențe profesionale și e bazat pe conceptul SALiS, care promovează trei idei esențiale:

- învățarea activă;
- învățarea constructivistă;
- învățarea bazată pe experiment, folosind echipament cu cost redus.

În ceea ce privește curricula școlare la *Fizică, Chimie, Biologie* – sunt modernizate în contextul formării competenței de cunoaștere științifică la elevi care presupune o învățare sistemică și prevede:

- centrarea pe cel care învață și, respectiv, pe activitatea sa de construire a cunoașterii;
- descoperirea prin investigarea experimentală a proceselor, fenomenelor naturale.

Curriculumul pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie corespunde dezideratelor și schimbărilor actuale în educație privind predarea-învățarea științelor naturii. Această schimbare în educație presupune o reconstrucție prin reflecție și metacogniție a competențelor profesionale ale cadrelor didactice în general și a competenței de cunoaștere științifică în mod special.

Propria dezvoltare îl ajută pe profesor să creeze și să investigheze, să-și verifice în permanență convingerile, atitudinile și comportamentele. Dezvoltarea competenței presupune o reevaluare a ansamblului sistemului educațional conform anumitor coordonate ale gândirii și acțiunii. Reușita dezvoltării competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic constă în necesitatea de a reflecta asupra experienței altora și propriei experiențe. Astfel ideea reflecției stă la baza dezvoltării profesionale.

Ș. Iosifescu menționează că formarea continuă reprezintă o schimbare profesională individuală sau în grup la nivelul



cunoașterii, atitudinii și competenței profesionale. În sistemul de formare continuă se impun noi caracteristici ale sistemelor de formare și anume: *necesitatea unei oferte multiple de formare, pentru a putea răspunde nevoilor concrete; posibilitatea opțiunii personalizate; schimbarea accentului strategic de pe achiziția de cunoaștere pe consolidarea competenței, îmbinarea pregătirii externe cu cea internă, convergența dezvoltării profesionale cu a celei personale; largirea formării spre domenii mai largi decât specialitatea academică obținută; accentul valoric pe pluralism* [apud, 3].

Formarea continuă denotă un caracter schimbător și perfectibil respectând cerințele societății contemporane. Scopul formării continue la educația științifică (*Fizica, Biologia, Chimia*) este dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic axate pe trei piloni: *cunoaștere, atitudine și comportament*. Astfel, constatăm că dezvoltarea competenței profesionale a avut loc dacă schimbarea s-a produs la nivel de *cunoaștere*, la nivel de *atitudine*, la nivel de *comportament* adaptat și demonstrat în cadrul unei situații de context.

*Curriculumul pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie și chimie* are menirea de a dezvolta competența profesională a cadrelor didactice și dispune de următoarea structură:

- Preliminarii
- Repere conceptuale
- Competențe-cheie/ transversale
- Competențe profesionale specifice
- Administrarea cursului de formare continuă
- Activități de proces, conținuturi și achiziții de formare
- Sugestii metodologice
- Sugestii de evaluare

Formarea profesională continuă în domeniul educației plasează în centrul preocupărilor personalitatea elevului care parcurge traseul descoperii și formării personale, or succesul său în a deveni o valoare pentru sine și pentru societate depinde de competența profesională a cadrului didactic. Axarea pe formarea de competențe în sistemul educațional, impune stringent abordarea competenței profesionale a cadrului didactic, deoarece numai un cadru didactic competent poate forma la elevi un anumit ansamblu de competențe specifice învățământului preuniversitar.

Mai mult ca atât, formarea continuă trebuie să se desfășoare într-un proces dinamic pe orizontală și pe verticală, deoarece polivalența și interdisciplinaritatea vor fi coordonatele de bază ale conținutului formării continue [3].

Strategia formării formabililor solicită metode constructiviste prin care cadrul didactic să gândească, să conceapă, să interpreteze, să reflecteze, să elaboreze, să-și modeleze activitatea mentală în stil cognitiv pentru a-i activa, la rândul său, pe propriii elevi.

Sarcinile de formare din perspectivă constructivistă, conform opiniei cercetătoarei E. Joița, se rezolvă prin activarea mecanismelor mentale, prin construirea de alternative și relaționarea lor progresivă în jurul unor conflicte cognitive, prin interpretarea sarcinilor, prin prisma experiențelor directe și a reprezentărilor formate, astfel încât construirea înțelegerii și soluționarea sarcinilor cognitive să se consolideze prin exersare [6].

Se solicită aplicarea metodelor active în care înșiși participanții descoperă, analizează critic, argumentează propriile decizii fiind încurajată autonomia cognitivă și acțională. Cheia dezvoltării competenței

profesionale este autoanaliza și autocontrolul cognitiv sau metacognitiv, ceea ce permite medierea internă a formării profesionale, achiziționând valori la propriul patrimoniu în vederea înlăturării lapsusurilor în cunoaștere. Cunoașterea dobândită este personalizată, profesorul angajându-se astfel în noi experiențe de învățare, în verificarea de noi ipoteze verbalizate și negociate în grup.

Arhitectonica formării competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic include:

- reactualizarea achizițiilor anterioare;
- ordonarea prin clasificare și analiza prin diferențiere;
- interiorizarea prin exemplificare, explorare, sinteză, raționalizare;
- generalizarea prin creare, proiectare.

În acest context, rolul formatorului este de a organiza, structura, ghida activitatea formabilului, oferindu-i puncte de sprijin după necesitate.

În procesul de dezvoltare a competenței de cunoaștere științifică cadrul didactic trebuie să fie concentrat asupra perfecționării gândirii, atitudinii și respectiv și a comportamentului demonstrat în cadrul activităților. Gândirea pedagogică a fiecărui cadru didactic se actualizează în procesul rezolvării problemelor ce apar în diverse situații pedagogice. Drept urmare, influența pedagogică se reflectă cel mai des în universul spiritual al elevului. Astfel, făurirea și devenirea personalității elevului este apanajul educației realizat prin competența profesională a cadrului didactic, care trebuie să reacționeze eficient la schimbare.

Promovarea abordării interdisciplinare în procesul de predare-învățare a disciplinelor *Fizica, Biologia, Chimia* contribuie la formarea unei viziuni de ansamblu în rezolvarea unor

probleme ale realității prin care se reactualizează cunoștințele anterioare, asigurându-se conștientizarea acestora. Rezultatele obținute la problemele de evaluare demonstrează că această abordare a învățării cultivă mobilitatea gândirii, durabilitatea conștientizării.

Abordarea integralizată a educației științifice se va solda cu valențe pozitive exprimate prin anumite valori și atitudini care pot fi formate la profesori și elevi:

- gândire complexă și creativă;
- grad înalt de obiectivitate în cunoașterea realității și a Sinelui;
- sistem de metode de cunoaștere unitară a realității și a Sinelui;
- limbaj științific specific cunoașterii integralizate;
- comportament adecvat în rezolvarea situațiilor semnificative din viața cotidiană.

Corelațiile interdisciplinare sunt legături logice între discipline, în sensul că explicarea unui fenomen solicită informații și metode studiate la diferite materii. Acestea pot fi spontane sau planificate și pot fi legate de definirea unor noțiuni, de utilizarea unor metode sau instrumente în contexte noi, de transferul unor valori și formarea unor atitudini prin diferite discipline. Lecțiile cu o abordare interdisciplinară a conținuturilor corespund preferințelor a mai multor elevi și le permit o manifestare deosebită a personalității.

În educație, în general, și în educația adulților, în mod special, evaluarea are o relevanță maximă, ea jucând un rol reglator și fiind în măsură să optimizeze traseul, calitatea, eficiența și oportunitatea educației, în mod secvențial sau global.

În procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, evaluarea este relevantă deoarece [7]:

- adultul intră în demersul educativ cu propriile sale aspirații și așteptări față



de programul de formare cu experiențele sale anterioare, cu propriile scopuri de atins; în acest context, fără o evaluare inițială a cursanților demersul educativ poate eșua înainte de a fi început;

- evaluarea în educația adulților angajează direct cursantul, transformând evaluarea într-un proces internalizat, la care cursantul participă activ. Mai mult de atât – cursantul este partener în evaluare – evaluarea se discută, se negociază și se motivează foarte clar, mai ales că o secvență importantă în acest proces este autoevaluarea.

Evaluarea formabilului de la stagiul de formare continuă prevede câteva aspecte:

- evaluarea inițială a nevoilor de învățare ale cursantului;
- evaluarea în scopul identificării stilului predominant de cunoaștere;
- evaluarea finală a rezultatelor formării.

De aceea, evaluarea rezultatelor în cadrul cursurilor de formare a cadrelor didactice trebuie să se raporteze la competențele pe care acest program își propune să le formeze sau să le dezvolte.

În ceea ce privește aspectele valorice vizate de evaluare, în educația adulților ele sunt mai numeroase și mai diverse, putând fi abordate din mai multe perspective decât în educația de tip școlar. De exemplu, pot fi distinse patru niveluri, numite și paliere de evaluare, în raport cu orice stagiul de formare [8]:

- evaluarea reacției cursanților (*dacă le-a plăcut cursul*);
- evaluarea învățării cursului (*dacă au interiorizat achizițiile scontate*);
- evaluarea conduitei post-învățare (*dacă demonstrează/ manifestă în mod curent comportamentul profesional vizat*);
- evaluarea rezultatelor stagiului în termeni de rentabilitate (*dacă și-a*

*conștientizat costurile, generând totodată valoare adăugată*).

Evaluarea competenței de cunoaștere științifică a cadrelor didactice este autentică numai în raport cu relativitatea situației, construcției cognitive ce s-a realizat prin înțelegerea și soluționarea ei. Astfel, evaluarea formativă a competenței de cunoaștere științifică a cadrului didactic se referă la verificarea și aprecierea calității evoluției procesului de construire a cunoașterii în diferitele sale aspecte, pe când evaluarea sumativă se materializează în judecări de valoare privind performanțele obținute. Evaluarea acestei competențe scoate în evidență nu doar rezultatele vizibile ale cunoașterii, ci și contextul în care se construiește cunoașterea (organizarea situațiilor, procese, factori, metode, instrumente).

Evaluarea competenței de cunoaștere științifică a cadrelor didactice recurge la:

- criterii și descriptori ce apreciază performanțele individuale în construcția cunoașterii;
- metode calitative ce apreciază progresul în dezvoltarea cognitivă raportând toate acestea la contextul realizării lor;
- verificări în situații autentice;
- analiza rezultatului din mai multe perspective.

Ea se fundamentează pe următoarele principii:

**Principiul corectitudinii** – oferă șanse egale tuturor candidaților, îi plasează pe toți în condiții egale, fără a defavoriza sau avantaja. Criteriile pe baza cărora se ia decizia sunt cunoscute de toți candidații.

**Principiul credibilității** – presupune utilizarea metodelor care conduc cu consecvență la aceeași decizie privind competențele evaluate. Evaluatorii vor demonstra că au experiență în competențele pe care le evaluează.

**Principiul flexibilității** – presupune adaptarea procesului de evaluare la varietatea contextelor în care se desfășoară.

**Principiul validității** – presupune selectarea metodelor de evaluare care vor conduce achiziționarea de informații relevante în raport cu ceea ce se urmărește în evaluare. Aceasta vizează:

- evaluatorii știu ce anume evaluează (evaluarea este proiectată și realizată pe baza unor criterii sau pe baza rezultatelor învățării stabilite în prealabil);
- dovezile colectate sunt rezultatul îndeplinirii unor sarcini relevante pentru ceea ce se evaluează.

**Drept instrumente de evaluare** a competenței științifice a cadrului didactic servesc: portofoliul care include portofoliul profesorului la cursurile de formare continuă, proiectul de cercetare, raportul de dezvoltare profesională și promovare în carieră.

Produsele realizate de către profesor nu mai sunt doar suporturi în activitatea didactică, ci probe sau dovezi ale acesteia, iar în această privință se poate afirma că portofoliul este un instrument foarte important pentru colectarea informațiilor referitoare la certificarea achizițiilor dobândite de profesor.

Pentru ca portofoliul să fie superior oricărei alte modalități de ilustrare a progresului cursanților, în el trebuie incluse doar produsele într-adevăr relevante pentru a evidenția creativitatea, autodirecționarea, multilateralitatea, apogeul de performanță a unei munci extensive a cursanților.

Evaluarea competenței de cunoaștere științifică a cadrelor didactice este, precum și formarea, un rezultat al construirii unui anumit mod de cunoaștere, de rezolvare eficientă a unei anumite probleme prin raportarea la valorile construite, prin judecări de valoare.

### Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ M., *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. BOCOȘ M., CIOMOȘ F., *Didactica chimiei*. Colecția Didactica pentru toți. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2002.
3. CALLO T., *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: Editura CEP USM, 2007.
4. CRISTEA S., *Perfecționarea cadrelor didactice*. [online], [www.proeducation.md/dw.php](http://www.proeducation.md/dw.php)
5. JINGA I., *Educația și viața cotidiană*. București: Editura didactică și pedagogică R.A. 2008.
6. JOIȚA E., *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Iași, 2007.
7. KOVACS M., VĂCĂREȚU A.-S., *Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice*. Ghid pentru fumizorii de programe de formare continuă pentru cadre didactice. Chișinău: Print-Caro, 2012.
8. PALOȘ R., SAVA S., UNGUREANU D., *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007.
9. PETROVICI C., *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.
10. POGOLȘA L., BUCUN N., FRANȚUZAN L., SIMION C., PRUNICI EL., *Ghid metodologic de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de Fizică, Chimie, Biologie din perspectiva conceptului SALiS*. Chișinău: Print-Caro, 2012.

**Recenzent:** Vladimir GUȚU, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

## O perspectivă constructivistă a textului în manualul școlar de limba și literatura română

**Adrian GHICOV,**

doctor în pedagogie,

directorul Agenției de Evaluare și Examinare a Ministerului Educației

**Tatiana CALLO,**

doctor habilitat în pedagogie,

profesor universitar, CNAA

### **Rezumat**

*Materialul expune o viziune asupra manualului școlar în general și a manualului de limba și literatura română în special, din perspectiva ideilor constructiviste, cu specificarea relației manual-text, text-elev. Sunt analizate funcțiile manualului, rolul lui, calitatea lui de a veni înspre elev, cu toate textele pe care le conține. Acceptarea/neacceptarea textului sunt factori definitorii în atribuirea de semnificații procesului de învățare în ansamblul său, iar punctul de referință al unui manual școlar trebuie să fie realitatea înconjurătoare.*

Progresul în formare și învățare, reușita și eficiența învățării trebuie să fie alimentate în permanență de ideile inovatoare, care apar în educație o dată cu dezvoltarea socioculturală a umanității, cu apariția noilor nevoi de afirmare a personalității elevului în parcursul acestuia către conturarea unui profil uman și intelectual convingător.

În acest context, manualul școlar devine sursa cea mai importantă în construcția și realizarea procesului educațional. Cu

### **Abstract**

*The study reflects a vision concerning school textbooks in general and school textbooks of Romanian in particular, as seen from a constructivist perspective, exploring the relationship between textbook and text and text and pupil. The author analyses the functions of a textbook, its role, its quality of coming to the pupil with all its texts. Acceptance of the text or lack thereof is a defining factor in the attribution of significations to the learning process as a whole, while immediate reality ought to be a textbook's main point of reference.*

atât mai mult, manualul de limba și literatura română care, dincolo de cerințele *sine qua non* ale unei surse fundamentale de informare și documentare, trebuie să întrunească și calitățile iminente ale unui model pedagogic de formare – dezvoltare – evaluare a competențelor culturale, lingvo-literare, comunicative, procedurale, acțional-strategice, decizionale etc.

Atitudinea investigatională în raport cu manualul de limba și literatura română ca structură

de funcționare prioritar formativă, cu obiective și strategii real operaționalizabile, pornește de la considerațiile lui C. Crăciun [1, p. ...], care vectorizează atitudinea pe care trebuie să o avem în calitatea noastră de beneficiari ai unui produs pedagogic, care este manualul:

- Un manual este „o ușă” care vă așteaptă să o deschideți. Dincolo de ea sunt promisiuni și certitudini. Dacă ați deschis-o, pășiți cu încredere mai departe, fără să uitați că fiecare pas în plus în cunoaștere presupune, în același timp, efort și bucurie. Bucuria de a reîntâlni ceea ce ați învățat în anii de dinainte, de a descoperi lucruri și perspective noi, texte noi și elemente noi de comunicare, așa cum au fost ele pregătite și adunate între pagini de carte școlară, pentru a servi preocupărilor și așteptărilor celor care acum învață;
- Un manual este o invitație pe care, așa cum se întâmplă și în cazul unei poezii, al unei cărți de călătorii sau de eseuri, al unei piese de teatru, autorul a realizat-o convins că va găsi în cititori (de data aceasta elevi și profesori) un partener;
- Un manual poate deveni un prieten, dacă el oferă experiențe utile pentru a păși mai departe în viață; și el oferă cu dragoste și grijă, iar voi – și acesta este gestul de recunoștință posibil – să-i întoarceți paginile, să vă străduiți să intrați în dialog cu autorii, să discutați cu ei, să călătoriți alături de ei, să visați laolaltă, dar și să vă exprimați ceea ce credeți și ceea ce aveți să întrebați sau să contestați. Dacă unele lucruri par mai dificile, gândiți-vă că prietenul bun nu trebuie să vă ferească de greutateți, să le elimine din viața voastră, pentru ca drumul să fie neted și fără asperități, el trebuie doar să vă ajute să le depășiți, mai cu seamă să vă învețe cum să nu cedați în fața lor;
- Un manual este un instrument de lucru, pus la îndemâna voastră și a profesorilor

voștri. El nu este făcut să stea pe un raft ca un bibelou, nici în servietă ca un obiect uitat. El trebuie folosit la școală și acasă, trebuie respectat, dar nu menajat. De câte ori este deschis mai des, de atâtea ori se confirmă valoarea lui. Cu ajutorul acestuia, învățați să învățați.

În opinia noastră, aceste idei converg judicios din și spre politicile educaționale europene, cu recomandările de formare a competențelor-cadru. Iată de ce, demersul nostru va lua forma unor întrebări-problemă prin care vom încerca să elucidăm aspectele definitorii, legate de credibilitatea unui manual școlar și valorificarea acestuia cu randament educațional de moment și de perspectivă.

Așadar, dacă ar fi să formulăm o primă întrebare, aceasta s-ar referi la faptul *cum putem să definim contextual și să abordăm manualul școlar de limba și literatura română*.

În primul rând, manualul de limba și literatura română este **o resursă materială** a procesului educațional, deoarece *servește unor nevoi*, privind procesul de învățământ ca o activitate destinată să satisfacă o categorie specifică și foarte importantă de nevoi social-umane: nevoia de competență, de creativitate, de integrare socială prin comunicare și prin axiologia limbii și literaturii române etc. În al doilea rând, manualul trebuie văzut ca pe un **instrument de lucru, cel mai important**, al elevului. Adică o carte care explică noțiunile fundamentale ale limbii și literaturii române, scrisă din *perspectiva elevului*, care traduce „limba savanților” în „limba elevilor”; o carte riguroasă din punct de vedere pedagogic; pentru elev este un instrument de informare și de lucru, pentru profesor – un instrument de lucru *orientativ*.

Nu trebuie să ne scape nici calitatea de **document oficial de politică educațională**, care asigură concretizarea curriculumului școlar în vigoare, într-o formă care vizează prezentarea cunoștințelor într-un mod

sistematic, prin diferite *unități didactice operaționalizabile*. Și, firește, **un document curricular**, ce operează o **selecție permisivă a conținuturilor**, din care rezultă un ansamblu variabil de informații, iar elevul și profesorul au suficient spațiu de creație.

În perspectiva celor abordate, apare necesitatea explicitării unor *funcții pedagogice* ale manualului școlar de limba și literatura română, aflat între tradițional și modern: funcția de *informare*, de organizare și transmitere a cunoștințelor (capacități cognitive), cea de *formare* (capacități, competențe, atitudini), funcția de *ghidare a învățării*, prin repetare, imitarea modelelor, facilitarea deschisă și creativă a elevului; funcția de *antrenare*, de consolidare a achizițiilor, de *autoinstruire* și de *evaluare* a achizițiilor elevului, de *integrare* a achizițiilor prin utilizarea acestora în diverse situații și de educație socială și culturală. Rolul unui manual școlar este pe cât de simplu, pe atât și de complicat: de a prelucra materialul în mod didactic, organizându-l într-o consecutivitate logică, cu implicarea diverselor entități care ar asigura *înțelegerea*. Rolul decisiv al manualului școlar este dat de faptul că manualele sunt unicele cărți care sunt asimilate, citite, examinate de către toți membrii unei societăți, adică au calitatea de a fi la îndemâna fiecărui membru al societății pe parcursul școlarizării sale. Manualul școlar se adresează deci elevului și *vine înspre* acesta, cu toată informația și metodologia sa didactică.

Pedagogia competențelor reclamă nevoia de axare a oricărui manual pe formarea – dezvoltarea de competențe. În cazul manualului de limba și literatura română, acestea facilitează: *personalizarea învățării și transmiterea responsabilităților* către elevi; *contextualizarea învățării și formării de abilități*; *centrarea pe probleme*, astfel ca elevul să se implice direct în rezolvarea lor, această rezolvare implicând intrinsec cunoașterea, învățarea, formarea. Pri-

oritatea itemilor calitativi, în combinaire directă a cognitivului cu atitudinalul, înlesnește activitatea profesorului de a merge pe o standardizare exersabilă, oferind elevului șansa deschiderii eului personal, al creativității și originalității.

Dacă pornim de la pedagogia constructivistă, ca pedagogie a construirii cunoașterii, care înaintea în prim plan procedurile, instrumentele în practicarea construirii învățării, care afirmă că sarcinile de învățare se rezolvă prin activarea mecanismelor mentale, prin construirea de alternative în relaționarea lor progresivă în jurul unor noduri informaționale, prin interpretarea lor prin prisma experiențelor directe și a reprezentărilor formate de către elev, încât construirea înțelegerii și soluționarea sarcinii cognitive să se consolideze prin exersare asistată de profesor ca o capacitate [2, p.11], atunci următoarea întrebare vizează faptul pe ce se întemeiază construcția manualului actual de limba și literatura română. Răspunsul poate fi formulat în felul următor: pe *unitatea didactică operaționalizabilă în relația elev-profesor și pe experiența de învățare operaționalizabilă în relația elev-profesor*. Fiecare dintre acestea cuprinde: secvențe distincte de informații, ghidarea învățării, explicații, comentarii, corelații intra- inter- transdisciplinare, exerciții, rezumate, întrebări, teste, referințe bibliografice. În temei, un manual de limba și literatura română conține:

- Obiective/ competențe, formulate în conformitate cu recomandările curriculumului.
- Sarcini de învățare, conexe obiectivelor / competențelor.
- Informații utile, prezentate clar, precis, sugestiv.
- Sarcini de lucru suplimentare, pentru aprofundarea studiilor.
- Surse suplimentare, pentru aprofundarea cunoștințelor.
- Exerciții de evaluare / autoevaluare.

Așadar, perspectiva constructivistă afirmă

faptul că elevul, ca subiect, hotărăște care text informativ al manualului trebuie să fie ales ca unul relevant, atribuind acestuia o semnificație aparte. În funcție de această semnificație, elevul decide care dintre „provocările” textului sunt utile pentru el și, în acest sens, chiar și ignorarea textului poate fi justificată, dacă slujește propriei integrități și identități a elevului. Plăcerea lecturii ordonează multitudinea informațiilor, creând diverse legături. Dispozițiile emoționale nu influențează doar selecția și aprecierea textelor, ci și modul de gândire al elevului. În stările de neplăcere, gândirea elevului se restrânge la unele conținuturi rigide, puține, care se învârt în jurul acelorași subiecte. Gândirea devine stereotipă, vâscoasă, înceată, uneori chiar se oprește. Dacă textul este acceptat, elevul îi atribuie o semnificație, cu care el se identifică, pe care o leagă de alte conținuturi ale memoriei sale. Astfel, textul nu înseamnă o materie prestabilită de învățare, ci performanța elevului de a și-o însuși [3, p. 30].

Constructivismul apreciază deci pluralitatea constructelor realității (și prin intermediul textului), ca o eliberare de adevărurile dogmatice și o șansă pentru societatea în care trăim. Astfel, educația realizată prin intermediul manualului școlar de calitate devine o atitudine constructivistă, care presupune toleranță și selecție riguroasă, modestie și perseverență intelectuală, prudență, dar și libertate în judecată. La fel și textul, el nu atât transmite adevăruri, cât descoperă potențialități. Atunci când este receptat un text, de fapt se stabilesc anumite legături cu realitățile înconjurătoare. Conținutul lui suferă transformări inevitabile atunci când este receptat de elev, deoarece acesta din urmă dispune de o structură cognitivă și emoțională proprie.

*Punctul de referință* al unui manual de limba și literatura română, ca de altfel și al oricărui alt manual școlar, trebuie să-l constituie *realitatea cotidiană* care este observată din unghiuri diferite pentru a oferi diferite căi de acces la ea.

Doar în acest mod se poate stimula o schimbare a perspectivei. Pornind de la ideea constructivismului, manualul școlar trebuie să confirme ceea ce se întâmplă în cotidian și anume faptul că universul este *format din constructe*.

Revenind la problema enunțată în titlu, trebuie să menționăm faptul că relația bidimensională dintre text și manualul școlar la limba și literatura română este una intersistemică. Se pare că erudiții arabi, vorbind despre text, folosesc această expresie admirabilă: *corpul sigur*: Ființa umană are mai multe: corpul anatomistilor și al fiziologilor, acela pe care-l vede și de care vorbește știința: este textul gramaticienilor, al criticilor, al comentatorilor, al filologilor, este *fenotextul*. Dar mai are și un corp al desfătării, fără nici o legătură cu primul: e un alt decupaj, o altă numire; la fel și cu textul: el nu este decât lista deschisă a focurilor limbajului, aceste focuri vii, luminoase, acele lumini intermitente, acele trăsături hoinare dispuse în text ca niște semințe și care înlocuiesc în chip avantajos pentru noi acele „*semina aeternitatis*”, acele noțiuni comune, fundamentale ale vechii filozofii [4, p. 17].

