Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chişinău, 2012

Colegiul de redacție

Mariana Șlapac,
doctor habilitat, vicepreşedinte al Academiei de Ştiinţe a Moldovei
Loretta Handrabura,
doctor în filologie, Ministerul Educației al Republicii Moldova
Lilia Pogolşa,
doctor în ştiinţe istorice, conferenţiar 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 ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar universitar
Angela Cara,
doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător
Nelu Vicol,
doctor în filologie, conferenţiar universitar
Valentina Pascari,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Viorica Andrițchi,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Aliona Paniş,
doctor în pedagogie
Ion Achiri,
doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar universitar
Maria Volcovschi,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Ala Stângă,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Stela Luca,
cercetător ştiinţific
Ludmila Şcolear,
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 Pogolşa – director
Nicolae Bucun – redactor-şef
Zinaida Lipcanu – redactor coordonator
Mihai Burdilă – coperta
Elvira Țâganaş-Pântea – corectoare

Tipografia **Prag-3**. Com. 2753

Adresa noastră:
Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Istitutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
e-mail: universs2@mail.ru
Tiraj: 877 ex. ISSN 1811-5470
Indice de abonare la Poşta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

3 ***Lilia POGOLŞA,*** Managementul modelării curriculumului

11 ***Virginia RUSNAC,*** Particularitățile mecanismelor integrării sistemelor senzoriale la copiii cu dizabilități

20 ***Crenguța SIMION,*** Evaluarea competenței de cunoaştere ştiinţifică – aspecte teoretice

26 ***Zinaida STANCIUC,*** Metodologia influenței formative a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive

33 ***Олег ТКАЧУК,*** Структурно-функциональная модель организации художественных способностей

38 ***Н. ГОЛОВКО,*** Тенденции развития школьного физического образования в Украине в контексте общеевропейских образовательных процессов

Învățare pentru experiență

45 ***Tatiana MLECICO, Nadejda OVCERENCO,*** Modalități de realizare a activității tutoriale în mediul academic

51 ***Iulia CORBU,*** Managementul inspecției şcolare din perspectiva asigurării calității educației

Psihosociologia educației

57 ***Lilia PAVLENKO,*** Specificul comunicării la preadolescenți în contextul lucrului în grup

Dezvoltare profesională

63 ***Valentina COJOCARU,*** Cadrul praxiologic de eficientizare a managementului instituțional prin prisma diagnosticării pedagogice

Cultura educației

70 ***Maria IANIOGLO,*** Particularitățile competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic

77 ***Ирина ЦВИК,*** Межкультурная компетенция в аспекте проблем межкультурного образования

Managementul modelării curriculumului

Lilia POGOLŞA,
doctor, conferenţiar universitar,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Textul abordează realităţi şi perspective privind dezvoltarea curriculară în contextul de management al curriculumului fundamentat în cadrul modelăriii conceptuale.

Abstract

The work reflects the realities and perspectives on curriculum development in the context of curriculum management based on conceptual modeling.

Modelul managementului curriculumului reprezintă abordarea interacţionist-sistemică a managementului de curriculum ce asigură relaţiile şi interrelaţiile dintre componentele acestuia ca o implicare complexă cu influenţă deosebită asupra calităţii curriculumului. De aceea, modelul curriculumului este mereu dependent de fundamentul pe care este construit şi de nivelurile de proiectare. Unul dintre acestea îl semnifică demersul democratic, respectul ce conduce la construcţia managementului curricular democratic.

Conform fundamentelor managementului de curriculum, dezvoltarea curriculară angajează un demers global care include trei niveluri decizionale asumate la nivel de politică a educaţiei:

a) nivelul deciziilor macrostructurale, de ordin filosofic şi politic, care presupune stabilirea opţiunilor pedagogice fundamentale (ideal, scopuri pedagogice: managementul resurselor de bază/informaţionale, umane, materiale, financiare: cantitatea, calitatea, acumularea, repartizarea şi valorificarea acestora);

b) nivelul deciziilor macrostructurale de ordin pedagogic, care presupune stabilirea criteriilor de elaborare a planului-cadru de învăţământ, a profilurilor de formare-dezvoltare a elevului/studentului şi a modalităţilor de evaluare globală a elevilor în termeni manageriali.

c) *nivelul deciziilor microstructurale de ordin didactic,* care presupune stabilirea obiectivelor specifice pe discipline (organizate mono-, intra-, inter-, transdisciplinar) şi a modalităţilor de evaluare formativă/continuă a elevilor. Construind curriculumul pe fundamentele sus-numite, pentru proiectarea curriculară se deschide o perspectivă de dezvoltare globală, integratoare.

Abordând metoda comparării şi modelării actului de management al curriculumului, am comparat diferite acţiuni şi perspective de construcţie. În majoritatea cazurilor modelele de management al curriculumului se construiesc din perspectivele de viaţă ale diferitor modele de curriculum şcolar. În dependenţă de acţiunile realizate şi interpretate, managementul curriculumului poate fi modelat din perspectivă: procesuală, structurală, a produselor / documentelor curriculare.

Din perspectivă procesuală de analiză managementul curriculumului vizează:

– proiectarea curriculumului;
– implementarea curriculumului;
– evaluarea modalității în care a fost implementat curriculumul şcolar.

Managementul curriculumului este axat pe o astfel de perspectivă de modelare deoarece curriculumul şcolar poate exista doar în baza acestor trei aspecte. Ele sunt integrate într-un concept unitar şi comprehensiv al curriculumului.

Managementul din perspectiva structurală vizează componentele esențiale ale curriculumului şi relațiile dintre ele. Abordarea curriculumului din această perspectivă se poate realiza după mai multe modele, dintre care două le reprezintă:

– modelul triunghiular, potrivit căruia componentele unui curriculum sunt: finalitățile procesului de învățământ; conținuturile şcolare; timpul de instruire;
– modelul pentagonal, care include următoarele componente: finalitățile; conținuturile; timpul de instruire; strategiile de instruire; strategiile de evaluare.

Managementul curriculumului din perspectiva produselor sau documentelor curriculare va include planurile de învățământ; curriculumul propriu-zis; manualele şcolare; ghidurile metodice pentru cadrele didactice; caietele de muncă independentă pentru elevi; pachetele de învățare; seturile multimedia; softurile educaționale.

Rolul managementului de curriculum este de a acoperi prin produsele curriculare specifice activitatea cadrului didactic, rezultată din proiectarea activității de către acesta: planificarea calendaristică; proiectarea unităților de învățare; proiectarea la nivelul lecției/activității.

Managementul modelării şi proiectării curriculumului se bazează pe trăsăturile specifice ale acestui proces, iar această activitate construieşte modele care presupun parcurgerea multor acțiuni didactice. Realizarea acestora este posibilă ținând cont de cele care funcționează sau au funcționat:

• Modelul proiectării curriculumului bazat pe discipline separat, la nivelul planului de învățământ ce respectă logica organizării tradiționale a instruirii pe domenii ale cunoaşterii ştiințifice, recunoscute în plan academic, aceasta fiind o logică a monodisciplinarității care nu mai satisface, în principiu, nici exigențele psihologiei învățării şi nici realitățile epistemologiei moderne şi postmoderne;

• Modelul proiectării curriculumului bazat pe structuri intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare şi transdisciplinare, ce răspunde cerințelor managementului, formulate de psihologia învățării, şi valorifică domeniile cunoaşterii (limba şi literatura, ştiințe ale naturii, ştiințe sociale, arte plastice), teme mari ale actualității (omul, natura, democrația, tehnologia), inovațiile pedagogice avansate în elaborarea conținuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, anuale, alternative);

• Modelul proiectării curriculumului bazat pe competențe (pedagogice, psihologice, sociale; de cunoaştere, de comunicare, de creație, cognitive, afective, psihomotorii) care promovează logica managementului la nivelul tuturor disciplinelor, în context general şi special, cu deschideri spre problematica integrării socioprofesionale, pe termen mediu şi lung;

• Modelul proiectării curriculumului bazat pe învățarea deplină ce răspunde cerințelor managementului şi urmăreşte valorificarea eficientă şi efectivă a timpului necesar pentru instruire, ritmul individual de muncă al elevului, în şcoală şi în afara şcolii;

• Modelul proiectării de curriculum bazat pe activitatea elevului ce implică un management al conținuturilor şi metodologiilor

instruirii în funcţie de experienţa psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în şcoală dar şi în afara şcolii;

• Modelul proiectării curriculumului bazat pe corelaţia educator-educat (numit şi curriculum umanist) acesta fiind un management care valorifică resursele psihosociale ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficiente în măsura în care profesorul devine un factor care mediază şi facilitează reuşita şcolară (prin mijloace de individualizare a instruirii, de responsabilizare şi motivare optimă a elevului, de focalizare a activităţii pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competenţei în sine – pentru dezvoltarea personală).

Managementul curriculumului foloseşte în dependenţă de scopul înaintat tot complexul de modele care finalizează cu un produs al curriculumului de calitate.

Conceperea unui model de curriculum este un proces managerial de creaţie şi se bazează pe raportarea lui nu numai la dinamica şi la necesităţile actuale, dar şi la finalităţile de perspectivă ale sistemului de învăţământ, care sunt generate de evoluţiile societăţii şi care sunt formulate în diverse documente de politică educaţională, dar şi la tendinţele actuale, şi la criteriile internaţionale general acceptate în domeniul reformelor curriculare, la tradiţiile sistemului de învăţământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformelor în curs. Anume acestui aspect al cercetării i-am acordat o atenţie deosebită, dat fiind că el este atât de complex încât este necesară valorificarea tuturor elementelor constituente. Variantele de organizare sunt dependente de perspectivele conceptelor, paradigmelor implicate în procesul construcţiei. Un model al managementului de curriculum trebuie construit din perspectiva conceptelor de bază ale curriculumului, care include:

- specificul teoriei curriculumului ca ştiinţă fundamentală a educaţiei;
- conceptul de curriculum ca paradigmă şi ca proiect educativ;
- fundamentele curriculumului: etimologice, istorice, filosofice, sociologice, pedagogice;
- domeniile curriculumului, care privesc societatea în ansamblu (politic, economic, democratic, cultural, comunitar), sistemul educaţional (reforma curriculumului) şi procesul educaţional (tipul de curriculum, arii curriculare).

Cei care se implică în dezvoltarea curriculumului trebuie să fie pregătiţi în aria de probleme ale domeniului curriculumului pentru că ele se răsfrâng direct asupra managementului. Astfel, modelul unui management de curriculum trebuie să prognozeze proiectarea şi elaborarea curriculumului prin prisma:

- dezvoltării rolului curriculumului la nivelul şcolii;
- creşterii rolului profesorului şi îmbunătăţirii imaginii acestuia în societate;
- considerării curriculumului ca un ansamblu de influenţe cu valoare educativă majoră;
- negocierii curriculumului în scopul elaborării lui în favoarea elevului, atribuindu-i calitatea de factor activ al dezvoltării personalităţii acestuia.

Modelul managementului de curriculum propus de noi (*Figura 1*) vine ca răspuns la imperativele sistemului educaţional ale noilor schimbări şi este o metodologie de stabilire a ansamblului de acţiuni pentru îndeplinirea cu succes a obiectivelor înaintate; acest model implică metodologia de conducere prin previziunea şi planificarea activităţii instructiv-educative la toate etapele cerute.

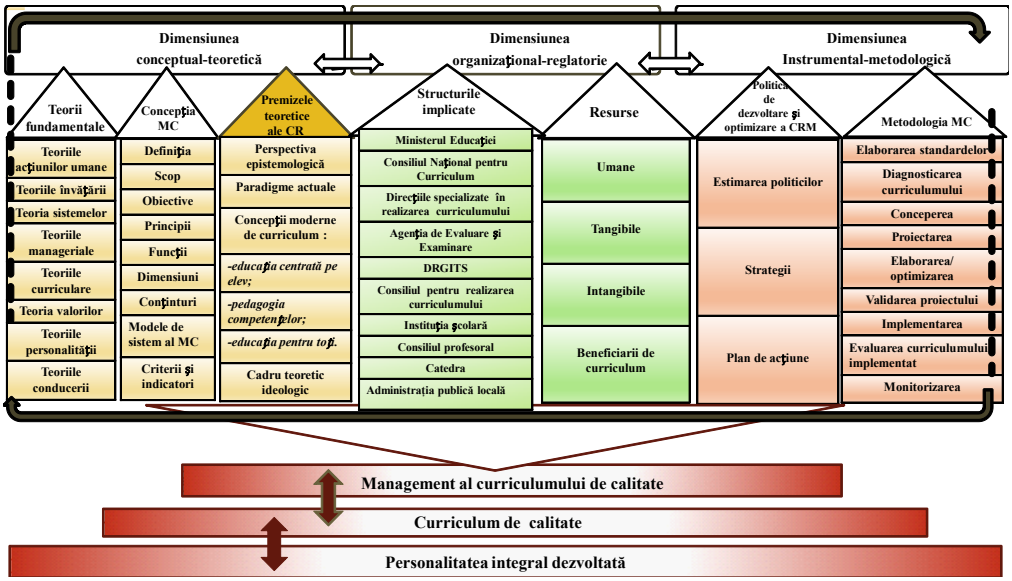


Fig.1. *Modelul de sistem al managementului de curriculum şcolar*

Valorificarea managementului de curriculum ca sistem vizează mai multe etape, acțiuni, are dimensiuni normativ-valorice şi instrumental-metodologice etc. În sens teoretic/conceptual, orice acțiune a managementului de curriculum, prevăzută de model, trebuie să includă: abordarea sistemică a curriculumului pentru creşterea eficienței educaționale; documentarea şi elaborarea conceptuală, sporirea reflexivă şi aplicativă; afirmarea creativă; stabilirea obiectivelor; organizarea acțiunilor; elaborarea strategiei şi proiectarea metodologiei; dirijarea; îndrumarea realizării; executarea proiectului de curriculum; finalizarea acțiunii; implementarea; evaluarea rezultatelor prin diferite metode şi instrumente; monitorizarea ciclului de dezvoltare.

Modelul managementului de curriculum antrenează elemente ale unui sistem de scopuri şi obiective, principii, acțiuni, resurse psihosociale; modalități de organizare a activității, evaluarea realizării activității, modalități de reglare, resurse umane şi didactico-materiale. Acest sistem implică identificarea, precizarea, analiza, prelucrarea, corelarea, ordonarea, operaționalizarea, derularea acțiunilor de realizare a obiectivelor.

Pentru o calitate înaltă a curriculumului şi satisfacerea social-umană se pot utiliza, prin generalizare, mai multe modele de management al curriculumului, cu anumită structură procesuală. În unele situații pot fi realizate modele de management al curriculumului fără a relua unele elemente ale activității curriculare, ca de exemplu, atunci când sunt stabilite din timp elementele procesului de management (dezvoltarea politicii educaționale, analiza schimbărilor realizate anterior în curriculum, determinarea paradigmei dezvoltării curriculumului).

După cum am remarcat, fundamentarea managementului de curriculum s-a produs în baza perspectivei structurale de analiză a

curriculumului şcolar şi a convertirii modelelor de construire curriculară în modele de organizare şi reglare a acestui proces. Managementul bazat pe perspectiva structurală de analiză vizează componentele esenţiale ale curriculumului şi relaţiile dintre ele, propunând acţiuni cu referire la aspectele normativ-valorice şi la instrumentele metodologice. Totodată managementul de curriculum la diferite faze de viaţă a curriculumului se bazează pe experienţele, ideile, interesele şi activităţile cotidiene ale elevilor. De aceea modelul trebuie să includă toate elementele abordate de teoria curriculumului.

Trebuie să menţionăm că elementele raţionale abordate de teoriile curriculare a lui H. Taba, T.W. Tyler ar aduce ordine şi rigoare sistemului naţional de educaţie ca elemente pozitive necesare curriculumului din Moldova şi, bineînţeles, managementului de curriculum. În acord cu această adordare, amintim că modelul educaţiei finlandeze este expresia influenţei „Raţionalul lui Tyler", fiind una dintre cele mai progresive sisteme de educaţie din lume. La baza managementului pe care l-am promovat noi s-a luat în considerare modelul de curriculum din Finlanda.

Managementul de curriculum poate fi implicat şi prin modelul de optimizare a curriculumului pe baza sarcinilor de dezvoltare.

Sarcinile care stau la baza unui astfel de model sunt legate de:

- adecvarea dependenţei-independenţei faţă de ceilalţi;
- adecvarea de primire-oferire a afectivităţii;
- adaptarea la schimbările din mediul social;
- acceptarea schimbărilor propriului corp;
- controlul lumii înconjurătoare;
- dezvoltarea conştiinţei, moralităţii, valorilor proprii, sistemului etic pentru ghidarea comportamentului.

Atât dezvoltarea cât şi optimizarea curriculară iau în practică forma unor demersuri managerial-organizatorice de tip fazic care respectă strict principiile şi normele pragmatice a ceea ce specialiştii numesc „managementul schimbării". Spre deosebire de managementul economic, managementul curriculumului comportă un specific determinat de aspectele deontologic şi umanitar ale acestuia. În practica schimbărilor educaţionale, în scopul de optimizare a curriculumului, sunt utilizate frecvent trei tipuri de demersuri şi în oricare dintre acestea succesiunea fazelor este obligatorie şi se supune strict principiului suprem al optimismului pedagogic, după cum urmează:

– demersul trifazic cuprinde, în ordine, proiectarea curriculară, experimentarea noului curriculum şi transpunerea în practică a curriculumului corectat după experimentare;
– demersul tetrafazic include proiectarea, experimentarea, validarea/oficializarea şi implementarea;
– demersul pentafazic debutează cu cercetarea curriculară continuând cu proiectarea noului curriculum, experimentarea, validarea şi încheindu-se cu implementarea.

Proiectarea curriculumului reprezintă un aspect important al actului managerial şi este un proces complex care presupune indentificarea componentelor obiective, stabilirea conţinuturilor, crearea situaţiilor de învăţare care valorifică anumite conţinuturi stabilite şi contribuie la competenţele dorite. Ultimele etape în acest proces sunt cele ale evaluării şi monitorizării în care se desfăşoară gradul şi calitatea îndeplinirii obiectivelor educaţionale şi în care

se determină calitatea managementului realizat. În urma evaluării se identifică feedbackul cu rolul de îmbunătățire a calității procesului managerial.

Managementul de curriculum trebuie să pună accent pe formarea de competențe în concordanță cu particularitățile individuale ale educatului, pentru ca acesta să se adapteze şi să se integreze eficient la locul de muncă şi în societate. În acest context disciplinele sunt mai mult aplicative şi îmbină calitativ teoria cu practica, sunt raportate permanent la profilul instituției şi la contextul societății, pentru a asigura adaptarea la nou şi la tehnologia avansată.

Managementul de curriculum cuprinde activitatea de concepere a curriculumului – esența optimizării curriculare – ca activitate teleologică şi propedeutică, fundamentală, în educație. Elaborarea modelului este deosebită pentru managementul de curriculum şi la alte etape de dezvoltare a lui şi de aceea managerii, „proiectanții" trebuie să ia în considerare teoria şi practica curriculară şi să folosească cu responsabilitate setul de concepte de referință şi setul de principii de proiectare curriculară. Managementul proiectării curriculumului se bazează pe conceptele de referință în proiectarea curriculară modernă. La rândul lor conceptele de referință definesc componentele obligatorii ale curriculumului ce urmează a fi proiectat. Se înțelege, de fapt, tehnologia managerială riguroasă, ce prevede ca în proiectul curricular să fie specificate, prezentate şi controlate următoarele elemente:

1) misiunea instituției educaționale (finalitatea generală, idealul educațional urmărit etc.);

2) finalitățile pedagogice desprinse din misiunea instituției şi structurate pe niveluri, cicluri şi materii de învățământ;

3) conținutul procesului de învățământ (ansamblul cunoştințelor, capacităților, deprinderilor, abilităților, competențelor etc.), stabilite în planul de învățământ, conform finalităților, obiectivelor, competențelor generale detaliate în programele analitice ale disciplinelor şi materiilor de învățământ concretizate în manualele şcolare şi proiectele didactico-educative;

4) metodologia procesului de învățământ (ansamblul strategiilor de predare-învățare-evaluare a conținutului pregătirii, „experiențele de învățare" şi „situațiile de învățare" în care vor fi puşi elevii, metodele didactico-educative, mijloacele de învățământ, materialele şi auxiliarele instructiv-educative etc.);

5) evaluarea procesului de învățământ (ansamblul acțiunilor şi tehnicilor de măsurare şi apreciere a rezultatelor şi performanțelor acelora care învață, sistemele de intrare şi de ieşire sau de admitere şi de absolvire, metodologia de reglare şi de autoreglare a sistemului şi procesului de pregătire etc.).

Aceste componente generează un model pentadic de design curricular şi acțiunile posibile în acest caz de management curricular. Modelele descrise în Republica Moldova au fost folosite de către cercetători parțial, cu referire doar la unele componente ale lor, sau în totalitatea acestora. Noi am valorificat în elaborarea mediului de sistem al managementului de curriculum unele componente dezvoltându-le la diferite epate de viață ale curriculumului.

În procesul elaborării modelului am preluat de la Joseph Schwab, R.W. Tylor, H. Taba, D. Walker etc. procedura de planificare ordonată, propunând un proces mai flexibil şi variat, bazat pe conceptul de deliberare. Modelul conține în sine şi elemente din dimensiunea tehnico-lineară a lui Mauritz Johnson (stabilirea scopurilor, selectarea curriculumului, structurarea curriculumului, planificarea instituțională şi evaluarea tehnică).

Este destul de eficientă şi necesară versiunea de construire a curriculumului precedată de elaborarea standardelor educaţionale; diagnosticul nevoilor de dezvoltare/optimizare a curriculumului; planificarea obiectivelor; selectarea conţinutului; selectarea, organizarea experienţelor de învăţare; determinarea modalităţilor de evaluare etc. Acest model, după părerea noastră, este flexibil şi susţine conceptul înaintat de noi cu elementele aflate în componenţa unui curriculum, care prezintă toate etapele de construire şi de funcţionare a acestuia, aflându-se în permanentă schimbare. Această schimbare este necesar a fi o orientată spre calitate, care poate fi reactualizată prin managementul curriculumului, care antrenează elemente caracteristice unui sistem managerial, materializate în scopuri şi obiective, resurse umane şi didactico-materiale, resurse psihosociale, principii, moduri de organizare a activităţii, evaluarea realizării activităţii, modalităţi de reglare. El implică de asemenea şi identificarea, precizarea, analiza, prelucrarea, corelarea, ordonarea, operaţionalizarea, derularea acţiunilor de realizare a obiectivelor.

Preocupările de stabilire a coordonatelor managementului de curriculum într-un model de sistem integru insistă pe evidenţierea blocajelor care împiedică optimizarea acestui proces, stabilirea celui mai sever blocaj, pe schimbarea modalităţii de organizare şi de funcţionare a managementului în legătură cu creşterea autonomiei şi responsabilităţii unităţilor educaţionale, pe atragerea autorităţilor locale, a agenţilor economici în promovarea curriculumului; extinderea introducerii noilor tehnologii informatice în şcoli, pe ameliorarea resurselor financiare direcţionate în susţinerea implementării curriculumului etc.