Elevul se cuvine să intensifice într-un grad înalt procesul de receptare a textului manualului, să-l amplifice până la a-l transforma într-un proces *de semnificare*. Decis să valorifice întruparea unică a stimulului, elevul interpret nu se va grăbi să izoleze o semnificație denotativă pentru a o raporta, în mod univoc, la un semnificant. Acum și imaginativ, el va exploata faptul incontestabil că semnele apar legate între ele și că fiecare își completează mereu de celelalte, inclusiv de la cele pe care le deține mintal elevul, fizionomia lui dinamică. De la structura fonică a cuvintelor, de la fiecare cuvânt, atât de divers înțeles de vorbitori, de la ansamblurile sintactico-gramaticale alcătuite de cuvinte se emană o „ambiguitate” care, pentru cel ce intenționează s-o perceapă ca atare, adică în spirit mesajistic, umple de semnificații complexe



orice text. Autoreflexivitatea textului și chiar referențialitatea diferită a expresiei lui stau, în mare măsură, în puterea receptorului de a capta sensuri conotative ”ca și cum”, antrenând în operație elementele memoriei experiențelor trecute și ale codurilor de referință prezente; mai ales pe acelea în măsură să interacționeze cu semnificațiile lineare ale mesajului și să confere o perspectivă nouă ierarhiei stimulilor.

Dacă elevul va lua o poziție de integrare a procesului de receptare a textului manualului cu procesul de interpretare a lui și va putea să se situeze dincolo de convenționalitatea interpretării obișnuite, nu va fi prea greu să facem să reînviem potrivit unor perspective noi atâtea texte câte include manualul școlar, care își au, pur și simplu, un loc stabil printre obiectele realității acestei lumi. Condiția pe care o pune textul nebeletristic spre a se lăsa descoperit este să fie asaltat de imaginația complexă a elevului interpret într-o mirifică aventură a spiritului [Apud 5, p.12]. În lectura textului manualului ne putem procura noi și noi prilejuri de bucurie, cum putem degusta ca literatură atâtea și atâtea scrieri.

Elevul este cel căruia se adresează orice text al manualului școlar și de aceea textul trebuie să transmită idei și sentimente. Un text există doar pentru cititorii săi. Autorii manualului trebuie să știe să profite de pe urma dialogului cu elevii prin intermediul textului, dacă acest dialog nu se produce, atunci textul își pierde credibilitatea. Premetodologia textului se plasează într-un domeniu al textului în special „la suprafață” (citirea, constatarea a ceea ce este). Metodologia actuală a textului poate fi reprezentată printr-o structură multidimensională, cu valori și parametri relaționali, care pot fi abordați „în adâncime”, prin „atacarea” textului din diverse perspective: atât la suprafață cât și în adâncime, contextual și constructiv. „Capturarea” structurii realității de către text se produce prin „condensarea” lumii în conținutul care trebuie dezvoltat pentru a putea înțelege efectele

de referire. Când vorbim despre legitimarea textului, vorbim despre structura sa de conținut, fiind una din principalele modalități prin care textul prezintă realitatea. De asemenea, trebuie să constatăm că se promovează ideea postmodernă, care afirmă faptul că realitatea ca atare este un text, iar citirea lui produce un alt text. Prin lectură cititorul „scrie” textul, dându-i un înțeles specific. Accentul se plasează deci de pe autor pe cititor.

Receptarea textului este de la bun început un act selectiv și transformator, de construcție de reprezentări, este adevărat, de un prim nivel, după cum constată I.Cerghit. În legătură cu modul cum acționează mecanismele de prelucrare la acest prim nivel al receptării, se pun multe probleme, ca de exemplu, a recepta pentru elev înseamnă: a explora textul de la care intenționează să obțină informații; a percepe, a observa, a examina, a reflecta și a prelucra informația empirică sau factuală; a construi reprezentări mentale, de un anumit nivel; a descrie aceste reprezentări, a decoda sau a sesiza semnificațiile concrete, convenționale, pe care le presupun; a evalua informația textului, ceea ce presupune, în primul rând, transformarea acesteia, adoptarea unei atitudini active în sensul că în cadrul percepției el trebuie să decodeze și să codeze informațiile cu ajutorul *sistemului său de semnificații*; să le ordoneze, să le reorganizeze, să le transforme, să le combine, să analizeze componenții elementari, să le regrupeze în ansambluri, să le memoreze, să opereze cu el [6, p. 162].

A studia receptarea, în opinia lui S.Moscovici, înseamnă a intra în intimitatea unui public diferit și a vedea că problematica transmiterii sensului este replasată în interiorul textului, iar problema destinatarului nu mai este decât cea a semnelor ce o prezintă. Chestiunea receptării semnificațiilor propuse și studiile în privința receptării pun capăt domniei exclusive a unui lector în fabula, pentru a analiza relațiile concrete dintre texte și semnificațiile efectiv

degajate de aceste texte. Analiza textelor reprezintă o sursă majoră în acest sens, textele fiind raportate la contextul întâlnirii lor cu utilizatorii. Combinând analiza textuală și cercetarea empirică, studierea receptării își fixează ca obiect natura relației dintre text și elevul receptor. Receptarea nu este absorbția pasivă de semnificații preconstruite, ci locul unei produceri de sens. Prin urmare, ambiția analizei textuale de a deduce lectura și lectorul doar din text este respinsă. Această respingere trece prin abandonarea oricărui model de interpretare ce dă prioritate științei analizei. Structurile textului sunt doar virtuale atâta timp cât lectorii sau spectatorii nu le activează. Cunoașterea în privința unui text, oricât ar fi de rafinată, nu permite prezicerea interpretării pe care o va primi. Din momentul în care este recunoscută diversitatea contextelor în care este realizată receptarea, nu mai există motive ca un mesaj să fie în mod automat decodat, așa cum a fost codificat. Coincidența decodării și a codificării poate fi, din punct de vedere educațional, dominantă, dar teoretic ea nu este decât doar un caz posibil. Studiile de receptare trimit la o imagine activă a lectorului. Acesta poate nu numai să scoată din text satisfacții neașteptate, dar poate și să reziste la presiunea textului, să respingă sau să răstoarne ordinea stabilită a semnificațiilor propuse de acesta. Latitudinea interpretativă, lăsată în seama lectorului, este legată de relativa polisemie a textelor. În felul acesta, se trece de la un lector pasiv la unul nu numai activ, dar și foarte socializat. Receptarea se construiește într-un context caracterizat de existența unor comunități de interpretare, funcționarea acestor comunități.

Incontestabila valoare a textului de calitate ca mod de comunicare didactică face din acesta „protagonistul” educațional ce facilitează relația pedagogică *eu(elevul) – realitatea (lumea)*. Aceasta trebuie redimensionată din perspectiva formării

cognitive și atitudinale a elevilor, care, actualmente, au avantajul de a manevra, naviga într-un câmp informațional al unui spațiu diversificat.

Textul poate fi citit în două modalități, la care se referă R.Barthes: prima merge repede, ignorând jocurile de limbaj, merge repede pentru a nu se plictisi; a doua nu trece peste nimic, cântărește, aderă la text, se citește cu aplicație și pornire, surprinzând foietajul semnificațiilor. Acest tip de lectură convine textului modernist, nu în ultimul rând, textului manualului școlar, care trebuie citit nu „înfulcând”, ci „regăsind” în el viața personală. Și, pentru a nu se pierde în nonsensuri, elevii ca cititori ai textului trebuie să fi niște „cititori aristocratici” [7, p.14].

Prin text, de la text, înspre text. Constructivist vorbind, avem în vedere instaurarea unei comunități de învățare care face opțiunea valorică în favoarea textului. Or, în paradigma educației postmoderne, ființa elevului este plasată în relație directă și deplină cu realitatea. Elevul devenind, astfel, un interpret al lumii care acceptă realitatea, găsește soluții, este convins că are nevoie de un lucru, un fapt, o atitudine pe care o exprimă. În această ordine de idei, textul manualului trebuie acceptat ca pe o ofertă dezerabilă, fezabilă și oportună.

Trebuie, de asemenea, să conștientizăm faptul că limba se reconstruiește prin fluxul grăbit al tuturor plăcerilor de limbaj în paradisul cuvintelor unui text. Elevul cititor pare să le spună: vă înțeleg pe toate: cuvinte, turnuri, fraze, adjective, rupturi talmeș-balmeș; semnele și mirajele de obiecte pe care le reprezintă. Elevii trebuie să fie copleșiți de text ca niște copii mici, cărora nimic nu le-ar fi vreodată refuzat, reproșat sau mai rău încă: „îngăduit”. Este pariul unei continue jubilațiuni, momentul în care prin excesul sau plăcerea verbală, mesajul textului îi dă o înțelegere deplină. Ca acest lucru să se producă, este nevoie să se țină cont de următoarele recomandări în elabora-

rea unui manual de limba și literatura română: să fie selectate conținuturi coerente și corecte din punct de vedere științific; să conțină informații ce permit *interpretări alternative și deschise*; informațiile să fie structurate pe baza a 2 criterii: *a) sistematicității cognitive; b) progresiei cognitive*; să conțină un limbaj accesibil; e nevoie de scrierea lizibilă a textului, formatul și calitatea hârtiei, designul, imaginile corespunzătoare vârstei, intereselor, nevoilor elevilor.

Elevul cu personalitate integrală preține o disponibilitate, o deschidere la noutate, pe care profesorul lui trebuie să o împărtășească deopotrivă. El vede în alt mod, fapt ce înseamnă a accepta să nu cunoști dinainte itinerarele, ci, mai mult chiar, înseamnă să poți deveni în egală măsură descoperitorul și subiectul activ al textului care se scrie. Acest elev nu numai că provoacă înțelegerea dintre visătorul de cuvinte și cel care le ordonează, dintre cel care călăuzește și cel care este călăuzit, dar el provoacă și întâlnirea dintre sine și mesajul său, care, amândoi, se deșteaptă, se deschid realității vii, iar nu abstracte, a limbajului. Tocmai pentru că este la originea unei experiențe de limbaj, care nu ar putea avea loc în alt chip și care întoarce spatele reprezentării intelectuale a lumii și a lucrurilor, acest elev vede altminteri: obligat nu să încerci a regăsi cât mai bine în text o realitate exterioară ce nu s-ar putea afla în oglinda cuvintelor decât sărăcită și foarte deformată, ci să asști la o ivire treptată a unei realități ce instituie un nou raport al cuvintelor cu lucrurile și cere să fie trăită pentru prima oară [4, p. 27].

În concluzie, trebuie să punem în evidență următoarele constatări, luând la bază ideile constructivistice. Un manual școlar de limba și literatura română de calitate trebuie să întrunească următoarele dimensiuni:

- Să implice elevul în construirea propriei cunoașteri prin aspecte de limbă, literatură și cultură românească.
- Să pună accent pe construirea bazelor mentale ale elevilor în realizarea cunoașterii și a experiențelor de lectură, comunicare, viață.
- Să aducă în prim plan **procesualitatea** ca înțelegere și rezolvare a sarcinilor cognitive și atitudinale.
- Să presupună/ ofere/ solicite clădirea înțelegerii unui concept, a unei probleme, situații prin **personalizare**.
- Să acceseze, în primul rând, **înțelegerea proprie** a elevului și, în această bază, acțiunea proprie, căutarea proprie, decizia proprie și cunoașterea proprie, prin acțiunea efectuată de elev în baza sarcinilor de lucru, a comportamentelor cognitive, generate de manualul la limba și literatura română.
- Să ofere anumite **spații pentru construcție**, adică să împrumute elementele unui caiet de lucru, dar nefăcând uz de această metodă.
- Să prevadă un șir de sarcini bazate pe **reprezentarea grafică**.

### **Referințe bibliografice:**

1. Crăciun C., *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*. Deva: Emia, 2004.
2. Joița E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006.
3. Siebert H., *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.
4. Burgos J., *Pentru o poetică a imaginarului*. București, Univers, 1938.
5. Negrici E., *Imanența literaturii*. București: Cartea Românească, 2009.
6. Cerghit I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Aramis, 2002
7. Barthes R., *Plăcerea textului*. București: Cartier, 2006

### **Recenzenți:**

1. Nicolae BUCUN, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE
2. Vladimir GUȚU, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

## Depășirea elementelor dialectale din exprimarea elevilor prin intermediul activităților extracurriculare

Ana COZARI,

doctor în pedagogie,

Universitatea Agrară de Stat din Moldova

### Rezumat

*Educația extracurriculară își are rolul și locul bine stabilit în formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor. Instruirea în mediul dialectal permite o organizare variată a activităților extracurriculare ce vizează, în principal, educarea dragostei pentru limba maternă, inițierea elevilor cu particularitățile lingvistice locale, dezvoltarea abilităților de comunicare literară etc. Cunoașterea graiurilor, a limbii literare întregește personalitatea elevului, contribuind la formarea unui om de cultură complex.*

Însușirea de către elevi a *normelor literare* este un proces complex în care sunt implicați mai mulți factori: mediul lingvistic matern și extrașcolar, vârsta, aptitudinile elevilor etc. O parte din elementele limbii materne se deprind prin contactul dintre vorbitori, în practica vieții sociale, iar o altă parte și normele de utilizare corectă a lor se dobândesc în școală.

Formarea/dezvoltarea *competențelor comunicative* din perspectiva *interdependenței grai local/limbă literară* reprezintă priorități ale educației actuale. Ca orice limbă, și româna este o *unitate în diversitate* [3]. Ea prezintă varietăți în spațiu, varietăți socioculturale și varietăți stilistice,

### Abstract

*Extracurricular education plays a particular role and has its own place in the process of harmonious formation and development of children. The fact that students are trained in the dialectal environment allows organizing a variety of extracurricular activities that mainly teach them love their mother tongue, they become acquainted with local linguistic peculiarities, develop literary communication skills, etc. The knowledge of dialects and literary language complements the student's personality, contributing to the formation of a sound man of culture.*

iar cunoașterea românei literare sub toate aspectele ei determină *succesul instruirii și educației*. Educarea prin limbaj se traduce prin progresele *inteligenței limbajului*, care sunt întotdeauna *progrese individuale*, dată fiind condiția fiecărui individ de a parcurge într-un timp scurt un rezumat al evoluției semenilor săi. Prin limbaj omul are posibilitatea să cunoască un alt om și să se cunoască pe sine însuși prin altul [4].

*Profesorii de limba română* sunt chemați să dirijeze procesul de însușire *conștientă* a vorbirii literare, varianta cea mai îngrijită a limbii noastre. Preocuparea dascălilor de *cultivarea limbii* este cu atât mai intensă, cu cât mediului lingvistic local

Îi este caracteristică o mai mare bogăție și diversitate de particularități. Instruirea în *mediul dialectal* permite o organizare variată a *activităților extracurriculare* ce vizează, în principal, educarea dragostei pentru limba maternă, inițierea elevilor cu aspectele lingvistice locale, dezvoltarea abilităților de *comunicare literară* etc. Fără a nega importanța educației de tip curricular, devine tot mai evident faptul că educația extracurriculară, adică cea realizată dincolo de procesul de învățământ, își are rolul și locul bine stabilit în formarea și dezvoltarea armonioasă a *personalității* copiilor. Activitățile extracurriculare reprezintă *activități academice, culturale*, etc. care se organizează la nivelul unității de învățământ, suplimentar față de disciplinele din planurile cadru de învățământ și din curriculum, la decizia școlii. Ele se organizează în afara orarului școlar. Complexitatea finalităților educaționale impune *îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare*, iar parteneriatul educațional, ca set de *intervenție complementară*, apare ca o necesitate [5]. Cadrele didactice țin cont de particularitățile de vârstă, capacitățile, necesitățile, interesele elevilor, materialul lingvistic fiind furnizat conform *principiului accesibilității*.

Pornind de la faptul că elevii utilizează frecvent în *comunicarea orală și în cea scrisă* cuvinte din sfera *lexicului dialectal*, care își are istoria sa și face parte din *tezaurul culturii populare*, una dintre formele de activitate extracurriculară este *Cercul lingvistic* (de culegere și selectare a lexicului dialectal). E necesar de a explica elevilor că limba cunoaște mai multe forme de manifestare, printre care și *graiurile teritoriale*. Acestea constituie un sistem aparte și dispun de anumite norme, dar numai *normele literare* sunt *codificate în manuale, dicționare* ș.a. Elevii

sunt atenționați de faptul că norma în sine nu este aceeași. Dacă astăzi luăm un interviu sau facem o anchetă unui grup de elevi și revenim după douăzeci de ani, vom constata că răspunsurile nu sunt aceleași. În programa cercului pot fi incluse următoarele subiecte:

### *I. Etapa teoretică*

1. Bogăția lexicală a limbii române;
2. Lexicul arhaic;
3. Lexicul dialectal;
4. Omonimia, sinonimia, antonimia dialectală și sursele lor;
5. Tipuri de dicționare (sau glosare);
6. Pregătirea chestionarului lexical și frazeologic etc.

### *II. Etapa practică*

1. Prezentarea unor comunicări în baza lucrărilor dialectologilor români;
2. Colectarea materialului dialectal conform unei programe speciale;
3. Alcătuirea glosarelor lexico-tematice;
4. Toponimia dialectală;
5. Documentarea etimologică vizavi de unele cuvinte etc.

Un aspect important al cercetării lexicului dialectal la orele de cerc este cel “tematic”. Importanța cercetării pe grupuri tematice constă în faptul că *elementele lexicale* se studiază în strânsă legătură cu obiectul desemnat, în relațiile lui cu alte elemente ale aceleiași sfere lexico-semantică.

Elaborarea diverselor tipuri de *glosare*, studierea lexicului dialectal pe *grupuri tematice* creează o posibilitate reală de a discuta la orele de cerc și alte probleme: relațiile lexicului dialectal cu cel al limbii literare, originea lexicului dialectal, lexicul dialectal ca sistem, relațiile dintre limbi la nivel dialectal ș.a. Așadar, este mai efektivă culegerea lexicului dialectal după anumite programe tematice. Spectrul de teme poate fi destul de variat, dar apropiat și cunoscut elevilor și să

le creeze un interes deosebit. Drept exemplu de chestionar poate servi și următorul:

*Gospodăria casnică*

1. Cum se numește (sau s-a numit în trecut) încăperea subterană, zidită, de obicei, dedesubtul unei clădiri și destinată păstrării unor materiale sau a unor produse alimentare? (*pivniță, beci, pohreb, magaz, bașcă* etc.);

2. Cum se numește/se numea camera nelocuită în dosul casei țărănești destinată pentru păstrarea unor lucruri de gospodărie sau alimente (*clădăucă, bașcă, șopron, prilipcă, plevniș* etc.).

O atenție deosebită la orele de cerc se acordă problemelor de *influență reciprocă* a limbii literare și a graiurilor populare. După cum se știe, *graiurile populare* servesc drept sursă de îmbogățire pentru limba literară, un număr considerabil de dialectisme au pătruns în limba literară. La orele dedicate acestei probleme li se comunică elevilor despre trecerea *cuvintelor regionale* în limba literară prin intermediul literaturii artistice, a *terminologiei speciale*. *Elementele lexicale regionale* pătrund în limba literară și prin *semidialecte*, vorbirea populară urbană. Astfel, din *argoul* elevilor și studenților a pătruns în limba literară cuvântul *restanțier*. Orele de cerc sunt organizate în așa mod ca elevii singuri, lucrând cu dicționarele, cu materialele din ziare și reviste, cu literatura artistică, să se convingă de faptul că diverse cuvinte din grai pătrund în limba literară și se consolidează acolo. Pentru o atare analiză, de obicei, se recomandă să selecteze cuvinte legate de aspecte ale vieții satului, accesibile și clare elevilor.

Materialul selectat de elevi se înregistrează pe fișe.

Cu un deosebit interes elevii analizează lexicul din textele dialectale. De exemplu, li se propune să selecteze *sinonimele* din textele

dialectale de mai jos și să numească, dacă e necesar, echivalentele lor din limba literară:

a) [mămăligi]

[Pe aici cum se face mămăliga?]

[!!] tări simplu [!]

[E simplu, da? Deci nu te-am întrebat greu.]

tări-î simplu [!] / sî pûni apă / și fêrbe / și sare / cîn ȧ sî-nsêpe - a fêrbi apa sî pûni fânina / și până fêrbi ș-âpî sî mésticî bíni / pânî... .

[Cu ce?]

cu ... [!] nu-ș cun spûni / culicêru/ până fêrbi ȧ / ș-âpî e și sî ... sînt fûnduri di la mămăligî / fac â ... pt'ar nu sînt în tãti cãsile / da sînt // cã oãmîni mai di dimûlt au / din l'em<sup>n</sup> făcût și sî rãstoárnî / și ...//

lucrétîa zaet

douâzășidoi [de ani]

(Téblecea, raionul Hliboca, reg. Cernăuți, Ucraina)

[6, p. 197]

b) [mămăliga]

[“Tocănă” știi cum se face?]

șt' ȧ // [!]

[Spune-ne cum se face.]

no! pui uŋcruop /ápă să șârbă / o sar<sup>i</sup> / după cê șêrbe / pui fârină / ș-o laș să

să móuă / și să sp-ŋ<sup>d</sup> gêșă // ș-âpoi ... ô [k] o cum?! / o freec să zîcê la noi //

o friéc<sup>i</sup> / și o laș mai um pic să șârbă / pînă să-nd'ășă / ș'vez c-amu-i i biŋe //

ș-o iei hăt //

[Pe ce o pui?]

nó p-ŋ táljâr așă mai máre / ca să ... p-on vas mai máre //

[Cu ce o faci?]

no! iést'e anumit ... așă /

[Cum se cheamă?]

totalău / tocán [k] ori cun drácu să zî [1] // ... tocălău //

măriŋe jabiéi

dóozâc [de ani]



(Apsa de Jos, raionul Teacev,  
Regiunea Transcarpatică, Ucraina)

[6, p. 362-363]

*Fișele, hărțile lingvistice, textele dialectale* sunt utilizate în calitate de *material didactic* demonstrativ la orele de cerc. Elevii cu un interes deosebit urmăresc cum funcționează sinonimele în dependență de poziția socială, de nivelul de cultură și vârstă al purtătorilor de grai. Pentru realizarea acestei sarcini, elevii analizează atent care cuvinte din șirurile sinonimice scrise pe tablă sunt folosite de mama, tata, bunel, bunică, frați, surori. Urmăresc care dintre aceste sinonime și în ce situații (în comunicările cu părinții, buneii, la pauză, la lecții în timpul răspunsului) le folosesc ei și de ce. Elevii observă că limba bătrânilor are specificul ei, deosebit într-o oarecare măsură de limba generației mai tinere. Ei ajung și la concluzia că limba are funcția de „*depozit de informații*”, despre tot ce cunoaște omul în prezent. Această funcție face ca limba să fie un adevărat *mesager* ce leagă generațiile trecutului, prezentului și ale viitorului [7].

În baza unor cercetări accesibile vârstei elevilor pasionați de *dinamica lexicului* limbii române, din *Atlasul lingvistic moldovenesc* (ALM) și *Atlasul lingvistic român pe regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria* (ALRR), elaborate în cadrul Institutului de Lingvistică al AȘM, se propun șiruri de sinonime (heteronime) care includ cuvinte pentru denumirea unui obiect, acțiune etc:

*șervét – ștergár – peșchir – mâneștérgură – prosóp* etc. [ALM II/1, h. 607];

*făcăleț, melesteu, culișer, tocanău* etc. [ALRR. Bas. IV, h. 472];

*a (se) murdări – a (se) zoi – a (se) măscări – a (se) mânji* etc.;

*vornic, vornicel, vățăjel, stegar* [ALM II/2, h. 804].

Se pun în discuție teme referitor la omonime, ținându-se cont de faptul că sursele

omonimiei în graiuri, ca și în limba literară, sunt diferite. Li se solicită elevilor să selecteze din graiul popular omonime lexicale. Datorită *identității formale*, omonimia poate servi ca mijloc de creare a ambiguității voite, a calamburului etc. ale căror scop este inducerea în eroare a celui care le dezleagă etc. De exemplu, în jocul de cuvinte bazat pe omonimie: “Maică-ta, de-i vie / Bine-ar fi să vie / Pân-la noi la vie.”, elevul descoperă forma populară a verbului (*să*) *vie* și numește forma literară (*să*) *vină*.

Jocurile lingvistice, plăcute și, în același timp, creatoare: “jocul silabelor”, “jocul cuvintelor”, “telefonul fără fir”, “ape-plan-te-animale”, ghicitorile, diversele jocuri rebusistice (cuvinte încrucișate, monoverbe, palendromuri, șarade etc. se aplică la orele de cerc pentru ca elevii să cunoască mai bine formele dialectale locale și varianta literară. Ele contribuie la *îmbogățirea vocabularului* și la reflectarea asupra lui din diverse puncte de vedere: analiza structurii formale a cuvintelor, organizarea lor alfabetică sau pe domenii onomasiologice, cunoașterea sau recunoașterea unor sensuri proprii sau figurate, sfera de utilizare etc.

*Diversele activități* orientate spre studierea lexicului dialectal le ajută elevilor să afle cât mai multe lucruri despre *frumusețea și bogăția graiului popular*, să înțeleagă corect sensul dialectismelor din textele artistice, să-și formeze un *limbaj variat*, să-și dezvolte *abilitățile de comunicare literară* etc. Cunoașterea particularităților de grai permite accesul la comorile literaturii noastre populare și întregeste personalitatea elevului, contribuind la formarea unui *om de cultură complex*. E important ca elevul să știe a aprecia în ce constă valoarea graiului viu, bogăția și frumusețea lui. Activ și cu plăcere, elevii participă la *întâlniri cu personalități marcante, debateri, mese rotunde* cu genericul: „Graiul popular în atenția

marilor cărturari” (A. Russo, V. Alecsandri, I. Creangă, M. Sadoveanu etc.), „Lexicul dialectal și limba literară” etc.