Condiţiile determinante ale procesului de modelare a managementului de curriculum pentru o desfăşurare normală, potrivit cerinţelor pedagogice şi didactice a proceselor de proiectare şi implementare a curriculumului, sunt sintetizate în modelul sistemului de management al curriculumului elaborat de noi într-o manieră comprehensivă ce identifică posibilităţile de abordare a managementului, căile de dezvoltare a fiecărei structuri prin integrarea lor. Implicând abordarea sistemică şi praxiologică a managementului de curriculum, modelul tinde spre corelarea reciprocă a elementelor procesului managerial şi anume: utilizarea eficientă a mijloacelor financiare pedagogice, psihologice; alegerea adecvată şi integrarea în acţiuni complexe a proiectării şi implementării; stabilirea relaţiilor cu alte elemente ale sistemului curricular; prestarea calităţii; planificarea; combinarea metodologică; raportarea la scopuri precise; coordonarea utilizării deciziilor înaintate etc. Nu în ultimul rând ne dorim prin sistemul de management al curriculumului să demonstrăm necesitatea respectării, organizării şi realizării tuturor etapelor de management al curriculumului, a tuturor acţiunilor orientate spre calitatea produsului final.

Obiectivitatea modelului rezultă din importanţa etapelor de precizare, organizare, realizare, evaluare, în baza anumitor criterii interdisciplinare care sunt raportate la elevi. Modelul sistemului de management al curriculumului se repercutează asupra concretizării contextului în care va fi definit şi posibil de realizat după criterii pedagogice specifice, pe niveluri şi tipuri de învăţământ (general secundar, clase primare, clase gimnaziale, clase liceale). Modelul propus oferă conceptorilor, managerilor de curriculum, cadrelor didactice instrumente adecvate activităţii sale pentru realizarea curriculumului.

Dimensiunile prezentate în model sunt punctul de plecare în fundamentarea teoretică şi praxiologică a managementului de curriculum. Capacitatea acestora este diferită şi, bineînţeles, implică acţiuni manageriale specifice. Dimensiunea teoretică implică atât cunoaşterea cât şi conducerea ce vizează elaborarea principalelor concepte, teorii şi modele de interpretare modernă a curriculumului şcolar, stabilirea finalităţilor educaţiei (obiective, competenţe), fundamentarea metodologiilor de învăţare, evaluarea impactului curriculumului asupra elevilor; înţelegrea de către aceştia a principalelor direcţii de evoluţie în domeniul educaţiei, interpretarea dintr-o perspectivă teoretică a deciziilor, schimbărilor şi transformărilor promovate în învăţământul preuniversitar în ultimele decenii.

Nu mai puţin valoroasă condiţie a calităţii managementului de curriculum este şi dimensiunea practică ce vizează, pe de o parte, dobândirea abilităţilor specifice de integrare şi utilizare în practica şcolară a demersurilor de concepere, proiectare, realizare, implementare şi evaluare a curriculumului şcolar modern, capabil să asigure optimizarea şi personalizarea procesului de instruire, tratarea diferenţiată a elevilor, iar pe de altă parte, integrarea în propriul sistem al valorilor profesionale a unor atitudini de receptivitate şi de valorificare faţă de schimbare.

Aceste dimensiuni sunt fundamentale ciclului de viaţă a curriculumului, proiectării şi prognozării acţiunilor manageriale de succes. Conform modelului propus realizarea managementului acoperă toate caracteristicile cu referire la perspectivele conceptuale, procesuale, structurale şi a produselor curriculumului.

Modelul sistemului de management al curriculumului propus arată că rezultatul final şi calitatea depind în mare măsură de abordarea aplicată cu referire la curriculum. Abordarea sistemică integră a modelului, perspectivele curriculare oferă managementului de curriculum posibilitatea de a-l raporta la nevoile sociale, de a-l coordona cu procesul educaţional, structura conform paradigmelor alese.

Modelul managementului de curriculum urmăreşte diminuarea incompatibilităţii între deziderat şi realitate prin instalarea unei atitudini reflexive la nivelul fiecărui profesor faţă de activitatea sa profesională. Dacă aceasta are loc realmente, atunci conceptul de dezvoltare a curriculumului vine în corelaţie cu cel a managementului de curriculum.

Referinţe bibliografice:

1. Creţu C. *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţiei*. Iaşi: Universitatea „Al. I. Cuza”, 2000. 294 p.
2. Cucoş C. *Pedagogie* (ediţia a II-a). Iaşi: Polirom, 2006. 182 p.
3. Joiţa E. *Eficienţa instruirii: fundamente pentru o didactică praxiologică*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică. 1998.
4. Niculescu M. *Curriculum educaţional: concepte fundamentale, principii operaţionale, modalităţi de acţiune*. Bucureşti: Pro Humanitate, 2000. 199 p.
5. Тейлор Ф.У. *Менеджмент*. Пер. с англ. Зака А.И. / Под ред. и с пред. Кочергина Е.А. // Контролинг, 1992, вып. 4. 137 с.

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

Particularităţile mecanismelor integrării sistemelor senzoriale la copiii cu dizabilităţi

Virginia RUSNAC,
doctor în psihologie,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Articolul scoate în evidenţă problema mecanismelor integrării sistemelor senzoriale la copiii cu dizabilităţi. Cercetarea sistemelor de relaţii senzoriale s-a realizat prin aplicarea unui set de probe care identifică procesul de analiză şi sinteză a informaţiei pe diferite căi cu determinarea relaţiilor acustico-motrice, acustico-optice etc. Identificarea lacunelor la nivelul relaţiilor sistemelor senzoriale ar permite aplicarea mecanismelor de compensare prin intermediul tehnologiilor psihopedagogice care ar asigura integrarea socială şi şcolară a copiilor cu dizabilităţi.

Abstract

The article highlights the problem of sensory systems integration mechanisms of children with disabilities. Study of sensory systems relations was achieved by applying a set of samples of recognising the processes of analysis and synthesis of information diverse way with determination acustico-motorical relations, acustico-optical, optomechanical motor. Identification of gaps in the sensory systems relations would allow the application of compensation mechanisms through psycho-pedagogical technologies that would ensure the social inclusion of children with disabilities in school.

Cercetând problema interacţiunii interanalizatorice în domeniul psihopedagogiei speciale *I.M. Soloviov* prezintă caracteristica relaţiilor reciproce în funcţionarea diverşilor analizatori în cadrul dezvoltării psihice normale şi evidenţiază trei moduri de colaborare a analizatorilor: (1) contribuţia organelor senzitive la perceperea obiectelor; (2) relaţia oricărui analizator activ cu analizatorul kinestezic, fapt ce denotă necesitatea interacţiunii interanalizatorice chiar şi în perceperea informaţiei printr-o singură modalitate; (3) colaborarea analizatorilor în cadrul efectuării activităţii practice.

Mecanismele integrării sistemelor senzore la diverse niveluri ale creierului sunt cercetate de *T.G. Beteleva, N.B. Dubrovinskaia, D.A. Farber.* Astfel, sunt scoase în evidenţă nivelurile organizării structurale a proceselor integrative în sistemul nervos central, dinamica maturizării structurilor cerebrale respective în dezvoltarea ontogenetică, mecanismele neurofiziologice ale integrării interanalizatorice şi specificul funcţionării lor la diverse etape. În acelaşi context *A. Fessar* menţionează că integrarea semnalelor senzore se efectuează la toate nivelurile sistemului nervos central,

complexitatea majoră executându-se la nivel de scoarță. În acelaşi timp numeroase studii morfologice şi fiziologice dezvăluie structura şi funcționarea integrală a zonelor scoarței cerebrale.

Interacțiunea dintre dezvoltarea intelectuală şi nivelul integrării analizatorice este elucidată într-un şir de cercetări care reflectă particularitățile copiilor cu deficiență mintală. *B. Hermelin, N.O Connor* studiind capacitatea de analiză şi sinteză a informației sub diverse modalități la copiii cu deficiență mintală, au determinat insuficiența labilității relației nu doar între cuvinte şi comportamentul motor, dar şi a fixării legăturilor interanalizatorice în coordonările senzore. Impedimente în realizarea relației dintre vorbire şi sistemul motor la categoria de copii menționată le-au atestat *A.R.Luria; N.I. Nepomneaşceaia; H.G. Birch, A.Lefford; H.G. Birch, I.Belmont; I. Belmont, H.G. Birch, E. Carp; V.I. Lubovski; I.I. Mamaiciuk.*

Numeroşi autori, cercetând copiii cu dizabilități, scot în relief diminuarea capacităților de sinteză a semnalelor tactile *(I.I. Mamaiciuk),* de analiză şi sinteză optico-spațială, de fixare a relațiilor optico-motorii *(E.S. Kalijniuk, E.V. Sapunova),* de percepție fonematică şi analiză fonetică, realizate de interacțiunea percepției kinestezice şi acustice *(L.F. Spirova, 1961; L.B. Halilova).*

Printre cercetările efectuate în domeniul neuropsihologiei cu referire la modurile de relații interanalizatorice pot fi menționate: *N.N. Traugott, Ia.A. Meerson, S.I.Kaidanova,* vizând analiza şi sinteza diverselor modalități la bolnavii cu leziuni ale regiunilor parietale, *A.R. Luria, E.D. Homskaia, A.S. Batuiev* referitor la dereglarea proceselor intersenzorice la pacienții cu patologie a lobilor frontali, *H.G. Birch, L. Belmont* – influența lezării creierului asupra analizei şi sintezei informației senzore, *E.S. Golovina, T.P. Hrizman* – relațiile intercentrale la alalici.

În acelaşi context fenomenul complex al compensării în cadrul relațiilor interanalizatorice a constituit obiectul cercetărilor promulgate de *I.P.Pavlov, P. Janet, S. Freud, A.Adler, E.A. Luria, A. Kreidler, C. Păunescu, C. Pufan, M. Golu, E.Verza,* particularitățile proceselor compensatorii la persoanele cu dizabilități senzoriale în cadrul diferitor forme de activități au constituit subiectul unor cercetări din perspectiva psihopedagogică, susținute de *T.A.Vlasova, M.I. Zemțova, A.G.Litvac, L.I.Solnțeva, I.M.Soloviov.* Perspectivele de reorganizare la nivelul funcționalității analizatorului şi interacțiunii dintre diferite sisteme senzoriale de pe poziții psihofiziologice sunt elucidate în lucrările realizate de *V.I.Beltiukov, L.P. Grigorieva, L.A. Novikova,V.I.Lubovskii. N. Bucun, A. Danii, D. Gînu, C. Badir,* care au evidențiat mecanismele psihofiziologice de compensare în condițiile activității de muncă la persoanele cu deficiențe senzoriale şi mentale.

Cercetarea relațiilor interanalizatorice presupune studiul interacțiunii între analizatorii auditiv, motor, optic, în corelarea, compararea şi asocierea stimulilor din regiunile cu informație perceptivă de diversă modalitate, realizată în procesul însuşirii variatelor activității, care presupun operarea cu sistemele de cifre, a căror caracteristică este modalitatea de percepere (în particular stabilirea concordanței dintre sunete şi litere la însuşirea scrierii). (V.I. Nasonova)

Procesul de cercetare a particularităților care țin de relațiile interanalizatorice a cuprins elevii claselor a II-a – a III-a marcați de nedezvoltare globală de limbaj (NGL) ai şcolii de cultură generală № 39 din or. Chişinău în număr de 30 subiecți (câte 15 elevi din fiecare promoție), precum şi 30 de elevi

fără patologie (cu aceeaşi etate cronologică şi aceeaşi şcoală) şi elevi deficienţi mintal ai şcolii auxiliare № 9 din mun. Chişinău în număr de 20 de elevi. În total cercetarea a înregistrat 80 de cazuri.

Studierea relaţiilor interanalizatorice a fost realizată prin aplicarea unui set de probe, care aveau drept scop evidenţierea proceselor de analiză şi sinteză a informaţiei de diversă modalitate cu determinarea relaţiilor acustico-motorii, acustico-optice, optico-motorii. Astfel, examinarea s-a bazat pe trei feluri de modele ce ilustrează relaţiile analizatorice: corelarea informaţiei perceptive univoce de diferite modalităţi; recodificarea informaţiei senzore dintr-o modalitate în alta în aceleaşi condiţii de univocitate a stimulilor variatelor modalităţi şi acte integre de analiză spaţială.

J.C.Chalfant, M.A.Scheffelin denotă că orice cercetare a proceselor integrării intersenzorice trebuie să dezvăluie posibilităţile de percepere, reţinere şi modificare a stimulilor într-o anumită modalitate senzoră. Cercetarea coordonării acustico-motorii este redată de *A.R.Luria* ca o modalitate de studiere a proceselor succesive, care permit la rândul lor determinarea nivelului de dezvoltare a proceselor de percepere, reţinere şi reproducere a seriilor de informaţie perceptivă.

Cercetarea relaţiilor interanalizatorice rezidă din şapte probe ce evidenţiază diverse relaţii funcţionale ale sistemelor optice, acustice şi motorii. Volumul fiecărei probe constă din 10 modele, conţinând 3-8 semnale, delimitate în seturi, expuse în măsura complexităţii acestora.

Delimitarea semnalelor în seturi a fost fundamentată de *B.M.Teplov,* menţionând că poate fi vorba despre un ritm doar atunci când un şir de excitaţii uniforme consecutive sunt delimitate în grupuri care pot fi omogene sau diverse.

Raţionalitatea includerii în structura ritmică a seturilor variate a fost dictată de faptul că o astfel de variantă egalează recodificarea informaţiei acustice în motorie cu cea de descifrare a vorbirii orale în cea scrisă, când informaţia auditivă (cuvinte, propoziţii) este emisă şi percepută sub formă de flux sonor, deseori delimitat în segmente eterogene *(L.A.Cistovici)*. Tempoul redării ritmului între seturi a fost de aproximativ 1 secundă, între elementele setului de 0,5 secunde.

Prima probă a constat în reproducerea motorie a structurii ritmice în condiţii obişnuite. Proba reprezintă o acţiune, la baza căreia se află interrelaţiile sistemelor funcţionale acustice şi motorii importante în realizarea scrierii.

Astfel, în cadrul cercetării a fost determinat faptul că grupul de elevi fără patologie s-a evidenţiat în mediu prin 8,6 răspunsuri corecte din 10 posibile în clasa a II-a şi 9,0 – în clasa a III-a, demonstrând un nivel înalt de interacţiune acustico-motorie. În acelaşi timp din maximul posibil elevii cu nedezvoltare globală de limbaj au menţionat doar 5,5 soluţii adecvate în clasa a II-a pe când deja 7,7 în clasa a III-a, prezentând o tendinţă semnificativă de tangenţiere a indicilor cantitativi cu cei ai grupului precedent.

Elevii cu deficienţă mintală se deosebesc evident de celelalte două grupuri. Astfel, în clasa a II-a media răspunsurilor corecte a fost de 2,8 dintre care 50% de elevi nu s-au isprăvit nici cu o structură ritmică. În clasa a III-a se observă 3,9 răspunsuri adecvate din zece posibile, 40% de subiecţi delimitând corect până la 5 structuri ritmice.

O analiză calitativă a erorilor permite delimitarea acestora în câteva tipuri: schimonosirea structurii ritmice senzore şi înlocuirea totală a acesteia. Elevii fără

patologie s-au specificat prin adaptabilitate şi reactivitate. Aflându-se sub influenţa stereotipurilor motorii formate la semnalele anterioare elevii clasei a II-a, ajungând la jumătate de probă, de unde se reprezentau câte 3-4 seturi de semnale, subiecţii ori micşorau structura ritmică următoare ori pierdeau un semnal. În clasa a II-a s-a observat o uşoară inertitate a stereotipurilor motorii în stabilirea relaţiilor audio-motorii, inertitate care însă este uşor şi repede depăşită. Majoritatea elevilor fără patologie realizau eroarea produsă, menţionând-o oral şi încercând să o reproducă repetat. În clasa a III-a erorile comise în majoritatea cazurilor erau accidentale, iar numărul lor – redus (aproximativ 1) nu a permis evidenţierea unor particularităţi.

Greşelile elevilor cu NGL, deşi au prezentat unele tangenţe cu cele determinate de grupul anterior, s-au manifestat prin profunzime, asprime şi persistenţă. Astfel, la recodificarea structurii ritmice în act motor subiectul reproduce setul primei structuri, care este cea mai lejeră. Deseori recodificarea se menţiona prin stereotipuri inerte, formate anterior, ce reapăreau haotic. Aproximativ 46,66% sesizau eroarea, menţionând-o. Aceste date denotă insuficienţa proceselor de imaginare a programei succesive şi a structurilor ritmice sub formă de şir vizibil (*A.R.Luria*).

Variantele constituite din trei seturi de semnale provoacă impedimente mai simţitoare elevilor cu patologie verbală şi s-au specificat îndeosebi prin inserarea elementelor suplimentare în seturi, sporirea numărului acestora, aplicând stereotipuri motorii formate anterior, inversarea seturilor, simplificarea lor. Aceste dificultăţi sunt cauzate de o inertitate, care împiedică integrarea adecvată a programelor motorii şi sonore. Schimonosirile întâlnite în răspunsurile motorii sunt influenţate de dificultatea construirii modelului motor.

Printre elevii de clasa a II-a cu NGL nu a fost înregistrat nici unul capabil să îndeplinească corect toate variantele probei, iar un subiect nu s-a isprăvit cu proba, pe când în clasa a III-a nu au fost remarcaţi elevi fără valori pozitive, iar doi elevi au îndeplinit probele absolut corect.

Analizând activitatea elevilor cu deficienţă mintală menţionăm prezenţa unei inertităţi patologice a stereotipurilor motorii, care în majoritatea cazurilor nu au fost percepute de elevi şi nu s-a valorificat ajutorul. Astfel, în clasa a II-a un singur elev şi-a rectificat varianta în urma ajutorului şi 2 – în clasa a III-a. Drept rezultat programul acţiunii se modifică prin stereotipuri inerte. Persistenţa stereotipurilor în analizatorul motor, denotă *N.I.Nepomneaşceaia*, este o caracteristică a elevilor deficienţi mintal, fenomen evidenţiat şi de *M.S.Pevzener, V.I. Lubovskii, V.I.Nasonova*. Nici unul dintre elevi nu s-a isprăvit integral cu proba.

A doua probă a constat în reproducerea motorie a structurilor ritmice sonore percepute auditiv în condiţii de sensibilizare. Prin aplicarea sensibilizării s-a evidenţiat caracterul şi calitatea stabilirii relaţiilor acustico-motorii în condiţii de majorare a efortului funcţional. Tempoul de prezentare a structurilor ritmice a fost de 1,5 secunde (după *A.R.Luria*), iar componenţa variantelor probei a fost modificată, numărul elementelor ajungând până la opt.

Sensibilizarea condiţiilor de îndeplinire a sarcinilor a evidenţiat în ce măsură complicarea structurii stimulilor perceptivi şi minimalizarea expoziţiei acestora agravează disfuncţia relaţiilor acustico-motorii atât la elevii marcaţi de nedezvoltare globală de limbaj cât şi cele două grupuri experimentale. Analiza erorilor comise de elevii fără

patologie denotă o dependenţă între complicarea structurilor ritmice şi schimonosirea acestora. Cele mai mari impedimente elevii le-au întâmpinat la variantele ce conţineau 8 elemente. Concluzionând, menţionăm că majorarea şirului succesiv produce dificultăţi în vizualizarea lui simultană, provocând tulburări ale proceselor de recodificare şi reproducere motorie. Datele relatate concordează cu cercetările efectuate de *D.M.Lisenko, N.A.Feodorova*. Greşelile comise de acest grup au fost scăparea a 1-2 elemente dintr-un set şi regruparea seturilor. În condiţii de sensibilizare elevii fără patologie din clasa a II-a au dat de 1,3 ori mai puţine răspunsuri corecte, iar cei din clasa a III-a – de 1,2 ori. De menţionat că la ambele categorii de vârstă nici unul dintre subiecţi nu s-a isprăvit absolut cu proba.

La îndeplinirea probei de sensibilizare elevii cu NGL au întâlnit dificultăţi la variantele ce conţineau 5 elemente. În clasa a II-a s-au comis de 1,02 mai multe erori decât la proba precedentă, fiecărui elev revenindu-i în mediu câte 5,3 răspunsuri corecte şi 1,25 în clasa a III-a, cu 6,06 pronunţări adecvate. Grupul de elevi s-a evidenţiat prin: inserarea elementelor suplimentare la variantele de 5-6 elemente, omiterea elementelor sau a seturilor întregi la variantele de 7-8 elemente. Perseverările sunt statornice, indiferent de conştientizarea lor. Astfel, vizualizarea şirului succesiv devine mai dificilă pentru elevii cu patologie verbală în condiţii de sensibilizare, demascând dificultăţi intersenzorice ale analizei acustice a informaţiei primare, a memorării ei, în condiţii de expoziţie scurtă şi a reproducerii motorii.

Caracterizând rezultatele de recodificare a structurilor ritmice în programele motorii ale elevilor din şcoala auxiliară se evidenţiază inertitatea patologică a proceselor nervoase în analizatorul motor. Majoritatea elevilor reproduceau stereotipuri motorii greşite în locul celor propuse. Astfel, în clasa a II-a limita de sus a răspunsurilor corecte a fost 5 din 10 propuse şi respectiv 4 în clasa a III-a. Unul-două răspunsuri corecte au fost indicii pentru aproximativ 50% de elevi.

Reproducerea motorie a structurilor ritmice sonore percepute auditiv prin aplicarea secundară a schemelor grafice a reprezentat a treia probă. Aferenţa conducătoare, rămâne a fi cea acustică, iar cea optică fiind ajutătoare şi contribuind la exactitatea răspunsului motor (*A.R.Luria*). În momentul producerii structurii ritmice sonore se expune fişa cu demonstrarea grafică a acesteia, care se ascunde în momentul finisării producerii semnalului sonor. Timpul expunerii este limitat de semnalul sonor (1,5 secunde). Astfel, perceperea simultană a unei informaţii univoce, codificată în diverse modalităţi va permite integrarea stimulilor într-un model comun şi va majora posibilitatea unei recodificări corecte a informaţiei optico-acustice în acţiuni motorii.

Analiza rezultatelor acestei probe denotă la toate grupurile o minimalizare a schimonosirilor structurilor ritmice faţă de proba anterioară. Astfel, elevii fără patologie au prezentat cu 19,33% mai multe răspunsuri corecte în clasa a II-a şi 20,67% în clasa a III-a; 13,34% a fost performanţa elevilor cu nedezvoltare globală de limbaj în clasa a III-a; iar elevii şcolii auxiliare – câte 1,00% în ambele clase. Doar elevii clasei a II-a din grupul cu patologie verbală a înregistrat un dezavantaj de 4,67%.

Totodată, indiferent de majorarea rezultatelor, elevii cu NGL au păstrat un decalaj considerabil faţă de elevii fără patologie: 51,34 % de răspunsuri eronate în clasa a II-a şi 26,00% în clasa a III-a. Elevii cu patologie verbală au descoperit impedimente în folosirea simultană a informaţiei acustice

şi optice. Elevii păstrând ritmul executării probei, producând erori în componenţa cantitativă a setului, respectă numărul şi consecutivitatea acestora. Insuficienţa aplicării modelelor grafice demască dificultăţi în analiza elementelor stimulilor acustici şi grafici. Percepând corect seturile structurii ritmice, impedimentele apăreau la delimitarea unităţilor constructive ale acestora.

Majoritatea elevilor fără patologie au remarcat că executarea probei prin aplicarea schemei va fi mai lejeră, fapt confirmat şi de rezultatele obţinute. În mediu elevii au comis câte 1 greşeală pentru fiecare subiect în clasa a II-a şi 0,4 – în clasa a III-a. Elevi care să fi comis mai mult de două erori nu au existat, iar aplicarea schemelor grafice a sporit productivitatea subiecţilor.

Elevii şcolii auxiliare s-au remarcat prin modalitatea aplicării suportului grafic. Incapacitatea de a percepe mai multe obiecte, îndeosebi prin modalităţi diferite (în acest caz auditiv şi optic) a influenţat persistarea rezultatelor joase faţă de cele din prima probă şi practic analogice cu cele din cea de-a doua, performanţa fiind doar de aproximativ 1% răspunsuri corecte. Calitativ răspunsurile elevilor deficienţi mintal s-au evidenţiat prin perseverări, inertitate.

Proba a patra a constat în reproducerea motorie a structurilor ritmice sonore percepute auditiv prin aplicarea secundară a schemelor grafice în condiţii de sensibilizare. Expunerea schemelor grafice este nelimitată, folosind aceeaşi componenţă sonoră a structurilor ritmice. Astfel, reproducerea structurilor ritmice s-a realizat în baza stimulilor auditivi şi prin perceperea vizuală a schemelor grafice. Proba permite determinarea particularităţilor de folosire a informaţiei percepute prin diverşi analizatori despre rolul conducător al modalităţilor la grupurile studiate.

Activitatea elevilor fără patologie s-a caracterizat prin majorarea considerabilă a procentajului răspunsurilor corecte: 4,0% faţă de prima probă şi 23,33 % faţă de proba a doua şi în clasa a III-a. Unui subiect din clasa a II-a îi revine în mediu 9,5 răspunsuri corecte, iar în clasa a III-a – 9,9 răspunsuri adecvate. Totodată însuşind structura ritmică a variantelor în proba anterioară, a influenţat corectitudinea răspunsurilor şi folosirea limitată a schemelor. Acest fapt denotă că schemele în probele grafice sunt auxiliare în însuşirea particularităţilor componenţei structurii ritmice. Integrarea informaţiei auditive şi vizuale a contribuit la organizarea superioară a programei motorii. În momentul însuşirii particularităţilor structurii ritmice, elevii foloseau deja cea mai dificilă modalitate de aferentare a actului motor. Anume această particularitate de folosire a relaţiilor audio-motorii în reproducerea structurilor ritmice la această probă diferenţiază acest grup de celelalte. Aceleaşi particularităţi au fost înregistrate şi de K.V.Tarasova la elevii preşcolari, care la etape avansate refuză modelele optice, folosindu-le doar pe cele acustico-motorii.

Analizând datele răspunsurilor incorecte, 4,2 în mediu pentru subiect în clasa a II-a şi 1,94 în clasa a III-a, determinăm impedimente atât ale sintezei acustico-optice cât şi ale reproducerii motorii la elevii cu NGL. În clasa a II-a nu au fost depistaţi elevi cu o îndeplinire absolută a probei şi doar 4 elevi (26,66%) au prezentat minimul ce egalează cu 2 greşeli. O efectuare absolut corectă a variantelor în clasa a III-a s-a înregistrat la 3 subiecţi (20,00%), 40% elevi au înregistrat doar o singură eroare. Aceşti elevi au folosit adecvat schemele grafice, fapt ce denotă un nivel destul de ridicat al sintezei caracteristicilor auditive şi vizuale. Ceilalţi elevi (60%) au comis 4-8 erori în clasa a II-a şi 4-5 greşeli în clasa a III-a. Această categorie de subiecţi

au aplicat mai intens modelul grafic, demascând insuficienţe ale analizei elementelor atât sonore cât şi grafice.

Specific pentru elevii deficienţi mintal a fost aplicarea limitată doar a schemelor grafice, renunţând la semnalul acustic. Subiecţii ciocăneau structurile percepute practic strict vizual, reproducând însă răspunsuri motorii eronate prin omiteri şi perseverări. Astfel, elevii şcolii auxiliare preferă acei stimuli perceptivi, care pot fi percepuţi pe parcursul întregii probe. Însă nici această modalitate nu asigură o reprezentare motorie exactă, întâmpinând dificultăţi la distribuirea în spaţiu a elementelor din schemele grafice.

Reproducerea motorie a structurilor ritmice, sonore după schema grafică a reprezentat proba cinci. Structurile ritmice au fost prezentate pe fişe, propunându-se subiectului să ciocănească conform reprezentării grafice. Condiţiile probei presupun analiza acustică a structurii ritmice doar la etapa de reproducere motorie.

Cel mai uşor au perceput proba elevii fără patologie, care nu au întâmpinat dificultăţi la nici o etapă. Pe parcursul îndeplinirii probei elevii au îndeplinit corect în mediu 9,7 variante în clasa a II-a şi 9,93 în clasa a III-a. Aceste date denotă capacităţi înalte de cumulare a elementelor schemelor grafice într-un tot întreg şi recodificarea acestei structuri într-o anumită programă motorie.

Pentru elevii cu NGL această probă a fost practic cea mai lejeră, însă şi aici au apărut indici de insuficienţe. Perceperea optică adecvată a elementelor structurii ritmice nu favoriza o reproducere motorie adecvată. Astfel, în clasa a II-a nici un subiect nu a rezolvat corect toate variantele, doar 13,33% au comis 2 erori, 4-6 erori revenind la 40,00% subiecţi. În clasa a III-a se remarcă maxim deja 2-3 erori la 53,33% subiecţi, iar 33,33% nu comit nici o inexactitate. De menţionat că subiecţii care au manifestat impedimente serioase la analiza sonoră a structurilor ritmice s-au isprăvit satisfăcător cu reproducerea acestora conform modelului grafic.

Tempoul optim de îndeplinire a sarcinii a permis micşorarea dificultăţii reproducerii structurilor ritmice la elevii deficienţi mintal în această probă, fapt ce a permis majorarea răspunsurilor corecte până la 41,00% în clasa a III-a. Calitativ activitatea elevilor şcolii auxiliare poate fi caracterizată prin inertitatea stereotipurilor motorii, perseverări, control diminuat, dificultăţi de orientare spaţială.

Proba şase a constat în notarea grafică a structurilor ritmice sonore percepute auditiv. Proba presupune realizarea proceselor de recodificare a informaţiei auditive în alta identică optică şi reliefează relaţiile intersenzore acustico-optice.

E cunoscut faptul că sinteza audiovizuală se caracterizează prin dificultate, fapt confirmat şi de datele prezentate de grupurile experimentale. Complexitatea acestei probe s-a răsfrânt asupra indicilor cantitativi, care au fost diminuaţi în comparaţie cu celelalte probe. Indiferent de faptul că proba a produs dificultăţi elevilor fără patologie, aceştia au prezentat o performanţă superioară celorlalte grupuri. Indicele minimal de 5 răspunsuri adecvate a fost înregistrat la 13,33 % subiecţi, 7-8 răspunsuri corecte au prezentat 80,0 % în clasa a II-a. În clasa a III-a media răspunsurilor exacte pentru un subiect a fost de aproximativ 8. Analiza schemelor prezentate de elevii fără patologie evidenţiază insuficienţe la nivel de organizare spaţială a succesiunii codurilor optice echivalente celor sonore.

Grupul de elevi cu NGL se deosebeşte evident de cel al subiecţilor fără patologie. Iniţial menţionăm că nu a fost nici un elev în clasa a II-a care să se fi isprăvit absolut cu proba

iar 13,33% elevi nu au fost capabili să execute nici o variantă a probei. Totodată 86,66% au comis de la 5 la 8 erori, fiecărui elev în mediu revenindu-i câte 2,9 răspunsuri corecte din zece. În clasa a III-a se observă un salt de performanță de 26% față de clasa a II-a. O executare absolută a fost observată la 2 subiecți, nedepistându-se elevi incapabili. Au comis câte 3-4 greşeli din zece posibile 40% subiecți, 7 subiecți au înregistrat între 5 şi 8 erori, fiecărui elev revenindu-i în mediu câte 5,53 răspunsuri corecte. Mulți dintre elevii cu NGL ca şi unii dintre elevii fără patologie verbală au tins să înlocuiască lipsa controlului realizării acțiunii din zonele aferentației auditive şi kinestezice (după cum am relatat mai sus, deosebit de importante în realizarea programelor ritmice motorii) neprevăzut de probă, prin încercări de reproducere prealabilă a structurii ritmice prezentate prin încercări de ciocăniri cu creionul, prin mişcări ale capului, lalalizare, mişcări ale mâinii sau piciorului. Impedimente în evaluarea controlului auditiv şi kinestezic la recodificare au fost denotate de numărul diminuat al expunerilor despre corectitudinea îndeplinirii probei.

În urma analizei datelor elevilor din şcoala auxiliară se evidențiază dificultăți de recodificare a structurilor ritmice sonore în scheme grafice. Astfel în clasa a II-a elevii deficienți mintal produc în mediu doar 1,6 răspunsuri corecte şi 1,9 răspunsuri exacte în clasa a III-a. Celelalte variante sunt perseverări de stereotipuri.

Ultima probă a constat în selectarea structurii ritmice corecte. Proba prevede cercetarea realizării proceselor de prelucrare şi corelare a semnalelor modalității auditive cu semnalele univoce ale modalității vizuale şi a interrelațiilor dintre setul structural extins în timp de stimuli sonori şi distribuirea spațială a setului de stimuli grafici (interacțiunea sintezelor succesive şi simultane). Subiectului i se propune să aleagă pentru modelul auditiv schema respectivă. Modelele auditive sunt prezentate sub formă de structură ritmică, iar schema – sub formă de puncte în trei variante, dintre care subiectul o selectează pe cea corectă, echivalentă stimulului auditiv.

Rezultate deosebit de înalte au fost înregistrate de elevii fără patologie. Elevii clasei a II-a au înregistrat în mediu 1,0 eroare şi 0,8 greşeli în clasa a III-a, deseori observând eroarea. Analiza indicilor individuali ai elevilor cu NGL a evidențiat o defavoare considerabilă a nivelului de dezvoltare a capacității de sinteză auditivă şi vizuală a informației. Astfel, în clasa a II-a nu a fost înregistrat nici un elev cu performanțe absolute, evidențiindu-se însă 2 subiecți ce nu s-au isprăvit cu proba. Câte 3-4 erori au fost înregistrate de 73,33% elevi, iar 2 elevi au înregistrat 5 greşeli. Fiecărui elev i-au revenit în mediu câte 9 răspunsuri corecte. În clasa a II-a un elev a rezolvat proba corect, iar 13 subiecți au comis câte 1-3 erori. Indicii destul de majorați ai elevilor deficienți mintal se datorează inertității, perseverării.

Concluzionând, menționăm că elevii fără patologie posedă un nivel înalt al relațiilor interanalizatorice față de celelalte două grupuri. Prezența unor insuficiențe severe de prelucrare analitico-sintetică a informației senzore la nivelul analizatorilor sporesc la impedimentele sintezei interanalizatorice a stimulilor percepuți depistate la elevii deficienți mintal.

Evaluarea rezultatelor relațiilor interanalizatorice la elevii cu nedezvoltare globală de limbaj a permis determinarea unui nivel satisfăcător al analizei informației la nivelul analizatorului şi relaționarea insuficienței analizei şi sintezei stimulilor de diverse modalități drept rezultat al unei nedezvoltări a relațiilor interanalizatorice.

Cercetarea relațiilor acustico-motorii denotă insuficiența programării actelor motorii în baza informației percepute acustic, fapt ce

se adevereşte în urma sensibilizării probelor (micşorarea timpului expoziţiei, creşterea gradului de dificultate a şirului motor).

Insuficienţa interacţiunii optico-motorie se manifestă prin incapacitatea de a distribui şirul motor succesiv în corespundere cu schema optico-grafică expusă spaţial.

Dificultăţile interacţiunii acustico-optice se evidenţiază îndeosebi la recodificarea stimulilor acustici în stimuli respectivi optici – scheme grafice, care necesită o activitate spaţială de analiză şi sinteză bine diferenţiată, comutată de analizatorul motor.

Identificarea lacunelor la nivelul relaţiilor interanalizatorice ar permite aplicarea mecanismelor de compensare prin tehnologii psihopedagogice care ar asigura procesul social al incluziunii şcolare a copiilor cu dizabilităţi. Criterii esenţiale ale acestor tehnologii psihopedagogice ar servi:

– caracteristicile procesului de compensare, viteza de implicare a receptorilor izolaţi şi a câmpurilor receptoare la perceperea stimulilor externi, caracterul ritmului de implicare a structurilor perceptoare, perioada de adaptare şi readaptarea analizatorilor la excitanţii adecvaţi, schimbarea diapazonului de labilitate a sistemelor funcţionale, determinarea modificărilor diferitor canale senzoriale şi maturitatea acestora (conform indicilor psihofiziologici) în dependenţă de vârsta copilului;

– particularităţile mecanismelor interanalizatorice, condiţiile de deblocare şi diminuarea unor sisteme senzoriale separate şi importanţa acestora pentru determinarea unui comportament individual al copilului cu dizabilităţi senzoriale în procesul educativ şi incluziv;

– nivelul de „oboseală” şi al capacităţii de muncă în cadrul unei activităţi educaţionale care s-ar putea asigura prin formarea motivării pentru învăţare, luarea în considerare a particularităţilor psihofiziologice individuale ale copiilor, evitarea apariţiei stărilor profunde şi accentuate de „oboseală”.

Referinţe bibliografice:

1. Belmont L., Birch H.G., Belmont I. *Auditory visual intersensory processing and verbal mediation*. // Journal of Nervous and Mental Diseases. - 1968. - Nr.147. - P. 562-569.
2. Букун, Н., *Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ*. Кишинэу, Штиинца. 1988.
3. Chalfant J.C., Scheffelin M.A. *Central Processing Dysfuctions in Children*: A.Rewiew of Research. Anids Monograph. - №9. - Bethesda. - 1969.
4. Дауленскене Ю. *Проблема раннего выявления школьной неуспеваемости*. // Первая всесоюзная конференция по неврологии и психопатии детского возраста. – Москва. – 1974. – С. 90-91.
5. Лисенко Д.М., Федорова Н.А. *К вопроссу о временных ограничениях слуховой сегментации.* // Тез. Докл. Всесоюзного семинара “Автоматическое распознание слуховых образов”. – Львов. – 1974. – С.49-51.
6. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека*. - Москва: МГУ. - 1969. - 504 с.
7. Лурия А.Р. *Материалы к генезису письма*. // Христоматия по возрастной и педагогической психологии. – Москва. – 1980.
8. Насонова В.И. *Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР.* // Автореферат канд. дисс. - Москва. - 1979. - 22 с.
9. Переслени Л.И. *Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование*. М., 1984.
10. *Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха*. Сост. Астафьева В.М. - М.: АПК и ПРО, 2000.
11. Тарасова К.В. *К онтогенезу чувства музыкального ритма*. // Генезис сенссорных способностей. – Москва. – 1976. – С. 19-67.

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

Evaluarea competenței de cunoaștere științifică – aspecte teoretice

Crenguța SIMION,

doctorandă,

Institutul de Ştiințe ale Educației

Rezumat

În acest articol sunt reprezentate unele aspecte teoretice ale evaluării în general şi a competenței de cunoaştere ştiințifică în proces şi finalitate.

Abstract

In this article are presented the theoretical aspects of evaluation generaly and particularly the power of scientific knowledge in the process and purpose.

Modernizarea curricula din perspectiva competențelor şi a educației centrate pe cel ce învață, presupune reconsiderarea sistemului de evaluare a rezultatelor şcolare care trebuie să vizeze competențele pe care le manifestă cel evaluat. Această corelare a procesului de formare cu cel de evaluare trebuie să demonstreze nu volumul de cunoştințe acumulat, ci ceea ce va face elevul la absolvirea şcolii, fie în cazul când îşi va continua studiile sau încadrarea lui în alte activități. Astfel, în condițiile actuale de schimbare a paradigmei educaționale, inclusiv şi a sistemului de evaluare, este necesară trecerea la o apreciere autentică a performanțelor elevilor, care ține cont de formarea competențelor acestora. Important este re-orientarea evaluării capacităților elevului de a aplica cunoştințele în diferite situații din viața reală. Aşadar, modernizarea sistemului de evaluare trebuie să fie într-un proces continuu de corectare şi reînnoire, ținându-se cont atât de practica pedagogică reală, cât şi de cerințale dezvoltării societății.

Literatura de specialitate ne propune un spectru larg de accepțiuni vizavi de conceptul de evaluare. Astfel, în viziunea lui P.Lisievici evaluarea este o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informații despre starea, funcționarea şi/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem (fie acesta elev sau student, cadru didactic, instituție sau sistem de învățământ), activitate a cărei specificitate este conferită de unele caracteristici [5].

După M.Bocoş evaluarea înseamnă confruntarea unui ansamblu de informații cu un ansamblu de criterii pertinente, în vederea luării unor decizii didactice bine fundamentate [1].

J.Vogler consideră că oricare ar fi obiectul său, evaluarea evocă două sensuri: primul ar fi sensul de preț şi concomitent de estimare, de mărime măsurabilă, iar cel deal doilea sens al verbului a valora, valoarea se evaluează, evaluarea valorizează şi dă măsura tuturor lucrurilor [10].

Dicționarul Larousse explică conceptul de evaluare astfel: evaluarea constă în măsurarea achizițiilor unui elev cu ajutorul unor criterii bine determinate; valoarea unui învățământ [4].

Privită din perspectiva curriculumului axat pe competenţe, evaluarea realizată în procesul educaţional trebuie să confirme dacă aceste competenţe sunt formate la nivel minim, optim sau maxim. În acest context pot fi formulate câteva principii ale evaluării competenţei de cunoaştere ştiinţifică:

1. Principiul valorii. Acest principiu presupune selectarea celor mai bune rezultate în scopul evaluării lor. Principiul dat trebuie să răspundă la întrebările:

- Care dintre rezultatele aşteptate au o valoare mai mare pentru a fi evaluate?
- Vor fi aceste cunoştinţe, deprinderi/priceperi utile în viaţa cotidiană?
- Cât de frecvent sunt necesare ele în viaţă?

2. Principiul adecvării. Este important de a fi selectate instrumentele adecvate de evaluare, care vor demonstra că elevii posedă anumite cunoştinţe, capacităţi/deprinderi, valori. Astfel, sarcinile de evaluare a competenţei de cunoaştere ştiinţifică ar trebui să ceară ca elevul să gândească şi să rezolve probleme şi nu sarcini strict reproductive. Acest principiu răspunde la întrebarea: Care exerciţii sau probleme pot demonstra că elevii au atins rezultatul şcolar dorit, posedând anumite cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, valori?

3. Principiul obiectivităţii. Principiul dat prevede elaborarea şi prelucrarea criteriilor concrete de evaluare, care să demonstreze nivelul activităţii elevului, fiind evaluat (notat) cu calificativele: „excelent”, „bun”, „satisfăcător”, „nesatisfăcător”. În acest caz este vorba de unele caracteristici generale şi nu de note. Întrebările adecvate acestui principiu sunt: Ce caracteristici trebuie să posede o lucrare excelentă şi una bună, satisfăcătoare sau nesatisfăcătoare?

Aceste caracteristici sunt suficient de clare pentru toţi profesorii/ elevii?

Cum ar trebui să arate un model de notare conform acestor criterii?

4. Principiul integrării. Evaluarea trebuie integrată în procesul de predare-învăţare astfel încât să contribuie la ameliorarea continuă, deci la îmbunătăţirea performanţelor şcolare. Sarcinile „de control” (de verificare) sunt nu altceva decât sarcini de învăţare. Acest principiu determină formularea următoarelor întrebări:

– Criteriile de evaluare elaborate pot fi considerate nişte reguli care trebuie respectate în rezolvarea unor sarcini?

– Predăm oare ceea ce dorim să evaluăm?

5. Principiul transparenţei prevede ca elevii din timp să fie informaţi vizavi de criteriile şi strategiile de evaluare, să cunoască *Ce* şi *Cum* va fi evaluat. De asemenea, pot fi implicaţi şi elevii în elaborarea şi prelucrarea strategiilor şi criteriilor de evaluare. Întrebările specifice acestui principiu sunt:

Cum şi când informăm elevii despre „ce” şi „cum” vor fi evaluaţi?

Este posibil ca profesorul împreună cu elevii să prelucreze criteriile şi strategiile de evaluare şi cum anume?

6. Principiul simplicităţii (simplist). Procesul şi formele de evaluare trebuie să fie simple şi accesibile în utilizare. Pe măsură ce instrumentul de evaluare (notare) este acceptabil, treptat pot fi introduse şi aduse la cunoştinţă criteriile de notare. De aceea apare şi întrebarea:

Procesul de evaluare este oare suficient de simplu şi accesibil pentru pedagogi şi elevi?

Orientarea învăţământului în formarea competenţelor la elevi influenţează evident şi sistemul de evaluare. Competenţa nu poate fi tratată ca o sumă de cunoştinţe şi priceperi disciplinare. În rezultatul formării competenţa ia o calitate nouă, care întruneşte

totalitatea cunoştinţelor şi priceperilor cu un spectru de caracteristici integrale, inclusiv şi capacitatea aplicării cunoştinţelor dobândite în practică. În legătură cu aceasta, problema creării unor indicatori interdisciplinari (complecşi) sunt necesari în evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică. Formele noi de evaluare axate pe formarea competenţei se focalizează nu pe informaţia reprodusă, ci pe produsul creat de elev, care prezintă o aplicabilitate de valoare.

Orice evaluare şi evaluator care se respectă trebuie să ţină cont de anumite criterii de evaluare. Iar formularea clară a criteriilor de evaluare, care să fie cunoscute şi de cei evaluaţi creează condiţii pentru o evaluare riguroasă şi transparentă. I.Jinga propune următoarele criterii de evaluare [3]:

1) Volumul de cunoştinţe achiziţionat, ca rezultat al studierii conţinuturilor specifice disciplinelor şcolare;

2) Expunerea corectă a cunoştinţelor într-un limbaj ştiinţific specific disciplinei şcolare;

3) Capacitatea elevului de a opera cu aceste cunoştinţe pentru a rezolva unele probleme teoretice şi practice, în contexte noi, diferite de cele în care s-a realizat învăţarea;

4) Capacitatea de analiză şi sinteză;

5) Capacitatea de a inova, de a propune idei şi soluţii noi la problemele cu care se confruntă elevul pe parcursul instruirii teoretice şi practice;

6) Abilitatea în stabilirea de contacte interumane, de a coopera, de a se adapta la schimbări, de a planifica şi ***conduce schimbările.***

Este cunoscut deja că formarea competenţei şcolare se realizează în patru etape: cunoştinţe fundamentale, cunoştinţe funcţionale, cunoştinţe interiorizate şi cunoştinţe exteriorizate. Aceste etape determină mai multe consecinţe pentru tipologia rezultatelor şcolare şi pentru evaluarea acestora. În [9] autorul evidenţiază patru tipuri de rezultate şcolare:

- cunoştinţe achiziţionate (date, fapte, concepte, definiţii etc.);
- capacitatea de aplicare a cunoştinţelor în realizarea unor acţiuni practice, a unor demersuri teoretice, concretizată în priceperi, deprinderi, posedarea unor tehnici de lucru;
- capacităţi intelectuale, exprimate în elaborarea de raţionamente, capacitatea de argumentare şi de interpretare, independenţă în gândire, creativitatea etc;
- trăsături de personalitate, atitudini, comportament.

Astfel, aceste rezultate descrise anterior raportându-le la etapele de formare a competenţei de cunoaştere ştiinţifică rezultă că evaluarea competenţei şcolare urmăreşte să cunoască în ce măsură subiecţii au atins performanţele vizate în procesul didactic, adică: acumularea de cunoştinţe, formarea abilităţilor, dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi formarea unor trăsături de personalitate. Deci, tipurile de rezultate şcolare enumerate se conţin în structura competenţei de cunoaştere ştiinţifică.

Evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică

Cunoştinţe achiziţionate (cunoştinţe fundamentale). Această etapă se asociază cu verbul „a şti”. Achiziţionarea cunoştinţelor constituie un obiectiv major al instruirii, oricare ar fi nivelul de şcolaritate. Instruirea este unul dintre parametrii importanţi ai personalităţii. Cunoştinţele dobândite pe parcursul şcolarităţii asigură elevului posibilitatea de a se integra în viaţa socială. Progresul tehnico-ştiinţific determină schimbări în mediul de existenţă al individului, de aceea o importanţă majoră trebuie acordată formării

şi dezvoltării capacităţilor. Din această perspectivă în planul finalităţilor educaţiei se imprimă o deplasare a interesului, de accent pe *formarea capacităţilor subiectului*, a posibilităţilor lui de autorealizare pe tot parcursul vieţii. Aceasta nu semnifică însă subestimarea necesităţii acumulării de cunoştinţe. Psihologia a demonstrat că dezvoltarea proceselor intelectuale se desfăşoară în strânsă legătură cu activităţile de învăţare. A învăţa să înveţi presupune instruire, învăţare şi concomitent cu aceasta, un proces dirijat de dezvoltarea psihică a persoanei [9]. Altfel spus, nivelul de instruire a unei persoane depinde nu numai de volumul de informaţie acumulată, ci şi de nivelul capacităţilor intelectuale dezvoltate. De aceea, activitatea de învăţare trebuie să vizeze în permanenţă dezvoltarea psihică a copillului. Este esenţial ca la această etapă să se determine cât mai bine cunoştinţele principale, utile şi învăţarea lor să se realizeze astfel, încât să faciliteze exersarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Mai mult ca atât, astăzi tot mai relevante se dovedesc a fi calitatea cunoştinţelor, potenţialitatea lor de a genera noi cunoştinţe şi valori.

Capacitatea de aplicare a cunoştinţelor (cunoştinţe funcţionale). Etapa a doua de formare a competenţei de cunoaştere ştiinţifică se asociază cu activităţi de tipul „a şti să faci”. La această etapă cunoştinţele fundamentale se transformă în cunoştinţe funcţionale. Pentru elev volumul de cunoştinţe ştiinţifice achiziţionate nu reprezintă un scop în sine, ci permit utilizarea acestora în demersuri noi cognitive şi în acţiuni practice. Iar ca rezultat, valoarea cunoştinţelor oferă subiecţilor posibilitatea de a asimila cunoştinţe noi, creşterea capacităţii de investigare, de rezolvare a unor probleme. Procesul instructiv educativ presupune nu numai a şti să înveţi, ci şi *a şti să faci.* O cerinţă a învăţământului postmodernist constă în faptul că acesta trebuie să fie „bogat în acţiuni”. Această abordare permite ca procesul de evaluare să nu se limiteze numai la informaţia asimilată, dar în mod necesar se extinde şi asupra *capacităţii elevilor de a aplica* cunoştinţele achiziţionate. Astfel se formează o corelaţie dintre cunoştinţe şi aplicarea lor. Evaluarea capacităţilor de aplicare necesită mult timp, iar realizarea ei trebuie desfăşurată în laborator sau atelier. De asemenea, este de menţionat că unele cunoştinţe acumulate nu pot fi utilizate pe parcursul şcolarităţii, ci numai în viaţa activă. Disciplinele Biologia, Chimia şi Fizica cuprind conţinuturi cu caracter experimental, iar procesul de evaluare a rezultatelor şcolare constă în relevanţa capacităţilor de aplicare a cunoştinţelor în activităţi practice.

Capacitatea de argumentare/capacităţi intelectuale (cunoştinţe interiorizate). Această etapă se descrie prin activităţi „a şti să fii”, care exprimă ceea ce este în esenţa sa individul. Evaluarea performanţelor şcolare, raportate la această etapă, orientează procesul evaluativ spre obiective formative ale procesului didactic. Astfel, obiectul evaluării îl constituie capacităţile: de observare, argumentare, demonstrare, rezolvarea unor probleme etc. Evaluarea la această etapă trebuie să fie coerentă cu tendinţele actuale ale didacticii: noile stiluri şi metode de predare-învăţare, în special metodele activ-participative. Acestea exercită o influenţă puternică asupra procesului de învăţare prin acţiune a elevului. Schimbările permanente din societate îl determină pe om să-şi formeze capacităţi de instruire continuă, de adaptare la aceste schimbări ce se produc în activitatea profesională şi în viaţa socială. Astfel, accentul se deplasează de la acumularea unui volum suprasaturat de informaţie către dezvoltarea capacităţilor intelectuale; adică elevul este pus în situaţia

nu numai să învețe, ci să şi gândească, să reacționeze şi să acționeze în situații necunoscute conform propriului fel de a fi. În funcție de competențele specifice disciplinei şi naturii conținutului, procesul de evaluare trebuie să vizeze acele procese de gândire relevante pentru domeniul dat. În acest context, pentru disciplinele Biologia, Chimia, Fizica capacitățile-cheie care determină abilitatea elevului de a realiza operații semnificative gândirii lui sunt: experimentarea, observarea, generalizarea şi abstractizarea.

Competența/performanța (cunoştințe exteriorizate). Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări radicale care au loc în comportamentul omului, inclusiv şi în educație. Omul de azi are nevoie de culturalizare în interiorul propriei lui ființe, pentru a înțelege realitatea şi de a avea comportamente adecvate. Această etapă corespunde activității „a şti să devii". Activitatea „a şti să devii" este o activitate de sinteză a procesului de cunoaştere, în care resursele interne ale elevului se exteriorizează prin anumite acțiuni şi comportamente concrete, realizate într-o situație semnificativă. Adică, această etapă cuprinde ceea ce elevul ştie (memorie), poate (înțelege), demonstrează (sunt) şi rezolvă (acționez prin devenire). Realizarea activității de cunoaştere în conformitate cu interesele elevului permite cultivarea anumitor *atitudini*, iar manifestarea atitudinilor în diverse activități de cunoaştere reprezintă comportamentul [2]. Modificările ce au loc la nivelul atitudinilor, trăsăturilor de personalitate formate, precum şi comportamentul elevilor, de asemenea sunt nişte rezultate şcolare, însă se deosebesc de celelalte rezultate. De aceea, între activitatea de educație şi trăsăturile de personalitate se creează o relație ce se condiționează reciproc şi din care se impune evaluarea lor. Psihologii menționează, că în structura capacității de învățare intră mai multe componente, cum ar fi: intelectuale, volitive, caracteriale, fizice etc. Însă din perspectiva evaluării concretizăm că nu toate aceste trăsături de personalitate pot fi evaluate, ci numai acelea care determină *performanța.* Iar performanța este determinată de nivelul de realizare a rezultatelor şcolare, atât în ceea ce priveşte cunoaşterea materiei studiate, cât şi posibilitatea de a utiliza cunoştințele învățate în diverse situații din viață sau profesionale. Prin urmare, orice act de evaluare determină abilitatea elevului de a-şi valorifica performanțele, de a sesiza şi de a se adapta cerințelor într-un mod cât mai avantajos pentru el. Adică, evaluând profesorul nu măsoară doar performanțele specifice ale elevilor, ci şi capacitatea acestora de a-şi prezenta aceste performanțe. Cu alte cuvinte, competența presupune o sinteză a mai multor aspecte ale comportamentului elevilor: cunoştințe, abilități, atitudini. Performanțele ca şi competențele se schimbă în timp, ca urmare a exercițiului şi antrenamentului, însă nu pot depăşi un anumit nivel caracteristic fiecărui individ. Acest nivel depinde de inteligență, de aptitudini, de voință şi de alți factori ce definesc personalitatea elevilor. Aceşti factori pot fi uşor influențați prin educație (de exemplu, voința sau perseverența), alții mai greu (cum ar fi caracterul, inteligența şi aptitudinile) [3]. G.Meyer consideră că ar fi inexact să spunem că nu se pot evalua decât comportamente. Căci nu comportamentele sunt acelea pe care le evaluăm, ci produsele acestor comportamente. Nu evaluăm competențe, ci rezultate, urme vizibile ale acestor competențe [6].

Evaluarea competenței de cunoaştere ştiințifică oferă elevului posibilitatea de a-şi demonstra nivelul performanțelor şi calitatea prestației în termeni de **proces** şi de **produs**. Iar produsul final al învățării şi cunoaşterii se manifestă prin rezolvarea situațiilor

semnificative, prin care elevul demonstrează nivelul intelectual şi moral. Prin urmare, competenţa de cunoaştere ştiinţifică se va evalua la confluenţa activităţilor: ***a şti, a şti să faci, a şti să fii*** şi ***a şti să devii***, iar acesta este rezultatul acţiunii educative nu numai în domeniul cognitiv, ci se raportează şi la cel afectiv-atitudinal şi psihomotor [Apud.1, pag.277].

Este cunoscut deja că evaluarea tradiţională se realizează în baza unei aprecieri subiective privind calitatea răspunsurilor elevilor care sunt comparate cu unele etaloane, adică este un proces mecanic, cantitativ, când nota este determinată de numărul de greşeli (de exemplu, testele). În cazul evaluării competenţei şcolare este necesar de a fi selectat un set de criterii obiective şi calitative, care vor determina evaluarea criterială. Competenţele în structura lor includ mai multe componente, formând un ansamblu de resurse interne, care nu sunt altceva decât cunoştinţe, capacităţi, priceperi, deprinderi şi atitudini. Astfel, competenţele sunt multifuncţionale şi trandisciplinare, iar formarea şi evaluarea lor nu poate avea loc în limita unei discipline sau a unui ciclu de discipline, de asemenea, evaluarea unei competenţe concrete din aspectul multifuncţionalităţii trebuie să se realizeze prin îmbinarea diferitor metode şi forme de evaluare.

Determinarea criteriilor de evaluare a competenţei de cunoaştere ştiinţifică trebuie să se bazeze pe structura acesteia, considerându-se astfel că evaluarea va fi completă şi multilaterală numai în cazul, dacă vor fi evaluate toate componentele structurale ale competenţei.

În concluzie, evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică este o evaluare criterială, adică în calitate de criterii servesc cunoştinţele, capacităţile, atitudinile şi comportamentul, iar acestea urmează a fi formate şi dezvoltate pe parcursul şcolarităţii.

***Referinţe bibliografice*:**

1. Bocoş M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Editura Paralela 45, Piteşti, 2008.
2. Botgros I, Franţuzan L. *Competenţa şcolară – un construct educaţional în dezvoltare*. Chişinău, 2010.
3. Jinga I. *Educaţia şi viaţa cotidiană*. Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 2008.
4. *Le Petit Larousse illustré*. Larousse, 2000.
5. Lisievici P. *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*. S.A. Aramis Print SRL, Bucureşti, 2002.
6. Meyer G. *De ce şi cum evaluăm*. Polirom, 2000.
7. Oprea C-L. *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 2009.
8. Orţan F. *De la Pedagogie la Ştiinţele educaţiei*. Editura Didactică şi Pedagogică, R.A.-Bucureşti, 2007.
9. Radu I-T. *Evaluarea în procesul didactic*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
10. Radu I-T, Ezechil L. *Didactica. Teoria instruirii. Universitaria-ştiinţele educaţiei.* Paralela 45, Piteşti, 2006.
11. Vogler J. *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*. Polirom, 2000.

Recenzent: Maria HADÎRCĂ, doctor, conferenţiar cercetător, IŞE

Metodologia influenţei formative a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive

Zinaida STANCIUC,

doctorandă,

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În acest articol este prezentată atât metodologia şi modelul influenţei formative a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive a studenţilor precum şi factorii, condiţiile, indicatorii acestei influenţe.

Abstract

This article contains the methodology and the model of the formative influence of the pedagogical comunication on the cognitive styles of students, and are given also the conditions, all the factors and the indicators of this influence.

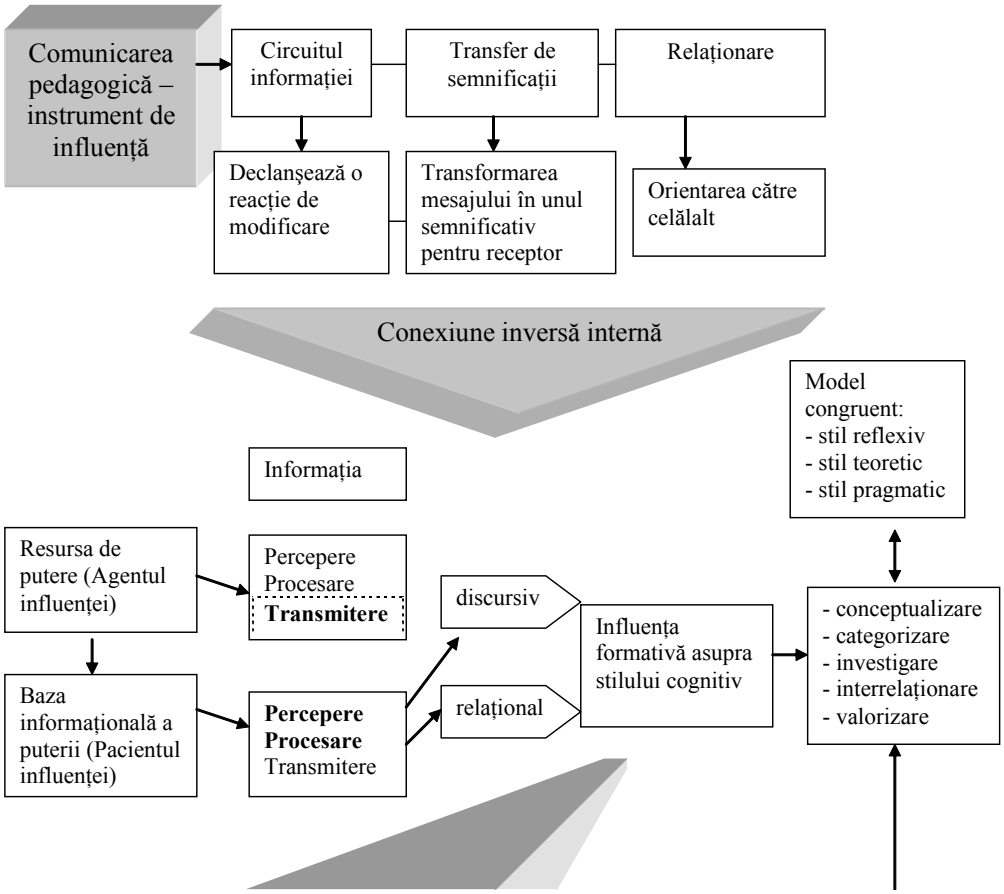
Pentru asigurarea unei învăţări active se pretinde la respectarea unui ansamblu de condiţii:

- crearea unui mediu educaţional stimulativ, activizant, interactiv;
- inducerea/dezvoltarea unei motivaţii interne intrinseci şi a unei motivaţii cognitive superioare, a dorinţei elevului de a şti, de a afla;
- dezvoltarea la studenţi a preocupării pentru strategiile metacognitive pe care le utilizează şi pentru modalităţile de formare a acestora (scheme cognitive, strategii de învăţare şi cunoaştere, conştientizarea dificultăţilor şi carenţelor cognitive, a lipsurilor proprii);
- căutarea de soluţii la problemele cu care se confruntă sau îl preocupă, detectate prin *feedback*.

Premisele de care s-a ţinut cont sunt tendinţa de a personaliza cunoştinţele, de a pune în prim-plan procesul de conştientizare, organizare şi aplicare a cunoştinţelor, reactualizarea permanentă a influenţei formative a comunicării pedagogice asupra studentului. Influenţa formativă a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive depinde de o serie de factori: circuitul informaţiei, resursa de putere, baza informaţională a puterii, tipurile de stil, activităţile efectuate de către student (conceptualizarea, categorizarea, investigarea, interrelaţionarea, valorizarea). Influenţa formativă la rândul ei se realizează printr-o diversitate de indicatori, cum ar fi: interesul studentului faţă de cursul dat, gradul de încadrare a informaţiei aflate într-o realitate cotidiană, identificarea entităţilor ce denotă avantajele informaţiei date sau a impedimentelor întâlnite, proiectarea căilor de soluţionare şi depăşirea acestor impedimente, conştientizarea diferenţelor dintre cunoştinţele deţinute anterior şi cele acumulate în urma cursului, identificarea riscurilor potenţiale în procesul de valorificare a informaţiei noi.

Astfel, ansamblul acestor condiţii, premise, factori şi indicatori au condus la conturarea *Metodologiei influenţei formative (MIF),* derivat din studiul literaturii, aceasta reprezintă o construcţie teoretică necesară pentru valorificarea componentelor determinate la nivelul mediului academic, reliefând o viziune sistemică şi procesual-instrumentală de influenţă formativă a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive ale studenţilor (Fig. 1). Modelul elaborat este structurat pe trei părţi: aspectul conceptual, procedural şi metodologic.

1. Aspectul conceptual are la bază comunicarea pedagogică, noţiune referitor la care M. Ionescu şi I. Radu [8, p.39] precizează *„reuşita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare, ceea ce presupune anumite cerinţe precise pentru lecţia orală, pentru dezbatere sau convorbirea etică etc.”*. Utilizarea diversităţii codurilor (verbal, paraverbal, nonverbal) şi acceptarea multicanalităţii (auditiv, vizual, tactil) dispune de un spor de claritate şi economie de timp, ceea ce favorizează randamentul comunicării pedagogice. Aceasta, servind drept instrument de influenţă, asigură *circuitul informaţiei* [3], ce desemnează traiectoria pe care o parcurge o informaţie de la profesor la student, producând o reacţie de modificare asupra comportamentului celui care învaţă.



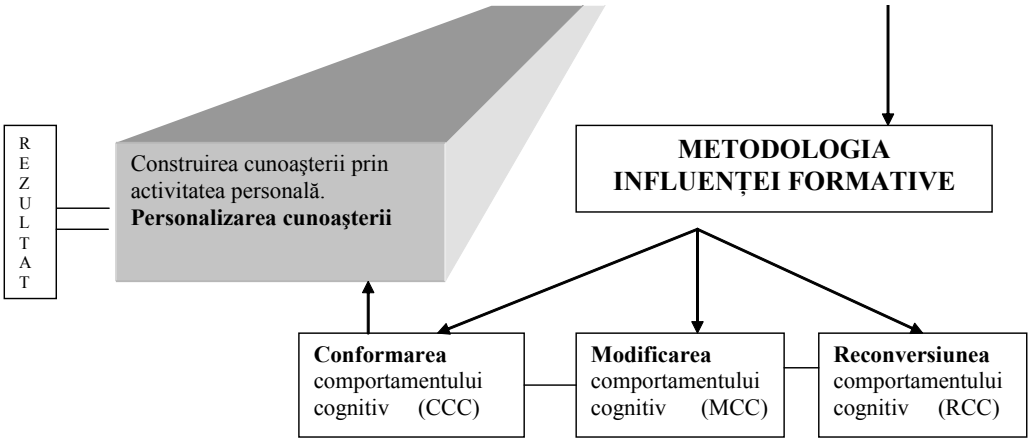


Fig.1. Modelul influenței comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive

Comunicarea se realizează prin intermediul limbajului, ce presupune emiterea şi recepționarea mesajelor, atât de la profesor spre student, cât şi de la student spre profesor. Utilizarea combinată a limbajului verbal, nonverbal şi paraverbal, scris, muzică, teatru, balet, artele vizuale contribuie la *transferul de semnificații* [4], ce facilitează modificarea mesajului în unul semnificativ pentru receptor, asigurând producerea anumitor efecte asupra receptorului.

Elementul-cheie al comunicării, în accepția cercetătoarei A. Bolboceanu [1, p.62-67], concentrându-se în necesitatea de deschidere către celălalt, reflectă dependența de autocunoaştere/cunoaştere şi autoapreciere/apreciere a altora. Aceeaşi idee a dezvoltat-o şi L.Iacob [7, p.] conform căreia, în cadrul oricărui act de comunicare se construiesc relații. Deci, în cadrul instituțional se creează relații dintre profesor şi student, apreciate fiind cele de parteneriat. Este, prin urmare, important ca persoanele implicate în orice fel de învățare să poată şi să vrea să devină participanți activi în procesul de instruire, făcând uz de acele situații de învățare care le asigură succesul deplin al activității. Nu putem neglija aici nici teoria pedagogului care afirmă că activitatea de învățare implică o latură cognitivă, de gândire şi una afectivă, de implicare sentimentală. Aceasta înseamnă că subiectul învățării, adică studentul, este implicat în proces sub două aspecte, cel interactiv şi cel interpersonal. Activitatea de învățare, prin natura sa şi prin felul în care ea este organizată, va duce la o implicare în grade diferite atât a profesorului cât şi a studentului. Ea va conduce şi la o intensă interacțiune student-student, student-profesor, student-el însuşi. Astfel se realizează o participare activă, cointeresată a studentului la propria sa instruire, făcând apel la acele canale de admisie a informației care sunt dominante la fiecare individ, adică tocmai la stilul cognitiv al acestuia. În cadrul cercetării noastre susținem şi pledăm pentru latura afectivă ca element determinant pentru relațiile interpersoanle dintre profesor şi student, aceasta fiind esențială în transformarea procesului de învățare dintr-o activitatea instrumentată, bazată pe achiziții de conținuturi, într-o activitate dominată, de participare activă şi voluntară a subiectului la propria sa învățare, adică într-o activitate interpersonală.

Prin urmare, circuitul informațional, transferul de semnificații şi relaționarea a generat

evidenţierea comunicării pedagogice drept *conexiune inversă internă/externă*, noţiune ce semnifică în viziunea lui S. Cristea [2, p.42] drept principiu axiomatic al activităţii de educaţie. Astfel, dacă o comunicare pedagogică asigură un feedback şi feedforward, ce are menirea de a schimba structurile, de a armoniza şi compatibiliza manifestările agenţilor educaţionali, putem afirma că aceasta este una fluentă şi eficientă prin intermediul căreia se formează o relaţie cu dublă finalizare: una cognitivă, de construire a sinelui şi a propriei cunoaşteri; şi alta educativ-formativă ce conduce la dezvoltarea emoţională şi stimularea motivaţiei.

2. În aspectul procedural, punctul de pornire îl constituie agentul influenţei în cazul cercetării noastre fiind profesorul – cel care îndeplinind o acţiune, produce o modificare în comportamentul studentului (pacientul influenţei) [9]. Influenţa profesorului, care generează modificarea în comportamentul studentului, pune bazele formării unei relaţii dintre competenţele profesorului, acestea fiind numite *resurse ale puterii* şi nevoile sau valorile studenţilor, acestea reprezentând la rândul lor *baza informaţională a puterii*. Astfel, resursele puterii se dezvoltă în dependenţă de baza informaţională a puterii.

La satisfacerea bazei informaţionale a puterii un rol important îi revine *informaţiei*, care nu este nici conţinut, nici proces, nici agent, nici proprietate, nici instrucţiune şi nici metodă, ci o categorie reflectată de stări, semnale etc. ce constituie o parte esenţială în timpul cunoaşterii şi constă la rândul ei din trei elemente: *percepere, procesare şi transmitere*. Aceste elemente sunt caracteristice atât agentului influenţei, cât şi pacientului influenţei. Astfel, comunicarea dintre cei doi reprezintă ştiinţa de utilizare a mijloacelor de exprimare şi capacitatea de a primi (percepe), descifra (procesare) şi valorifica (transmitere) informaţia, important fiind ca agentul influenţei să orienteze mesajul emis spre celălalt conform înţelegerii nevoii acestuia: cercetarea înţelegerii şi necesitatea de a se face înţeles [11].