În cadrul activităților extracurriculare elevii discută și despre *dialectologia socială*, o ramură a dialectologiei relativ nouă. Printre aspectele dialectologiei sociale se enumeră și descrierea *jargoanelor* existente, limbaj caracterizat prin cuvinte pretențioase, folosit de anumite categorii sociale, profesionale etc. cu scopul de a se distinge de masa vorbitorilor, analiza lexicului acestui limbaj, caracterizarea lui din punctul de vedere al relației față de norma literară etc.

Îndeosebi tinerii reprezintă un grup care asigură dinamica limbii. Jargoanele utilizate de ei nu sunt un fenomen nou. În prezent nu putem vorbi despre *jargon* ca despre un *limbaj închis* al unei grupe sociale, ci mai degrabă l-am considera drept un *stil scăzut al comunicării*, un mijloc al comunicării libere în cazul persoanelor de aceeași vârstă.

Utilizarea jargoanelor de către tânăra generație este într-un fel o joacă copilărească, care trece cu vârsta. Tendința adolescenților de a arăta mai vulgar, mai cu experiență, mai maturi îi motivează să recurgă la diverse jargoane în procesul comunicării. În ciuda faptului că este un fenomen trecător, jargonul totuși poate lăsa (și deseori lasă) o urmă în dezvoltarea spirituală a omului. Acesta poate fi unul dintre motivele ce ar îndemna profesorii la *combaterea jargoanelor* din vorbirea elevilor.

Deseori elevii preiau cuvinte și expresii străine, neadaptate, din limbile moderne pe care le învață sau le aud la radio, televizor, în stradă (de exemplu, *ciao* sau *bu-bu*, *O.K.*). Mai mult, în mediul lingvistic școlar persistă și tendința trunchierii unor cuvinte frecvent folosite (*proful*, *mate*, *diriga* etc.). Profesorul explică elevilor că una este să cunoști elemente din acest *registru stilistic* și să le utilizezi

uneori, ca amuzament, și alta e să-ți limitezi la ele comunicarea. Or, în viața socială, *comunicarea prin limbă* joacă un rol fundamental și *exigențele societății moderne* impun o bună stăpânire a mijloacelor de exprimare în diverse domenii de activitate.

Unii elevi însușesc mai ușor pronunțarea literară, cuvintele literare în general. Pentru alții pronunțarea literară este mai complicată, de aceea ei modifică forma unor *lexeme* pe care le pronunță mai greu etc. Așa se nasc forme “corupte” de tipul: *colidor* (coridor), *gurel* (guler) etc. Astfel de forme nu pot fi considerate întotdeauna regionale, deoarece ele deseori nu sunt caracteristice unui anumit grai, ci unor vorbitori, indiferent ai cărui grai.

Așadar, important pentru elevi este și respectarea *regimului ortoepic*. O influență considerabilă asupra formării și menținerii regimului ortoepic unitar în instituția de învățământ are *radioul școlar*.

În primul rând, trebuie să fie selectați crainicii. Pentru aceasta este organizat un concurs la care sunt admiși toți doritorii. Participanților la concurs li se propune de a recita o poezie sau un fragment dintr-o operă în proză, de a prezenta, după puțină antrenare, o notiță de ziar etc. Juriul, alcătuit din elevi și profesori, apreciază dicția, expresivitatea, claritatea și corectitudinea pronunțării. Pregătind *emisiunile radiofonice*, elevii - prezentatori trebuie să acorde o atenție deosebită activității de interpretare a textului, să precizeze din timp cuvintele complicate și să marcheze pronunțarea sunetelor și accentul, de exemplu: *co [e] rént, ceremonie, ine[cs]orâbil, palpitânt* etc.

În ceea ce privește conținutul emisiunilor, aici pot fi incluse și fragmente din opere literare, lucrări științifice ce reflectă probleme din domeniul ortoepiei.

Ceilalți elevi trebuie să fie antrenați nu numai să audieze emisiunea, dar și să participe la discuții ce vizează:

1. Deosebirea dintre accent fonetic și accent logic;

2. Particularitățile de accentuare ale diverselor părți de vorbire (semnificative și auxiliare);

3. Particularitățile pronunțării unor substantive, verbe, adjective, adverbe în limba literară și grai etc.

Un rol deosebit la rezolvarea problemelor de comunicare îl au *standurile tematice* de tipul *Pentru o exprimare perfectă!* care sunt citite și discutate cu interes de elevi. Ei comit, de obicei, mai puține greșeli ortoepice în cuvintele incluse și explicate pe aceste standuri.

Pentru o exprimare corectă în diverse situații, li se recomandă elevilor unele criterii și se insistă asupra respectării lor. De exemplu:

- Fii atent nu numai la ce spui, dar și cum spui.
- Vorbind cu voce, încearcă să te asculți ca dintr-o parte, deoarece aceasta ajută la depășirea mai rapidă a greșelilor de pronunțare.
- Dacă nu ești sigur de corectitudinea pronunțării unui sau altui cuvânt, consultă dicționarul sau adresează-te profesorului de limba română.
- Dacă nu ai posibilitate să afli în acel moment cum trebuie de pronunțat corect, încearcă să înlocuiești cuvântul complicat cu sinonimul lui și nu-l utiliza până nu vei preciza pronunțarea lui corectă.
- Pentru a preveni pronunțarea incorectă a cuvintelor complicate pentru tine, pronunță-le cât mai des corect cu voce tare.
- Corectează-ți cu tact colegii, prietenii, dacă vei observa în vorbirea lor greșeli și ești sigur că ai dreptate.
- Primește cu recunoștință observațiile colegilor referitor la greșelile comise în comunicare.

– Învăță de la actori, prezentatori, personalități marcante etc. să vorbești corect și expresiv.

– Nu uita că vorbirea cu greșeli este la fel de neplăcută ca și scrierea agramată.

Elementele specifice graiului, utilizate de elevi, pot fi depășite și prin: *lectura* permanentă a operelor literare de valoare; *audierea* adevăratelor modele de exprimare și *analiza* unei atare exprimări; antrenarea permanentă a *exprimării literare* la orele de curs la toate disciplinele școlare, în cadrul activităților extracurriculare, în familie etc.; frecventarea spectacolelor; consultarea permanentă a dicționarelor etc. Incontestabile sub aspectul eficienței sunt *discuțiile colective* asupra cărților apărute recent, asupra filmelor, emisiunilor pentru copii, spectacolelor, elevii câștigând dublu: *acumularea de cunoștințe și formarea aptitudinilor comunicative*.

*Limbajul profesorului* ca mijloc de comunicare contribuie indiscutabil la sporirea nivelului de *cultură lingvistică* a elevului. Lui îi revine și rolul principal. Însă, spre regret, mulți dintre cei care predau în școli pierd din bogăția informațiilor cuprinse în prelegeri sau nu pot comunica, nu pot „impune” comentariile unor opere ale cărturarilor noștri din cauza defectelor de dicțiune, de precipitare a frazelor sau de monotonia vocii [4, p.72]. Fiecare greșală din vorbirea profesorului se reține de către clasă, de aceea, de cele mai multe ori, cum vorbește profesorul, așa vorbesc și discipolii săi.

Elevii care participă la activitățile extracurriculare obțin *performanțe* în ceea ce privește *dicția, expresivitatea, claritatea, corectitudinea* utilizării limbii în diverse situații. Ei se exprimă în limba literară mai distins, cu mai multă încredere, nu sunt inhibați, recurg la o exprimare literară conștientizată, au o atitudine prudentă față de cuvânt, de textul artistic etc. Chiar dacă nu reușesc să se debaraseze

totalmente de fenomenele graiului popular în circumstanțe oficiale, pentru ei *graiul* apare ca *registru lingvistic pasiv*.

De asemenea, prin intermediul activităților extracurriculare se propagă valorile naționale, cultivându-se dragostea față de limbă, neam, cultură, țară.

Așadar, activitățile extracurriculare contribuie la aprofundarea și completarea procesului educațional, asigurând un echilibru armonios între activitățile curriculare și cele extracurriculare și contribuind în mare măsură la realizarea cu succes a unui învățământ de calitate. Activitățile extracurriculare oferă elevilor un alt mod de dobândire a informației, valorificându-le potențialul intelectual și aptitudinile, stimulându-le imaginația, creativitatea, inițiativa, sporindu-le spiritul de observație, formându-le deprinderi de cooperare și parteneriat.

Cadrul didactic, personalitate creativă, poate porni de la sugestiile ce rezultă din acest articol, le poate depăși, poate elabora singur strategii ce vizează o exprimare literară în mediul lingvistic subdezvoltat.

### **Referințe bibliografice:**

1. Butuc P. *Studii de gramatică și istorie a limbii române literare*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012.
2. Vezi mai detaliat: Cozari A. *Dezvoltarea competenței comunicative a elevilor privită din perspectiva interdependenței grai local – limbă literară*. În: *Revistă de Lingvistică și Știință Literară*, 2003, nr. 1-2, p.122-130.
3. Pavel V. *Limba română – unitate în diversitate*. În: *Limba română*, 2008, nr. 9-10, p. 33-41.
4. Vicol N. *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
5. <http://ro.scribd.com/doc/30799381/Activități-extracurriculare>
6. Marin M., Mărgărit I., Neagoe V., Pavel V. *Graiuri românești din Basarabia, Transnistria, Nordul Bucovinei și Nordul Maramureșului. Texte dialectale și glosar*. București, 2000.
7. Palii A. *Cultura comunicării*. Chișinău: Epigraf, 2000.

### **Recenzenți:**

1. Ștefania ISAC, doctor, conferențiar universitar, IȘE
2. Stela LUCA, cercetător științific, IȘE

## Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы

Ирина ЦВИК,  
старший преподаватель кафедры  
«Язык и общение» филологического факультета Кишинёвского  
государственного педагогического университета им. Иона Крянгэ

### Резюме

В статье рассматривается формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы. Автор обращает внимание на предпосылки и условия для оптимизации современного литературного образования в высшем учебном заведении в контексте заявленной темы. Так, автор указывает, что формирование межкультурной компетенции – способности организовать связь между людьми различных культур – должно стать основной задачей литературных дисциплин в современный период. Для этого предлагаются подходы к рассмотрению произведений всемирной литературы с точки зрения национальных явлений, ментальности народа, отражённых в художественной словесности.

Грамотно построенное литературное образование может способствовать успешной **межкультурной коммуникации**, которая представляет собой не просто сосуществование разных народов, а общение между представителями различных культур. Это происходит только тогда, когда все участники диалога культур изучают и уважают нормы поведения друг друга. В основе межкультурной коммуникации лежит идея о взаимодействии базовых элементов

### Abstract

This article focuses on the formation of cross-cultural competence in the course of teaching of the world literature. In article preconditions and conditions for optimization of modern literary formation in a higher educational institution in a context of the declared theme are considered. So, the author specifies that formation of the intercultural competence – abilities to organize communication between people of various cultures – should become the primary goal of literary disciplines during the modern period. For this approach to include consideration of works of world literature in terms of national events, the mentality of the people, as reflected in the art literature.

культуры: ценностей, норм, установок, языковых кодов, концептов.

Педагогическая интерпретация межкультурной коммуникации предполагает развитие способности понимать общее и различное между родной и неродной культурами в целях совершенствования свойств межкультурно-ориентированной личности. «Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии

со своими культурными нормами»[1], но, в то же время, «межкультурная коммуникация успешна тогда, когда мнения и суждения относительно чужой культуры находят подтверждение у ее представителей»[6]. Также важны исследования процесса межкультурной коммуникации *для образования, которое, как известно, является мощным каналом культуры.*

А.Дейкина справедливо продвигает идею развития способностей учащихся к межкультурной коммуникации, которая рассматривается ею в аспекте методики с разных сторон: обмена опытом, его адаптации и трансформации; проблемы полиэтнической школы; преподавания русского языка как иностранного и т.д. [3]. Она считает, что «пересмотр или обновление содержательной и процессуальной стороны обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации и развития способностей к общению и диалогу связан с выработкой положительной мотивации; с опорой на современные методические концепции обучения; с учётом культуры среды общения» [3].

Отталкиваясь от размышлений А.Дейкиной, можно сформулировать положения, которые имеют отношение к *литературному образованию.* Итак, по нашему мнению, для оптимизации современного литературного образования в высшем учебном заведении следует:

Пересмотреть и обновить содержательную и процессуальную стороны обучения **всемирной литературе** как ведущих средств межкультурной коммуникации.

Выработать положительный образ чужой культуры посредством знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в литературе.

Сформировать понимание мотивированного поведения представителя иной культуры, отталкиваясь от его национального стереотипа, кодекса поведения, запечатлённого в литературном произведении.

Способствовать формированию толерантности по отношению к представителям других культур через литературу, поскольку литература всегда была одним из опосредованных каналов коммуникации.

Реализация данных положений позволит говорить о сформированности **межкультурной компетенции**, т.е. способности организовать связь между людьми различных культур и плодотворно ее развивать. Как отмечает А.Садохин межкультурная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, с помощью которых субъект коммуникации получает способность эффективно взаимодействовать с представителями чужих культур [4].

Формирование межкультурной компетенции должно стать основной задачей литературных дисциплин в современный период. Этому будет способствовать рассмотрение выдающихся произведений всемирной литературы не только с точки зрения их литературно-художественных особенностей, но и с точки зрения неповторимых **национальных** явлений, характерных черт **ментальности**, своеобразия образного восприятия мира каждым народом. Это поможет знакомству с национально-культурными традициями разных народов, формированию толерантности, а, значит, – успешной межкультурной коммуникации.

В то же время следует отметить, что сегодня **компетентностный подход** в целом рассматривается как одно из оснований *обновления современного образования,*



так как позволяет ликвидировать разрыв между когнитивным, деятельностным и личностным уровнями развития будущего специалиста. Данный подход сегодня активно обсуждается учёными (Е.Я.Коган, В.В.Лаптев, О.Е.Лебедев, А.А.Пинский, И.Д.Фрумин, А.В.Хуторской и др.). В нём отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предлагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Г.К.Селевко отмечает, что «компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной *трансляции* знаний, формированием навыков на **создание условий** для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного социально-политического, информационно- и коммуникационно-насыщенного пространства» [5].

Компетентностный подход выдвигает на первое место *не информативность, а умение решать проблемы*, возникающие в том числе и в различных ситуациях. *Умение и понимание* – центральные понятия при компетентностном подходе.

Вместе с тем В.Гуцу, В.К.Дьяченко [2] выделяют и такие важные *цели* применительно к *литературному* образованию, как:

- ◆ научить ориентироваться в мире духовных ценностей;
- ◆ научить решать общие *коммуникативные* проблемы;
- ◆ научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей;
- ◆ научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи.

*Художественная литература* – специфическая учебная дисциплина, которая на наш взгляд, наиболее оптимальна для реализации вышеназванных задач. Это предмет синкретического воздействия, он способствует обогащению учащихся жизненным опытом, историко-культурными сведениями, ценностными представлениями, этико-эстетическими воззрениями, формирует представления о сложности внутреннего мира личности, национальной неповторимости словесного искусства разных народов.

Исходя из этого, формирование межкультурной компетенции представляется крайне важной, так как она предполагает *знание* национальных особенностей своей и чужой (изучаемой) культур, *сравнение* обучающимися двух культур – своей и чужой. Адекватное *понимание* ценностного тезауруса, правил и норм поведения (этики) носителей чужой культуры.

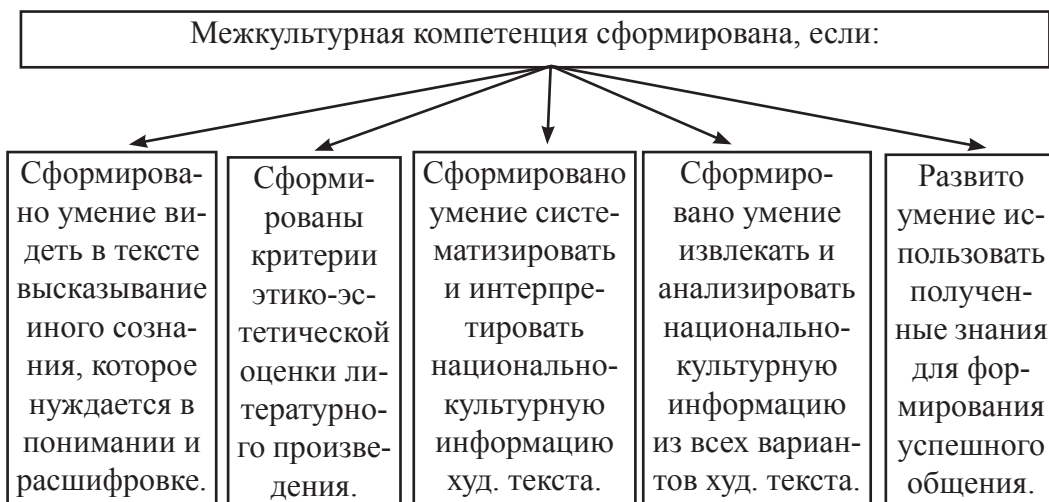
Таким образом, **составляющие межкультурной компетенции личности** в связи с **изучением всемирной литературы**, могут быть представлены следующей таблицей:

<b>Культурное сознание:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Изучение чужих культур.</li> <li>• Осознавать различия в культурах.</li> <li>• Представлять чужие ценности, соотносить их со своими.</li> <li>• Понимать свою и чужую культуры.</li> <li>• Адекватно понимать инокультурный художественный текст.</li> </ul>
-----------------------------	---

Установки:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Толерантность.</li> <li>• Отказ от предрассудков и стереотипов восприятия.</li> <li>• Преодоление национальной нетерпимости.</li> <li>• Достижение результата общения в инокультурной среде.</li> </ul>
Знания:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Фактов и ценностных установок иной культуры.</li> <li>• Культурных кодов.</li> <li>• Ментальных особенностей восприятия.</li> <li>• Связей культуры и словесного (литературного) творчества.</li> </ul>
Умения:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интерпретировать культурные коды, ценностные установки и этические нормы, полученные из словесного творчества.</li> <li>• Быть готовым к диалогу культур.</li> <li>• Встроиться при необходимости в чужую культуру</li> <li>• Понимать перспективы межкультурной коммуникации.</li> <li>• Пользоваться полученными знаниями в практике жизни.</li> <li>• Не провоцировать межкультурные конфликты и гасить при необходимости возникающие.</li> </ul>

Занятия, направленные на изучение литературного произведения, должны иметь не только нравственно-эстетическую, но и практическую цель. Такая цель, на наш взгляд, заключается в возможности и необходимости формиро-

вания межкультурной компетенции в ходе *анализа художественного текста*. Исходя из вышесказанного, **сформированность** межкультурной компетенции можно представить в виде следующей схемы:



Сформированность межкультурной компетенции фактически обуславливает успешную, эффективную коммуникацию.

*Дидактическое содержание* межкультурной компетенции, с нашей точки зрения, должно включать в себя: *знания* о сходствах и различиях родной и неродной

культур, о морально-этических нормах общения в странах с иными культурными установками, о национальной идентичности, о национальных концептах, нормах, поведенческих образцах, свойственных инокультурной среде; *умения* распознавать культурно-специфические нормы ситуативного поведения, интерпретировать национально-культурные коды, воплощённые в словесном творчестве; *навыки* правильного речевого реагирования в соответствующей коммуникативной ситуации, понимания и адекватного использования тезауруса национальных концептов и понятий.

В виду вышеизложенного, **компонентами межкультурной компетенции**, развиваемыми литературным образованием, выступают:

1). Обогащение ценностным смыслом других культур, способность определять границу значимого и незначимого.

2). Умение работать с разными типами национального мышления.

3). Умение идентифицировать идеалы различных культур.

4). Умение определять ценностные доминанты различных культур.

5). Овладение пониманием различий национально-культурной специфики коммуникативного поведения.

Наша модель межкультурной компетенции, обусловленная **литературным образованием, а значит, практикой анализа художественного произведения**, состоит из *следующих субкомпетенций*:



**Культуроведческая компетенция** предполагает знание и понимание национально-культурных концептов, прецедентных феноменов (текстов), хранящих знания о мире, отражающих духовную жизнь нации, ее культуру.

**Социальная компетенция** – это умение и желание вступать в коммуникативный контакт с людьми других национально-культурных систем.

**Этнофилологическая компетенция** включает в себя умение выявлять все элементы и решения, которые выражают акцентуруемую автором национальную идентичность.

**Аксиологическая компетенция** – это способность понимать (и идентифицировать) модели ценностного устройства национального мира реального (изучаемого) народа, обозначенного в тексте. Понимать смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения.

В результате реализации данного подхода при обучении литературе обучаемый сможет:

- ◆ анализировать и интерпретировать художественное произведение с точки зрения национальной специфики;
- ◆ выявлять национально-культурную парадигму художественной словесности;

◆ раскрывать национально-историческое и общечеловеческое содержание литературных произведений;

◆ использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для *межкультурной коммуникации, что даст возможность успешной социализации.*

Следует заметить, что изучение чужой культуры не начинается с абсолютного нуля. Даже к моменту раннего изучения иностранного языка у обучаемых уже складываются некоторые представления, ожидания, стереотипы об иноязычной действительности. Эти представления непостоянны. Однако они будут оказывать особое влияние на восприятие индивидом культуры и ее понимание. На начальной стадии существует общая тенденция людей рассматривать и оценивать другую культуру с позиции ценностей и норм собственной. Возникает вопрос, из каких источников человек получил сведения. Ответ очевиден: «Из многих, в том числе, из художественных произведений, которые он мог и неправильно интерпретировать».

**Целями** преподавания всемирной литературы в аспекте формирования межкультурной компетенции мы обозначаем:

◆ умение вычленять и осмысливать *национальную* грань общечеловеческого и общегуманистические тенденции и традиции в национальных литературах;

◆ формирование умений проникать в суть национального характера, мировоззрения, национальной парадигмы поведения.

Мы ставим следующие **задачи** перед учащимися:

◆ приобретение представлений в культурологической области;

◆ понимание особенностей комплекса национальных морально-этических представлений;

◆ получение знаний об этапах формирования литературы изучаемого народа в сопряжении с ходом его национальной истории;

◆ выделение своеобразия ментальности и «национальной картины мира» в художественном тексте;

◆ определение национально-культурного значения произведения национального словесного искусства.

Таким образом, в контексте вышеизложенных размышлений концепция формирования и развития межкультурной компетенции в процессе обучения всемирной литературе может быть представлена следующим образом:

**I.** Пути становления и развития определённой национальной литературы с древности до современности. Национальный образ мира и своеобразие ментальности народа, отражённые и выраженные художественной словесностью.

§ 1. Этапы развития этноса и его национальной культуры.

§ 2. Особенности ментальности, характера и национальных концептов.

**II.** Национальная литература и автор (авторы) в определённую эпоху.

§ 1. Национально-исторические предпосылки зарождения произведения.

§ 2. Национальные особенности, которые приобретают в творчестве писателей вечные сюжеты, вечные образы.

§ 3. Сравнение характеров, линии поведения героев разных народов.

Таким образом,

Современное общество нашей страны – полиэтнично, в силу данного обстоятельства и в русле общеевропейских конвенций и хартий в Молдове

уделяется внимание обучению учащихся национальных меньшинств на их родном языке. В республике открываются школы нацменьшинств, которые проживают в республике: гагаузские, украинские, болгарские, белорусские, армянские и т.д., часто там учатся дети и других национальностей. Педагогам необходимо ориентироваться в литературном материале различных национально-культурных традиций, проводить межкультурные связи и параллели между родной и неродной литературой.

Мы убеждены, что наша концепция будет способствовать развитию толерантности, непредвзятого отношения к представителям других культур, поможет успешному диалогу в поликультурной среде.

### *Литература:*

1. Головлёва Е.Л. Основы межкультурной коммуникации, Ростов н/Д., 2008. С.26.
2. Гуцу В. «Основы национального курикулума». Ch., – 2007; Дьяченко В.К. «Основные направления образования в современном мире». М., – 2005.
3. Дейкина А.Д. Развитие способностей личности к межкультурному общению // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации. / Сборник материалов докладов международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2010. С. 14.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1. С. 126.
5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004, № 4; электронный ресурс: [matem.uspu.ru](http://matem.uspu.ru) >[i/inst/math/subjects/M04OPDMAT](http://inst/math/subjects/M04OPDMAT)
6. Смирнова Н.С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Архангельск, 2007. С.14. // <http://www.pomorsu.ru>

**Recenzent:** Maria VOLCOVSCHI, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE

## Probleme psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale

*Aglaida BOLBOCEANU,*  
*doctor habilitat în psihologie,*  
*profesor cercetător,*  
*Institutul de Științe ale Educației*

*Oxana PALADI,*  
*doctor în psihologie,*  
*cercetător științific,*  
*Institutul de Științe ale Educației*

### **Rezumat**

*În acest articol sunt prezentate problemele psihologice existente la elevi, cadre didactice, părinți, precum și impedimentele cu care se confruntă psihologii școlari în activitatea lor profesională, în cadrul instituțiilor de învățământ din Republica Moldova.*

Pentru realizarea obiectivelor proiectului **Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul socio-cultural modern** au fost determinate tipurile de probleme psihologice existente în instituțiile educaționale din Republica Moldova. Aceste probleme și nevoi de asistență psihologică în instituțiile educaționale din RM au fost determinate în urma discuțiilor cu psihologii școlari aflați la cursurile de formare continuă organizate de către IȘE, dar și cu ajutorul unui chestionar elaborat de către membrii sectorului Psihosociologia Educației și Incluziunea Școlară.