Cercetarea noastră răspunde la întrebarea: cum se îmbină elementele informaţiei şi anume, transmiterea acesteia de către profesor şi perceperea, procesarea de către student în relaţia acestora, astfel ca prin influenţa comunicării pedagogice să fie format stilul cognitiv propriu, ce stimulează autocunoaşterea/metacogniţia, fapt ce contribuie la *personalizarea cunoaşterii*. Astfel, din prisma comunicării pedagogice, construirea cunoaşterii prin activitatea personală presupune *transmiterea informaţiei de către profesor şi perceperea, procesarea acesteia de către student.* Acest proces se realizează atât prin conţinut, cât şi prin relaţie, deoarece legătura dintre agenţii educaţionali nu se limitează la transmiterea informaţiei, dar şi la inducerea unui comportament adecvat din partea lor. Prin urmare, comunicarea pedagogică dintre partenerii educaţiei se realizează pe două căi, *discursiv şi relaţional*. În contextul ambelor dimensiuni profesorul îşi exercită influenţa în modificarea percepţiilor, trăirilor atitudinale şi comportamentului studenţilor. Cu toate că informaţia este identică pentru toţi studenţii, aceasta este percepută în mod diferit în dependenţă de modurile de funcţionare cognitivă, conativă şi afectivă ale psihicului. Astfel, stilurile cognitive se formează în dependenţă de diferenţele individuale ale modului sau formele de funcţionare psihică a fiecărui student. Din acest considerent, stilul cogitiv se referă la modalităţile caracteristice de gândire, judecată care reflectă regularităţi în prelucrarea informaţiei şi care se dezvoltă în strânsă legătură cu trăsăturile de personalitate. Ce gândeşte o persoană se referă la conţinut, iar modul său de a gândi se referă la stilul cognitiv, acesta fiind lentila

care concentrează conţinutul într-o viziune proprie. Generalizând ideile expuse mai sus, putem afirma că profesorul, prin comunicarea pedagogică, îşi realizează influenţa formativă nu doar asupra percepţiilor, trăirilor studentului, dar şi asupra stilului său cognitiv, care în final contribuie la construirea cunoaşterii prin activitatea personală.

În cunoaşterea abstractă, sub influenţa logicii se insistă pe formarea de concepte [10], care au la bază mecanismele anterioare de analiză, sinteză, comparare, categorizare. Prin urmare, *conceptualizarea* reprezintă o activitate de cunoaştere, învăţare în care se respectă principiul trecerii de la concret la abstract, este un mod de reprezentare mentală a categorizării ce relevă importanţa definirii corecte şi complete a conceptului, pentru a reflecta însuşirile esenţiale ale clasei de obiecte, reprezentând faza de maximă abstractizare.

Investigarea reprezintă o altă activitate realizată de către student, ce exprimă un studiu amănunţit efectuat în mod sistematic cu scopul de a cunoaşte ceva. Reprezintă funcţia rezolutivă a gândirii în găsirea unui răspuns, a unei soluţii la o situaţie dată, prin utilizarea unor reguli, metode şi modele însuşite, căutarea de operaţii, strategii algoritmice şi euristice, formularea de ipoteze, aplicarea regulilor, corelarea algoritmilor şi a schemelor mentale vechi şi noi, reasamblarea cunoştinţelor şi modelelor, analiza critică a contextului, construirea căilor de soluţionare şi apoi rezolvarea efectivă, corectarea şi aprecierea critică. Investigarea şi cercetarea diverselor situaţii problematice [10] reprezintă *"principala finalitate a sistemului cognitiv"*, importanţa căreia constă în caracterul globalist al mecanismelor antrenate la procesarea informaţiilor şi este „o rezultantă" a funcţionării integrative a acestora.

Este de neconceput un proces de învăţământ, indiferent de formele sale de organizare, în afara unei permanente *interrelaţionări* între profesor şi student. Pe de o parte pentru că, prin excelenţă procesul de învăţământ este unul de comunicare, iar pe de alta pentru că eficienţa întregii activităţi pedagogice este determinată substanţial de nivelul, calitatea, diversitatea şi specificitatea relaţiilor care constituie nucleul de constituire a unui climat psihosocial favorizant sau defavorizant al creşterii sau descreşterii performanţelor. În cadrul acestei relaţii, cadrul didactic îl orientează pe student spre asumarea responsabilităţii pentru propria lui cunoaştere, astfel studentul devine subiect al propriei transformări, împuternicit cu dreptul de autoedificare şi autoactualizare. În relaţiile student-student este prezentă capacitatea de interrelaţionare personală şi de înţelegere a nevoilor persoanei cu care interacţionezi, calităţile necesare pentru a fi un bun membru de echipă fiind: manifestarea interesului pentru stabilirea contactelor cu colegii; interacţiunea în mod eficient cu ceilalţi în diferite situaţii; înţelegerea rolului fiecărei persoane în grup; concentrarea pe obiectivele echipei şi nu doar pe obiectivele personale; respectarea drepturilor şi convingerilor altora; prezenţa capacităţii empatice, de ascultare şi de înţelegere a nevoilor, sentimentelor celor din jur; aprecierea, recunoaşterea participarea activă la realizarea unei acţiuni; încurajarea discuţiilor deschise, împărtăşirea ideilor şi sugestiilor cu colegii.

3. În aspectul metodologic, analiza modelului lui P. Honey, A. Mumford şi corelarea acestuia cu mecanismele de procesare abstractă a informaţiei, a activităţilor întreprinse de studenţi în procesul cunoaşterii, a contribuit la formarea Metodologiei Influenţei Formative a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive ale studenţilor. MIF se bazează pe felul cum studenţii percep şi procesează informaţia, influenţând procesul de învăţare caracteristic prin:

- Dimensiunile stilului cognitiv:
  - stil de învăţare;
  - cum are loc prelucrarea concretă şi abstractă a conţinutului informaţiei;
  - care este specificul utilizării mecanismelor implicate de fiecare individ pentru a construi răspunsuri personale.
- Factorii metacogniţiei:
  - relevarea condiţiilor de succes;
  - atingerea performanţelor;
  - constatarea uşurinţei în depăşirea învăţării.

În procesul implementării MIF am utilizat o gamă variată de tehnici care au permis realizarea cu succes a activităţilor:

- Elaborarea – traducerea conceptelor într-un limbaj propriu şi încercarea activă de a lega noile cunoştinţe de cele deja existente.
- Atenţia – să înveţe să-şi concentreze atenţia şi să o menţină ca atare asupra sarcinii de îndeplinit.
- Organizarea – dezvoltarea abilităţilor de îndeplinire a sarcinii şi formarea de concepte de o manieră organizată.
- Etapizarea – dezvoltarea de rutine pentru învăţare, aceleaşi zile, aceleaşi ore alocate studiului. Aşteptările legate de succesul întregului proces – dezvoltarea unei gândiri pozitive cu privire la rezultat şi nu a pregătirii pentru eşec.
- Luarea de notiţe – transformarea schemelor într-un instrument util învăţatului.
- Învăţarea în grup – dezvoltarea de abilităţi de cooperare în învăţare care să favorizeze interacţiunile cu ceilalţi.
- Utilizarea propriului stil cognitiv.

Practicarea acestor tehnici, creşterea motivaţiei pentru studiu şi o atitudine pozitivă s-au dovedit a fi de mare utilitate în învăţare decât repetiţia şi memorarea mecanică. Studenţii care au urmat acest curs au obţinut note mai bune. Rezultatele au continuat ascendent, deci s-au dovedit stabile şi durabile în timp.

Metodologia influenţei formative este orientată în trei direcţii:

1.Conformarea comportamentului cognitiv (CCC) – înseamnă acceptarea influenţei în speranţa obţinerii unui răspuns dorit de la celălalt, presupune încadrarea studenţilor în procesul de percepere a stilului cognitiv; configurarea unei imagini globale a cunoaşterii şi învăţării; aprecierea nivelului de adaptare a studenţilor la un climat psihologic creat.

2. Modificarea comportamentului cognitiv (MCC) – se bazează pe adoptarea unui comportament de către studenţi de la profesor, din motivul asocierii acesui comportament cu o autodefinire satisfăcătoare raportată la aceştia. Modificarea, influenţa sau adoptarea unui anumit comportament depinde de sursa exterioară, de profesor şi de sprijinul acestuia. Această direcţie a vizat transpunerea în practică a celor învăţate de către studenţi şi identificarea dificultăţilor întâlnite în aplicarea cunoştinţelor noi în activitatea de zi cu zi.

3. Reconversiunea comportamentului cognitiv (RCC) – se referă la o modificare congruentă a sistemului de valori al persoanei ce acceptă influenţa. Subiectul preia poziţia comunicatorului pentru că o consideră utilă în soluţionarea unei probleme sau pentru că este apropiată de propria sa orientare, sau cerută de propriile sale valori. Direcţia RCC include compararea nivelului de cunoştinţe deţinut iniţial cu cel deţinut la etapa actuală, dar şi stabilirea succeselor şi reuşitei potenţiale ale studenţilor.

Rezultatul cercetării noastre este *personalizarea cunoaşterii* – construirea cunoaşterii prin activitatea personală, care presupune conştientizarea modalităţilor proprii de procesare a informaţiilor, la

particularitățile individuale de prelucrare, organizare, aplicare a acestora. Personalizarea cunoașterii contribuie la creșterea potențialului satisfacției învățării, dând o siguranță a rezolvării multor experiențe proprii în cunoaștere, lărgește repertoriul propriu al trăirilor cu efecte pozitive, al căilor proprii pentru succes, al modului propriu de înțelegere sau de construire a unor versiuni în rezolvare. Cunoașterea se referă la rezolvarea problemei, iar metacogniția – la felul cum are loc aceasta, ca autoreflecție asupra cogniției și ca un instrument pentru a atinge performanță.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu A. *Cultură și comunicare*. În: Educație interculturală în Republica Moldova. Chișinău: Editura ARC, 2004.
2. Cristea S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2003, 240p.
3. Dafinoiu I., *Personalitatea*, Colegium Polirom, 2002, 244p.
4. Dospinescu V. *Semne și cunoaștere în discursul didactic*. Iași: Editura Junimea, 1998. 240p.
5. Fiske J. *Introducere în științele comunicării*. Iași: Polirom, 2003. 254p.
6. Honey P., Mumford A. *The learning styles helper's guide.* Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd, 2000.
7. Iacob M.L. *Comunicarea didactică în psihopedagogie*. Iași: Ed. Spiru Haret, 1995. p.237 – 252.
8. Ionescu M., Radu I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
9. McQuail D. *Comunicarea.* Iași: Editura Institutul European, 1999.
10. Micle M. *Psihologie cognitivă: Modele tehnoexperimentale*. Iași: Polirom, 2003. 344p.
11. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 740p.

Recenzent: Tatiana CALLO, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, CNAA

Структурно-функциональная модель организации художественных способностей

Олег ТКАЧУК,

кандидат педагогических наук, доцент,

южно-украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Резюме

В статье рассматривается общие подходы касающиеся изучения методов моделирования творческой личности, их классификация, этапы и структурно-функциональная модель организации художественных способностей.

Abstract

The article analyzes general approaches to studying methods of modeling creative personality; their classification, stages, the structural and functional model of organizing artistic capabilities.

На современном этапе научного развития, среди методов научного исследования, наиболее широкое распространение приобретают методы моделирования, которые из специального приема научного исследования для решения определенных отдельных задач, превратились в один из ключевых методов познания природы творческой личности.

Как известно, моделирование и его использование человеком как метода, существует многие столетия, однако как научный метод исследования он получил свое развитие лишь во второй половине XX века.

В последнее время, большое внимание исследуемому аспекту стали уделять: математики, физики, кибернетики, биологи, филологи, психологи (Л. О. Вальт, В. А. Веников, Е. В. Зыков, А. Н. Леонтьев, Э. Н. Джафаров, К. Е. Морозов, Е. Н. Соколов), педагоги, философы (Ю. А. Гастев, О. М. Сичивица и другие).

В арсенале современных средств и научных достижений психологов и философов XX-XXI века (А. А. Братко, А.В. Брушлинского, М. В. Вартофского, В. А. Веникова, П. П. Волкова, А. А. Зиновьева, А. Н. Кочергина, В. В. Никандрова, И. И. Ревзина, Г. И. Царегородцева и других) моделированию также отводится довольно важная роль, особенно в изучении сложных и сверхсложных систем. Это и определило постановку вопроса о сущности моделирования, как метода познания, о его логическом обосновании, о месте моделирования среди других исследовательских приемов, его специфике и возможностях.

В психологических исследованиях, моделирование рассматривается как - способ упрощенного исследования психических процессов и психических состояний личности с помощью их реальных или идеальных моделей, где моделирование выступает как способ изучения

психических явлений в условиях экспериментального исследования. В зависимости от задач выделяют два вида моделирования, кратко их рассмотрим:

а) моделирование психики – знаковая или техническая имитация психических механизмов и процессов, которая заключается в построении моделей психических явлений и изучении их функционирования с целью использования полученных результатов для предусмотрения и объяснения эмпирических фактов;

б) психологическое моделирование – воспроизведение определенной психической деятельности путем искусственного создания условий в лабораторной обстановке с целью ее исследования или усовершенствования.

Относительно употребления термина «модель» в рамках психологии творчества, можно говорить о том, что этот термин означает образец, меру, способ, как специальные искусственно созданные объекты, по своим определенным характеристикам сходные с реальными объектами. Под структурно-функциональной моделью в художественном творчестве применительно к художественным способностям творческой личности, понимается естественно или искусственно созданный аналог изучения творческой деятельности (предмет, процесс, ситуация).

В научной литературе встречается ряд классификаций моделей и моделирования [2, 46,], среди которых, на наш взгляд, наиболее оптимальной является классификация предложенная В. А. Штофом (см. табл. 1).

I	**Мысленное**			**Материальное**		
II	образное	смешанное	знаковое	пространственно-подобное	физически-подобное	математически-подобное
III	гипотетические модели, аналоги, модели идеализации, прочие модельные представления	схемы, графы, карты, структурные формулы химии, чертежи, графики	определенным образом интерпретированные знаковые системы	макеты компоновки, пространственные модели в химии	модели, обладающие механическим и др. видами физического подобия с оригиналом	аналоговые, структурные модели, цифровые машины, функционалы

Таблица 1. Классификация моделей В. А. Штофа

Непосредственно процессов моделирования объектов, отметим, что этапы моделирования и их специфика в отличие от многих других методов познания, заключаются в том, что с их помощью один объект (оригинал) изучается не непосредственно, а посредством другого объекта (модели), аналогичного в определенной мере первому. Первый этап моделирования связан с постановкой задачи, которая должна быть решена с помощью использования модели. Второй этап заключается в создании или выборе модели с целью изучения оригинала, при

котором модель должна быть аналогичной в каком-то отношении с оригиналом. На третьем этапе исследователь приступает к непосредственному изучению модели путем наблюдений и эксперимента, а также определяет необходимость переноса знаний о ней на оригинал. Четвертый этап моделирования состоит в перенесении данных, полученных в результате изучения модели, на оригинал. Возможность такого переноса знаний, как отмечалось ранее, основывается на существующем соответствии некоторых сторон модели отдельным сторонам оригинала.

Основателями теории творчества по праву можно считать интуитивистов А. Пуанкаре, В. Освальда, Г. Гельмгольца считали творчество чисто интуитивным процессом, продуктом бессознательной работы мозга. Также в работе [10, с.187] авторы отмечают, что «...сторонники интуитивистского и логического подходов, вычленив в творчестве как объекте исследования предметы исследования, абсолютизировали их. В действительности же проблема соотношения интуиции и логики, бессознательного и сознательного в творчестве решается не с позиции двузначной логики «или — или», а предполагает оба подхода, которые являются отражением определенных сторон этой проблемы». При этом, «психологическое изучение творческого процесса развивается путем изучения взаимодействия индивида осуществляющего акт познания с объектом познания, а также путем изучения психического развития субъекта познания».

Непосредственно для организации творческого акта также большое значение имеет изучение того, как возникает замысел, как создается план его воплощения и т. д. Здесь обнаруживается значительная роль ранее накопленного знания. Однако в творческом процессе используется не все ранее накопленное знание, из него извлекается лишь необходимое.

Отметим, что если бы существовала единая теория творчества, синтезирующая все аспекты его рассмотрения, включая интегративный и экспериментальный подходы, то мы смогли бы ближе подойти к самой проблеме творчества. Однако, несмотря на многочисленность исследований по данной проблеме, в настоящее время в известных нам работах дидактов практически не раскрыта роль моделирования в процессе формирования творческих способностей.

Во многих психологических исследованиях в основном представлены структурные модели художественных способностей, которые отражены в работах известных психологов (Д. А. Леонтьев, С. Д. Максименко, В. А. Моляко, Я. А. Понамарев, С. Н. Симоненко, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе и другие). Системное рассмотрение проблемы в структурно-функциональном плане специальному исследованию не подвергалось.

В предлагаемой авторской структурно-функциональной модели, предпринята попытка реконструкции субъекта моделирования как творческой личности, которая находится в определенном взаимодействии с группой личностей. В этом смысле репрезентация творческой личности находит свою реализацию в различных формах самопознания и «самоконцепции».

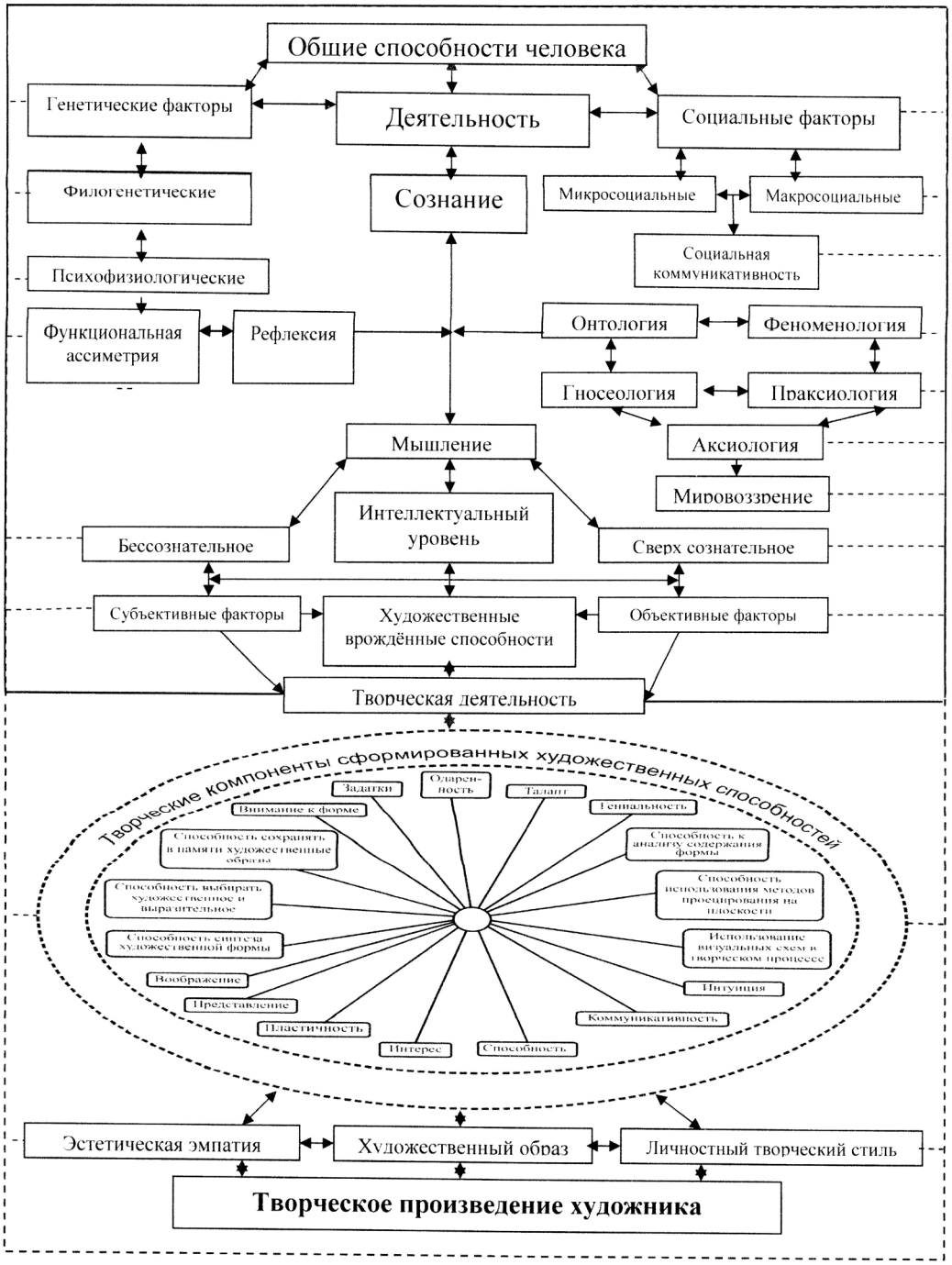


Рис. 1. Структурно-функциональная модель организации художественных способностей.

Как видно из рисунка, представленная модель организации художественных способностей состоит из двух взаимозависимых основных блоков:

1. Первый – включает индивидуальные возможности индивида, состоящий из генетических и социальных факторов, которые влияют на формирование творческой личности. В качестве структурных составляющих первого блока данной модели входят: личность и ее общие способности, включающие генетические и социальные факторы, деятельность, сознание, мышление, творческие задатки и художественные способности.

2. Второй блок представленной модели состоит из компонентов, которые влияют на реализацию творческой личности в собственном художественном произведении. Данный блок включает: воображение, представления, творческую интуицию, интерес, рефлексию, пластичность; способности внимания к анализу формы и содержания представленного объекта, умение выбирать и сохранять в памяти художественное и выразительное; использовать в творческом процессе синтез содержания и формы; сохранять в памяти художественный образ; в качестве высшей формы проявления творческих способностей: эстетическая эмпатия, личностный творческий стиль, талант и гениальность.

Подытоживая сказанное, отметим, что представленную структурно-функциональную модель организации художественных способностей, необходимо рассматривать как естественно или искусственно созданный аналог изучения творческой деятельности (предмет, процесс, ситуация), что отражает основные особенности предмета исследования, позволяя системно рассмотреть генезис и функционирование художественных способностей.

Литература:

1. Брушлинский А.В. *Творческий процесс как предмет исследования*/А.В. Брушлинский // Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С. 21.
2. Вартофский М.В. *Модели. Репрезентация и научное понимание:* /М.В.Вартофский. Пер. с англ./Общ. ред. и послесл. И.Б.Новикова и В.Н.Садковского. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
3. Веников В.А. *Некоторые философские проблемы моделирования.* – «Философские проблемы кибернетики / В.А.Веников. // Материалы к симпозиуму «Диалектика и современное естествознание». – Вып. № 3. – М., 1966. – с. 47-49.
4. Веников В.А. *Моделирование в науке и технике* / В.А. Веников // Наука и человечество. – М.: Знание, 1966. – С. 376-395.
5. Зиновьев А.А. *Логическая модель как средство научного исследования* / А.А. Зиновьев, И.И. Ревзин // «Вопросы философии». – 1960. – № 1.
6. Зыков Е.В. *Психологические особенности использования моделей как опор при усвоении знаний высокого уровня абстрактности*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Зыков. – М.: МГУ, 1980. – 24 с.
7. Левина И.А. *Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования*: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.04 / И.А. Левина – Одесса, 2001. – 283 с.
8. Леонтьев А.Н. *К вопросу о моделировании и математизации в психологии* / А.Н. Леонтьев, Э.Н. Джафаров // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 3 – 15.
9. Максвелл Д.К. *Статьи и речи* / Д.К. Максвелл. – М., 1968. – 422 с.
10. *Моделирование психической деятельности* / Перед загл. авт.: А.А. Братко, П. П. Волков, А.Н. Кочергин, Г.И. Царегородцев. – М.: «Мысль», 1969. – 384 с.
11. Никандров В.В. *Метод моделирования в психологии.*/В.В. Никандров. – СПБ.: Речь, 2003. – 55 с.

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

Тенденции развития школьного физического образования в Украине в контексте общеевропейских образовательных процессов

Н. ГОЛОВКО,

кандидат наук, доцент,

Институт педагогики НАПН Украины

Резюме

В статье рассматриваются вопросы развития основных направлений школьного физического образования в Украине. На основе историко-дидактического анализа тенденций реформирования содержания курса физики общеобразовательной школы через реализацию инновационных педагогических подходов обосновывается положение об их соответствии современным общеевропейским образовательным процессам.

Abstract

In this article the questions of development of basic directions of school physical education are examined by Ukraine. On the basis of historical-didactic analysis of tendencies of reformation of maintenance of course of physics of general school through realization of innovative pedagogical approaches position is grounded about their accordance the modern European educational processes.

Постановка проблемы. В содержании обучения современной общеобразовательной школы Украины физика занимает ведущее место среди предметов, которые обеспечивают формирование естественнонаучной компетентности выпускника, ознакомление учащихся с научными методами познания природы, формирование навыков экспериментального изучения явлений и процессов окружающего мира. В связи с этим, физика является важной компонентой образовательной отрасли «Естествознание» Государственного стандарта базового и среднего общего образования, а тенденции развития школьного физического образования отражают особенности реформирования образовательной системы.

Основная часть. Европейские тенденции развития школьного образования ориентируют его естественнонаучную составляющую на удовлетворение современных потребностей рынка труда, общественных и личностных требований. Инструментом достижения этих целей рассматривается, в частности, компетентносно-квалификационный подход к построению физического образования, который реализуется через категориальную схему ключевых компетентностей. При этом приоритетным заданием модернизации школьного физического образования выступает реализация компетентносного

подхода в проектировании содержания школьного курса физики.

В этом контексте наиболее перспективными выступают такие направления развития содержания физического образования, как стандартизация, гуманизация и гуманитаризация, обогащение и осовременивание, оптимизация соотношения гуманитарной и естественно-математической составляющих, адаптация к новым условиям и потребностям поликультурного общества.

Стандартизации, как обязательной нормативной проекции наиболее существенных составляющих содержания образования, в европейских странах уделяется особое внимание. Образовательный стандарт рассматривается функциональным инструментом определения и обеспечения реализации фундаментальных для конкретной личности, и общества в целом, знаний, навыков и ценностей, которые предоставляются ученикам общеобразовательной школы [3, с. 17 - 18].

Одним из подходов проектирования стандарта по физике на основе компетентностного подхода есть ориентация содержательной части на формирование общих компетенций, которые характеризуются высокой степенью обобщенности и формируются на всем протяжении обучения, а также обеспечение формирования специфических компетенций, соответствующих физике как школьному предмету. Формирование предметных компетенций рассматривается как один из этапов формирования общих компетенций.

Так, в куррикулуме по физики для лицеев Молдовы общие компетенции представлены компетенцией научного познания, которая рассматривается как целостная совокупность внутренних ресурсов учащихся, общих для биологии, физики, химии. Она основывается на взаимодействии диалектического и эпистимиологического мышления, адекватном использовании научного языка и проявляется при решении значимых ситуаций, смоделированных учителем. К предметным компетенциям по физике относят компетенции интеллектуальных приобретений в области физики, научного исследования, общения на научном языке, специфическом для физики, праксиологических приобретений в области физики, обеспечения безопасности окружающей среды [5, с. 14-17].

При таком подходе реализуется переход от содержания школьного физического образования, ориентированного на достижение педагогических целей, к формированию школьных компетенций. Важное значение для проектирования образовательного стандарта имеют методологические основы его формирования и оценивания уровня достижений, педагогические принципы и ценности.

Изложенные особенности решения проблемы стандартизации содержания школьного физического образования на основе компетентносного подхода, в целом, характерны и для украинской общеобразовательной школы. Научный интерес представляет историко-дидактический анализ этого процесса. Начало перехода от традиционных аналитических учебных программ по физике в Украине ассоциируется с внедрением в школьную практику первых дифференцированных программ в 1996 году. Вместе с тем, методологические и практические основы этого подхода были заложены в конце 1980-х гг.

Учебные программы из физики 1996 года стали важным шагом в реформировании системы школьного физического

образования согласно новой образовательной парадигмы. Внедрение дифференцированных программ активизировало процессы реформирования школьного физического образования, которые отвечали мировым тенденциям. Одним из основных направлений становится методологическая переориентация информативных аспектов обучения на развитие личности ученика, гуманитаризация физического образования путем раскрытия общекультурного потенциала научного знания по физики, направленности на гуманистические идеалы.

Исходя из основных заданий общеобразовательной школы, разрабатываются критерии оценивания учебных достижений учеников по физики. С внедрением 12-бальной системы оценивания возникла потребность в разработке принципиально новых подходов к определению требований, которые относятся к знаниям и умениям учеников общеобразовательной школы, формируемых во время изучения ими школьного курса физики. Традиционные категории «знать» и «уметь» расширяются к категории «учебные достижение учеников». Одним из важных положений критериев есть их ориентация на конечный результат обучения не только как определенную сумму знаний, умений и навыков, а, в первую очередь, на сложные умения и качества личности, общие способности, которые базируются на знаниях, опыте, ценностях, способностях, приобретенных в процессе учебы, - на компетенции. Выделены основные группы компетенций, формирование которых должно обеспечиваться учебно-воспитательным процессом современной общеобразовательной школы: социальные, связанные с готовностью брать ответственность, активностью в принятии решений; поликультурных, которые предусматривают сформированное чувство взаимоуважения и соответствующего отношения к общечеловеческим ценностям, культурным традициям разных народов; коммуникативные – предусматривают овладение устным и письменным общением разными языками; информационные – предусматривают овладение информационными технологиями и развитыми умениями получать, прорабатывать, осмысливать и использовать разнообразную информацию; саморазвития и самообразования, связанные с формированием стойкой потребности в постоянном самообразовании и обучении; компетенции, которые реализуются в способностях к производительному труду и творческой деятельности. Над разработкой критериев оценивания учебных достижений учеников общеобразовательной школы по физики работал творческий коллектив, в состав которого вошли известные ученые-методисты. В частности, профессора А.Бугаев и Е.Коршак, кандидат наук Д.Я.Костюкевич, известные учителя-новаторы А.И.Шапиро, Ю.О.Селезнев, О.Г. Нижник, Г.П.Кованецкий, В.В.Пуклин. Достаточно обстоятельно и детально разработаны критерии учебных достижений учеников.

На начало 2000-х годов полностью очертились основные приоритеты реформирования системы школьного физического образования. Принципы глубокой уровневой и профильной дифференциации, гуманизации, и гуманитаризации школьного курса физики, копетентностный и личностно ориентированный подходы получили не только теоретическое обоснование, но и приобрели широкое практическое использование как доминанта при проектировании

дидактичных систем обучения физики и их научно методического обеспечения. В Концепции школьного физического образования (в 2001 г.) были изложены общие подходы и теоретические положения методологического характера, которые в дальнейшем стали основой разработки исходных принципов обучения физики в профильной школе. В частности, обоснованы противоречия между традиционным построением школьного курса физики и принципом соответствия его структуры структуре 11-летней школы. Представлена система дидактичных принципов, которые определяют правила отбора содержания и разработки структуры учебного материала: научности, доступности, фундаментальности, мотивированности и непрерывности физического образования, генерализации знаний, соответствующей завершенности физического образования (базовый курс) в основной школе и ее вариативность (дифференциация) в старшей школе, соответствия структуры курса физики структуре школы и целостности, историчности, гуманизации, гуманитаризации образования [2].

Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования, утвержденный в 2004 году, определил требования к образованности учеников и выпускников основной и старшей школы, а также гарантии государства в ее достижении. Основными принципами реализации содержания базового и полного среднего образования были закреплены приоритеты всестороннего развития личности, принципы научности и систематичности знаний, гуманизации и демократизации школьного образования, украиноведческой направленности, индивидуализации и дифференциации обучения, его профильности, направленности учебного процесса на формирование социальной, коммуникативной, компьютерной и других компетентностей учеников общеобразовательной школы. Содержание образования и требования к его усвоению в старшей профильной школе дифференцировались за тремя уровнями обязательных результатов обучения, определенных Государственным стандартом: профильный, академический, уровень стандарта.

Структура и содержание физической компоненты стали результатом многолетней кропотливой работы ведущих дидактов физики А.И.Бугаева, С.У.Гончаренко, Е.В. Коршака, А.И.Ляшенко, М.Т.Мартынюка, Н.И.Шута. Была реализована дидактическая идея представления содержания обучения физики в основной и старшей школе основными смысловыми линиями: вещество и поле, движение и взаимодействия, законы и закономерности физики, физические методы научного познания, роль физических знаний в жизни человека и общественном развитии. Реализация этих содержательных линий на разных ступенях общеобразовательной школы обеспечивается школьным курсом физики, который состоит из двух органически соединенных и логическое завершенных концентров. Содержание образовательной отрасли в старшей школе направлено на системное изучение основ естественных наук, развитие полученных знаний и умений, в соответствии с избранным уровнем программы, углубление компетентности учеников в отдельных предметных областях знаний, которые определяют их последующую учебную и профессиональную деятельность. Государственный стандарт

2004 года обеспечил практическую реализацию содержания образовательной отрасли «Естествознание» на принципах научности и систематичности, что дало возможность выстроить логическую структуру школьного курса физики. На протяжении 2005-2006 годов завершилась разработка структуры содержания обучения физики на уровне стандарта. Разработка структуры курса физики академического и профильного уровней была завершена в 2007 объявлениям конкурса учебных программ для 10-12 классов общеобразовательной школы. В старшей профильной школе изучение физики реализовано на одном из трех уровней: уровень стандарта, академический уровень и профильный уровень.

Парадигмой Государственного стандарта новой редакции, утвержденной в 2011 году, стали личностно ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы, реализованы в образовательных отраслях и отображаются в результативных составляющих содержания базового и полного общего среднего образования. Развита и конкретизирована идея формирования ключевых и предметных компетентностей, заложенная в Государственном стандарте 2004 года. Определены ключевые компетентности, к которым отнесено умение учиться, общаться родным и иностранными языками, математическая и базовые компетентности в отрасли естествознания и техники, информационно-коммуникационная, социальная, гражданская, общекультурная, предпринимательская и здоровьесохраняющая. Основными предметными компетентностями определены коммуникативная, литературная, художественная, межпредметная, эстетическая, естественнонаучная, математическая, проектно-технологическая, информационно-коммуникационная, обществоведческая, историческая, здоровьесохраняющая.

Важной особенностью стандарта является конкретизация и установление дефиниций основополагающих принципов, которые составили его методологическую основу. В частности, деятельностный подход определен как направление учебно-воспитательного процессу на развитие умений и навыков личности, практическое применение знаний, органическую адаптацию человека в социуме, профессиональную самореализацию и постоянное самообразование.

Компетентностный подход определяет направленность учебного процесса на достижение результатов, которые характеризуются ключевыми, общепредметными и предметными (отраслевыми) компетентностями. Ключевая компетентность рассматривается как интегрированное качество личности, которое дает возможность эффективно реализоваться в разных сферах жизнедеятельности. Формирование компетентности, как приобретенной в процессе обучения интегрированной способности ученика, обеспечивается ключевыми компетенциями, которые определяют уровень знаний, умений, навыков, опыта, ценностей и отношения к ним.

Личностно ориентированный подход создает условия для гармонического взаимодействия и взаиморазвития учителя и ученика как партнеров в учебно-воспитательному процессе. В отличии от действующего стандарта, уровень достижения обязательных результатов обучения, который характеризуется представлениями, знаниями и умениями, в новой редакции для описываются предметные (отраслевые) компетентности, которые касаются содержания конкретной образовательной

отрасли или предмета, такие ключевые понятия, как “знает и понимает”, “умеет и применяет”, “обнаруживает отношение и оценивает”.

Государственный стандарт определяет единство содержания образования в основной школе для всех учеников, с одной стороны, а также вариативность методик организации обучения, возможность для учеников избирать курсы за выбором, согласно собственных познавательных способностей и потребностей, с другой стороны. Это обеспечивает практическую реализацию личностно ориентированного, компетентносного и деятельностного подходов. Основными задачами образовательной отрасли «Естествознание», в которую входит физический компонент, является формирование у учеников естественнонаучной компетентности как базовой и соответствующих предметных компетентностей как обязательной составляющей общей культуры личности и развития ее творческого потенциала, обеспечение овладения учениками терминологическим аппаратом естественных наук, усвоения предметных знаний и осознания сути основных законов и закономерностей, которые дают возможность понять ход природных явлений и процессов; обеспечение осознания учениками фундаментальных идей и принципов естественных наук; приобретение опыта практической и экспериментальной деятельности, способности применять знание в процессе познание мира; формирование ценностных ориентаций на сохранение природы, гармоническое взаимодействие человека и природы, а также идей устойчивого развития. Структура образовательной отрасли «Естествознание» представлена общими смысловыми линиями: законы и закономерности природы; методы научного познания, специфические для каждой из естественных наук; экологические основы отношения к природопользованию; экологическая этика; значение естественнонаучных знаний в жизни человека и их роль в общественном развитии; уровни и формы организации живой и неживой природы.

Физический компонент обеспечивает формирование осознания учениками основ физической науки, научного мировоззрения и стиля мышления, усвоения ими основных физических понятий и законов, формирования развитых навыков экспериментальной деятельности, умений оценивать роль физических знаний в жизни человека и общественном развитии. Центр тяжести в определении государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учеников по физики смещен от конкретизации элементов содержания школьного курса физики к предметным компетентностям, которые должны формироваться в процессе его изучения. Смысловые линии определяют основные направляющие учебно-познавательной деятельности, а функция конкретизации элементов содержания перенесена на учебные программы. Учебная программа по физики для 7 – 9 классов общеобразовательной школы разработана и утверждена в 2012 году. Обучение физики по этой программе начнется в 2015/2016 учебном году.

В контексте исследуемого вопроса главной целью обучения физики в средней школе определено развитие личности учеников средствами физики как учебного предмета, формирование предметной компетентности на основе физических знаний, научного мировоззрения и соответствующего стиля мышления, развитие экспериментальных умений и исследовательских навыков, творческих

способностей и креативного мышления [4, с.3]. Выделены системообразующие элементы школьного курса физики. В частности, чувственно осознанные представления школьников об основных свойствах и явлениях окружающего мира, которые становятся предметом изучения в определенном разделе физики, основных понятиях теоретического базиса, идеях, и принципах, которые их объединяют; абстрактные модели, которые положены в основу теоретической системы; формулы, уравнение и законы, которые воспроизводят соотношение между физическими величинами; разнообразные применения физических знаний для объяснения жизненных ситуаций или решения практических заданий, а также последствия их использования в познавательной практике [4, с. 3-4].

Одним из эффективных средств формирования предметной и ключевых компетентностей у учеников при обучении физики выделены учебные проекты. На этот вид учебно-познавательной деятельности отдельно отводятся учебные часы. Выполнение учебных проектов предусматривает интегрированную исследовательскую и творческую деятельность учеников, ориентированную на получение самостоятельных результатов под руководством учителя.

Выводы. Анализируя особенности развития системы школьного физического образования в Украине на протяжении двух десятилетий, можно отметить, что этому процессу свойственны общеевропейские образовательные тенденции. Доминирующей из них является обоснование и практическая реализация проблемы стандартизации содержания физического образования. Это подтверждает положения об объективном характере данного направления педагогической науки, с одной стороны, и методологических и функциональных сложностях его реализации, с другой.

В отечественной дидактике, так же, как и в европейской, современные подходы к формированию содержания обучения физики предполагают его исследование как структурированной системы, ведущими системообразующими элементами которой являются чувственно осознанные представления учеников, которые реализуются в предметных и ключевых компетентностях, что и определило целесообразность построения стандарта школьного физического образования на принципах личностно ориентированного, деятельностного и компетентносного подходов.

Литература:

1. Благодаренко Л.Ю. Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі: монографія /Л.Ю.Благодаренко.- К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.- 427 с.
2. Бугайов О. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі (проект) //Фізика та астрономія в школі.- 2001.- № 6.- С. 6-13.
3. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти /За ред. О.І.Локшиної.- К.: СПД Богданова А.М., 2006.- 232 с.
4. Фізика. 7 – 9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів //Фізика та астрономія в сучасній школі.- 2012.- № 6.- С. 2 – 13.
5. Физика. Астрономия. Методический гид лицеев с русским языком обучения /И.Ботгрос, В.Боканча, В.Чувага [и др.]; tred.: Е.Боканчя.- К.: Cartier, 2010 (F.E.-P. «Tipogr. Centr.»).- 112 p.

Recenzent: Ion ACHIRI, doctor, conferențiar universitar, IŞE

Modalităţi de realizare a activităţii tutoriale în mediul academic

Tatiana MLECICO,

doctor în pedagogie, profesor universitar, rector al USRM

Nadejda OVCERENCO,

doctor în pedagogie, conferenţiar universitar,

decanul facultăţii Ştiinţe Umanistice, USRM

Rezumat

În această lucrare sunt elucidate modalităţile de realizare a activităţii tutoriale în mediul academic. Tutorele reprezintă cadrul didactic responsabil de calitatea realizării studiului individual al studenţilor.

Abstract

In this work we'll try to elucidate the effects of guardian-professor's implicite behavioure communication who is responsible for the quality of students' individual studing.

Scopul prezentului studiu constă în căutarea răspunsului la acestea şi alte întrebări ce ţin de problematica activităţii tutoriale academice, cum ar fi: elucidarea condiţiilor şi modalităţilor de realizare eficientă a rolului de tutore, determinarea eficienţei modului de gestionare a lucrului individual cu studenţii, utilizat de tutore, asupra calităţii realizării lui.

Ţinând cont de faptul că una dintre priorităţile învăţământului superior naţional constă în racordarea procesului de gestionare a studiului individual al studenţilor la rigorile Procesului de la Bologna, Universitatea Slavonă a Republicii Moldova acordă o deosebită atenţie activităţii tutoriale. Instituţia respectivă concepe tutoratul drept unul dintre mijloacele educaţionale de importanţă majoră pentru mediul academic în plan didactic. În Regulamentul intern al USRM privind desfăşurarea activităţii tutoriale sunt stipulate atribuţiile tutorilor, şi anume:

a) susţinerea studenţilor în scopul integrării acestora în mediul academic dezvoltat de universitate;
b) facilitarea înţelegerii şi asimilării de către studenţi a parametrilor specificaţi în programele analitice (conţinut, bibliografie, condiţii de promovare etc);
c) familiarizarea studenţilor cu modul de desfăşurare a activităţii didactice pe baza sistemului de credite transferabile;
d) orientarea studenţilor în conceperea programului formativ individual, prin alegerea unui traseu curricular personalizat care să respecte dorinţele şi abilităţile studentului;
e) asistarea studenţilor în vederea facilitării accesului la resursele universităţii (biblioteci, laboratoare de informatică etc.);
f) asistarea studenţilor în utilizarea platformei pentru învăţământul la distanţă;
g) administrarea resurselor de studiu în mediul virtual şi urmărirea modului de

utilizare a acestora de către studenţi având ca efect măsurarea gradului de pregătire;

h) informarea studenţilor vizavi de necesitatea studierii minuţioase a contractelor de studiu şi a respectării termenelor stabilite;
i) popularizarea în rândul studenţilor a evenimentelor organizate în spaţiul universitar;
j) informarea studenţilor referitor la oportunităţile oferite de universitate prin centrele de cercetare ca un posibil punct de plecare în demararea programelor de cercetare cu aplicativitate în mediul economic;
k) orientarea studenţilor pentru studiile universitare de masterat şi doctorat;
l) consiliere, asistare şi susţinere în dezvoltarea carierei profesionale;
m) informare cu privire la oportunităţile sociale, culturale şi sportive dezvoltate de universitate şi care pot fi asociate activităţilor de învăţare;
n) evaluarea experienţei studenţilor, în vederea îmbunătăţirii strategiilor, metodologiilor şi activităţilor cu impact evolutiv asupra experienţei studenţilor;
o) consiliere privind explorarea interesului şi abilităţilor personale;
p) acordarea de sfaturi în vederea soluţionării unor probleme personale în legătură cu viaţa studenţească şi intermedierea contactului dintre studenţi şi personalul universităţii abilitat să rezolve aceste probleme;
q) asistarea studenţilor (la solicitare) în luarea unor decizii.

USRM utilizează mijloace selecte de punere în practică a obiectivelor tutoratului:

- Practicarea unui dialog deschis şi apropiat, asigurâdu-se un permanent echilibru între libertate şi responsabilitate, între drepturi şi îndatoriri.
- Întâlniri periodice atât între cadrul didactic şi studenţi cât şi întâlniri individuale la solicitarea acestora.
- Iniţierea activităţilor care să sprijine programul tutoratului: simpozioane, conferinţe, mese rotunde cu teme atractive, activităţi social-caritative etc.

Gestionarea calitativă a lucrului individual al studenţilor porneşte de la premisa că pedagogul în rol de tutore trebuie să le permită studenţilor să ia cât mai multe decizii privind proiectarea şi realizarea volumului de lucru individual [2]. Acest principiu trebuie aplicat şi interpretat într-un mod cât se poate de adecvat. Deşi procesul instructiv-didactic nu acordă studenţilor libertate deplină în alegerea obiectivelor propriei activităţi, atitudinea tutorelui şi faptul că le permite să decidă privitor la proiectarea lucrului individual vor demonstra studenţilor că pedagogul are încredere în ei. Din considerentul că succesul studenţilor depinde în mare măsură de expectanţele cadrului didactic, această metodă nu poate aduce decât rezultate pozitive.

O altă cerinţă a gestionării calitative constă în aceea că pedagogul-tutore trebuie să fie sincer, să dea dovadă de franchețe. De asemenea, trebuie să fie receptiv faţă de nevoile studenţilor, manifestând empatie. Aceste caracteristici sunt extrem de necesare oricărui pedagog, care se vrea a fi considerat uman.

Opinia că partea afectivă a gestionării lucrului individual al studenţilor este tot atât de importantă ca şi componenta informaţională a procesului didactic este de mare actualitate [3]. Din acest punct de vedere, pedagogul-tutore trebuie să abandoneze practica axată pe utilizarea stilului autoritar şi să utilizeze metode ce ar atrage şi implica benevol studenţii în procesul de luare a deciziilor privitor la proiectarea şi realizarea lucrului individual.

Una dintre cele mai importante reguli propuse de gestionarea calitativă are în vedere faptul că cel mai mare impact asupra studentului îl are relaţia „tutore-student”. Tutorii axaţi pe calitate pun accentul pe maniera în care pedagogul interacţionează cu studenţii, considerând că acest lucru determină succesul. Este cert că o relaţie pozitivă dintre „tutore-student” creează o atmosferă psihologică favorabilă, care contribuie la obţinerea calităţii formării profesionale. Cu toate acestea, gestionarea participativă avertizează pedagogii-tutori că nu trebuie să cadă în extrema cealaltă şi să devină prea mult prieten studenţilor uitând că ei le sunt tutori. Deci, e preferat să fie un pedagog de ajutor mai mult decât un prieten [3].