Chestionarul elaborat în scopul determinării tipurilor de probleme psihologice

### **Abstract**

*In this article are presented the psychological problems existing to pupils, teachers, parents and impediments faced by school psychologists in their activity, in educational institutions in Republic of Moldova.*

existente la elevi, cadre didactice, părinți, precum și a determinării impedimentelor cu care psihologii se confruntă în activitatea lor profesională, a fost completat de către 85 psihologi școlari din întreaga republică. El cuprinde întrebări cu variante de răspuns dintre care intervievații sunt rugați să selecteze una sau mai multe variante și să le aprecieze conform scalelor de măsurare prezentate. Completând chestionarul respectiv psihologii școlari au evidențiat frecvența apariției problemelor, dar și gradul conștientizării problemelor de către elevi.

Chestionarul conține două compartimente, primul se referă la problemele psihologice cu care se adresează elevii la



psiholog și frecvența lor. Al doilea compartiment conține itemi ce se referă la atitudinea părinților și a cadrelor didactice față de asistența psihologică în viziunea psihologilor școlari.

Rezultatele obținute reflectă ierarhia problemelor cu care se confruntă psihologii școlari în lucrul cu elevii, părinții, cadrele didactice, precum și gradul conștientizării problemelor psihologice de către subiecți.

În scopul creării unei imagini clare despre rezultatele chestionarelor, le vom analiza începând cu primul compartiment al chestionarului, care furnizează date referitor la **viziunea psihologilor școlari față de problemele cu care se confruntă copiii** în instituțiile școlare.

Analizând datele obținute cu referire la **problemele de învățare** cu care se confruntă copiii într-o instituție de învățământ am determinat că cele mai frecvente, în opinia psihologilor școlari, sunt: probleme de concentrare a atenției; motivația elevului; surmenajul; dificultăți în reglarea volitivă; lipsa independenței; probleme ce țin de dezvoltarea cognitivă și altele. Problemele respective sunt altfel ierarhizate în funcție de criteriul *gradul de conștientizare a problemei de către elev* și anume: surmenajul; motivația elevului; lipsa independenței; dificultăți în reglarea volitivă; probleme de concentrare a atenției; probleme ce țin de dezvoltarea cognitivă.

Au fost analizate rezultatele obținute în chestionarul aplicat cu referire la **problemele de relaționare** cu care se confruntă psihologii școlari în lucru cu elevii. În viziunea psihologilor școlari, cele mai frecvente probleme de relaționare cu care se ciocnesc copiii în instituțiile de învățământ sunt de relaționare cu părinții; colegii; profesorii și cu reprezentanții sexului opus. Cele mai

înalte medii, pentru *gradul conștientizării problemei de către copil* au fost obținute, iarăși în ordine consecutivă: problemele de relaționare cu părinții și profesorii. În acest scop este necesară asistența psihologică pentru a facilita implementarea modelelor de relaționare eficientă, pentru a dezvolta la elevi abilități de conlucrare cu colegii, profesorii, părinții etc.

În viziunea psihologilor școlari, elevii percep diferit **gradul de conștientizare a problemelor de comportament** comparativ cu factorul *frecvența apariției problemei*.

Pentru factorul *gradul conștientizării problemei de către elevi* problemele sunt ierarhizate după cum urmează: nerespectarea regulilor de comportare școlară; minciuna; lipsa responsabilității; comportament autodistructiv; comportamentul violent; abandon școlar; diverse forme de dependență (de calculator etc.); fuga de acasă.

Cu referire la problemele de comportament, psihologii susțin că cele mai frecvente sunt diverse forme de dependență; minciuna; nerespectarea regulilor de comportare școlară; comportamentul violent; lipsa responsabilității; comportament autodistructiv; abandon școlar; fuga de acasă. Aceste fenomene necesită o abordare specială, cu participarea psihologilor școlari calificați în condițiile necesare pentru eficiența activității elevilor, în scopul consolidării comportamentelor pozitive, în caz de necesitate implicarea mai multor membri ai societății etc.

Rezultatele obținute pentru **problemele emoționale** arată că o pondere înaltă o are *lipsa controlului emoțiilor*, această problemă fiind prezentată de mulți psihologi școlari ca fiind cea mai frecventă, care este urmată de *dificultatea în a-și exprima emoțiile, anxietate și stări depresive, fobii și consecințele stresului posttraumatic*. Gradul conștientizării problemei de către copil, în viziunea psihologilor

școlari, este mai înalt în grupul acestor probleme pentru *dificultăți în a-și exprima emoțiile*, după care urmează *lipsa controlului emoțiilor*, *anxietate și stări depresive*, *fobii și consecințele stresului posttraumatic*.

În contextul respectiv menționăm că este o discordanță dintre problemele frecvent întâlnite de către psihologi și gradul de conștientizare a acestora de către elevi.

**Problemele de autocunoaștere** sunt unele dintre cele mai importante existente la moment, deoarece numai o cunoaștere bună de sine duce la dezvoltarea integrală a personalității.

Dintre acestea, lipsa încrederii în sine se prezintă, în viziunea celor chestionați, atât ca problemă cu frecvența cea mai înaltă cât și cu cel mai înalt grad de conștientizare de către elevi, fiind urmată la ambele niveluri, de imaginea de sine inadecvată și lipsa respectului față de sine. Asistența psihologică presupune și cunoașterea de sine, respectiv în această direcție psihologii școlari sunt acei care contribuie la fortificarea/dezvoltarea încrederii în sine, formarea imaginii de sine adecvate prin organizarea, promovarea diverselor seminare, traininguri etc.

Datele referitor la **problemele ce țin de valori** relevă următoarea ierarhie din punctul de vedere al frecvenței apariției problemei: valori sentimentale (dragoste, fericire); valori materiale (bunuri, bani); valori - trăsături de personalitate (omenia, sinceritatea); valori educaționale (studii, carieră); valori general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate) și valori spirituale (credința interioară). Răspunsurile psihologilor școlari la acest chestionar ne prezintă pentru aceleași probleme o ierarhie total diferită de cea precedentă pentru direcția *gradul conștientizării problemei de către elevi* și anume: valori educaționale (studii, carieră); valori sentimentale (dragoste, fericire); valori general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate); valori - trăsături de personalitate (omenia,

sinceritatea); valori materiale (bunuri, bani) și valori spirituale (credința interioară).

E de remarcat faptul că în ambele ierarhii cea mai puțin apreciată rămâne valoarea spirituală (credința interioară), ceea ce ne face să conchidem că actualmente se pune mai puțin accent pe valoarea respectivă. Actualmente această problemă este foarte importantă deoarece valorile care au existat, fiind importante pentru generațiile anterioare, sunt pe cale de dispariție sau au dispărut deja, iar altele noi încă nu au fost create sau nu sunt cu o pondere majoră. De altfel, se întâmplă să avem unele valori declarate și altele la nivel de comportament.

În cadrul studiului problemelor psihologice existente în instituțiile educaționale din învățământul general un subcapitol aparte l-au constituit **problemele de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES**. Analiza datelor obținute în cadrul cercetării a permis evidențierea problemelor cu care se confruntă psihologii școlari în lucrul cu copiii cu CES integrați în instituțiile din învățământul general.

Cele mai frecvente probleme (criteriul I) de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) sunt: dificultăți în elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat; probleme de stabilire a nevoilor educaționale ale copiilor; probleme de comunicare cu colegii; probleme de comunicare cu adulții; dificultăți de adaptare a copilului cu CES la mediul școlar; probleme de atitudini vizavi de copilul cu CES din partea părinților colegilor față de copiii cu CES, colegilor, cadrelor didactice; probleme de atitudini ale copilului cu CES în relația cu cei din jur și probleme de atitudini față de copilul cu CES din partea părinților copiilor cu CES.

Atunci când analizăm rezultatele mediilor obținute în funcție de cel de-al doilea criteriu și anume gradul conștientizării problemei de

către copil determinăm o altă ierarhie a acestor probleme: dificultăți în elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat; probleme de comunicare cu colegii; probleme de comunicare cu adulții; dificultăți de adaptare a copilului cu CES la mediul școlar; probleme de atitudine față de copilul cu CES din partea cadrelor didactice, părinților colegilor acestor copii cu CES, părinților copiilor cu CES și a colegilor; probleme de stabilire a nevoilor educaționale ale copiilor; problemelor de atitudine a copilului cu CES față de persoanele din jur.

Rezultatele obținute, pentru ambele criterii, denotă importanța majoră a dificultăților în elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat pentru copilul cu CES.

**Analiza viziunii psihologilor școlari asupra atitudinii părinților față de serviciile psihologice școlare și a problemelor existente în acest domeniu,** necesită cunoașterea frecvenței solicitării asistenței psihologice de către părinți. În acest sens din datele prezentate de către psihologii școlari rezultă că doar 10,59% din numărul părinților solicită frecvent asistență psihologică; 30,59% - adesea; 34,12% - uneori; 24,7% - rar apelează la psihologul școlar.

Pentru completarea răspunsului despre relația existentă dintre psiholog și părinte am analizat ca subiect aparte și gradul de cooperare dintre acești doi actori educaționali în soluționarea problemelor din instituția de învățământ. Doar în 11,76% cazuri există o înaltă cooperare dintre psiholog și părinte. Este cel mai mare procentul pentru cooperarea de nivel mediu (58,82%), fiind urmat de cel al cooperării scăzute cu 24,71%. Trebuie să subliniem că este un factor negativ lipsa cooperării dintre psihologul școlar și părinte în soluționarea problemelor din instituția de învățământ, aceasta fiind atestată în tocmai 4,71%, deoarece anume această cooperare presupune parteneriat, iar prezența acesteia

în măsură mică este un impediment în drumul spre dezvoltarea unei școli prietenoase copilului necesare societății noastre.

În viziunea psihologilor școlari ierarhia problemelor de comportament ale elevilor, cu care se adresează părinții, conform frecvenței, este următoarea: comportamentul violent; nerespectarea regulilor de comportare școlară; lipsa responsabilității; abandon școlar; fuga de acasă; minciuna; diverse forme de dependență (de calculator etc.); altele. Pentru părinți, este diferit *gradul de conștientizare a problemelor de comportament* comparativ cu criteriul *frecvența apariției problemei* și anume: diverse forme de dependență; comportamentul violent; minciuna; nerespectarea regulilor de comportare școlară; lipsa responsabilității; abandon școlar; fuga de acasă. La etapa actuală nu mai pot fi preluate modelele de educație de care au beneficiat părinții, profesorii, acestea necesită, înlocuite cu cele cuprinse în noile educații care sunt mai puțin cunoscute educabililor. Atât factorul respectiv cât și alți factori declanșează diverse probleme de comportament care pot fi ameliorate de către responsabilii din sistem.

Au fost stabilite probleme și la nivel de atitudine vizavi de persoanele cu dizabilități și acceptarea acestora de către părinții grupului majoritar de copii din clasă, școală, precum și de colegi. La rândul lor părinții se confruntă frecvent cu probleme de neacceptare a copilului cu CES de către cadrele didactice care lucrează cu el, dar și părinții colegilor cu dezvoltare tipică.

Pentru determinarea **atitudinii cadrelor didactice față de asistența psihologică**, percepută de psihologii școlari și cadrele didactice am solicitat celor dintâi să răspundă la întrebarea „Cât de frecvent solicită cadrele didactice asistența psihologului școlar în soluționarea diverselor probleme?”

Psihologii școlari susțin că 18,0% din numărul cadrelor didactice solicită frecvent asistența psihologului școlar în soluționarea problemelor educaționale; 40,0% - adesea; 28,0% rar solicită acest suport. Pentru o dezvoltare armonioasă a elevilor, motivați pentru învățare este necesară o bună cooperare dintre cadrele didactice și psihologul școlar.

Rezultatele prezentate la acest capitol denotă că 29,0% din numărul cadrelor didactice cooperează la un înalt nivel cu psihologii școlari; 54,0% - la un nivel mediu; 15,0% - cooperează la un nivel scăzut și 1,0% - nu cooperează deloc.

Cu referire la incluziunea școlară, menționăm că cele mai frecvente probleme cu care se adresează cadrele didactice psihologului școlar țin de dificultățile de învățare ale copiilor integrați, soluționarea cărora ar trebui să urmeze prin aplicarea Planului Educațional Individualizat.

În informația prezentată anterior am urmărit situația detaliată cu referire la dimensiunile existente în cadrul fiecărei probleme analizate, atât după criteriul 1 - frecvența problemei, cât și după criteriul 2 - gradul de conștientizare a componentelor.

Psihologii școlari susțin că după criteriul *frecvența apariției problemei*, elevii se confruntă cu următoarele probleme (în ordine consecutivă): ce țin de crize de vârstă; de ghidare în carieră; de autocunoaștere; de învățare; de relaționare cu colegii, profesorii, părinții, reprezentanții sexului opus; se referă la valori; de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES; de comportament; emoționale.

Dacă analizăm situația în funcție de cel de-al doilea criteriu – *gradul de conștientizare a problemei* de către elevi, în viziunea psihologilor școlari, obținem următoarea ierarhie a problemelor: ghidare în carieră;

de relaționare cu colegii, profesorii, părinții, reprezentanții sexului opus; ce se referă la crizele de vârstă; de autocunoaștere; emoționale; de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES; ce țin de valori; de comportament; de învățare.

Rezultatele obținute în acest studiu prezintă ierarhii diferite, în funcție de criteriile analizate (frecvența apariției problemei; gradul conștientizării problemei) pentru problemele respective.

În continuare vom relata problemele cu care se adresează părinții la psihologul școlar, din perspectiva frecvenței și a nivelului conștientizării acestora.

Părinții de cele mai multe ori apelează la asistența psihologului școlar cu problemele de: învățare; ce țin de crizele de vârstă; problemele emoționale la copii; de relaționare cu colegii, profesorii, părinții, reprezentanții sexului opus; de comportament, precum și de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES. Este alta ierarhia problemelor date atunci când le analizăm din punctul de vedere al conștientizării lor și anume: problemele emoționale la copii; de relaționare cu colegii, profesorii, părinții, reprezentanții sexului opus; probleme ce țin de crizele de vârstă; de comportament; probleme de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES; probleme de învățare.

Părinții au un dublu statut în mediul educațional și anume în calitate de parteneri și beneficiari, de aceea poziția lor cu referire la asistența psihologică am considerat-o necesară. Anume părinții sunt cei interesați de servicii educaționale calitative, aceștia însă pot evalua însuși procesul dat, doar prin prisma a ceea ce cunosc. În mare parte părinții sunt interesați doar de calitatea pregătirii cadrelor didactice care se reflectă direct

asupra calității pregătirii teoretice a elevilor, fără a fi interesați de celelalte laturi; relațională, emoțională etc.

Evident că în cadrul chestionarului a fost analizată viziunea psihologilor școlari cu referire la cele mai frecvente problemele cu care se adresează cadrele didactice, în integritate.

În concluzie afirmăm că problemele de comportament; de relaționare cu colegii, cu cadrele didactice, părinții; probleme de învățare; emoționale; probleme ce țin de crizele de vârstă; probleme de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES etc. sunt înțelese diferit de psihologii școlari, elevi, părinți și cadre didactice. Disensiunile existente demonstrează dificultăți de determinare a existenței unei probleme psihologice și a naturii acestei probleme, de cel, la care a apărut ea, dar și la persoanele din ambient, cadre didactice, părinți. Respectiv, implicarea specialistului, în cazul dat, a psihologului școlar, este necesară începând cu etapa depistării problemei.

Rezultatele obținute vor servi drept fundament de proiectare și implementare a sistemului de asistență psihologică în educație. Conceptul, conținutul activității de asistență psihologică va fi dezvoltat în următoarele publicații.

### **Referințe bibliografice:**

1. Bolboceanu A.; Vasian T. *Inclusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova*, /coordonator Aglaida Bolboceanu. Ch.: IȘE, ERSTE Stiftung, 2010, p.192.
2. Bucun N. *Dimensiunile educației incluzive*. În: Materialele Conf. Intern. *Vedere slabă -teorie și practică*, Ed.a 2-a, Ch., 2009, p. 22-30.
3. Bucun N, Gânu D. *Educația incluzivă - condiție pentru dezvoltarea curriculumului școlar*. În: Materialele Conf. Șt. Intern. *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*, 2009, partea II. Ch.: IȘE (Print-Caro SRL), p. 219-223.
4. *Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova*. Aut.: Bucun N., et al.; coord. șt. A. Bolboceanu, Chișinău, 2010, 143 p.

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



## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Людмила ДОНОГА

докторантка,

Институт Педагогических Наук

Молдова, Кишинэу

### Резюме

*В статье перечислены ряд нерешенных вопросов в области изучения социальных установок; обоснована актуальность исследования особенностей социальных установок старшеклассников с целью выявления роли данных психических образований в процессе адаптации молодежи к современным социально-экономическим условиям жизни. Отражены результаты пилотажного исследования социальных установок старшеклассников. Применение методики „Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере” О.Ф.Потемкиной показало, что обследованные старшеклассники ориентированы в большей степени на свободу, результат, процесс и труд. Эгоизм, альтруизм, власть и деньги занимают более низкие позиции в системе их приоритетов.*

Интерес психологов к изучению социальных установок очень большой, в силу того, что проблема социальных установок, по мнению специалистов, продолжает оставаться в замкнутом

### Abstract

*The article gives a number of unsettled questions in the field of study of social attitudes. The research urgency of peculiarities of social attitudes of senior pupils is proved. The author reveals the role of social attitudes in adaptation process of young people in modern social and economic living conditions. Presents the results of pilot study of attitudes of senior pupils. Application of the technique, «Diagnostics and social attitudes of the individual in need-motivational sphere» O.F.Potemkina showed that high school students surveyed are focused to a greater degree of freedom, the result of the process and work. Selfishness, altruism, power and money occupy lower positions in the system of priorities.*

круге нерешенных вопросов, которые можно свести к следующим: определение понятия «социальная установка», формирование и смена социальных установок, структура социальной



установки и функции ее компонентов [3]. Анализ теоретического наследия в области изучения социальных установок показывает, что в социальной психологии на сегодняшний день не существует единого мнения по поводу определения социальных установок. Как отмечает А.А.Девяткин [3], сегодня сложилась ситуация, когда почти каждый исследователь имеет свое определение социальных установок, но до сих пор не существует общепринятого. И действительно, одни ученые сводят социальные установки к оценочным реакциям, другие - к отношениям, третьи – к установкам, к направленности, к личностному смыслу. Так, Д.Майерс [4] считает, что социальная установка это благоприятная или неблагоприятная оценочная реакция на что-либо или на кого-либо, которая выражается в мнениях, чувствах и целенаправленном поведении.

Другие авторы [5] определяют социальную установку как устойчивое отношение человека к людям, социальным группам, организациям, процессам и событиям, происходящим в обществе. В Большой психологической энциклопедии [2] находим, что социальная установка это устойчивая установка, обусловленная ценностными ориентациями, согласно которой человек выражает готовность действовать определенным образом в определенных ситуациях.

В разработанной А.А.Девяткиным экологической концепции социальной установки этот феномен определяется как психосоматическая функция организма, которая обладает свойствами анализа возможностей окружающего мира, свойствами

встраивания сформированных социальных установок в консистентную систему социальных установок.

Важнейшим недостатком предыдущих концепций социальной установки заключается, по мнению вышеуказанного психолога, в том, что в них социальные установки не рассматриваются на этапе их формирования с точки зрения окружающего экологического мира. Относительно структуры социальной установки, А.А.Девяткин выделяет следующие компоненты: 1) экологический компонент; 2) когнитивный компонент и 3) аффективный компонент. Поведенческий компонент при этом выносится за границы понятия социальной установки и обозначается как установочная тенденция к действию.

Значимой, на наш взгляд, является и мысль данного автора о том, что центральная функция социальных установок – это приспособительная функция. Она исходит из общего представления о роли психики и ее функции приспособления в окружающем мире.

В нашем исследовании под социальной установкой мы, вслед за П.Н.Шихиревым [8], будем иметь в виду устойчивое, латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающееся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации [8].

Цель предпринимаемого нами исследования состоит в изучении социальных установок учащихся старших классов и их родителей. Каждое поколение не только перенимает у своих предшественников в процессе социализации социальные установки, но и приобретает новые, соответствующие духу времени. Изучение особенностей содержания социальных установок современной молодежи остается актуальной и важной задачей социально-психологической науки. Выявление особенностей социальных установок людей разных поколений позволяет, на наш взгляд, понять их роль в процессе адаптации личности к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям жизни. Запланированное нами экспериментальное исследование направлено на проверку следующих гипотез: 1) Социальные установки представителей разных поколений характеризуются определенными особенностями; 2) Особенности социальных установок представителей разных поколений определяют уровень их адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни.

Подытоживая сказанное, отметим, что проблема социальных установок имеет давние традиции исследования. Вместе с тем, в этой области сохранились еще нерешенные вопросы. К ним, в частности, относятся отсутствие: общепринятого определения социальных установок; единого мнения по поводу структуры этого сложнейшего психического механизма, а также его функций.

Для диагностики социальных установок в социальной психологии разработаны специальные методики.

С целью изучения этих психологических образований у старшеклассников нами использовался опросник О.Ф.Потемкиной. Он состоит из двух субтестов и включает 80 вопросов. Методика предназначена для выявления степени выраженности социально-психологических установок на:

- „альтруизм - эгоизм”, „процесс - результат” (40 вопросов),
- „свобода - власть”, „труд - деньги” (40 вопросов).

Исследование проводилось на выборке испытуемых, состоящей из 44 учеников 11-го и 12-го классов теоретического лицея им. ак.К.Сибирского мун. Кишинева. Количественный анализ полученных результатов относительно мотивационной ориентации старшеклассников показал, что первое место занимает «свобода». За ней следуют «результат», «процесс», «эгоизм», «труд», «альтруизм», «власть», «деньги». Полученные результаты отражены в рис.1.

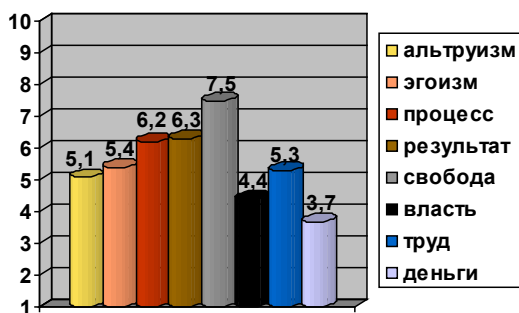


Рис.1 Социально-психологические установки старшеклассников (по степени их выраженности)

Анализ полученных результатов и их сопоставление с описанием шкал методики О.Ф.Потемкиной „Диа-

гностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере” позволяет утверждать, что для старшеклассников свобода (7,5 баллов) является главной ценностью. Большие значения по данной шкале свидетельствуют о том, что они не терпят никаких ограничений и готовы идти на жертвы ради отстаивания своей независимости (иногда от мнимой опасности). Более низкое значение (6,3 баллов) получили старшеклассники по шкале ориентация на результат. Это факт показывает, что они стремятся достигать результата в своей деятельности вопреки всему - суете, помехам, неудачам... Они могут входить в число самых надежных сотрудников. Но в тоже время старшеклассники могут за стремлением к достижению результата забыть обо всем остальном - например, кому-то ненамеренно навредить или просто сделать дело быстро, но некрасиво („проехать на бульдозере”).

Ориентация на процесс, как социальная установка, получила у испытуемых несколько ниже балл (6,2), чем ориентация на результат (6,3) и заняла третье место в иерархии социальных установок. Это позволяет сказать, что в работе или другой деятельности старшеклассникам важно, чтобы само занятие было интересным. Над достижением цели они относительно мало задумываются, поэтому, например, могут опоздать со сдачей работы. А уж если процесс стал им неинтересен, они могут и вовсе забросить данное занятие, не задумываясь о последствиях. Но зато старшеклассникам с такой установкой легче справиться с задачей, где важен именно сам про-

цесс. Обычно люди ориентированные на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Следующие ступени в последовательности социальных установок занимают эгоизм (5,4 баллов) и ориентация на труд (5,3 баллов). Большие значения по шкале эгоизм указывают на то, человек сосредоточен в основном на своих личных интересах. Это не обязательно означает, что его интересы сводятся к материальной выгоде - просто при принятии решений он весьма серьезно учитывает то, как их последствия отразятся на нем лично. Обладать такой установкой могут как злобный вор и скряга, так и просто вполне моральный и добрый человек, придерживающийся «разумного эгоизма». Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля “разумного эгоизма” не может навредить человеку. Скорее более вредит его отсутствие. Что касается ориентации на труд, то высокие показатели по этой шкале говорят о том, что человек использует все время для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т.д. Труд сам по себе приносит ему больше радости и удовольствия, чем другие занятия. В отличие от установки на процесс, здесь человеку важно чувствовать, что он не просто «занят», а именно «работает». При этом то, насколько этот труд на самом

деле результативен, имеет мало значения, но важно, насколько он одобряем обществом.

По шкале ориентация на альтруизм старшеклассники набрали 5,1 баллов. Высокие значения по данной шкале указывают на то, что люди с альтруистической ориентацией действуют, прежде всего, на пользу другим, часто в ущерб себе (и делу). Альтруизм наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека. Традиционно эта установка считается ценной и человек, обладающий ею - заслуживающим всяческого уважения. Альтруист может быть весьма опасен для себя и окружающих, когда начинает самоотверженно «загонять» человечество (или просто семью или группу) в счастье. Но если он не позволяет себе такого, то может быть чрезвычайно полезен окружающим и, при этом, быть от этого счастливым вне зависимости от личного положения. Хотя подпускать его, скажем, к финансовому управлению коммерческой организацией опасно... Если же альтруизм чрезмерно вредит, он, хотя и может казаться неразумным, но приносит счастье. У старшеклассников, согласно полученным результатам, альтруизм имеет средние показатели, что свидетельствует о присутствии у них альтруизма в разумных пределах.

Предпоследнее и последнее места в иерархии социальных установок старшеклассников заняли соответственно ориентация на власть (4,4 баллов) и ориентация на деньги (3,7 баллов). По этим шкалам, как и по предыдущим, лишь высокие показатели свидетельствуют о большом желании человека

чувствовать контроль над другими людьми и на многое готов ради этого. Он может оказаться в результате тираном, но может и стать неплохим руководителем. Для людей с подобной ориентацией ведущей ценностью является влияние на других, на общество. При больших значениях по шкале ориентация на деньги - ведущей ценностью для человека является деньги. Он стремится к увеличению своего благосостояния. Когда у него нет денег, он думает, в основном, о том, как их достать, а когда они есть - как их не потерять и преумножить их количество. Деньги для него имеют ценность сами по себе, а не только как средство приобретения чего-либо. Он не обязательно станет их воровать, но при выборе работы для себя скорее обратит внимание на зарплату, чем на интересность.

Результаты, полученные с помощью методики О.Ф.Потемкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», могут быть представлены графически. Для этого следует начертить четыре вертикальные пересекающиеся прямые и отложить на каждой из них от центра (точка 0) количество баллов согласно ключам опросника. Далее эти точки соединяются. В результате получается профиль (в виде лепестковой диаграммы, или радиограммы), отражающий особенности социально-психологических установок испытуемых. Мы составили профили социально-психологических установок старшеклассников, которые отражены в рисунке 2.

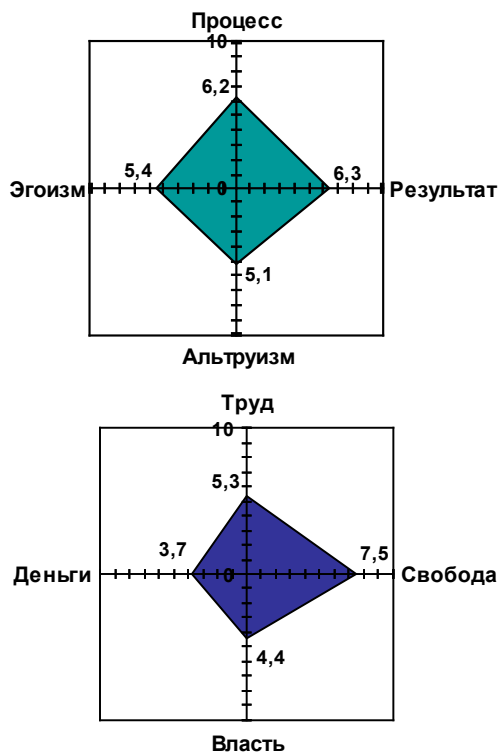


Рис. 2. Профили социально-психологических установок старшеклас- сников

Таким образом, плоскости, отражающие особенности социально – психологических установок старшеклас- сников, свидетельствуют о том, что у них наблюдается более гармоничное сочетание ориентаций на процесс – результат, альтруизм – эгоизм, и менее гармоничное сочетание на труд – сво-

боду, власть – деньги, с явным преобла- данием ориентации на свободу.

### Список литературы:

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. - М., Изд-во Моск. ун-та, 1980.
2. Большая психологическая энциклопедия. Сост. А.Б.Альмуханова, Е.С.Гладкова, Е.В.Есина и др. – М.: Эксмо, 2007.
3. Девяткин А.А. *Явление социальной установки в психологии XX века*. – Калинингр. ун-т, Калининград, 1999.
4. Майерс Д. *Социальная психология*. – СПб.: Питер, 1999.
5. Немов Р.С., Алтунина И.Р. *Социальная психология*. – СПб.: Питер, 2008.
6. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения*. Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979.
7. *Современный словарь по психологии*. Минск, 1998.
8. Шихирев П.Н. *Социальная установка как предмет социально-психологического исследования*. В кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.,1976.

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

## **Dezvoltarea profesională și actualitatea. Opinii ale profesorilor de clase primare din Republica Moldova\***

**Maria HAREA,**  
Conferențiar universitar,  
șef Catedră Pedagogia Învățământului Primar,  
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă,  
Chișinău, Republica Moldova

**Maia MOREL,**  
Doctor Conferențiar,  
Cercetător asociat,  
Catedra de cultură Fernand Dumont,  
Centrul Urbanizare-Cultură-Societate,  
Institutul Național de Cercetare Științifică,  
Montréal, Québec, Canada

### **Rezumat**

Prezentul articol tratează unele probleme referitoare la formarea continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova, care face parte din câmpul geopolitic al fostelor țări ale blocului sovietic, și care odată cu independența sa din 1991 a cunoscut importante schimbări în sistemul educațional, orientat astăzi spre standarde europene. Noi expunem rezultatele unui studiu explorator bazat pe opinia cadrelor didactice din republică: a) asupra dezvoltării profesionale la ora Internetului; b) asupra rolului diverselor forme de partajare a cunoștințelor în procesul de actualizare a competențelor profesionale.

### **Resumé**

Dans cet article, nous traitons des problèmes de la formation continue des enseignants en nous appuyant sur l'exemple de la République de Moldavie, qui a connu après l'indépendance du pays en août 1991 des changements importants dans son système d'enseignement, orienté aujourd'hui vers des standards européens. Nous nous attachons à clarifier dans la perspective des enseignants moldaves deux aspects de leur développement professionnel : a) les échanges professionnels à l'heure d'Internet; b) le rôle de diverses formes de partage des connaissances dans l'actualisation des compétences professionnelles.

\* NOTA: Prezentul articol reflectă rezultatele parțiale ale proiectului „Profesionalizarea actorilor educației” susținut de Organizația Internațională pentru Migrație (OIM), Programul Temporary return of representatives from Moldovan Scientific Diaspora - 2011.



Dezvoltarea profesională este considerată în studiile științifice drept o formă de activitate prin care – individual sau colectiv – profesorii își revăd, își reinnoiesc și își amplifică angajamentele lor în calitate de actori ai procesului de schimbare. Grație acestei activități ei își apropiază într-o viziune critică cunoștințele, abilitățile și inteligența emoțională, toate fiind indispensabile unei practici de calitate, pe tot parcursul vieții profesionale (Day, 1999).

În această ordine de idei, documentele reglatorii ale Republicii Moldova definesc dezvoltarea profesională ca un ansamblu de acțiuni: „parteneriat, asistări la lecțiile colegilor, prezentarea lecțiilor demonstrative, publicarea de articole, lucrări metodice, participări la conferințe...” (Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar, Chișinău, 2003, capitol VII, punct 7.6).

În contextul acestor activități asociate progresului profesional, sunt considerate deosebit de favorabile parteneriatele, schimbul de experiență și colaborarea între colegi, - toate acestea creând un cadru ideal pentru construirea unei culturi profesionale colective (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Solidarizarea intelectuală a comunității de profesori școlari, devenită posibilă grație progresului tehnologiilor moderne de comunicare, și de asemenea grație flexibilității frontierelor geopolitice, oferă diverse oportunități de valorizare a acestor ocazii de comunicare profesională.

Formele de comunicare între cadrele didactice, care ne interesează în contextul Republicii Moldova, reprezintă partajarea cunoștințelor profesionale. Luând ca reper ideea conform căreia formarea profesională nu este o formațiune instituționalizată, ci întâi de toate este o formă de inteligență colectivă, noi am analizat

experiențele profesorilor în sensul multiplicării formelor de partajare a cunoștințelor sub trei aspecte precise:

- între colegii din aceeași școală;
- între colegii din diferite localități sau țări (în contexte de mobilitate);
- între participanții la rețele profesionale virtuale (prin Internet).

Care sunt posibilitățile efective ale cadrelor didactice din Moldova de a întreține astfel de contacte profesionale și care sunt beneficiile reale (sau așteptate) ale acestor contacte? Care este atitudinea profesorilor formați în epoca comunistă față de aceste forme noi de comunicare profesională, legate de mobilitate și de spațiul virtual? Aceste întrebări merită să fie puse după cei douăzeci de ani de aspirații democratice ale societății moldave, și după deschiderea frontierelor (geografice, dar mai ales a celor intelectuale) spre Vest, care a adus cu sine tehnologiile virtuale, implementate azi în majoritatea sferelor de activitate educațională.

În cadrul unei anchete de teren, o serie de stagieri în formare continuă (profesori de clase primare din Republica Moldova) au fost invitați să-și expună opiniile (sau experiențele lor) referitor la noile forme de partajare a cunoștințelor profesionale, condiționate de schimbările sociale și de progresul tehnologic.

Cercetarea s-a derulat în 2011 la Facultatea de Formare Continuă a Cadrelor Didactice, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău. Chestionarele au fost distribuite într-un grup de 32 de stagieri. Grupul de respondenți a fost în exclusivitate de gen feminin, care constituia la momentul cercetării între 5 și 33 de ani de stagiul pedagogic. Din punct de vedere al formării inițiale grupul reprezenta:

- 8 stagieri cu studii la Colegiul Pedagogic;
- 24 stagieri cu studii universitare.

Pentru a face o analiza comparativă între diverse categorii de respondenți, aceștia au fost clasificați în trei grupe:

- Grupul A, constituit din stagieri cu mai mult de 20 ani de experiență pedagogică, și care prin urmare, au făcut studii inițiale înainte de 1991, adică până la schimbările intervenite în sistemul educațional din Moldova, începând cu acest an;
- Grupul B, constituit din stagieri cu experiență pedagogică de cel mult 16 ani, și care au beneficiat de studii de formare inițială după independența Moldovei (după 1991);
- Grupul AB, un grup zis „intermediar”, constituit din stagieri care au început studiile inițiale înainte de 1991 și le-au finisat după 1991.

Astfel, chestionarele au fost distribuite contingentului următor:

- 24 de respondenți din grupul A (cu stagiul pedagogic între 20 și 33 de ani);
- 5 respondenți din grupul B (cu stagiul pedagogic între 5 și 16 ani);
- 3 respondenți cu stagiul între 17 și 19 ani, incluși în grupul AB.

Timpul oferit pentru lucrul cu totalitatea itemilor din chestionar (7 itemi) a fost de o oră academică (45 min), respondenții având posibilitatea de a medita asupra răspunsurilor până la sfârșitul zilei (ceea ce constituia încă trei ore suplimentare).

Ținând cont de faptul că în Moldova de-a lungul deceniilor a fost interzisă orice expresie de opinie, noi am garantat, în scopul de a obține răspunsuri sincere și deschise, anonimatul respondenților, atribuindu-le pe parcursul prelucrării datelor câte un cod numeric.

În contextul completării chestionarelor distribuite, care a fost pentru participanții la cercetarea noastră un proces de reflecție și de formulare a răspunsurilor, noi am avut intenția:

- de a incita profesorii la o analiză a formelor alternative de partajare a cunoștințelor;
- de a le oferi un spațiu de interogare asupra oportunităților de comunicare profesională prilejuite de tehnologiile moderne.

În acest articol am tratat doar una dintre întrebările chestionarului distribuit; aceasta avea scopul de a pune în evidență preferințele respondenților referitor la contextele de partajare a cunoștințelor, considerate de către ei ca cele mai importante pentru dezvoltarea profesională. Întrebarea formulată în felul următor: ***Care sunt contactele profesionale considerate de Dvs. ca fiind cele mai eficiente?*** Avea caracter semideschis și conținea câteva opțiuni de răspuns: *colaborarea cu colegii din aceeași școală, colaborarea cu foștii colegi de facultate, colaborarea cu membrii asociațiilor profesionale; contacte profesionale prin internet; contacte profesionale stabilite în cadrul mobilității; altele.* Pentru răspunsul la această întrebare se oferea un spațiu de trei linii; în același timp respondenților li se propunea să continue răspunsul – dacă este necesar – pe partea verso a chestionarului.

Contrar așteptărilor noastre, nici un respondent nu a profitat de spațiul suplimentar pentru a desfășura răspunsul dat la această întrebare. În schimb unele răspunsuri au inclus mai multe opțiuni din cele propuse.

***Colaborarea cu colegii din aceeași școală*** a fost răspunsul cel mai des selecționat; acesta apare în chestionarele a 18 respondenți, dintre care 12/24 din grupul A, 4/5 din grupul B și 2/3 din grupul AB.

**Colaborarea cu foștii colegi de facultate** este importantă pentru activitatea profesională a 12 respondenți: 8/24 din grupul A, 2/5 din grupul B și 2/3 din grupul AB.

**Contactele profesionale prin internet** sunt considerate importante pentru 10 respondenți: 7/24 din grupul A, 2/5 din grupul B și 1/3 din grupul AB.

**Colaborarea în cadrul asociațiilor profesionale** nu a fost selecționată în nici unul dintre răspunsuri, ceea ce denotă faptul că forma asociativă de partajare a cunoștințelor nu este dezvoltată în mediul cadrelor didactice din învățământul primar.

Printre **contactele profesionale stabilite în cadrul mobilității** (sau care ar fi dorite de către respondenți), au fost privilegiate următoarele:

- mobilitatea la nivel național: 12 respondenți, dintre care 10/24 din grupul A, 2/5 din grupul B;
- mobilitatea la nivel internațional: 7 respondenți, dintre care 4/24 din grupul A, 2/5 din grupul B și 1/3 din grupul AB.

Rezultatele răspunsurilor obținute la întrebarea **Care sunt contactele profesionale considerate de Dvs. ca fiind cele mai eficiente?** Sunt prezentate în grila de mai jos.

Grup respondenți		A	B	AB	Total răspunsuri				
Opțiune răspuns									
Colaborarea cu colegii din aceeași școală		12/24	4/5	2/3	18/32				
Colaborarea cu foștii colegi de facultate		8/24	2/5	2/3	12/32				
Contactele profesionale prin internet		7/24	2/5	1/3	10/32				
Contactele profesionale stabilite în cadrul mobilității	Nivel național	10	14/24	2	4/5	-	1/3	12	19/32
	Nivel internațional	4		2		1		7	
Colaborarea în cadrul asociațiilor profesionale		-	-	-					
Alte forme de contacte profesionale		-	-	-					

O sinteză a rezultatelor obținute elucidează următoarele aspecte ale problemei cercetate:

1. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de la respondenții din cele trei grupe – A, B, AB – arată că acestea nu constituie un decalaj proporțional. Acest fapt poate fi interpretat fie ca un indice al rigidității corpului profesoral în ansamblu, ceea ce face ca respondenții din grupele B și AB să aibă reprezentări apropiate cu cele ale respondenților din grupul A (format înainte de 1991),

fie ca un indice al emancipării contingentului de profesori mai în vârstă, care s-au asociat tendințelor actuale ale procesului de partajare a cunoștințelor.

2. Relațiile de colegialitate în cadrul școlii par a fi un mod favorizat de partajare a cunoștințelor, fapt care este probabil legat de factorii timp-spațiu: acest tip de colaborare se produce în context cotidian, în timpul orelor de lucru și în spațiul de lucru, fără a necesita amenajări deosebite sau misiuni speciale.

3. Mobilitatea este o formă privilegiată de către respondenți, atât la nivel național cât și – în marea majoritate a cazurilor încă fără antecedente – la nivel internațional. Contactele directe cu alți actori ai procesului educațional, stabilite în afara localității, sunt considerate de respondenți ca ocazii valoroase de actualizare a competențelor profesionale.
4. Rețelele de foști colegi de facultate sunt în cazul grupului A mai puțin prezente decât opțiunile analizate mai sus, ceea ce se poate explica prin intervalul de timp care s-a scurs din momentul formării lor inițiale. Pentru celelalte două grupe este dificil de dat o calificare promptă a situației, dat fiind numărul modest de respondenți (5 respondenți în grupul B și 3 în grupul AB), deși în mod formal răspunsurile date sunt în jurul a 50% din totalitatea răspunsurilor culese de la grupele respective.
5. Contactele profesionale prin internet se situează la nivel similar cu opțiunea analizată în punctul 4 de mai sus (cu diminuare de două puncte în rezultatul general). Se știe că nu în toate localitățile Republicii Moldova există conexiune la internet și dacă aceasta există, în marea parte a cazurilor servește mai degrabă la comunicarea cu familia din străinătate decât la actualizarea competențelor profesionale. De aceea chiar și în condițiile rezultatelor obținute, noi vom ezita să atribuim punctajul obținut unei practici curente de autoformare profesională și documentare, ci mai degrabă îl vom considera ca o dorință de a profita de internet în scopuri profesionale, exprimată de stagieri în aceste răspunsuri.
6. Rețele profesionale ale profesorilor din învățământul primar din Moldova

nu există, această formă de partajare a cunoștințelor, prezentă și populară în țările vecine, urmează a fi difuzată în mediul cadrelor didactice din Moldova.

7. În sfârșit, faptul că nici un respondent nu a profitat de spațiul suplimentar pentru a desfășura răspunsul la întrebarea dată poate fi explicat fie prin oboseală, fie prin apatie și indiferență – calități des întâlnite în societățile posttotalitare, unde inerția pasivității se simte chiar în condiții de liberă expresie a opiniei.

### Concluzii

Studiul efectuat în scopul de a preciza care sunt posibilitățile cadrelor didactice de a-și actualiza competențele profesionale în context contemporan și care sunt atitudinile lor față de noile forme de partajare a cunoștințelor, a permis formularea câtorva concluzii de principiu.

În primul rand, peisajul geopolitic și intelectual al Moldovei se află la ora actuală sub semnul „tranziției”, noțiune care definește în sine un pasaj, o transformare care leagă trecutul cu viitorul, o perioadă de schimbare.

Societatea contemporană a Moldovei a moștenit din epoca precedentă scheme fondate pe centralizare, absență de inițiativă, instituționalizare și putere statală. În același timp, odată cu independența țării și cu schimbările profunde survenite în Europa (cu care Moldova se află în vecinătate imediată după aderarea României în 2007 la Uniunea Europeană), cadrul social și politic a evoluat: dacă în societate spiritul pasivității este încă foarte prezent, cel puțin documentele reglatorii sunt armonizate cu noile realități istorice ale țării. Legile cu privire la formarea continuă sunt elaborate, instituțiile care oferă formare continuă există, metodologia de formare continuă este stabilită.

Structurile moștenite din trecut s-au modernizat, și – sub influența reglementărilor europene – reprezintă în ansamblu un dispozitiv capabil să asigure tranziția unei societăți totalitare spre o democrație, în care învățământul să fie promotorul schimbărilor. Rămâne de văzut dacă profesorii sunt efectiv pregătiți să acționeze în calitate de vectori ai schimbării din mediul educațional.

În același timp, deschiderea societății a facilitat implementarea tehnologiilor virtuale, care nu au întârziat să fie introduse în educație; formarea la distanță și partajarea cunoștințelor profesionale în spațiul virtual nu este deocamdată o practică curentă în sistemul de educație din Republica Moldova. Este de menționat că profesorii chestionați au reacționat la subiectele legate de noile tehnologii, ceea ce arată interesul lor pentru acest aspect al perfecționării profesionale, însă rezultatele obținute dau impresia că rolul profesorului în acest proces nu este definit, că profesorul ezită să se plaseze în centrul acestui tip de activitate, că nu este gata – din punct de vedere psihologic, teoretic și practic – pentru această schimbare renovatoare. Această constatare pune sub semn de întrebare flexibilitatea dispozitivelor de formare continuă din punct de vedere strategic și de conținut.

Un alt aspect al posibilităților cadrelor didactice de a-și actualiza competențele profesionale este legat de motivația lor în acest sens, în special de condițiile financiare precare în care activează profesorii din Republica Moldova. Un studiu aparte asupra repartizării timpului, în situația în care – cu un salariu destul de mic pentru o normă didactică – profesorii din localitățile rurale fiind ocupați cu munci agricole sau având mai mult de o normă didactică,

nu pot rezerva perfecționării profesionale timpul necesar. Cert este că această transgresare a identității profesionale și a statutului social nu poate să nu afecteze grav capacitatea cadrului didactic de a-și actualiza competențele profesionale.

În contextul celor spuse, pentru a plasa cadrul didactic în centrul problematicii de partajare a cunoștințelor în condițiile actuale, este esențial:

- de a menține în continuare inițiativele de colaborare în cadrul școlii și de a multiplica formele de colaborare în sânul promoțiilor de la facultățile de învățământ primar;
- de a încuraja crearea de rețele profesionale în spațiul virtual, inclusiv cu colegii din alte țări, ajutând cadrele didactice – prin accesul la inteligența colectivă care se creează în aceste rețele – să evolueze de la un model rigid și reproducitiv spre unul inventiv și emancipat,
- de a sparge izolarea geopolitică a cadrelor didactice din Moldova, căutându-se strategii de aderare la programele și proiectele de mobilitate cu România – țara cu care contactele nu vor fi împiedicate de bariere lingvistice,
- de a incita comunitatea de profesori spre valorizarea diverselor forme de partajare a cunoștințelor, spre analiza critică a necesităților profesionale și spre construirea unui plan personal de actualizare a competențelor profesionale.

În final putem spune că ancheta realizată a arătat că moștenirea trecutului rămâne a fi destul de semnificativă în societatea moldovenească posttotalitară, dar că în același timp, profesorii sunt în mare parte conștienți de schimbare și aspiră la o evoluție atât în domeniul formării profesionale continue cât și în învățământ în general.

**Referințe bibliografice:**

1. Allaire, St. & Hamel, Ch. (2009). „L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel”. In *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Vol. 44, Nr 3, Montréal, p. 467 – 488.
2. Berger, P., & Luckman, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Masson/Armand Colin.
3. Boucher, L. P. & Desgagné, Y. (2001). „Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire: un processus de changement véritable”. In Raymond, D. (dir.). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 55-70.
4. Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire*. Rapport de recherche DEA en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain [Belgique].
5. Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. London, Palmer Pres.
6. Hadar, L. et Brody, D. (2010). „From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator”. In *Teaching and Teacher Education*, Nr 26, Elsevier [Amsterdam], p. 1641-1651.
7. Lanéelle, X. (2010). „Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France”. In *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, Nr 7, Tallinn [Estonie], p.95-104.
8. Marcel, J.-F. (2006). *Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au 7<sup>e</sup> colloque européen sur l'autoformation : Faciliter les apprentissages autonomes (mai, 2006), ENFA, Auzeville [France].
9. Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). „Le concept de „développement professionnel” en enseignement: approches théoriques”. In *Revue des sciences de l'éducation*, Nr 31(1), Montréal, p. 133-155.
10. Zuiker, S. & Ang, D. (2011). „Virtual environments and the ongoing work of becoming a Singapore teacher”. In *The Internet and Higher Education*, Nr 14, Elsevier [Amsterdam], p. 34-43.

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



## Formarea continuă a cadrelor didactice între utilitate, rutină și inovație

Cristina BUTNARU,  
profesoară, doctorandă,  
Colegiul Național „C. Negri” Galați, România

### Rezumat

Autorul articolului vizualizează formarea continuă a cadrelor didactice ca orice altă ipostază a educației adulților; însă acest proces trebuie supus, periodic, unor analize diagnostice și predictive, dat fiind că societatea surprinde, deseori, prin viteză de evoluție, prin crearea unor contexte interumane inedite și prin lărgirea sferei de comunicare în toate formele. De aceea, centrul de interes este marcat de dezvoltarea tehnologiilor, care a condus la formularea sintagmei „societate a cunoașterii”, ce amprentează orice domeniu de activitate. Până la producerea unui nou val de evoluție, e-learning și blended-learning par a avea forța adaptativă necesară întâmpinării cu succes a provocărilor profesionale pe care le întâlnesc cadrele didactice.

Formare continuă a cadrelor didactice, care sunt automotivate sau constrânse legislativ să participe relativ frecvent la cursuri, pe toată durata carierei. Așadar, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o modalitate specifică de educație a adulților, menită să optimizeze permanent influențele educative transmise către ceilalți, indiferent de vârsta beneficiarilor care le primesc.

### Abstract

Adult education is a very important pedagogical concept, because it is complex and because the social dynamics should generate replicas of educational type at any age. Teachers, perhaps more than other adults, need to keep professional competences at a functional level through constant adaptation to social development and to the directions of scientific development.

But not every innovation can have a practical impact. In adult education, before introducing any novelty, the needs analysis for professional development is of critical importance. This paper presents the opinions of teachers and of trainers, as well as the partial results of an experiment about innovation in the field of in-service teacher training.

Utilitatea formării continue a cadrelor didactice – aspecte teoretice și percepții personale

„În condițiile societății contemporane, aflată din ce în ce mai mult sub auspiciile schimbării continue, profesia de cadru didactic nu se mai poate reduce la vehicularea strictă a unor cunoștințe ce aparțin disciplinelor tradiționale. Acestea devin insuficiente în absența

unor demersuri privind inovația, schimbarea și obligă cadrul didactic la o mai bună gestiune a tentațiilor de a considera educația un act reflex, marcat de comportamente blazate” (V. Anghelache, p. 21-22). Ideea surprinsă de autoarea articolului conține în mod complex, dar sintetic, principalele rațiuni care determină utilitatea formării continue. Este evident faptul că elevii au nevoie, mai mult decât oricând, de orientări acționale și de capacități adaptative, dincolo de informațiile compacte și dificile pe care le-ar putea transmite profesorii. Concluziile observațiilor nestructurate, realizate pentru analiza subiectivă a mediului social, sunt însă întărite de idealul educațional al școlii românești contemporane. Acesta impune, prin lege, „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii” (Legea Educației Naționale nr. 1/2011, Art. 2, al. 3). Prin urmare, un cadru didactic care deține concepții perimate despre educație, împietrite în autosuficiență și în credința că științele sunt imuabile, nu le poate asigura elevilor deschiderea către autonomie și către incluziunea într-o societate atât de imprevizibilă. La fel de adevărat este însă și faptul că astfel de profesori sunt, de regulă, mai rezistenți la schimbare și mai refractari la inovație decât cei orientați, în mod constant, către autoperfecționare.