Vom remarca că procesul gestionării volumului de lucru individual al studenţilor reprezintă o modalitate de prevenire şi depăşire a formalismului ca stil de gestionare în acest proces. În cazul tutorelui formalist se constată că studentul practic nu este îndrumat de pedagogul-tutore. Rezultatele studiului realizat ne permit descrierea atitudinii negative a cadrului didactic universitar faţă de activitatea tutorială academică în baza parametrilor stabiliţi:

- ✓ Nu acordă consiliere la solicitarea studentului, ci doar conform graficului consultaţiilor.
- ✓ Interrelaţionează formal cu studenţii în cadrul orelor prevăzute pentru consiliere.
- ✓ Nu manifestă bunăvoinţă în timp ce acordă ajutor studentului cu privire la realizarea studiului individual.
- ✓ Comunică cu studenţii în termeni defavorabili în cazul în care le evaluează studiul individual.
- ✓ Din start ia o atitudine negativă faţă de rezultatul lucrului individual al studenţilor, fără a depune careva efort pentru a se documenta cu privire la calitatea realizării studiului.
- ✓ Estimează realizările studenţilor ca fiind prea modeste în procesul de evaluare a lucrului individual al acestora.

Am găsit de cuviinţă schiţarea unor sugestii cu privire la obţinerea calităţii gestionării studiului individual al studenţilor, ceea ce ar putea răspunde unor nevoi reale, în condiţiile în care baza pregătirii psihopedagogice a tutorelui se prefigurează a fi, tot mai insistent, autoinstruirea. Vom considera a ne fi atins scopul dacă unele dintre recomandările noastre vor provoca interes.

Recunoaştem că orice abordare teoretică în domeniul gestionării lucrului individual al studenţilor, inclusiv în cadrul cursului universitar „Pedagogia”, stă sub semnul unei minime incertitudini. Nu poţi fi sigur niciodată că o viziune proprie este completă, că nu va fi respinsă din motivul dinamicii procesului didactic. Dar în intenţia noastră de a veni cu unele sugestii cu privire la sporirea calităţii gestionării lucrului individual al studenţilor pornim de la ideea că „Pedagogia” nu este o ştiinţă statică, ci o teorie deschisă pentru noi puncte de vedere. Ea se scrie şi se re-scrie necontenit. O cere logica internă a „creşterii” teoretice, o impune exterioritatea proceselor instructiv-educative în expansiune.

Volumul dezbaterilor purtate în cadrul şedinţelor Catedrei de Psihologie şi Pedagogie USRM s-au convertit în sugestii utile pentru acele cadre didactico-profesorale care urmează să îndeplinească rolul de tutore. Grupajul de însărcinări practice cuprinde teme de didactică generală, aspecte ale laturilor educaţiei. Acestea sunt abordate într-o modalitate sintetică, autorii având meritul de a stimula activitatea de autodidact a studenţilor. S-a avut în vedere structurarea unor recomandări concentrate care să aibă valoarea de îndreptar funcţional, atât pentru cel ce se iniţiază în gestionarea lucrului individual al studenţilor, dar şi pentru cadrele didactice,

familiarizate deja cu un anumit inventar de concepte şi de probleme specifice.

Sperăm că, cel puţin prin unele sugestii, vom contribui la formarea unor atitudini pozitive ale cadrelor didactice universitare faţă de activitatea tutorială academică, iar prin conţinuturile expuse vom ajuta la configurarea unor direcţii teoretice care să conducă la identificarea soluţiilor practice. Apariţia sugestiilor stă oarecum sub semnul urgenţei, întrucât literatura, în acest perimetru teoretic, rămâne în continuare deficitară.

În continuare propunem câteva modele de planificare orientativă a conţinutului şi volumului de studiu individual, la fel şi unele strategii de evaluare a acestuia.

Modelul nr.1 de planificare a studiului individual la cursul universitar „Pedagogie”:

Nr.d/r	Conţinutul sarcinii practice
1.	Realizaţi o evaluare a emisiunilor TV Moldova cu privire la impactul acestora asupra formării profilului etico-moral al elevilor. Elaboraţi o strategie de preîntâmpinare a consecinţelor.
2.	Recenzaţi sursa informaţională „*Etapele de constituire a didacticii ca teorie a instruirii. Retrospectivă istorică”*. Avizul se solicită a fi scris în format electronic, volumul – o pagină A 4, caracterul 14, intervalul 1,5.
3.	Realizaţi un studiu în instituţia preuniversitară originară (pe care aţi absolvit-o) axat pe problematica stilurilor de predare-învăţare-evaluare.
4.	Elaboraţi un proiect – exponat cu tema: “Strategii de predare-învăţare-evaluare”. Proiectul va fi prezentat şi evaluat în cadrul concursului tematic, organizat în ajunul Conferinţei anuale a studenţilor-cercetători UST (luna aprilie). În realizarea proiectului utilizaţi datele colectate în cadrul organizării studiului axat pe problematica stilurilor de predare-învăţare-evaluare şi sursa informaţională nr.2.
5.	Elaboraţi un proiect didactic la o unitate de curs, centrat pe finalităţi cu tema: „Etapele de constituire a didacticii ca teorie a instruirii”, folosind sursa informaţională „Activitatea de predare-învăţare-evaluare”

Modelul nr. 2 de planificare a conţinutului studiului individual:

O temă din programa analitică a cursului de Pedagogie va fi cercetată de studenţi la libera alegere, pentru aceasta ei vor căuta, accesa, selecta, interpreta, sistematiza, produce şi comunica o cunoaştere de specialitate, realizând de sine stătător următoarele:

a) bibliografie pertinentă – din bibliografia obligatorie a cursului de Pedagogie, cel puţin 5 lucrări de specialitate (capitol de carte, studiu în revistă), alese de student în funcţie de propriile interese şi posibilităţi de accesare, care vor fi citite de fiecare student (minimum 150 pagini), cu o prezentare de 10 rânduri pentru fiecare titlu – aceasta va contribui cu 25% la calcularea notei obţinute pentru portofoliul prezentat. Dintre acestea, cel puţin 2 lucrări vor fi identificate de către fiecare student (să nu se regăsească în bibliografia orientativă de mai jos sau să fi fost editate după 2002). Pentru studiile de revistă sau capitolele de cărţi, studenţii vor furniza şi o fotocopie completă care va rămâne la dispoziţia colegilor interesaţi (contribuind totodată la completarea bibliotecii de specialitate a facultăţii).

b) un mic dicţionar – cel puţin 10 termeni pentru fiecare echipă, cu indicarea surselor de informare (cel puţin trei titluri citate pentru fiecare articol) – 25%;

c) lucrare „aplicată” (cu caracter praxiologic) (50%), realizând la libera alegere una dintre următoarele alternalive:

- documentare statistică – fotocopie/listare a cel puţin trei documente comparabile, plus o prelucrare şi interpretare a datelor pe maximum trei pagini;
- documentare normativă (documente ale Ministerului Educaţiei, legislaţie naţională, documente ale UE) – fotocopie/listare a cel puţin două documente comparabile, plus o prelucrare şi interpretare a informaţiei pe maximum trei pagini;
- un chestionar administrat în cel puţin două colective educaţionale comparabile (cadre didactice sau/ şi elevi sau studenţi) – formularul, chestionarele completate plus o prezentare pe maximum trei pagini a rezultatelor şi interpretării acestora;
- grilă de interviu semistructurat utilizată pentru recoltarea a cel puţin 10 interviuri (eşantionare calitativă) – formularul, transcrierile interviurilor plus o prezentare pe maximum trei pagini a rezultatelor şi interpretării acestora;
- un protocol de observaţie utilizat în cel puţin 10 cazuri – formularul, fişele/notele de observaţie plus o prezentare pe maximum trei pagini a rezultatelor şi interpretării acestora.

Criterii de evaluare a studiului individual:

1. Participarea la activităţile organizaţionale.

- Studenţii care, în perioada studierii cursului de Pedagogie, desfăşoară o activitate organizaţională remunerată sau voluntară în comunitate pot fi notaţi pentru aceste criterii şi pe baza unei aprecieri purtând semnătura conducătorului unităţii respective şi ştampila acesteia (formular tip, solicitat cadrului didactic).
- Această apreciere va fi prezentată în cadrul ultimei întâlniri din semestru şi va fi echivalată cu realizarea unui portofoliu individual.

2. Întocmirea unui *portofoliu individual* şi prezentarea lui în faţa colegilor la o dată stabilită.

Organizarea gestionării studiului individual al studenţilor:

- Consultaţiile se vor desfăşura atât individual cât şi în grup, săptămânal, în zilele de miercuri (2 ore). Eventualele modificări de orar vor fi anunţate în prealabil la secretariatul facultăţii.
- Va fi negociat un plan individual pentru fiecare student în parte. Nici o „negociere” ulterioară nu va mai fi acceptată.
- Tema portofoliului, un plan de lucru orientativ, termenul de prezentare va fi stabilit în cadrul primelor consultaţii desfăşurate (întâlniri directe sau comunicare prin e-mail, iniţiate de studenţi). Nici o „înscriere” ulterioară nu va mai fi acceptată.
- Pe parcurs, fiecare student va avea dreptul la o a doua consultaţie (maximum 30 minute), solicitată preventiv cu o săptămână şi programată pentru aceleaşi zile în care vor avea loc şi cursurile. Întâlnirea directă poate fi înlocuită cu comunicarea prin e-mail.
- Rezultatele evaluării portofoliului vor fi anunţate/afişate după finalizarea cursului. Studenţii care, din anumite motive, nu au realizat portofoliul cerut sau nu l-au prezentat pentru evaluare până la data stabilită se vor putea prezenta la examenul scris numai în anul următor, încadrându-se în programul anului respectiv.
- Rezultatele evaluării portofoliilor vor fi anunţate în 48 ore. Eventualele contestaţii vor fi discutate în cursul aceleiaşi zile în care se vor afişa rezultatele.

Astfel, la finalul studiului individual, studenţii vor trebui să demonstreze că:

1. Şi-au însuşit o cultură pedagogică în domeniu.

- Pot recunoaşte / indica notele de conţinut şi extensia unui concept prevăzut în programă (îl pot defini şi pot indica erori de definire, explicite sau implicite).
- Pot recunoaşte dacă un concept/o ipoteză este sau nu utilizat/ă corect într-un text dat, iar dacă este cazul – pot corecta textul.
- Sunt capabili să analizeze un text citit (să recunoască temele şi organizarea lor, să-şi formuleze întrebări, să emită judecăţi critice argumentate şi documentate).
- Pot asocia sau disocia corect concepte / ipoteze, nume, lucrări, epoci istorice, spaţii culturale.

2. Înţeleg specificul perspectivei pedagogice asupra educaţiei, punând-o în raport cu alte perspective (filosofică, politică, psihologică, istorică, antropologică), sunt capabili să utilizeze această perspectivă în analize şi să comunice raţionamentele proprii.

- Pot identifica şi argumenta dimensiunea (ne)pedagogică a unei propoziţii sau a unui raţionament (text).
- Pot identifica şi argumenta caracterul (ne) ştiinţific al unei propoziţii sau al unui raţionament (text).
- Sunt capabili să producă autonom o interpretare logic şi pedagogic validă a unui eveniment sau proces educaţional recent – local, naţional sau internaţional.
- Pot comunica raţionamente proprii (argumentare, contraargumentare, organizare a unui mesaj).

3. Sunt capabili să participe eficient la o activitate organizaţională.

- Îndeplinesc sarcina integral şi se încadrează în timp.
- Manifestă corectitudine şi respect atât faţă de normele instituţionale cât şi faţă de cele negociate etc.
- Dau dovadă de respect reciproc, ascultare activă şi dialog constructiv, solidaritate şi ajutor etc.
- Manifestă iniţiativă şi disponibilitate (timp, efort) în scopul creşterii calităţii activităţilor organizaţionale şi performanţelor proprii.

Vom menţiona că în procesul de planificare a lucrului individual se va ţine cont de preferinţele şi posibilităţile studentului. De asemenea, ţinem a remarca că gestionarea studiului individual al studenţilor se merită a fi desfăşurat potrivit principiilor pedagogiei active, centrate pe activitatea şi achiziţiile studentului asistat de către profesor. Pentru categoria de studenţi care preferă sistemul de lucru bazat pe reproducerea unor informaţii primite „de-a gata" sau pe strategia efortului personal minim se vor presta servicii de consiliere individuală.

În concluzie vom susţine că axarea pe obiectivul profilaxiei formalismului în realizarea activităţii tutoriale academice, gestionarea volumului de lucru individual al studenţilor vor permite obţinerea unei eficienţe cu adevărat înalte a procesului instructiv-didactic realizat în instituţiile de învăţământ superioare. În aceste condiţii „vânătorii" de note şi diplome fără acoperire în competenţele/performanţele personale nu vor avea şanse de a fi promovaţi.

Referinţe bibliografice:

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*. Iaşi: Polirom, 1998.
2. Brut M. *Instrumente pentru E-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*. Iaşi: Polirom, 2006.
3. Jalobeanu M. *Învăţământul la Distanţă şi instruirea prin Internet. Istorie, evoluţie, estimări*. Iaşi: Polirom, 2001. Document disponibil la adresa: jalobean.itim-cj.ro/Wbdl.html- (vizitat 15-10-2012).
4. Radu I. *Evaluarea în procesul didactic* Bucureşti: E.D.P., 2000.
5. Ovcerenco N., Gherman V., Untu V. *Pedagogie. Curs universitar*. Chişinău: Reclama, 2007.

Recenzent: Viorica ANDRIŢCHI, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar, IŞE

Managementul inspecţiei şcolare din perspectiva asigurării calităţii educaţiei

Iulia CORBU,

doctorandă, România, UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Articolul argumentează oportunitatea reconsiderării inspecţiei şcolare din perspectiva asigurării calităţii educaţiei, semnificaţiile, funcţiile, principiile acţiunii manageriale de informare-evaluare-comunicare, integrate în cadrul activităţii de conducere globală, optimă şi strategică a şcolii la nivel de sistem şi de proces, reprezentate sintetic în modelul conceptual-metodologic al managementului inspecţiei şcolare.

Abstract

This article motivates the opportunity of reconsideration the school inspection from the perspective of providing a high quality of education, significances, functions, principals of managerial actions of informing-estimation-communication, involved in the process of global management, most favorable and strategically good for schools at the process and system level, synthetically represented in the conceptual-methodological model of school inspection management.

Inspecţia şcolară este o componentă a managementului educaţional cu o puternică influenţă asupra schimbărilor educaţionale din perspectiva edificării unei societăţi democratice bazate pe cunoaştere şi informatizare. O analiză retrospectivă a literaturii (1, 2, 3) cu referinţă la evoluţia inspecţiei şcolare în spaţiul românesc permite a identifica câteva etape distincte:

– controlul primelor şcoli româneşti (şcolile bisericeşti, sf. secolului al XVII-lea – începutul sec. al XVIII-lea) de către persoane care nu aveau o pregătire specială, de oameni cu stare;
– apariţia inspecţiei şcolare la etapa incipientă, care efectuează controlul şcolilor de către persoane cu pregătire didactică, revizori şi inspectori şcolari (Legea Învăţământului şi Regulamentul pentru şcoala românească, 1817);
– inspecţia şcolară instituţionalizată (Legea pentru Organizarea Administraţiei Centrale, 1892);
– înfiinţarea consiliului inspectorilor generali, la nivelul ministerului, regiunilor, judeţelor şi plăşilor (Legea învăţământului din 1936);
– consolidarea inspecţiei şcolare (Regulamentul de organizare şi funcţionare a inspecţiei şcolare, în 1970 stabileşte atribuţiile inspecţiei şcolare, organizarea şi desfăşurarea acţiunilor de îndrumare şi control);
– inspecţia şcolară ca modalitate de evaluare externă a calităţii (Regulamentul şi Metodologia de organizare şi desfăşurare a inspecţiei şcolare – R.O.D.I.S).

Inspecţia şcolară ca modalitate de evaluare externă a calităţii vizează câteva opţiuni

strategice: *modernizarea învăţământului; proiectare curriculară centrată pe competenţe-cheie; standardizarea evaluării*. Procedural aceste opţiuni implică: *racordarea la standardele europene de calitate; elucidarea experienţelor pozitive naţionale şi locale (regulamente, metodologii, indicatori etc.); formarea inspectorilor pentru realizarea unităţii de cerinţe şi acţiune*.

Din perspectivă managerială – proprie instituţiilor sociale complexe – inspecţia şcolară reprezintă ansamblul de acţiuni pedagogice de evaluare şi de îndrumare pedagogică a instituţiei şcolare, acţiuni manageriale permanente, integrate în cadrul activităţii de conducere globală, optimă şi strategică a şcolii la nivel de sistem şi de proces.

Evoluţia inspecţiei şcolare se desfăşoară în funcţie de natura şi caracteristicile sistemelor de învăţământ, urmând logica managementului educaţiei, centrându-se pe:

– conceperea inspecţiei ca activitate generală ce acoperă problematica „instrucţiei publice" şi evaluarea globală a educaţiei naţionale;
– perfecţionarea continuă a tehnologiilor de evaluare socială, care vizează aprecierea globală a politicilor educaţiei după rapoartele anuale elaborate la nivelul instituţiilor şcolare;
– angajarea comunităţii locale în evaluarea operativă, optimă, a instituţiilor şcolare, evaluare bazată pe respectarea integrală a standardelor pedagogice de nivel naţional.

Regândirea inspecţiei şcolare devine o necesitate obiectivă în pas cu transformările sociale, economice şi culturale, cu saltul de la „politica de cadre" la „politica educaţiei", care presupune respectarea şi valorificarea integrală a două principii:

– principiul reprezentării, care vizează promovarea în funcţia de inspector şcolar a cadrelor didactice care reflectă calităţile şi aspiraţiile esenţiale ale comunităţii socio-profesionale respective;
– principiul legitimităţii, care marchează capacitatea de acţiune a inspectorilor şcolari în termeni de autoritate ştiinţifică şi de responsabilitate în promovarea valorilor democratice.

Din perspectivă managerială inspecţia şcolară are calităţi de conducere *globală-optimă-inovatoare a* instituţiei şcolare la nivel de sistem, calităţi realizabile prin acţiuni de informare-evaluare-comunicare pedagogică adecvată şi angajează respectarea şi valorificarea a două principii:

– principiul priorităţii funcţiilor inspecţiei şcolare în raport cu structurile inspecţiei şcolare;
– principiul priorităţii acţiunii manageriale de evaluare în raport cu operaţiile de control, subordonate scopurilor manageriale ale acesteia (măsurare-apreciere-decizie), care vizează optimizarea activităţii şcolii la nivel de sistem şi de proces.

Managementul inspecţiei şcolare este ansamblul de sisteme şi proceduri, evaluate şi îmbunătăţite periodic, prin care se asigură calitatea inspecţiei.

Procedurile se referă la:

a) planificarea/proiectarea activităţii de inspecţie şcolară;
b) desfăşurarea activităţilor de inspecţie planificate/proiectate;
c) evaluarea activităţii instituţiilor de educaţie şi/sau a persoanelor inspectate în funcţie de tipurile de inspecţie şi obiectivele stabilite la nivel de IŞJ.
d) valorificarea activităţii de inspecţie prin acţiuni de îmbunătăţire a calităţii, atât la nivelul instituţiilor de educaţie, cât şi al activităţii inspectoratului şcolar.

Managementul calităţii inspecţiei la nivelul IŞJ pune accent pe autoevaluare, ca element reglator al propriei activităţi şi consideră evaluarea externă realizată de ministerul de

resort ca un element de adecvare a autoevaluării în raport cu situaţia reală.

Managementul inspecţiei şcolare orientează structurile funcţionale ale educaţiei raportate la:

– realizarea finalităţilor macro- şi microstructurale ale instituţiei de învăţământ;
– eficientizarea activităţii instituţiei în ansamblul său;
– solidarizarea „actorilor sociali" interni şi externi, angajaţi la nivelul comunităţii educative locale.

Regândirea inspecţiei şcolare are drept repere fundamentale o nouă imagine despre Măria Sa Copilul, o nouă imagine despre Profesor şi o nouă imagine despre şcoală. Printre procesele desfăşurate în şcoală care fundamentează definirea calităţii în educaţie se pot enumera:

– şcoala transmite cultura şi civilizaţia prin învăţare văzută ca producere interactivă a cunoaşterii, ca structurare a cunoaşterii procedurale;
– şcoala urmăreşte satisfacerea nevoilor şi intereselor imediate şi de perspectivă ale educabililor;
– şcoala răspunde nevoilor comunitare şi sociale.

Aceste valori creează premisele unui nou cadru educaţional, cu o nouă filosofie în care elevul, beneficiar direct al educaţiei, este situat în centrul proceselor din şcoală. Instituţia furnizoare de educaţie trebuie să asigure şi să măsoare progresul înregistrat de elev, iar comunitatea, ca beneficiar indirect, să se implice în producerea şi generarea calităţii în şcoală în funcţie de propriile ei nevoi şi interese. În asigurarea calităţii educaţiei şi inspecţia şcolară se axează pe trei domenii fundamentale de organizare şi funcţionare a instituţiei pentru realizarea anumitor performanţe demonstrabile prin rezultate efective.

Aceste domenii sunt:

a*) capacitatea instituţională* rezultată din organizarea internă şi infrastructura disponibilă pentru a îndeplini obiectivele programelor educaţionale. Trebuie să existe o concordanţă între strategia de dezvoltare a şcolii şi contextul social-economic. Instituţia trebuie să dispună de o organizare coerentă şi de un sistem adecvat de conducere şi administrare, să aibă o bază materială şi resurse financiare necesare funcţionării stabile pe termen scurt şi mediu, precum şi resurse umane pe care se poate baza pentru a realiza misiunea şi obiectivele asumate.

b*) eficacitatea educaţională* care constă în mobilizarea de resurse umane şi financiare, cu scopul de a determina elevii să obţină rezultate cât mai bune în învăţare şi în atingerea finalităţilor propuse. Ea se referă la organizarea proceselor de predare şi învăţare în termeni de conţinut, metode şi tehnici, resurse, selecţia elevilor şi a personalului didactic, astfel încât acea instituţie să obţină rezultatele pe care şi le-a propus prin misiunea sa. Seturile de criterii de evaluare care corespund eficacităţii educaţionale vizează proiectarea obiectivelor şi rezultatelor, organizarea cadrului de realizare a învăţării, calitatea resurselor umane, calitatea resurselor curriculare, calitatea documentelor şcolare, relaţia cu comunitatea şi parteneriatele încheiate.

c) *managementul calităţii* care rezultă din structurile, practicile şi procesele prin care se asigură în instituţie îmbunătăţirea continuă a serviciilor educaţionale. Acesta trebuie să fie centrat pe acele strategii, structuri, tehnici şi operaţii prin care instituţia demonstrează că îşi evaluează performanţele de asigurare a calităţii educaţiei şi dispune de sisteme informţionale care demonstrează rezultatele obţinute în învăţare. Importanţa acestui domeniu constă, pe de o parte, în concentrarea asupra modului în care instituţia gestionează asigurarea calităţii tuturor activităţilor sale, iar pe de alta, de a face publice informaţiile şi datele care probează un anumit nivel al calităţii.

Cele trei domenii sunt complementare, dar utilizarea lor este obligatorie, fiecare instituţie de învăţământ trebuie să ajungă la stadiul în care dispune de mijloacele şi informaţiile care sunt structurate pe cele trei domenii, ţinând cont de profilul său specific, de misiunea şi obiectivele pentru care a optat. Conducătorul instituţiei, prin Consiliul de Asigurare a Calităţii din instituţie este responsabil de realizarea strategiilor privind calitatea, structurate pe cele trei domenii. Concluzia este că evaluarea corectă a calităţii educaţiei se poate face numai prin *combinarea de autoevaluare, evaluare internă şi externă*. Prof. A. Miroiu şi prof. G. Brătianu opinează că educaţia de calitate sau calitatea în educaţie se realizează în cadrul unor politici specifice şi propun un model pe care se pot formula **indicatorii de performanţă** atât la nivelul şcolilor, cât şi la nivel regional sau naţional – figura 1.