Un studiu realizat, în anul 2008, la nivelul Casei Corpului Didactic din Galați, pe un eșantion de 73 de subiecți – absolvenți ai unor programe de formare continuă – evidențiază modul în care cadrele didactice percep, în actualitate, necesitatea formării continue. Cercetarea s-a realizat în scop constatativ, prin metoda anchetei, în varianta interviului structurat, iar

cadrele didactice participante au fost rugate să răspundă la trei întrebări:

1. Care sunt motivele care v-au determinat să vă înscrieți la un program de formare continuă?

2. Care credeți că sunt avantajele post-formare ale unui cadru didactic?

3. Ce componente ale formării continue considerați că necesită optimizări în actualitate?

Cele mai multe răspunsuri la întrebarea nr. 1 au adus în discuție nevoia de a fi în pas cu evoluția științelor educației, limitele personale în fața provocărilor societății, dar și dorința de a acumula credite în vederea obținerii gradei de merit sau a altor beneficii propuse de sistem. Mulți respondenți au recunoscut faptul că, fără formare continuă, un cadru didactic „riscă să treacă pe o linie de rezervă”, să acumuleze frustrări profesionale, dar să și declanșeze conflicte cu elevii, care ies, firesc, din tiparele secolului trecut. Un răspuns interesant și sugestiv a fost oferit de o profesoară cu gradul I, aflată în prag de pensionare, care predă într-o instituție rurală: „Sunt profesoară cu experiență, apreciată în școală și în comunitate. Dar m-am trezit într-o dimineață cu gândul că trebuie să mă uit în oglindă. Nu într-una reală, ci într-una pe care o alcătuiesc elevii mei. Mi-am dat seama că nu mă reflectez unde am vrea, nici eu, nici ei. Deși mai am doar un an și ceva până la pensie, mă simt datoare să fiu în stare de funcționare până la capăt. Elevii nu sunt vinovați că peste mine a trecut timpul. Trebuie să le ofer ce are educația mai bun. Dar, înainte de a le întinde fructul științei, trebuie să-l gust mai întâi eu”. Răspunsurile la întrebarea nr. 2 s-au caracterizat, în general, prin concizie și punctualitate. Un cadru didactic care parcurge programe de formare continuă poate câștiga „plusuri informaționale”, „refresh-uri practice și conceptuale”, „un bagaj de experiențe interesante și aplicabile”, dar și „o stimă de sine îmbunătățită”. În sinteză, replicile s-au concentrat pe posibilitatea inovării actului didac-

tic, pe optimizarea relației profesor-elev și pe avantajele de imagine în comparație cu celelalte cadre didactice („Cu siguranță voi avea parte de mai multă apreciere din partea directorului, pentru că mă preocupă dezvoltarea profesională”). N-au lipsit, nici în acest caz, opiniile conform cărora certificatele/adeverințele sunt utile pentru diverse dosare/concursuri care ar putea să schimbe financiar sau statutar poziția cadrului didactic. În fine, întrebarea nr. 3 a scos la lumină câteva nemulțumiri, legate, în principal, de organizarea programelor de formare. Unele cadre didactice au fost de părere că acestea sunt, de obicei, prea lungi, iar altele au acuzat faptul că le răpesc week-end-urile sau zilele de vacanță. Prin urmare, au propus organizarea formării în perioade convenabile, ideea de „convenabil” fiind percepută în mod individualist, subiectiv. Au fost și câțiva respondenți care au sugerat să se realizeze programe în sistem e-learning, în vederea raționalizării eficiente a timpului personal. Referitor la conținuturile programelor de formare, doar patru participanți la studiu au considerat că tematica este redundantă („se multiplică în mai toate programele de formare, indiferent de titlu”), că pentru unele competențe sunt necesare circumstanțe mai cuprinzătoare de exersare și de analiză personală, că este necesar să se creeze mai mult spațiu pentru aplicații sau, dimpotrivă, că „în loc de jocuri și dezbateri multe în echipe, mai bine ni s-ar explica în amănunt conceptele noi”. În pofida neajunsurilor identificate prin intermediul răspunsurilor la cea de-a treia întrebare, concluziile studiului au relevat faptul că, în grupul cercetat, nu există interese pur certificate sau materialiste pentru formarea continuă. Deși limitată din punct de vedere al numărului de participanți și al focalizării pe un anumit tip de subiect (au fost intervievate doar cadre didactice care au participat, în ultima perioadă, la programe de formare), cercetarea a conturat o imagine care poate fi extrapolată, fie și numai empiric-intuitiv. Cumulul de motive

care induc utilitatea formării continue poate fi identificat, într-o formă sau alta, în orice școală – probleme sociale, crize educaționale, sincopede ideologice între generații și culturi etc. – dar și în politicile educaționale sau în societate.

Dezvoltarea explozivă a mijloacelor de comunicare a reiterat ideea de interacțiune educativă la distanță. Însă nu doar creșterea numerică și calitativă a posibilităților de comunicare rapidă a impus reanalizarea posibilităților de a furniza servicii educaționale de acest tip. Dinamica socială, multiplicarea responsabilităților și a preocupărilor cotidiene au determinat educabilii (în special cei adulți) să caute modalitățile optime de a îmbina învățarea cu exercitarea eficientă a rolurilor individuale. Așa s-a constituit sistemul de învățare cu suportul computerului conectat la internet, denumit generic e-learning, care valorifică atât ritmul individual de studiu, cât și timpul cursanților. Destul de curând însă, participanții la astfel de programe, dar și specialiștii în educație, au constatat că unele teme de curs necesită abordări acționale, schimburi directe de opinie și clarificări practice. Deci, rolul de facilitator direct al învățării pe care îl deține, prin specificul profesiei, orice cadru didactic, a fost reconsiderat. Ca urmare a acestor constatări, s-a dezvoltat sistemul de învățare blended-learning, care îmbină, în mod judicios, lecțiile desfășurate în clasă cu activitățile desfășurate pe o platformă online.

În formarea continuă a cadrelor didactice din România, sistemul blended-learning a pătruns cu doar câțiva ani în urmă. În intervalul 2007-2008, mulți specialiști în formare – trainerii, metodiștii ai caselor corpului didactic, cadre didactice din universități – ofereau slabe șanse expansiunii programelor furnizate în acest mod. De altfel, blended-learning era foarte puțin cunoscut în rândul profesorilor-cursanți, iar metodologia de acreditare a programelor de formare continuă nici nu amintea de acest prototip, ce părea al viitorului îndepărtat. Așadar, reticența

unor cadre didactice în fața acestei inovații, costurile ridicate ale platformelor e-learning profesionale, inexistența unui cadru legislativ de recunoaștere, păreau să țină pe loc dezvoltarea blended-learning. Din fericire, posibilitatea accesării fondurilor structurale europene a schimbat brusc, în mod evolutiv, direcția de progres a formării continue. Multe instituții furnizoare de formare au folosit această oportunitate pentru a obține finanțările necesare creării unor platforme complexe, instruirii formatorilor și a cursanților, desfășurării lecțiilor. Practic, blended-learning a însemnat elementul de impact, noutatea de care avea nevoie formarea continuă pentru a depăși inerția. În plus, noua metodologie de acreditare a furnizorilor de formare continuă, aferentă Legii Educației Naționale din România, promulgată în ianuarie 2011, include explicit posibilitatea dezvoltării programelor care au componente de educație la distanță.

Avantajele sistemului blended-learning se pot lesne identifica și sunt, de altfel, prezentate în multe lucrări informative, suporturi de curs și articole pentru analiza eficienței acestuia. Problema care rămâne în discuție este una de natură pedagogică. C. Cucuș deschide calea către reflecție astfel: „Sesizăm chiar nonșalanța cu care unii se lansează în scenarii de învățare la distanță fără grija necesară de a se înscrie în limitele didacticului. [...] Interesant este faptul că oamenii de meserie, pedagogii, nu prea s-au exprimat în acest sens, nu au acordat o mare atenție substratului psihopedagogic care ar recomanda noua practică” [2, p. 168]. Inconsistența cercetării pedagogice în domeniul blended-learning este explicată, probabil, și prin faptul că acesta se află într-o fază practică incipientă. Dar nu sunt de eludat riscurile furnizării unor astfel de programe doar pentru că sunt în „trend”, fără o preanaliză eficientă a mediului educațional restrâns sau social.

În sprijinul ideilor prezentate mai sus, Casa Corpului Didactic din Galați, în parteneriat

cu Institutul de Științe ale Educației din Chișinău – Republica Moldova, a inițiat, în anul 2009, un proiect experimental transfrontalier, cu titlul „Dezvoltare profesională prin blended-learning”. Parteneriatul a facilitat furnizarea, în ambele țări, a două programe, pentru opt grupe de cursanți (192 de profesori, dintre care 144 au dorit să participe la studiul de impact), bazate pe o riguroasă analiză a nevoilor de formare. Dintre variabilele care pot susține, în mod psihopedagogic, practica sistemului, au fost cercetate individuale de dezvoltare profesională. Chestionarul pentru studiul impactului, administrat după realizarea experimentului, a revelat următoarele aspecte: cei mai mulți profesori s-au aflat la prima experiență de formare în sistem blended-learning; înaintea parcurgerii cursurilor, participanții dețineau informații generale și neclare despre această modalitate de formare; înscrierea și acceptul de participare la experiment au fost motivate atât de tematica de curs, cât și de curiozitatea privind sistemul blended-learning; nevoile individuale de dezvoltare profesională au fost valorificate în mod optim, cu excepții care țin de experiența anterioară în domeniul de formare, de disfuncțiile tehnice și de competențele digitale insuficiente. Din analiza cantitativă și calitativă a răspunsurilor oferite în chestionare, se desprinde concluzia că ipoteza experimentală a fost confirmată, adică sistemul blended-learning întâmpină în mod eficient nevoile individuale de dezvoltare profesională. Totuși, variabilele: obiective de curs – obiective personale, metode de formare online, profesionalismul formatorilor și evaluarea competențelor, au fost abordate doar contextual, lăsând cale deschisă unor cercetări viitoare.

#### Concluzii

Cu siguranță formarea continuă a cadrelor didactice, ca orice altă ipostază a educației adulților, trebuie supusă, periodic, unor analize diagnostice și predictive. Societatea surprinde, deseori, prin viteză de evoluție, prin crearea

unor contexte interumane inedite și prin lărgirea sferei de comunicare în toate formele. În actualitate, centrul de interes este marcat de dezvoltarea tehnologiilor, care a condus la formularea sintagmei „societate a cunoașterii”, ce amprentează orice domeniu de activitate. Până la producerea unui nou val de evoluție, e-learning și blended-learning par a avea forța adaptativă necesară întâmpinării cu succes a provocărilor profesionale pe care le întâlnesc cadrele didactice.

### **Referințe bibliografice:**

1. Anghelache, V., *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale*, în vol. *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern* (Cozma, T., Diac, G. coord.), Editura Universității „Al. I. Cuza”: Iași, 2008
2. Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom: Iași, 2002
3. Iucu, R., *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional: București, 2004
4. Marinescu, M., *Tendențe și orientări în didactica modernă*, Editura Didactică și Pedagogică: București, 2007
5. Paloș R., Sava S., Ungureanu D., *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Editura Polirom: Iași, 2007
6. \*\*\* Legea Educației Naționale din România, nr. 1/2011.

### **Recenziți:**

1. Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar, IȘE
2. Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

## МОТИВАЦИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Александр ВАТАБУ,*

*доктор наук доцент,*

*КГПУ им. И.Крянгэ*

*Лилия ЧЕБАН,*

*старший преподаватель,*

*Технический Университет Молдовы*

### *Резюме*

*В статье рассматривается учебно-профессиональная мотивация студентов, как важный компонент профессиональной компетентности, а также педагогические условия и факторы, способствующие формированию мотивации в процессе профессионального образования*

Профессионализм в современном понимании ассоциируется с профессиональной компетентностью, которая является качеством личности, характеризующим способность решать профессиональные задачи различного уровня сложности, включая умение действовать в нестандартных ситуациях. С позиции компетентностного подхода, активно внедряемого в сферу современного образования, высокий уровень профессиональной компетентности предполагает наличие ценностного отношения личности к своей профессии, повышенной мотивации осуществления профессиональной деятельности, а также обладание качествами, позволяющими не только успешно

### *Summary*

*The article reveals the students' educational motivation as an important component of professional competence. Pedagogical conditions and factors that contribute to motivation forming in the professional education process are also described in the article.*

применять усвоенные знания на практике, но и совершенствовать свой опыт на протяжении всей жизни. Соответственно, важнейшим условием формирования профессиональной компетентности, помимо овладения профессионально значимыми знаниями и умениями, является личностный рост будущего специалиста и развитие его индивидуальных особенностей. Широта и глубина познаний при таком подходе рассматриваются уже не как конечная цель образования, а скорее как средство формирования личности в процессе профессионализации.

Как известно, возникновению компетентностного подхода в образовании предшествовало обострение противоречий между



профессиональной и образовательной сферой, возникшее в связи с несоответствием уровня профессиональной подготовки и возросшими требованиями производства. Американские исследователи уже в конце 50-х, начале 60-х годов прошлого века обратили внимание на то, что высокие показатели когнитивного интеллекта не всегда реализуются в профессиональной деятельности человека. Практика показала, что для эффективной деятельности и достижения профессиональных успехов, помимо знаний и умений необходимо обладать определенными личностными качествами, а также личной заинтересованностью в выполняемой деятельности. Чтобы описать особенности личности, которые необходимы для «превосходного» выполнения работы на основе полученной подготовки в процессе обучения, Р.Уайт (R.White, 1959) впервые ввел термин «компетенция». Он определил компетентцию как «... эффективное взаимодействие человека с окружающей средой...», утверждая при этом, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть «компетентностная мотивация».

Особенность образования ориентированного на формирование компетенций, заключается в организации образовательного процесса (начиная от определения целей, содержания и методов образования и вплоть до оценивания результатов), который способствовал бы раскрытию потенциала личности в комплексе, включая когнитивный, творческий, коммуникативный и мотивационно-ценностный компоненты. По мнению большинства исследователей, компетентностно-ориентированный образовательный подход не является чем-то принципиально новым. Он сформировался на основе обобщения наиболее ценного

опыта личностно-деятельностного, когнитивно-ориентированного, культурологического и других образовательных подходов. Отличительной чертой компетентностного подхода по сравнению с предшествующими подходами в образовании является формулирование ожидаемых/прогнозируемых результатов образования и самообразования в виде компетенций/компетентности. При этом, компетенции/компетентность выступают в качестве общепринятых «единиц измерения», отражающих уровень сформированности знаний, умений, навыков в совокупности с личностными характеристиками, включающими способности, направленность и ценностные ориентиры.

Исторически сложились два подхода в определении важнейших категорий компетентностно-ориентированного образования. Согласно одному из них – понятия компетенция/компетентность употребляются в одном и том же значении, а согласно другому подходу предполагается разделение этих двух понятий, при котором понятие «компетентность» указывает на спектр и уровень овладения конкретными «компетенциями». Соответственно, компетенции формируются по отношению к определенным объектам и областям деятельности, в которых они могут быть применены.

Так например, согласно определению А.В.Хуторского «компетенция» представляет собой требование к образовательной подготовке, выраженное в совокупности знаний, умений, навыков и опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, которые необходимы для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Под «компетентностью» автор понимает совокупность личностных

качеств учащегося, включая ценностно-смысловые ориентации, обусловленные опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [11]. Различие этих двух понятий, по его мнению, заключается в том, что «компетенция» представляет собой описание желаемого результата обучения, т.е. «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика», а «компетентность» означает характеристику личности, непосредственное «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». То есть подчеркивается, что компетентность не может рассматриваться вне конкретной личности, обладающей определенными характеристиками.

Сторонники употребления этих понятий в одном и том же значении используют общий термин «компетенция», который в различных контекстах может отражать как ожидаемые/прогнозируемые результаты образовательного процесса (сформулированные в учебных программах), которые необходимо достичь, так и характеристику уже сформированных личностных качеств и способностей. В. Гуцу определяет «компетенции» как реализованные/достигнутые образовательные цели, а также как «совокупность знаний, способностей и отношений», которые находятся на «выходе» образовательного процесса, в отличие от самих образовательных целей, которые стоят на «входе» в процесс образования. Таким образом, он соотносит понятие «компетенция» с **результатом** процесса образования, который представляет собой «набор» сформированных способностей, необходимых для выполнения деятельности/действий в

неопределенных/нестандартных ситуациях. Сравнивая понятия «образовательные цели» (как желаемый результат образования) и «компетенции» как (достигнутый результат) В. Гуцу отмечает, что они обладают не только сходными характеристиками, но и различиями. При этом, их общая функция в рамках системы образования заключается в формулировании результатов образования в виде ценностных норм и ценностных ориентиров [12].

Согласно определению С. Кристя, понятие «компетенция» в общепсихологическом смысле отражает способность личности «вести себя определенным образом», а также «способность, проявленную в определенной области». Характеризуя педагогический аспект компетенции, он указывает, что компетенция является «психологическим измерением образовательных целей». Соответственно, цели образования, сформулированные в виде компетенций, определяют совокупность/набор необходимых когнитивных, чувственно-поведенческих, психомоторных способностей, которые необходимы для конкретных достижений. При этом С. Кристя подчеркивает, что актуальное проявление компетенции, частично наблюдаемое/проявляемое в поведении при решении конкретных учебных задач, до конца не раскрывает психологический потенциал личности, который может быть оценен в течение длительного срока [13].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что компетенция, сформированная в определенных условиях до соответствующего уровня, может быть «перенесена» в новые условия и усовершенствована. Обладая свойством переносимости, компетенции совершенствуются на протяжении всей жизни, сохраняя при этом в своей основе стабильную

структуру. При этом, сторонники разделения понятий компетенции/компетентности считают, что в отличие от компетенций, категория компетентности более жестко привязана не только к личности, но и к конкретным условиям, а также к определенным видам деятельности. Смена условий неизменно влечет изменение уровня компетентности. Таким образом, профессиональная компетентность представляет собой актуальную динамическую характеристику специалиста-профессионала. Соответственно, сохранение высокого уровня профессиональной компетентности в условиях динамично развивающегося рынка труда, роста конкуренции и развития высокотехнологичных видов производства, предполагает постоянное расширение состава компетенций, усовершенствование уже имеющихся и формирования на их основе целого ряда новых компетенций.

Как отмечают исследователи А. Стуф, Р.Л. Мартенс, Дж. Дж. ван Мериенбоер, многообразие существующих на сегодняшний день определений компетенции/компетентности является результатом «символической природы» и многоаспектности этих понятий, а также возможности их употребления в различных контекстах. Соответственно границы определения понятий компетенция/компетентность являются достаточно «подвижными» в зависимости от контекста, в рамках которого проявляются и исследуются те или иные аспекты, входящие в состав этих понятий. В связи с этим, указанные выше авторы считают, что важным этапом становления основных категорий компетентностного подхода является использование конструктивистского подхода в определении компетенции/компетентности. В отличие от объективистского подхода, замыкающегося на поиске

«идеального» и единственно верного определения, конструктивистский подход допускает возможность существования нескольких, взаимодополняющих определений. «Конструктивистский подход не стремится описать понятие, содержание которого очень трудно ухватить, но скорее направляет внимание к индивидуальным ситуациям и нуждам, чтобы наилучшим образом построить жизнеспособное определение компетенции»[9].

Определяя «компетентность» как более широкое понятие по отношению к понятию «компетенция», под профессиональной компетентностью специалиста следует понимать достаточно высокую степень овладения им целым комплексом профессиональных (специальных) и ключевых (универсальных) компетенций, которые позволяют ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Таким образом, анализ основных подходов к определению понятия профессиональной компетентности специалиста-профессионала показал, что в большинстве случаев профессиональная компетентность определяется как интегративная характеристика личности, отражающая:

- владение совокупностью профессионально-значимых знаний, умений и навыков в сочетании ценностно-смысловыми ориентациями, способностями и качествами личности, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной квалификации;
- готовность и способность к осуществлению профессиональной деятельности в различных ситуациях и с учетом сложившихся обстоятельств на основе сформированных компетенций.

При всем многообразии существующих определений, большинство исследователей в составе профессиональной компетентности выделяют: когнитивный, операционально-технологический и мотивационно-ценностный компоненты. При этом, **способность к осуществлению деятельности** в структуре профессиональной компетентности определяется уровнем развитости когнитивных и операционально-технологических компонентов, входящих в состав освоенных индивидом компетенций, а **готовность** (потребность) осуществлять профессиональную деятельность отражает сформированность мотивационно-ценностного компонента.

Процесс формирования профессиональной компетентности студентов представляет собой систему взаимосвязанных факторов.

Система – (греч. systema - целое, составленное из частей; соединение) — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство [3].

В системе формирования профессиональной компетентности взаимодействуют несколько факторов: образовательное учреждение, в котором осуществляется учебная деятельность; организация образовательного процесса; субъектные особенности учащегося (личностные качества, способности, направленность, мотивация); субъектные особенности педагога. Следует отметить, что перечисленные факторы влияют на формирование профессиональной компетентности в различной степени. Анализ научной литературы показал, что наибольшее влияние, оказывают личностные качества учащегося, индивидуальные способности

к избранной области профессиональной деятельности, а также его учебно-профессиональная мотивация, выражающаяся в стремлении (или наоборот, нежелании) овладеть соответствующей профессией.

Согласно определениям, имеющимся в энциклопедической литературе, системообразующим фактором для любой системы является объективный фактор, формирующий саму систему и обеспечивающий ее определенность, целостность и сохранность. При этом, системообразующие факторы обладают различными характеристиками: степенью активности, положением по отношению к системе (внешние-внутренние), способами проявления (явные-скрытые), характером действия и др.

Учебно-профессиональную мотивацию можно признать системообразующим фактором в системе формирования профессиональной компетентности, поскольку источником и движущей силой человеческой деятельности (в том числе и учебно-профессиональной) являются потребности личности, на основе которых формируется эта мотивация. Потребности личности и «производные от них трансформации - установки, ценностные ориентации, мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, желания» в комплексе представляют собой «ядро индивидуальности» [4, с.71].

Потребности личности в психологии определяются как нужда в чем-либо, объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, а также для развития человеческой личности в целом. Потребности представляют собой особое состояние психики индивида, отражающее несоответствие между внутренним состоянием и внешними условиями его деятельности. А.Н. Леонтьев

определяет потребность как состояние организма, испытывающего нужду в том, что находится вне его, отмечая при этом ее специфическую способность актуализироваться, изменять напряженность, угасать и воспроизводиться вновь. Предмет на который направлена потребность и соответствующую деятельность А.Н. Леонтьев называет *мотивом деятельности*[6].

Таким образом, мотив (фр. motif, от лат. moveo – двигаю) можно определить как осознанную потребность, обладающую «предметным» характером и побуждающую человека к определенной деятельности, направленной на удовлетворение данной потребности.

Мотивация, по определению А.Рощка, представляет собой «совокупность внутренних побуждений/стимулов поведения, врожденных и приобретенных, осознанных и неосознанных, простых физиологических потребностей или абстрактных идеалов» [14]. Беспалько В.П. определяет мотивацию как «процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности»[2, с.97]. Таким образом, мотивация оказывает непосредственное влияние на интенсивность деятельности и повышает ее эффективность.

Под мотивацией учебной деятельности, как правило, понимают систему побуждений/стимулов, которые генерируют и регулируют учебную активность. В частности, Базель Л. определяет учебную мотивацию как «комплекс побуждений, объединенных соподчиненными отношениями, значимыми для личности»[1, с.6].

Осознание потребности личностного роста в рамках определенной профессиональной деятельности формирует *профессиональную мотивацию*, представляющую собой систему доминирующих потребностей и мотивов, образующих определенную иерархию и лежащих в основе профессиональной направленности личности. В структуре профессиональной направленности, помимо потребностей и мотивов Э.Ф.Зеер выделяет также ценностные ориентации личности, профессиональную позицию и социально-профессиональный статус. При этом, в качестве ценностных ориентаций личности выступают смыслообразующие мотивы труда, представляющие особую значимость для личности и выступающие в качестве стратегических целей профессионального совершенствования, а профессиональная позиция выражается в отношении к профессии и готовности к профессиональному развитию[5].

В процессе *профессионализации* (становления и развития профессиональной компетентности) условно можно выделить три основных уровня которые характеризуются:

1. освоением профессионального инструментария – так называемый уровень «ученичества»,
2. овладением в совершенстве комплексом средств и методов профессиональной деятельности - уровень «профессионального мастерства»
3. стремлением преобразовать и внести личностный вклад в развитие соответствующей области профессиональной деятельности – уровень «профессионального творчества»

Начальный уровень профессионализации студента выражается в том, что он уже профессионально определен, но не

обладает необходимыми компетенциями для успешного осуществления профессиональной деятельности. Второй этап характеризуется высоким уровнем профессиональной компетентности, которая формируется на основе успешного опыта работы в данной области. Третий уровень профессионального самосовершенствования выражается в желании профессионала высокого класса, не просто самореализоваться в рамках своей профессии, но и привнести нечто новое в свое ремесло. Совершенно очевидно, что на каждой стадии профессионального роста изменяется и усложняется структура мотивации профессиональной деятельности, которая от первоначального интереса к объекту познания переходит на качественно новый уровень формирования устойчивой потребности к осуществлению профессиональной деятельности, что, в свою очередь, влечет за собой изменение мотивов дальнейшего профессионального развития.

Известно, что все многообразие мотивов, в том числе и мотивов учебно-профессиональной деятельности, можно разделить на два типа:

1. внутренние мотивы – связанные непосредственно с процессом познания в рамках учебной деятельности, доставляющей человеку положительные эмоции и удовлетворение;
2. внешние мотивы – находящиеся за рамками осуществляемой учебно-познавательной деятельности.

«Мотив следует считать внутренним, если человек получает удовлетворение от самого поведения, от самой деятельности» [8, с.76]. В качестве внешних мотивов выступают значимые для личности факторы, являющиеся производными осуществляемой деятельности, например материальная выгода,

социальное признание, желание угодить родителям и т.д. Преобладание внешней мотивации, выражается в том, что человек не воспринимает осуществляемую деятельность как личную необходимость. В тех случаях, когда выбираемая профессиональная деятельность не соответствует индивидуальным особенностям личности, ее истинным мотивам и ценностям, активность личности регулируется посредством внешних (по отношению к учебно-профессиональной деятельности) стимулов, например системой поощрений и наказаний. А это, в свою очередь, сопровождается чрезмерными энергозатратами, необходимыми для достижения положительных результатов при осуществлении учебной деятельности. Учитывая сказанное выше, для повышения эффективности профессионального образования, необходима такая организация образовательного процесса, которая способствовала бы максимальному раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося.

В процессе учебной деятельности студенты проявляют себя в первую очередь как субъекты общения и взаимодействия. Поскольку учебная деятельность студентов направлена на решение как учебных, так и профессиональных задач, то в ее структуре можно выделить учебный, профессиональный и социальный компоненты. В связи с этим, Т.И. Лях например, предлагает разделить всю совокупность мотивов учебной деятельности на две группы: учебно-профессиональные мотивы и социальные мотивы. По мнению автора, под влиянием системы учебно-воспитательной работы каждая из этих групп проходит в своем становлении три уровня. К концу обучения в вузе у старшекурсников, из группы учебно-профессиональных мотивов должны сложиться



мотивы профессионального самообразования, а из группы социальных мотивов – мотивы профессионального сотрудничества[7].

Формирование и развитие мотивации представляет собой сложный процесс, результат которого напрямую зависит от четкой формулировки промежуточных и конечных целей ее формирования. Цели формирования мотивации на каждом этапе, в свою очередь, тесно связаны с предварительной диагностикой исходного уровня ее сформированности, от которого зависит последующий выбор конкретных методов, средств и приемов ее развития.

Рассматривая учебно-профессиональную мотивацию студентов в качестве педагогической цели и одновременно, средства, стимулирующего процесс обучения, необходимо учитывать весь комплекс объективных и субъективных факторов, влияющих на ее формирование. К объективным факторам относятся: образовательная политика учебного заведения и организация образовательного процесса, включающая весь комплекс педагогических условий и средств педагогического взаимодействия с учащимися (т.е. технологические аспекты осуществления учебного процесса). Так например, к педагогическим условиям, способствующим формированию и развитию мотивации относятся:

- соответствие образовательных целей и задач запросам, интересам, устремлениям самих учащихся;
- посильность учебных заданий при определенной степени их новизны;
- использование дидактических форм, методов, приемов и средств обучения, стимулирующих, активность учащихся (индивидуальный подход, проблемно-развивающее обучение, интерактивные формы

обучения, организация индивидуальной ситуации успеха, адекватное оценивание достижений учащихся и т.п.);

- перенос акцента в процессе обучения с внешнего контроля на самоконтроль;
- свобода выбора индивидуальной образовательной траекторий, начиная от выбора предметов и вплоть до выбора задания на конкретных занятиях (включая самостоятельное целеполагание, определение путей и темпа достижения целей, выбор форм контроля) и т.д.

К субъективным факторам, влияющим на успешное формирование и развитие мотивации, можно отнести личностные качества и характеристики субъектов учебного процесса. Важнейшими характеристиками учащегося, влияющими на формирование устойчивой мотивации, являются его личная заинтересованность в выбранной профессии, а также наличие способностей к избранной области деятельности. Немаловажную роль в развитии мотивации учащихся также играет и личность педагога, который, помимо профессионально важных качеств, владения учебным материалом и педагогическим мастерством, сам должен обладать высоким уровнем профессиональной мотивации и быть образцом ценностного отношения к своей профессии.

Для успешного формирования учебно-профессиональной мотивации студентов, педагог должен владеть целым комплексом методов формирования мотивации, которые можно условно разделить на:

1. Методы диагностики исходного уровня развития мотивации и динамики ее развития в процессе педагогического взаимодействия педагога и учащихся

2. Методы анализа и обработки полученных данных
3. Методы психолого-педагогического воздействия на учащихся
4. Методы оценки эффективности педагогического воздействия

Об уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетентности можно судить непосредственно по ходу и результатам учебно-профессиональной деятельности. Успешное формирование профессиональной мотивации, как правило, выражается в высокой активности и сознательности при выполнении учебных задач, в самостоятельности при планировании деятельности, в систематичности учения и самообучения, в стремлении к саморазвитию и способности к рефлексии.

Таким образом, можно утверждать, что развитие мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетентности является одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем на всех циклах профессионального образования, поскольку способствует не только росту эффективности обучения, но и формированию устойчивой потребности в непрерывном профессиональном самосовершенствовании, что является в настоящий момент одной из важнейших характеристик личности специалиста-профессионала независимо от области его деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Базель Л., *Педагогические условия формирования мотивов изучения иностранных языков в лицее/Дис.доктора педагогики* – Кишинев, 2006. – 164 с.
2. Беспалько, В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. - М.:Педагогика,1989.- 192 с.
3. *Большой Российский энциклопедический словарь*. — М.: БРЭ. — 2003, с. 1888
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. *Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие*. -Калининград, 2000. - 572 с.
5. Зеер, Э.Ф. *Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов*. - М: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. - 336с.
6. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы, эмоции*. – М.: Высшая школа, 1971. – 430 с.
7. Лях, Т.И. *Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 031900 – Специальная психология* – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2005. – 295 с.
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения*. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
9. А. Стуф, Р.Л. Мартенс, Дж. Дж. ван Мериенбоер/ *Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства* /перевод с англ./<http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>
10. Чокля М.А. *Воспитание мотивов труда у учащихся средних профтехучилищ*./Автореф. диссертации – Казань, 1984. – 19 с.
11. Хуторской А.В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций* // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/>
12. Guțu, V., *Învățămînt centrat pe competențe: abordare teleologică*, Didactica Pro..- 2011,- 1, P. 2-7
13. Cristea, S., *Conceptul pedagogic de competență*, Didactica Pro..- 2011, -1, P. 54-56
14. Roșca, Al., *Motivele acțiunilor umane. Studiul de psihologie dinamică*, Sibiu: Institutul de Psihologie al Univ. din Cluj, 1943. – 305 p.

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

## Considerații privind motivația alegerii profesiei de cadru didactic la specialitatea „limba și literatura română”

Svetlana GURGUROV-DERMENJI,  
doctorandă, lector superior universitar,

Institutul de Științe ale Educației

### Rezumat

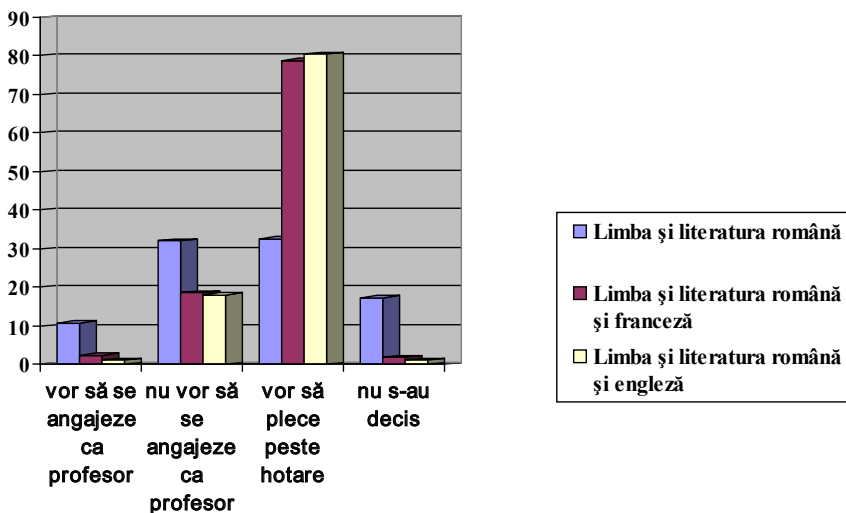
Autorul articolului abordează rolul cadrului didactic filolog universitar în formarea tinerilor lingviști și literați, argumentând criteriile cele mai importante de apreciere a caracterului optimal al procesului de educație lingvistică și literar-artistică, ele fiind **eficiența și calitatea realizării competențelor specifice**, care sunt în strânsă legătură cu experiența, principialitatea profesională, precum și aplicarea unor strategii didactice adaptate nivelului de pregătire al studenților sau al subiectului luat în discuție.

În rezultatul analizei literaturii am constatat, că motivele înscrierii la facultățile cu profil pedagogic și alegerii profesiei de pedagog de limba și literatura română sunt diverse. În urma realizării chestionarului (perioada anului de studii 2009-2010) am constatat că doar 13 % dintre studenții de la Facultatea de Filologie a Universității de Stat din Cahul, cu profil pedagogic ar dori să lucreze ca profesor. Foarte mulți studenți vin la facultate din interes personal, iar cei de la specialitățile duble: (Limba și literatura română și franceză;

### Abstract

In this article is underlined that the basic condition in the production of educational change is the improvement of teacher training. For this purpose it is necessary to develop the strategies, training future teachers who may be targeted in order to changes some results becoming more efficient: the necessity of giving up courses and seminars and use methods based on interactive participation of teachers and students strengthening professional ethics. In conducting its business performance, graduate - the future of Romanian teacher must form a variety of qualities and competences, to define himself as a specialist: teacher; manager; scientist, scholar, citizen.

Limba și literatura română și engleză), mai mult de 75% – au interes pentru specialitatea a II-a (franceză sau engleză), argumentând că odată cu finisarea Facultății vor pleca peste hotare, cunoscând bine limba străină. În acest scop, chestionarul realizat de către studenții specializărilor: *Limba și literatura română; Limba și literatura română și franceză și Limba și literatura română și engleză (anul terminal)*, denotă dorința sau absența motivației studenților de a deveni profesori de limba și literatura română.



**Studentii anului terminal:**

Vor să devină profesori	Nu vor să devină profesori	Vor să plece peste hotare	Nu s-au decis
10,8%	<b>32,2%</b>	<b>32,6%</b>	<b>17,4%</b>
Limba și literatura română	Limba și literatura română	Limba și literatura română	Limba și literatura română
<b>2,5%</b>	<b>18,6%</b>	<b>78,8%</b>	<b>2%</b>
Limba și literatura română și franceză	Limba și literatura română și franceză	Limba și literatura română și franceză	Limba și literatura română și franceză
<b>1,2%</b>	<b>18,1%</b>	<b>80,4%</b>	<b>1,3%</b>
Limba și literatura română și engleză	Limba și literatura română și engleză	Limba și literatura română și engleză	Limba și literatura română și engleză

Cercetând situația dată la anul terminal, am constatat o neglijență a alegerii profesiei de pedagog, de aceea am decis să aplicăm un scurt chestionar pentru studenții anului I, II și III (specializările duble), cu privire la motivul alegerii profesiei lor:

Care este motivul alegerii profesiei dumneavoastră?

Frumusețea și farmecul profesiei.

Modelul profesorului.

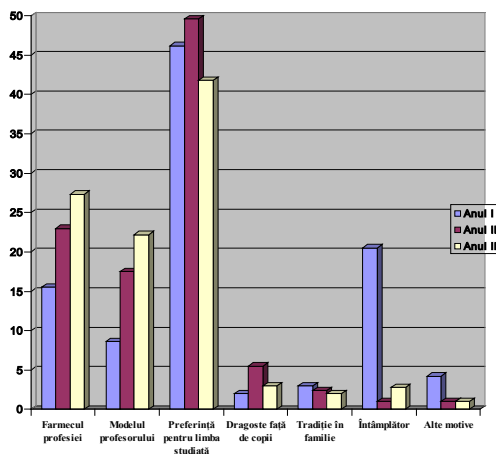
Preferință pentru disciplina limba română/franceză/engleză.

4. Dragoste față de copii.

5. Întâmplător.

6. Tradiție în familie.

**7. Alte motive.**



## Răspunsurile studenților an. I, II și III:

Anul de studii, grupele	Farmecul profesiei	Modelul profesorului	Preferință pentru disciplină	Dragoste față de copii	Tradiție în familie	Întâmplător	Alte motive
ANUL I FRF-1101 FRE-1101	15,5%	8,6%	46,2%	2%	3%	20,5%	4,2%
ANUL II FRF-1001 FRE-1001	23%	17,5%	49,6%	5.5%	2.4%	1%	1%
ANUL III FR-0901 FRF-0901	27.3%	22.2%	41.8%	3%	2%	2.8%	1%

Am inclus în eșantion și studenții **anului I** pentru a determina motivele alegerii profesiei și pentru a constata de ce au ales anume această specialitate. Analizând histograma, observăm că doar 8,6% dintre aceștia, au ales specialitatea respectivă pentru a deveni pedagogi. Am mai constatat faptul că acest număr de studenți care au ales facultatea pentru că le place profesia de pedagog este mai mic și decât numărul de studenți care au ales întâmplător specializarea și profesia. Un alt motiv care influențează alegerea școlii ca loc de muncă, *dragostea față de copii*, a fost indicat doar de 2% din respondenții anului I.

Încadrarea studenților din **anul II** de studii a fost argumentată prin faptul, că la acest an începe studierea modulului psihopedagogic. Dar, de obicei psihologia, prima disciplină a modulului, este studiată cu interes de către studenți nu pentru că-i pregătește ca profesori, ci pentru că le oferă informații despre dezvoltarea personalității. Din analiza histogramei conchidem că, în acest sens, crește interesul pentru studierea limbilor străine și scade interesul pentru profesia de pedagog. Motivul foarte important care influențează alegerea școlii ca loc de muncă, *dragostea față de copii*, constituie doar 5,5%.

Răspunsurile studenților **anului III** au fost influențate de către studierea disciplinelor *Etica Pedagogică, Metodica predării limbii și literaturii române și Dezvoltarea creativității/strategii de predare/învățare a limbii și literaturii române*. Dificultatea problemei este conștientizată de către noi cu atât mai mult, cu cât constatăm că, studiind disciplinele cu profil pedagogic tânărul filolog apreciază că a ajuns la facultate întâmplător (2,8% dintre respondenți). În același timp crește numărul celor care apreciază frumusețea și farmecul profesiei – 27,3%; deci prin cunoștințele acumulate studenții ajung la înțelegerea esenței acestei profesii. Este foarte interesantă concluzia pe care o descoperim: *studenții la filologie investesc timp, forțe, resurse materiale trei/patru ani de zile pentru a-și da seama despre corectitudinea opțiunii făcute!*

Din analiza realizată, identificăm încă o problemă: dispare sau apare minimalizat un motiv determinant pentru activitatea de profesor – *dragostea față de copii*. Faptul constatat îl putem califica drept carență a disciplinelor pedagogice predate. În cadrul lor se pune accent pe elementele procesului didactic și se pierde din vedere cel asupra căruia acționează acest proces, elevul. Faptul că acest contact cu elevii, sau educația centrată pe elev/student, personalizarea procesului educațional,

influențează pozitiv motivația procesului de FPI a viitorilor profesori, este demonstrat de răspunsurile studenților anului terminal. Concluzionăm că stagiul de practică pedagogică îi ajută pe unii studenți să descopere frumusețea profesiei, este mai mic numărul celor care concluzionează că au venit întâmplător la facultate, crește puțin și procentajul celor care dau importanță disciplinei școlare pe care au și predat-o. Observăm că meseria de profesor nu se găsește printre cele mai solicitate, iar din unele răspunsuri ale studenților noștri am înțeles că ei conștientizează faptul că profesiunea intelectuală, respectată, nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri superioare. Vocația este cea care conferă prestigiu și satisfacții, fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesii. Cu părere de rău puțini studenți au reliefat în chestionarul propus rolul incontestabil al vocației.

Unii studenți au ales altă variantă de răspuns (alte motive) și au exprimat opinia că a fi profesor înseamnă un risc asumat, și pentru unii dintre ei chiar o temere. Asemenea răspunsuri au dat studenți din anul III și IV care deja au realizat practica pedagogică de inițiere. Au răspuns în așa mod din motiv că ei au conștientizat deja că pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de

studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. Iar în clasă se învață mai mult decât o materie, se învață lecții de viață. Profesorul trebuie să stimuleze și să întrețină curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, să le modeleze comportamentele sociale, să le întărească încrederea în forțele proprii și să-i ajute în toate. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor.

Trebuie să ținem cont de faptul că *motivația formării profesionale inițiale* este influențată de factori multipli. Motivele indicate anterior nu sunt determinate doar de procesul de formare profesională inițială. Printre factorii negativi care influențează motivația viitorilor profesori de a exercita această profesie sunt: prestigiul scăzut al profesiei, încordarea neuro-psihică, salariile mici, componenta colectivelor de muncă după genul natural (grup profesional format prioritar din femei).

Într-un alt chestionar, studenții Facultății de Filologie și Istorie ai Universității de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul au fost rugați să aprecieze profesia de *pedagog de limba și literatura română*. Specializările chestionate au fost: *Limba și literatura română* (anii III de studii), *Limba și literatura română și franceză* (anii I, II, III și IV de studii), *Limba și literatura română și engleză* (anii I, II și IV de studii).

Nr.	Aprecierea profesiei de pedagog	Anii de studii (total: 92 de studenți)			
		Anul I 28 de studenți	Anul II 21 de studenți	Anul III 32 de studenți	Anul IV 12 studenți
1	Interesantă Plină de farmec	8 studenți	6 studenți	14 studenți	4 studenți
2	<b><i>Bine plătită</i></b>	4 studenți	3 studenți	0 studenți	0 studenți
3	<b><i>Utilă</i></b>	3 studenți	4 studenți	3 studenți	1 student
4	<b><i>Prestigioasă</i></b>	5 studenți	6 studenți	8 studenți	3 studenți
5	<b><i>Altă apreciere</i></b>	8 studenți	2 studenți	7 studenți	4 studenți



Analizând datele obținute constatăm prezența factorilor negativi care influențează asupra motivației. Este explicabil gradul scăzut de motivare a studenților de a se angaja în calitate de profesor. Prin reprezentarea grafică de mai sus este oglindită aprecierea profesiei de pedagog în dependență de anii de studii. Constatăm că nici 50% din studenți nu au apreciat această profesie ca fiind *interesantă, plină de farmec*. Aceeași situație se observă și în cazul aprecierii ca profesie *prestigioasă*. În schimb, atunci când au notat alte aprecieri, mai ales studenții specialităților duble: *Limba și literatura română și franceză; Limba și literatura română și engleză*, s-au referit la însușirea limbilor străine: franceză și engleză, având ca scop doar cunoașterea limbii străine pentru a putea pleca într-o țară străină, având totodată și studii superioare. Deci, constatăm că în cazul specialităților duble, disciplina *limba și literatura română*, în general, și *profesia de pedagog de limba și literatura română*, în special, rămân în umbră. O situație similară se întâmplă și în cadrul specialității: *Limba și literatura română*, unde majoritatea studenților spun că vor să devină filologi, și nu pedagogi!

Observăm că studenții sunt nehotărâți atât la anul I cât și la anul IV. Motivele alegerii locului de muncă sunt influențate de motivele alegerii profesiei. Preferința față de disciplina școlară și alegerea întâmplătoare a profesiei sunt motive cu o cotă destul de mare. Cu toate acestea, studenții ultimului an apreciază puțin mai real posibilitățile de angajare. Așadar, din 12 studenți ai anului terminal, specialitatea dublă: *Limba și literatura română și franceză*, 4 – consideră că profesia dată este interesantă și plină de farmec, 3 studenți spun că este prestigioasă și 1 student motivează că e utilă.

Motivele analizate anterior influențează motivația studenților de a învăța modulul psihopedagogic prin care își formează competențele necesare unui cadru didactic. Ei atribuie unor discipline de studii precum: *pedagogia*

*generală, metodică predării limbii și literaturii române, dezvoltarea creativității/strategii de predare-învățare a limbii și literaturii române*, o importanță minimă în raport cu studierea diverselor aspecte ale limbilor străine (în cazul nostru engleză și franceză).

În scopul constatării corelației dintre motivația alegerii profesiei, motivația de a studia cursurile universitare și diversitatea posibilităților de angajare am realizat un studiu comparativ între specializările: *limba și literatura română; limba și literatura română/limba și literatura franceză; limba și literatura română/limba și literatura engleză*.

În analiza rezultatelor am constatat: cu cât sunt mai mari posibilitățile de angajare în alte domenii ale economiei naționale, cu atât studenții sunt mai puțin interesați să-și formeze competențe pedagogice și să se angajeze în școală. În ceea ce privește străinătatea, absolvenții facultății de Filologie sunt orientați spre plecarea peste hotare, școala fiind apreciată drept rezervă în cazul nereușitelor în alte domenii sau un „loc de așteptare” a ofertelor mai favorabile. În concluzie, menționăm că printre factorii negativi care influențează motivația viitorilor profesori de a exercita această profesie am semnalat: *prestigiul scăzut al profesiei, încordarea neuro-psihică, salariile mici, componența grupelor de studenți după genul natural (grup profesional format prioritar din femei*, din 92 de studenți la aceste specialități filologice, își fac studiile doar 4 bărbați).

Considerăm că *Motivația FPI* este influențată și de modul în care se predau disciplinele pedagogice, concepția cursului *metodică predării limbii și literaturii române*.

Analiza unor surse bibliografice: *Metodică predării limbii și literaturii române și curriculumul disciplinei* respective au scos în evidență următoarele:

- concepția cursurilor/disciplinelor și respectiv a surselor bibliografice (manualelor)

este axată pe studierea procesului educațional și nu reflectă activitatea profesorului;

- problema motivației, rolul motivelor în formarea viitorilor profesori nu este abordată;
- problema profesorului ca factor educațional este abordată doar în unele surse bibliografice (manuale, note de curs);
- competența didactică este insuficient dezvoltată.

Dacă la cursul de *Metodica predării limbii și literaturii române*, se va vorbi despre farmecul, utilitatea profesiei de pedagog, se va lua în discuție **formarea competenței didactice**, considerăm că parțial se va diminua indiferența sau chiar atitudinea negativă față de studierea disciplinelor pedagogice și chiar față de profesia de pedagog în cazul reconceptualizării formării profesionale inițiale a viitoarelor cadre didactice.

În această ordine de idei propunem unele soluții care ar îmbunătăți procesul de formare profesională inițială a viitorilor profesori de limba și literatura română:

- axarea procesului de formare profesională inițială pe formarea competențelor, în general, și pe formarea competenței didactice, în special;
- accentuarea aspectului aplicativ al cursurilor pedagogice.

Aceste sugestii constituie doar unele reperi ale noii concepții de formare a cadrelor didactice la limba și literatura română, căci problema calității a devenit obiectivul prioritar al politicii educaționale în contextul reformator al societății contemporane, iar una dintre marile probleme pentru sistemele educative este legată de formarea cadrelor didactice, element pe care se bazează calitatea educației. Viitorul cadru didactic trebuie să dea dovadă de *aptitudine, tact și competență pedagogică*. Aptitudinea pedagogică este unul dintre cei mai importanți factori de succes în procesul instructiv-educativ. În literatura de specialitate mulți pedagogi ca *N. Mitrofan*, *D. Sălăvăstru* stabilesc trei tipuri

de competență integrate în structura personalității profesorului: **competența științifică, psihopedagogică și psihosocială** [5, pag.152]. De asemenea, în concepția lui *D. Sălăvăstru* "studiul corelației dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului și eficiența actului pedagogic a impus și un alt concept, corelat cu cel de aptitudine pedagogică: **competența didactică**" [6, pag.154]. Cercetătorul *R. Iucu* mai adaugă: competența pedagogică constă în rolurile, responsabilitățile și funcțiile profesorului cerute pe parcursul învățării, ea este impusă de rolul și funcțiile pe care acesta le îndeplinește în societate și de specificul profesiei sale. Aceste competențe sunt într-un proces continuu de restructurare, transformare și diversificare datorită faptului că societatea are în permanență nevoie de oameni care au capacități noi [7, pag.44].

Trebuie de explicat și demonstrat studenților la limba și literatura română că un adevărat filolog, profesor competent, este exemplul viu al calităților pe care vrea să le formeze elevilor, este interesat de formarea sa continuă și îi formează și pe elevi în acest sens.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Zlate M., P. Popescu-Neveanu., T. Crețu., *Psihologie*, București, Editura Didactică și pedagogică, 1996.
2. Zlate M., *Fundamente psihologice*, Iași, Editura Polirom, 2009.
3. Zlate M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, vol. II, Iași, Editura Polirom, 2007.
4. Idem
5. Sălăvăstru D., *Psihologia educației*, Iași, Polirom, 2004.
6. Idem
7. Iucu R., *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, București, Humanitas Educațional, 2004.

**Recenzent:** Maria SURUCEANU, doctor, conferențiar universitar, IȘE

## Механизм самооценки деятельности учреждения дополнительного образования детей

Светлана ЗОЛОТАРЕВА,

ассистент кафедры управления образованием ФГБОУ

ВПО «Ярославский государственный

педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия

### Резюме

*В статье представлено обоснование групповой самооценки как основы самооценки деятельности учреждения дополнительного образования детей; показаны механизмы и результаты проведения самооценки в практике деятельности учреждений данного типа.*

Самооценка является сложным личностным образованием и относится к фундаментальным свойствам личности. В ней отражается то, что человек узнает о себе от других. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности.

Самооценка фактически присутствует на всех этапах деятельности человека: при определении целей деятельности, составлении программ действий, отборе критериев и анализе полученных результатов, определение степени реализации принятой программы и т.д. Но рассматривая данную проблему, можно отметить, что как в индивидуальной психике, так и в психологии групп существуют социально-психологические явления, выражающие

### Abstract

*The article presents of rationale for the group as a basis for self-esteem self-esteem of the institution of additional education of children, shows the mechanisms and results of self-assessment in the practice of activities of institutions of this type.*

разный уровень осмысленности социального окружения и себя в нем. К ним относятся сознание и самосознание группы.

*Сознание группы* – это комплексное социально-психологическое явление, в котором выражено понимание группой социального окружения, своего места в нем, взаимоотношений с другими группами и обществом, целей, задач, функций осуществляемой деятельности и ее результатов [2]. Проблеме группового (коллективного) сознания посвящено немало количество трудов (Г.В. Акопов, А.Н. Алексеев, В.А. Дзюбалов, Г.Г. Карпов, А.А. Кожурин, А.Г. Ковалев, Г.Г. Левин, Ю.В. Левина, В.Б. Ольшанский, К.К. Платонов, Р.В. Рывкина, А.Л. Свенцицкий, А.В. Тихонов, Л.И. Уманский и др.).

Особый интерес представляет, проведенный нами, анализ трудов В.Г. Асафова, который позволил выявить факторы оказывающие влияние на групповую самооценку:

включенность членов группы в совместную деятельность, уровень подготовленности группы к оценочной деятельности, особенности возрастного, полового, социального состава, психодинамическое и социально-психологическое своеобразие коллектива и др.[1].

Подход к содержанию самооценки, первоначально зародившийся в психологии, активно реализуется в настоящее время и применительно к деятельности организаций, в том числе, учреждений образования.

Необходимость самооценки деятельности образовательного учреждения может быть связана с процедурами внешнего и внутреннего оценивания. Внешняя оценка осуществляется в процессе экспертных проверок, при определении объемных показателей, в процессе аттестации руководителей и в других ситуациях. Внутренняя оценка определяется целями и задачами функционирования и развития образовательного учреждения и осуществляется в процессе внутреннего контроля или самоанализа деятельности. Поскольку эта процедура не задается извне, учреждение само устанавливает, что и как будет оценивать.

В процессе исследования нами был разработан механизм самооценки деятельности учреждений дополнительного образования детей (УДОД) и апробирован в учреждениях Ярославской области. В основе разработки механизма самооценки стояли такие вопросы как: *какие аспекты деятельности УДОД наиболее сильны и почему? насколько удовлетворены качеством деятельности УДОД ее основные заказчики – дети, родители, представители социума? что более всего нуждается в улучшении, и какие действия для этого необходимо предпринять?* При этом самооценка деятельности УДОД складывалась из оценки разных субъектов деятельности УДОД:

детей, родителей, отдельных категорий работников: руководителей структурных подразделений, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов, методистов и др. Было выделено *два уровня самооценки: объективный* – оценка деятельности в целом, и *субъективный* – оценка уровня собственной деятельности, своего вклада в функционирование и развитие учреждения.

*Оценка на уровне детей* позволила определить рейтинг видов деятельности, которыми предпочитают заниматься дети, какие из них вызывают наибольший интерес среди мальчиков или девочек; увидеть, насколько осознанно и самостоятельно дети осуществляют свой выбор; выявить оценку удовлетворенности деятельностью дополнительных образовательных объединений и др. Кроме того, можно получить информацию о том, какими видами деятельности дети хотели бы заниматься еще и по какой причине в настоящий момент перестали заниматься в кружках, секциях, студиях или вообще не хотят нигде заниматься в свободное время.

*Оценка на уровне родителей* позволила оценить осведомленность родителей о работе УДОД и их удовлетворенность расписанием занятий, их качеством, взаимоотношениями ребенка с педагогами, организацией работы и бытовыми условиями, формами взаимодействия с педагогами и педагогическим коллективом УДОД. В процессе самооценки можно также выяснить предложения, пожелания, отзывы родителей, касающиеся работы УДОД.

*Руководители структурных подразделений* оценивали качество и доступность образовательной услуги структурного подразделения, досуга обучающихся отдела, кадрового, материально-технического, методического обеспечения, эффективности

управления. Оценка *обеспечения качества и доступности* образовательной услуги структурного подразделения УДОД осуществлялась по следующим показателям: доля реализации в деятельности структурного подразделения потребностей и запросов обучающихся и педагогов УДОД; продолжительность реализации образовательных программ, полнота и уровни их реализации; доля авторских программ; доля призеров в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, фестивалях и др. федерального, областного и районного уровней; доля программ для одаренных детей, детей со специальными образовательными потребностями в общем количестве программ структурного подразделения и др. Оценка *обеспечения досуга* обучающихся отдела производилась по доле досуговых программ, сценариев массовых мероприятий по профилю деятельности отдела и степени удовлетворенности ими. Оценка *кадрового обеспечения* структурного подразделения производилась по уровню квалификации кадров; доле участия педагогов отдела в мероприятиях по повышению квалификации; доле участия и побед педагогов в профессиональных конкурсах; показателям методического сопровождения образовательной деятельности педагогов (уровня учебно-методических комплексов) и др. Оценка *материально-технического обеспечения* осуществлялась по доле использования в образовательном процессе аудиотехники, телевизоров, фото- и видеотехники, компьютеров, подключения к сети Интернет, локальных сетей дополнительного оборудования (принтер, сканер, факс и др.) и др. Оценка *эффективности управления структурным подразделением* предполагала определение качества и уровня реализации программы развития отдела, состояния системы мониторинга качества образовательного процесса в отделе,

системы мотивации, уровня сплочения коллектива отдела и др. Субъективный уровень самооценки руководителя структурного подразделения включал оценку и анализ продвижения руководителя в сравнении с предыдущим периодом деятельности (за последние 3 года); отношения к деятельности руководителя со стороны администрации и педагогов УДОД; эффективности выбора форм, методов, технологий работы с педагогами отдела, работы по созданию норм жизнедеятельности отдела, оформлению организационной культуры отдела; эффективность оценивания и стимулирования сопровождения развития и поддержки педагогов; эффективность организации взаимодействия отдела с социальными партнерами; уровень профессионального развития руководителя структурного подразделения (уровень квалификации, степень участия в мероприятиях по повышению квалификации) и др.

Самооценка *педагога дополнительного образования* содержит оценку обеспечения качества и доступности образовательной услуги объединения, обеспечение досуга обучающихся, сохранности их здоровья, материально-технического и методического обеспечения образовательного процесса и др. Оценка *обеспечения качества и доступности* образовательной услуги объединения осуществлялась по таким показателям как: соответствие деятельности образовательного объединения потребностям и запросам обучающихся; продолжительность реализации образовательной программы объединения, полнота и уровень ее реализации; сохранность (стабильность) контингента, степень авторства программы; доля призеров в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, разного уровня; доля участия в программе одаренных детей или детей со специальными образовательными



потребностями; доля индивидуальных образовательных маршрутов в образовательной программе объединения; доля участия детей объединения в детском самоуправлении, детских общественных организациях и др. Оценка обеспечения *досуга обучающихся* осуществлялась по показателям доли досуговых программ в деятельности объединения, удовлетворенности детей и родителей организацией досуговой деятельности в программе образовательного объединения и др. Оценка обеспечения *сохранности здоровья детей* определялась по доле здоровьесберегающих мероприятий для обучающихся, мероприятий по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних в образовательной программе; результатам проведения мониторинговых исследований по оценке состояния здоровья обучающихся и др. Оценка *работы с родителями* производилась по уровню информированности родителей; доле участия родителей в мероприятиях учреждения (объединения), работе Управляющего совета и др. Оценка *материально-технического обеспечения* образовательного процесса в объединении осуществлялась по доле, используемой в образовательном процессе, аудиотехники, телевизоров, фото- и видеотехники, компьютеров, подключения к сети Интернет, локальных сетей дополнительного оборудования (принтер, сканер, факс) и др. Субъективный уровень самооценки педагога дополнительного образования предполагал анализ и самооценку отношения к педагогу со стороны администрации, коллег, детей и родителей; эффективность выбранных педагогом форм, методов, технологий работы с обучающимися; эффективность инструментов оценивания и стимулирования детской активности, применяемые педагогом для сопровождения развития и поддержки обучающихся; эффективность

профессионального развития педагога; доля его участия в мероприятиях по повышению квалификации, в инновационных проектах, экспериментальной деятельности; уровень организация методического сопровождения образовательной программы и др.

Самооценка *педагога-организатора* предполагал анализ и оценку реализации досуговых или социально-педагогических программ. Оценка *качества и доступности образовательной услуги (досуга)* осуществлялась на основе анализа сильных и слабых сторон культурно-досуговой деятельности, организуемой педагогом-организатором. Кроме того, оценивалось соответствие содержания досуговой программы потребностям и запросам обучающихся; уровень регулярности, массовости, разнообразия досуговой деятельности, доля охвата детей досуговыми мероприятиями и др. Оценка *материально-технического обеспечения* культурно-досуговых программ производилась по доле использования в образовательном процессе технических средств и уровню их соответствия современным требованиям. Субъективный уровень самооценки педагога-организатора предполагал анализ и оценку эффективности форм, методов, технологий работы с обучающимися; возможности и эффективности развития персональных качеств педагога-организатора в процессе профессиональной деятельности; частоту участия в мероприятиях по повышению квалификации вне учреждения; эффективности инструментов оценивания и стимулирования сопровождения развития и поддержки обучающихся; эффективности организации методического сопровождения досуговой деятельности; уровня включения родителей в досуговую деятельность; степени участия в инновационных проектах, экспериментальной деятельности; доля положительных отзывов в СМИ за последние 3 года и др.



Самооценка *методиста* предполагала анализ и оценку *качества методического сопровождения* образовательного процесса на основе анализа соответствия целей методической деятельности целям образовательного процесса, а содержания методической деятельности УДОД - ее целям; доли реализации программ (плана) методической деятельности, наличия системы методической работы учреждения, степени сопровождения образовательной программы и программы развития УДОД. Оценка *уровня продуктивности* методической деятельности осуществлялась на основе анализа доли участия методистов в сопровождении образовательных программ УДОД, мероприятиях по повышению квалификации педагогов в учреждении и вне его, доли участия и побед методистов в профессиональных конкурсах и других формах, эффективности деятельности методического объединения педагогов УДОД и т.д.. Оценка различных *видов методической продукции* производилась на основе анализа спектра методического продукта (папок, разработок, компьютерных фондов и др.), информационно-технического оснащения методической деятельности и др. Оценка эффективности деятельности по *обобщению и распространению результатов опыта педагогической деятельности* осуществлялась на основе анализа доли участия методиста в обобщении педагогического опыта учреждения, создании методического продукта по передовому опыту, его представлению на семинарах, круглых столах и т.д. Оценка участия методиста в *прогнозировании путей развития УДОД* осуществлялась на основе анализа доли участия методистов в коллективной исследовательской деятельности по актуальным проблемам, инновационных проектах, экспериментальной деятельности, мониторинговых исследованиях и др. Субъективный

уровень самооценки деятельности методиста предполагал анализ и самооценку эффективности методической деятельности, наличие устойчивых «плюсов», приоритетов совершенствования; востребованности методической деятельности в учреждении, ее соответствия потребностям и запросам педагогического коллектива и др.

В результате проведения процедуры самооценки удалось определить сильные и слабые стороны деятельности учреждения, удовлетворенность субъектов результатами деятельности УДОД, реальные возможности всех субъектов по их улучшению. Таким образом, реализация механизма самооценки позволяет выдерживать стратегическую линию на развитие УДОД, соответствующую новым требованиям времени, социальному заказу учреждению и реальным возможностям участников образовательного процесса.

**Использованная литература:**

1. Асафов В.Г. Динамика групповой самооценки в процессе коллективообразования // Социально-психологические проблемы первичного коллектива: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль, изд-во ЯГПИ, 1982, с 9-15.
2. Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Под ред. А.М. Столяренко. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
3. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива. – В кн.: Коллектив и личность. М.: Наука, 1975, с.77-87
4. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки. // Вопросы психологии. – 1989. - №1. – С. 5 -14
5. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: Изд-во Московского университета, 1983, - 144с.

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

## Experimentul chimic și securitatea muncii în laboratorul școlar de chimie în contextul conceptului SALiS

Rita GODOROJA,  
doctor în pedagogie,  
L.T. „Spiru Haret”

### Rezumat

*În acest articol se abordează necesitatea educației elevilor pentru securitatea muncii în realizarea experimentelor chimice și a modalităților eficiente de evitare a accidentelor chimice în laboratorul de chimie prin prisma filosofiei SALiS.*

Securitatea muncii reprezintă un concept central atât pentru științe, cât și pentru orice domeniu de activitate practică. Indiferent unde am fi: la bucătărie, într-un laborator de chimie sau în marele laborator al naturii, fiecare dintre noi trebuie să poată utiliza inofensiv substanțele. Anticiparea consecințelor acțiunii unor produse și procese asupra sănătății omului și asigurarea securității personale și sociale în timpul lucrului cu substanțele chimice au constituit obiectivele esențiale ale instruirii pe parcursul stagiului de formare, care s-a desfășurat în luna iunie a.c. în Irlanda în cadrul proiectului TEMPUS SALiS, realizat de către Institutul de Științe ale Educației în parteneriat cu Universitatea Academiei de Științe a Moldovei.

Siguranța în laborator este responsabilitatea tuturor. Pentru formarea competenței de utilizare inofensivă a substanțelor chimice, cadrele didactice trebuie să organizeze sistematic activități de învățare, care se bazează pe cunoașterea lumii înconjurătoare prin observare și

### Abstract

*This paper talks about the necessities of students' safety education in chemical experiments and the efficient ways to avoid accidents in the chemistry laboratory through the SALiS philosophy.*

investigare, formând și consolidând prin experimente conștiința de securitate chimică a elevilor.

Modernizarea curriculumului la chimie (2010) a favorizat înlocuirea tuturor experiențelor cu efecte nocive prin experiențe inofensive. Totodată, există multe pericole potențiale atunci când se lucrează cu substanțele, dar toate acestea pot fi evitate cu măsuri de protecție adecvate. Sub noțiunea de pericol se înțelege orice factor, a cărui acțiune poate avea impact potențial nefavorabil pentru sănătate sau mediul ambiant.

Necesitatea demonstrării experimentelor chimice și prioritatea respectării regulilor de securitate a muncii trebuie să fie în centrul atenției cadrului didactic, în proiectarea și realizarea lecțiilor de chimie. Instruirea elevilor privind securitatea muncii în laboratorul de chimie se efectuează, de regulă, la primele lecții de chimie din anul de studii, apoi se repetă în cadrul lucrărilor practice și de laborator. Pentru a obișnui elevii să

utilizeze mijloace de protecție în timpul lucrului cu substanțele, în orice situație, nu sunt de ajuns doar câteva activități practice. Formarea competenței de a utiliza substanțele în mod inofensiv este complexă și necesită realizarea sistemică a experimentelor chimice de către elevi, precum și explicarea regulilor de securitate pentru fiecare proces. Prima regulă de securitate în laborator, pe care trebuie s-o aplice elevii este: pentru a lucra cu substanțele chimice sunt necesari ochelari de protecție, mănuși și un halat de laborator.

Cadrele didactice trebuie să creeze situații de învățare bazate pe investigarea experimentală a substanțelor. O cerință pentru profesori ar trebui să fie: fiecare lecție de chimie să includă experimentul chimic, cu focalizarea atenției pe securitatea muncii.

Succesul unui experiment este determinat de conștientizarea regulilor de securitate. Dacă elevii au șanse suficiente pentru a efectua experimente la lecții, respectând și explicând regulile de lucru pentru fiecare proces, efectuând observații și formulând concluzii, atunci cresc șansele de a utiliza inofensiv substanțele chimice și de a manifesta un comportament ecologic în diverse circumstanțe și în situații problematice. În rezultatul experimentelor de laborator se formează amestecuri de substanțe noi, care pot fi cercetate. Elevii cunosc că resturile de reactivi nu se toarnă în vasele din care au fost luate, pentru a menține reactivii în stare pură. Totodată e necesar să învățăm elevii cum să protejeze mediul, de aceea produșii de reacție nu se vor arunca în chiuvetă, dar se vor colecta în vase speciale și se vor neutraliza. Pentru a realiza activitățile experimentale în condiții de siguranță este

necesară prevenirea eventualelor accidente. Astfel, elevii vor explica mai întâi procesele chimice, alcătuind ecuațiile reacțiilor și prognozând semnele reacțiilor chimice, precum și riscurile pe baza proprietăților produșilor.

Crearea condițiilor de siguranță ar trebui să fie elementul indispensabil oricărei activități experimentale. Accidentele se pot produce din cauza lipsei de experiență a elevilor în utilizarea și păstrarea inofensivă a substanțelor chimice, atât la lecții, cât și în condiții casnice. Antrenarea sistematică a abilităților experimentale la lecțiile de chimie, utilizarea echipamentului de protecție, organizarea concursurilor privind securitatea muncii, alcătuirea întrebărilor cauzale despre regulile de lucru cu substanțele și vasele chimice, estimarea riscurilor, precum și studiile de caz ale accidentelor sunt modalități eficiente pentru formarea la elevi a conștiinței de securitate chimică și de evitare a accidentelor. În acest scop sunt utilizate diverse resurse didactice, de exemplu, fișe cu descrierea experienței, semnalele analitice, materialele necesare, regulile de securitate, riscurile.

Structura competenței de utilizare inofensivă a substanțelor integrează cunoștințe despre proprietățile fiziologice ale substanțelor, acțiunea lor asupra mediului, regulile de lucru cu substanțele, riscurile posibile, abilități de experimentare cu reactivi în cantități mici și manipularea corectă a utilajului chimic. Utilizarea în condiții de laborator a vaselor din sticlă mici și reducerea considerabilă a cantității de substanțe chimice creează condiții de siguranță pentru mediul ambiant și de prevenire a poluării. Evitarea problemelor reciclării deșeurilor poate fi rezolvată prin folosirea a cât mai puține substanțe

chimice toxice și periculoase. Cadrele didactice ar trebui să explice pericolele medicale și simptomele toxice ale unor substanțe chimice, utilizate la domiciliu. În același timp, pentru a forma la elevi conștiința de autoprotecție și de protecția mediului, profesorii vor sublinia faptul că substanțele chimice periculoase sau otrăvitoare trebuie să fie păstrate în locuri speciale.

Unii elevi sunt de părerea că este periculos să faci un experiment chimic, deși asistă în calitate de spectatori, fără a efectua operații experimentale. În consecință, există accidente potențiale din cauza capacității slabe a elevilor de a efectua experimente în mod corect și în condiții de siguranță. În scopul motivării acestei categorii de elevi, profesorii pot utiliza resursele didactice media pentru a simula anumite experimente și operațiuni incorecte. Elevii pot observa pericolul cauzat de operațiunile incorecte și pot acorda o atenție sporită problemelor de siguranță în laboratorul de chimie. De asemenea, se poate sugera elevilor să efectueze unele

investigații cu privire la problemele de securitatea muncii cu substanțele chimice și de a organiza excursii la întreprinderi de profil.

Experimentul chimic este una din cele mai importante metode de motivare a elevilor pentru învățare. Pentru ca elevii să învețe în condiții de siguranță și să fie sănătoși, cadrele didactice ar trebui să acorde sistematic atenție securității muncii elevilor în laboratorul de chimie.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Child, P., Stuckey M. *A security advice for working in a science lab. - Tempus SALiS (Student Active Learning in Science) Project.* 2012
2. Opopol, N. *Sănătatea mediului.* – Ch.: Bons Offices, 2006.
3. Poppe N., Markic S., Eilks I. *Tehnici experimentale și echipament cu cost redus în predarea științelor naturii* – Ch.: Print-Carro, 2012.

**Recenzent:** Lilia POGOLȘA, doctor, conferențiar universitar, IȘE

## Profeția unei vieți închinată căutării sensului

Ziua nașterii reprezintă pentru fiecare dintre noi punctul în care începem călătoria vieții. Mai important decât „când” și „unde” a avut loc momentul de pornire este „cum” contopim harul cerului *sub care* și darul pământului *pe care* ne naștem în scânteia divină a devenirii noastre conștiente.

Pentru domnul *Ion Botgros, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar* - când (*timpul*), unde (*spațiul*) și cum (*intelectul*) s-au contopit în armonia interogativului „*de ce*” și „*pentru ce*”, constituind izvorul mirării Sinelui, ce i-a edificat personalitatea pe parcursul devenirii.

Fizician și pedagog, inițiator și transformator în diverse probleme științifice, domnul Ion Botgros se bucură de o frumoasă aniversare, **70 de ani din ziua nașterii**, pretext de reflecție și evaluare a dimensiunii ontologice parcurse.

Unicitatea spiritului *dumnealui* determinată de evoluția sa interioară, demonstrează experiența omului care, tensionat de măreția cunoașterii, o oferă, la rândul său, și celor din jur.

Personalitatea *domniei sale* conferă valoare existenței multora dintre noi, ajutându-ne să înțelegem că agonisirea de înțelepciune și pricepere este partea noastră de liniște sufletească.

Atitudinea optimistă ce îl caracterizează este alimentată de voința de a face, de decizia de a participa, de a lupta și de a învinge. Optimismul *său* nu este lupta pentru a câștiga ziua de mâine, ci hotărârea de a edifica această Zi, prin efortul propriu, prin sacrificiul de sine, pentru ca ea să poată fi astfel o casă plină de viață dăruită „*Celor ce vin*”, generațiilor în creștere de elevi, masteranzi, doctoranzi și eminamente profesori.

Cei circa 50 de ani de experiență în cercetare științifică pot fi împărțiți în două mari perioade ce



i-au definit traseul profesional: *domeniul științelor fundamentale și domeniul științelor educației*.

În domeniul științelor fundamentale, activitatea de cercetare a fost inițiată fiind student în anul II, USM (1962), la Academia de Științe a Moldovei sub conducerea dlui Sobolev Valentin, membru corespondent al AȘM, dlui Andrieș Andrei, academician, membru de onoare al Academiei Române, și dlui Ghițu Dumitru, academician AȘM. În 1965-1966 a realizat o stagiere profesională în Institutul de „Fizică și Tehnică” din or. Leningrad, specializându-se în *Fizica și Tehnologia monocristalelor semiconductorilor de tipul TlSbS<sub>2</sub> și TlSbSe<sub>2</sub>*. A realizat relevante cercetări în acest domeniu ce s-au soldat prin publicarea a 35 de articole și comunicări științifice și susținerea cu succes a tezei de doctor în științele fizico-matematice (anul 1976).

Începând cu anul 1985, activitatea științifică continuă în domeniul educației din cadrul Institutului de Științe ale Educației la catedra „Matematică și Științe” în funcție de conferențiar universitar.



În științele educației, domeniul de interes investigațional se profilează în direcția perfecționării/modernizării curriculumului de la aria „*Matematică și Științe*”, începând cu demararea proiectului reformei învățământului preuniversitar din Republica Moldova.

Studiile realizate propun modele de eficientizare a procesului educațional din perspectiva formării de competențe școlare la elevii din gimnaziu și liceu. Fundamentează științific conceptul de *competență școlară* și *competență de cunoaștere științifică*, specific disciplinelor: fizică, biologie, chimie abordate din perspectiva epistemologiei cunoașterii științifice.

Un alt domeniu de interes investigațional dezvăluie posibilitățile de *integralizare* a disciplinelor școlare: fizică, biologie, chimie în context *inter-, intra- și transdisciplinar*. În acest sens este conceptualizată disciplina integrată *Științe* implementată în învățământul preuniversitar, începând cu anul 1996, pentru treapta primară (cl. II-IV) și în anul 2000, pentru treapta gimnazială (cl. a.V-a).

Actualmente activitatea de explorare a *dhui Ion Botgros* valorifică o nouă paradigmă în învățământul preuniversitar, cea a *umanizării* procesului educațional ce oferă posibilitatea redescoperirii esenței umane și redobândirea valorilor spirituale. *A deveni mai uman, a te perfecționa ca om, a deveni tu însuși prin prisma valorilor* – acesta este scopul educației științifice concepute din perspectiva umanizării.

Este promotor al valorilor educaționale investigate prin diverse cursuri și stagii de formare profesională continuă a cadrelor didactice din republică, prin seminarele republicane organizate și prin studiile superioare de masterat și postuniversitare de doctorat.

Generalizările teoretice, studiile științifice și reflecțiile praxiologice privind modalitățile

de perfecționare a învățământului preuniversitar sunt materializate în peste 200 de lucrări editate în țară și peste hotare, printre care: 4 monografii, 50 de articole științifice publicate în reviste de cir-

culație națională, 45 de manuale școlare editate în două ediții în limba română și limba rusă, 12 documente de politici educaționale pentru disciplina Fizica (treapta gimnazială și liceală) și Științe (cl. II-III, treapta primară și cl.V-a, treapta gimnazială), 35 de ghiduri metodologice implementate în practica profesorilor din învățământul preuniversitar.

În contextul acestei frumoase aniversări ne exprimăm stima și admirația față de neobositul investigator ce-și continuă ascensiunea întru descoperirea *Adevărului științific*, desăvârșind astfel *profeția unei vieți închinată căutării sensului*. Căci *Har* nu încape de-a lungul drumului, spune C.Noica, numai voința de creație și de înțelepciune duce la *creație și înțelepciune* pentru a vedea ceea ce au văzut mulți și a gândi ceea ce nu a gândit nimeni.

Cu deosebită plăcere, vă exprimăm, *stimate domnule profesor*, cele mai sincere urări de sănătate și viață îndelungată, multe bucurii împreună cu cei dragi, noi și valoroase realizări în domeniul pe care îl sluiți cu devotament pe parcursul anilor. Credeți și mergeți în continuare către visul vieții dumneavoastră, care este pe măsura ei, nu abandonați și rămâneți printre acei oameni minunați care prin creația lor, prin noblețea idealurilor, entuziasmul, siguranța și temeinicia faptelor au influențat și influențiază generații.

**SĂ NE TRĂIȚI LA MULȚI ANI ȘI TOȚI ÎMPLINIȚI !**

Cu multă considerație:

**L. POGOLȘA, doctor în științe, conferențiar universitar, director IȘE,**

**N. BUCUN, doctor habilitat, director adjunct Știință,**

**N. VICOL, doctor în filologie, director adjunct Formare Continuă,**

**I. ACHIRI, doctor, conferențiar universitar,**

**V. BÎLICI, doctor în pedagogie,**

**L. FRANȚUZAN, doctor în pedagogie,**

**A. KEREKEȘ, doctor în pedagogie,**

**C. SIMION, doctorandă**