În activitatea complexă de evaluare externă prin acţiunile inspecţiei şcolare se impune respectarea unei metodologii care consemnează aspectul calităţii. Literatura de specialitate remarcă mai multe modele de asigurare a calităţii în educaţie. *Modelul procedural* de asigurare a calităţii (norme, proces, proceduri) care urmăreşte exclusiv realizarea de către serviciul respectiv a ceea ce se aşteaptă de la el, deci conformitatea cu scopul şi nevoile exprimate de către client. *Modelul transformaţional* de asigurare a calităţii vizează reconsiderarea culturii organizaţionale şi motivaţia personalului, implicând autoevaluarea în asigurarea calităţii educaţiei (4).

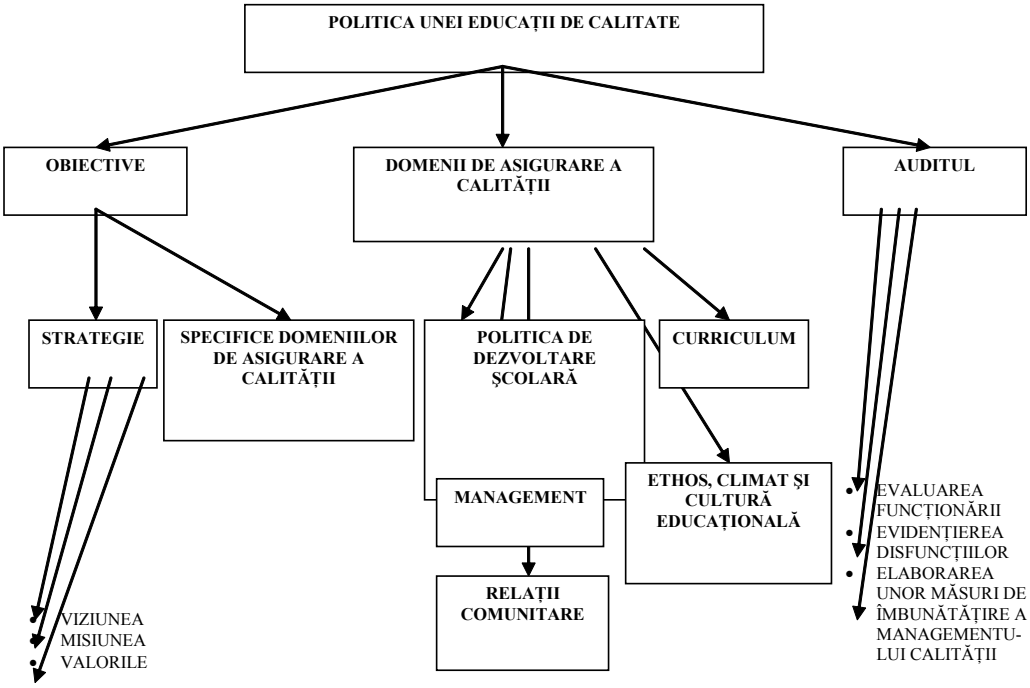


Fig 1. Politica educaţiei de calitate

Modelul european de excelenţă EFQM se bazează pe TQM şi pe o abordare sistemică de tip input – process – output. Modelul EFQM permite, în viziunea celor care l-au conceput, obţinerea excelenţei în domeniul respectiv care, la rândul ei, se obţine prin aplicarea unor acţiuni eficiente şi eficace.

Astfel, evaluarea externă urmează să se realizeze pe două direcţii complementare: *evaluarea externă de sistem şi evaluarea externă de proces* (4). Prin aplicarea diverselor tipuri de inspecţie şcolară, respectându-se etapele, se urmăresc scopurile respective prin aplicarea principiilor, funcţiilor în atingerea obiectivelor inspectării, a resurselor, metodelor, tehnicilor validate. Modelul conceptual-metodologic al managementului inspecţiei şcolare în viziunea noastră, ţinând cont de experienţa acumulată în domeniu se prezintă în figura 2.

Figura 2. Modelul conceptual al managementului inspecţiei şcolare

Inspecția corelează cu celelalte funcții ale conducerii, însemnând, per ansamblu, *activitate de verificare, de monitorizare, îndrumare, de consiliere şi sprijin* a felului în care personalul didactic şi diversele compartimente din instituția controlată acționează, în vederea realizării obiectivelor educaționale, *respectarea prevederilor actelor normative* în vigoare: statut, legi, hotărâri de guvern, metodologii, sarcini şi măsuri stabilite pe plan local şi la nivelul unității. Inspecția şcolară are un scop anume, vizează aspectele importante ale activității personalului didactic controlat, pune accent pe autoevaluare, elaborează concluzii veridice, eficiente, bazate pe tratarea pedagogică a tuturor aspectelor verificate, pe stabilirea unității dintre obiective, conținuturi, metodologii şi evaluări. În calitate de inspector de specialitate şi în calitate de profesor metodist al Inspectoratului Şcolar Județean Argeş m-am convins că nu este constructivă atitudinea unor inspectori, care desfăşoară acțiuni de inspecție şcolară cu *caracter factologic, episodic,* trunchiat, şi elaborează constatări bazate pe fapte obținute prin *sondaje întâmplătoare***,** prin *inspecții fugitive,* pur constatative, fără conținut corectiv. Inspecția trebuie să fie *analitică, activă,* cu accent pe *cunoaşterea temeinică şi analiza ştiințifică obiectivă* a rezultatelor, depistarea factorilor şi *cauzelor care le-au generat***,** cunoaşterea concretă a erorilor, a lipsurilor şi cine anume le comite şi cum pot fi înlăturate. Inspecția trebuie *să fie constructivă şi eficientă,* să se constituie în *factor dinamizator, de orientare şi reglare* a acțiunilor, cu finalitate bine determinată, cu referiri la prezent şi viitor. Educatoarele, învățătorii şi profesorii buni obțin rezultate de performanță oriunde ar activa dacă se preocupă de calitatea muncii lor, prezintă interes şi au vocație pentru meseria pe care o îndeplinesc. Inspecția şcolară trebuie să determine un curent de opinie favorabil spiritului de inovare, precum şi schimbarea opticii, a atitudinii cadrelor didactice privind modul de prestare a muncii, acestea făcându-se în funcție de rezultatele practice, observabile şi măsurabile. Un loc important în ansamblul de activități integrate în inspecția şcolară trebuie să-l ocupe investigarea specifică şi evaluarea competenței managerilor, dar şi a organelor colective de conducere, cum sunt, consiliile de administrație, colectivele metodice, vizând capacitatea acestora de a utiliza atributele manageriale în înfăptuirea obiectivelor unității şcolare respective. Inspecția, ca modalitate externă de evaluare a calității, se validează şi este cu adevărat eficientă dacă se produc, pe termen scurt sau mediu efecte de genul:

– înțelegerea corectă de către cadrele de inspecție a scopului şi rolului lor în noile condiții social-pedagogice, efectuarea tranziției în această activitate de la o „logică a puterii de control" la o „logică a competenței";

– înțelegerea corectă de către şcoli a scopului şi rolului inspecției şi chiar solicitarea inspecției de către unitățile de învățământ pentru a beneficia de consiliere şi sprijin pentru dezvoltare.

Referințe bibliografice:

1. Molan Vasile. *Inspecția şcolară, componentă a managementului educațional.*-Piteşti: Paralela 45, 2007.
2. Breaz M. *Bazele inspecției şcolare. Metodologia şi documentele inspecției şcolare*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca: 2002.
3. Jinga Ioan, Negreț-Dobridor Ion. *Inspecția şcolară şi designul instrucțional*. Bucureşti: Aramis Print, 2004.
4. Iosifescu Şerban. *Calitatea educației/concept, principii, metodologii*. Bucureşti: Educația 2000+ Consulting S.R.L., 2008.
5. Cristea Sorin. *Managementul organizației şcolare.* Bucureşti: E.D.P, 2003.
6. Cojocaru Vasile. *Schimbarea în Educație şi Schimbarea Managerială*. Chişinău: Editura „Lumina", 2004.

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

Specificul comunicării la preadolescenţi în contextul lucrului în grup

Lilia PAVLENKO,
cercetător ştiinţific,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Lucrarea de faţă prezintă un studiu experimental al capacităţii de comunicare, componentă esenţială a competenţei sociale la vârsta preadolescentă.

Abstract

This article presents an experimental study of communication skills, esential component of social competence at preteen age.

În lucrarea de faţă, tindem să stabilim elementele comunicării ce caracterizează anume aspectul ei interactiv. În opinia mai multor cercetători comunicarea interactivă include câteva componente: capacitatea de a asculta pe alţii şi a lua în considerare ceea ce spun, autoreglarea, autocontrolul în comunicare: capacitatea de a controla acţiunile, a le vedea dintr-o parte (cum mă văd ceilalţi), capacitatea de a soluţiona sau aplana conflictele şi neplăcerile, căutarea şi utilizarea feedbackului (Dj. Raven), orientarea spre celălalt, manifestarea empatiei (S. Moscovici, 1988, p.81), abilitatea de a comunica în toate formele, inclusiv cele spaţiale (И.А. Зимняя, 2004) etc.

În contextul celor expuse, ne-am propus să determinăm experimental câteva dintre aceste criterii. Studiul propus s-a axat pe vârsta preadolescentă, uzual numită vârsta şcolarităţii mijlocii. În această perioadă comunicarea este considerată activitatea dominantă a preadolescentului. Ea devine nu numai o sursă de apariţie a noilor interese, ci şi de stabilire a normelor de conduită, deoarece apar anumite cerinţe în relaţiile de prietenie (faţă de receptivitate, capacitatea de a ţine secrete, a înţelege şi compătimi).

La vârsta preadolescentă comunicarea suferă schimbări în comparaţie cu aceeaşi activitate la vârsta micii şcolarităţi, plasând pe prim-plan comunicarea cu cei de o seamă. Comunicând cu prietenii, preadolescentul învaţă activ normele de comportare şi independent se autoeducă. Printre particularităţile specifice comunicării la preadolescenţi psihologii menţionează că manifestările externe ale comportamentului comunicativ sunt contradictorii. Pe de o parte, în comunicarea cu cei de o vârstă preadolescentul tinde să se deosebească cât mai puţin de ceilalţi, dar să câştige respectul lor, pe de altă parte – doreşte să se evidenţieze cu orice preţ, însă bravează cu propriile neajunsuri.

Comunicarea adolescentului cu cei de aceeaşi vârstă îndeplineşte câteva funcţii:

- preadolescentul învaţă normele, scopurile, modele de comportament social, elaborează criterii de apreciere pentru sine şi ceilalţi, ceea ce în contextul dezvoltării competenţei sociale este foarte necesar. El află acele informaţii pe care nu le poate obţine de la maturi.

- comunicarea contribuie la formarea, exersarea deprinderilor de interacțiune socială. Activitatea în comun contribuie la dezvoltarea priceperii de a se supune disciplinei comune şi totodată de a-şi apăra drepturile, de a raporta interesele proprii la cele comune.
- comunicarea îi oferă posibilitatea de a trăi emoțional atât relațiile cu grupul, cât şi simțul solidarității, de apartenență la un grup, de susținere reciprocă, fapt ce-i menține stabilitatea şi propriul confort emoțional.

Discuțiile cu părinții sunt specifice pentru preadolescenți, dar în special pentru cei de *vârstă mare*. Comunicarea preadolescenților cu persoane importante pentru ei le generează diferite trăiri emoționale. Emoțiile negative în relațiile cu unele persoane vor fi compensate cu cele pozitive care pot apărea în comunicarea cu altele. Dacă comunicarea compensatorie nu este posibilă sau ea apare în mediul asocial se pot ivi anumite dereglări neurotice. În comunicarea cu adulții, pe de o parte, la preadolescenți se păstrează acele calități care le-au fost caracteristice la etapa precedentă: nevoia de susținere, autoritatea adultului, pe de altă parte, apar calități noi – tendința spre libertate, nevoia de respect şi atitudini serioase din partea adultului față de drepturile şi viața personală. Contradicția în comunicare denotă caracterul ei neordinar cu persoanele importante pentru ei. Cercetările dovedesc că majoritatea preadolescenților simt o nevoie acută de comunicare neoficială cu maturii din mediul cunoscut. Din păcate, această necesitate nu poate fi satisfăcută, deoarece în viață predomină anume tipul oficial de comunicare.

Dezvoltarea propriei competențe sociale este un proces dificil pentru preadolescenți, deoarece nevoia exagerată de a comunica vine în contradicție cu neputința elementară de a comunica, a-l asculta pe celălalt, a susține o discuție, a reacționa la critică şi a aprecia critic afirmațiile şi acțiunile celorlalți. Cu toate acestea cercetarea dezvoltării comunicării ar facilita socializarea elevilor în mediul ambiant, iar pe maturi – în alegerea modalităților pozitive de interacțiune, comunicare şi înțelegere cu copiii.

În lucrarea dată propunem rezultatele unui studiu experimental cu referire la stabilirea unor caracteristici ale comunicării şi aspectului ei interactiv în activitatea de grup. Studiul a cuprins un eşantion alcătuit din 78 de preadolescenți din clasele a VII-a, instituții preuniversitare din mun. Chişinău, respectiv: grupul A (27 subiecți), grupul B (28 subiecți) şi grupul C (23 subiecți). În acest scop a fost aplicat ***Testul ZWEI PERSONUNE***, elaborat de H.Henning (1927), „prin care se solicită colaborarea a două persoane în mod strâns într-o activitate ce trebuie să se desfăşoare şi se realizează cu ajutorul unor aparate sau instrumente (2 foarfece). În aceste condiții, se poate analiza colaborarea, spiritul de echipă, corelarea sarcinilor, mişcărilor, cine are inițiativa, inteligența organizațională şi socială, serviabilitatea, dar şi agresivitatea, ori vulgaritatea, neîndemânarea etc. Se poate solicita şi colaborarea în a desena un proiect sau un desen (două persoane)”. [Şchiopu Ursula, p.316]. Pentru studiul nostru acest test a fost adaptat, şi anume, grupul a fost extins până la 4 - 5 persoane, subiecții urmau să îndeplinească *nonverbal* o sarcină în grup în atingerea unui scop şi obținerea unor rezultate comune. Necesitatea de a adapta acest test a reieşit din faptul că, în primul rând, au fost investigați mai mulți subiecți, apoi incluse mai multe criterii de diagnosticare, ceea ce a permis înregistrarea mai multor caracteristici ale problemei de cercetare.

Tabelul 1.Rezultatele testului *ZWEI PERSONUNE* (vârsta preadolescentă)

Rezultatele obţinute						
Criteriile constatate	Grupul A		Grupul B		Grupul C	
	Da	Nu	Da	Nu	Da	Nu
1. Manifestă iniţiativă (propune idei)	48,15%	51,85%	64,29%	35,71%	43,48%	56,52%
2. Manifestă receptivitate faţă de colegi	40,74%	59, 6%	32,14%	67,86%	34,78%	65,22%
3. Manifestă amabilitate, serviabilitate	44,44%	55,56%	10,71%	89,29%	17,39%	82,61%
4. Solicită ajutorul adultului	18,52%	81,48%	14,29%	85,71%	21,74%	78,26%
5. Tinde să domine situaţia	25,93%	74,07%	39,29%	60,71%	17,39%	82,61%
6. Lucrează independent, se izolează	55,56%	44,44%	60,71%	39,29%	52,17%	47,83%
7. Manifestă dezacord	70,37%	29,63%	75%	25%	69,57%	30,43%
8. Se implică parţial în activitate	25,93%	74,07%	46,43%	53,57%	30,43%	69,57%
9. Nu se implică în activitate	7,41%	92,59%	3,57%	96,43%	4,35%	95,65%

Reieşind din aceste date putem constata următoarele:

1. La criteriul *Manifestă iniţiativă* (propune idei, începe primul lucrarea) subiecţii au dovedit rezultate aproape de nivel mediu (grupurile: A - 48,15% din subiecţi şi C - 43,48% din subiecţi) cu tendinţa spre creştere (grupul B - 64,29% din subiecţi). Astfel, capacitatea de a manifesta iniţiativă în comunicarea interactivă este în ascendenţă.

2. La criteriul *Manifestă receptivitate faţă de colegi* au fost obţinute următoarele date: pentru grupul A - 40,74% din subiecţi, pentru grupul B - 32,14% din subiecţi, pentru grupul C - 34,78% din subiecţi. Conform opiniei specialiştilor în domeniu, receptivitatea este un component expresiv al emotivităţii (strategie a comportamentului comunicativ), folosit în pronosticarea, evaluarea situaţiei şi a impactului asupra comportamentului altora [Janney, Arndt 1992]; ea este necesară cel puţin pentru parteneri în clarificarea relaţiilor lor [Касьянова 2003: 288]. La vârsta preadolescentă, în baza rezultatelor unor cercetări (Т.П. Гаврилова), acest indiciu este de regulă mai scăzut, fapt ce s-a constatat şi în studiul dat.

3. *Manifestă amabilitate, serviabilitate*. Amabilitatea este o caracteristică a comunicării, care îndeplineşte funcţia de reglare a procesului de comunicare [Захаров, 1998: 88] şi este orientată spre menţinerea unei comunicări nonviolente şi respectarea normelor sociale acceptate în comunicarea interactivă. Ea include capacitatea de a găsi compromisuri, a asculta opiniile părţii opuse, a manifesta respect şi tact în comunicare, în final este un indiciu al culturii. La acest criteriu observăm o creştere mai mare pentru grupul A (44,44% din subiecţi) în comparaţie cu

celelalte grupuri (10,71% din subiecţi şi 17,39% din subiecţi).

4. *Solicită ajutorul adultului*. Rezultatele acestui criteriu sunt unele dintre cele mai scăzute (18,52% din subiecţi pentru grupul A; 14,29% din subiecţi pentru grupul B; 21,74% din subiecţi pentru grupul C), ceea ce în fond dovedeşte că preadolescenţii evită să se consulte cu adulţii, luând în considerare părerile celor de o seamă cu ei.

5. *Tinde să domine situaţia*. Datele pentru acest criteriu sunt cuprinse în diapazonul de la 17,39% din subiecţi până la 25,93% din subiecţi, dovedind un nivel mai scăzut faţă de tendinţa de a comunica interactiv. După cum menţionează specialiştii în domeniu [7, p.424], preadolescentul tinde să evite conflictele, în special cu adulţii, însă pretinde la egalitate în relaţiile cu ei şi intră în conflict direct, apărându-şi poziţia sa de „matur”. În relaţiile cu cei de o seamă, în special la băieţi, conflictele pot apărea în scopul de a câştiga poziţia de lider, de a-şi manifesta inteligenţa, la fete – pentru atragerea atenţiei genului masculin.

6. *Lucrează independent, se izolează* – rezultatele acestui criteriu ating nivelul mediu şi puţin mai sus de mediu: grupul A - 55,56% din subiecţi, grupul B-60,71% din subiecţi, grupul C-52,17% din subiecţi. În opinia lui К. Рубин, care foloseşte conceptul de „distanţare socială”, termen ce descrie diferitele forme de comportament solitar iniţiat de copil, izolarea poate să se manifeste diferit: sub formă de timiditate sau teamă de a cunoaşte persoane noi, teama de evaluări sociale [10, p. 3-17] or, rigiditate, confuzie pe care subiectul le demonstrează nu numai atunci când comunică cu adulţi şi elevi necunoscuţi, dar şi în situaţii noi. Acest fel de comportament poate fi comparat cu comportamentul prudent [10, p.20] şi drept motiv este frica de noutate şi de evaluare socială.

7. *Manifestă dezacord*. Rezultatele obţinute sunt mult mai înalte de nivelul mediu pentru toate grupurile: în grupul A - 70,37% de subiecţi, în grupul B - 75% de subiecţi şi în grupul C - 69,57% de subiecţi. În urma discuţiilor cu subiecţii dezacordul lor se referea la alegerea culorii, temei, detaliilor, la îndeplinirea desenului, la faptul că unii subiecţi corectau desenul altora. Motivul principal l-au numit forma nonverbală de comunicare şi anume: că nu se înţelegeau unii pe alţii, nu puteau să comunice celorlalţi părerea proprie. Formele de dezacord variau mai des: prin negarea cu capul, ridicarea sprâncenelor, încreţirea frunţii, emiterea unor sunete înăbuşite, ridicarea umerilor, încrucişarea mâinilor, aruncarea pensulei şi, mai rar, prin îndepărtarea de la grupul de lucru, smuncirea foii de desen, lovirea pe sine cu pumnul în piept (în sensul „eu am spus”), lovirea peste mână sau peste cap a colegului. Respectiv, subiecţii prin diverse forme nonverbale (atât pasive, cât şi agresive) îşi comunicau colegilor opinia referitor la modul de realizare a sarcinii.

8. *Se implică parţial în activitate.* Rezultatele înregistrate la acest criteriu demonstează în grupul A - 25,93% din subiecţi, în grupul B - 46,43% din subiecţi şi în grupul C - 30,43% din subiecţi s-au implicat parţial în realizarea sarcinii propuse: la început se apropiau de grup, ascultau sarcina, aşteptau ca cineva să le arate concret ce au de făcut sau peste un timp se implicau, „dădeau instrucţiuni” pentru ceilalţi. Un astfel de comportament scoate în evidenţă una dintre contradicţiile vârstei: pe de o parte, dorinţa preadolescentului de a-şi manifesta eul propriu (ceea ce confirmă criteriul precedent), pe de altă parte,

neîncrederea în sine sau neputinţa elementară de a comunica, a-l asculta pe celălalt, a susţine o discuţie, a reacţiona la critică şi a aprecia critic afirmaţiile şi acţiunile celorlalţi.

9. *Nu se implică în activitate.* Cele mai scăzute rezultate au fost obţinute la acest criteriu: în grupul A - 7,41% din subiecţi, în grupul B - 3,57% din subiecţi şi în grupul C- 4,35% din subiecţi. Din răspunsurile subiecţilor: „aşa; nu vreau; nu-mi place să fiu testat; nu ştiu; nu înţeleg ce să fac", putem confirma ideea precedentă. Însă, discutând cu adulţii (profesorii, psihologul şcolar, părinţii), s-a dovedit că aceşti preadolescenţi se confruntau cu probleme în familie, care ulterior se reflectau şi în relaţiile cu colegii.

Cercetarea efectuată asupra nivelului de dezvoltare a celei mai semnificative componente a competenţei sociale, şi anume, a capacităţii de comunicare la vârsta preadolescentă permite să remarcăm la cele trei grupuri un nivel mediu sau sub mediu de dezvoltare a acestei părţi. Unii dintre indicii testaţi, şi anume - *Manifestă iniţiativă (propune idei), Manifestă receptivitate faţă de colegi, Manifestă amabilitate, serviabilitate, Solicită ajutorul adultului* - caracterizează aspectul pozitiv al relaţiilor; achiziţionarea lor facilitează integrarea individului într-un grup de semeni. Dintre criteriile menţionate, cel mai înalt nivel de dezvoltare îl deţine primul indiciu. Deci, în relaţiile cu cei de o seamă preadolescenţilor le este mai uşor să vină cu propuneri, decât să realizeze ideile propuse în grup sau să susţină opiniile altora. În relaţiile cu cei de o seamă dau dovadă de puţină receptivitate, amabilitate, fapt care generează dificultăţi în comunicarea interactivă. Ceilalţi indici - *Tinde să domine situaţia, Lucrează independent, se izolează, Manifestă dezacord, Se implică parţial în activitate, Nu se implică în activitate* – constată tendinţa ridicată a preadolescentului spre izolare, gradul înalt de conflictualitate cu colegii, refuzul de a se implica în activităţi comune, ceea ce caracterizează partea negativă a relaţiilor interpersonale. Totodată, ele denotă şi careva schimbări spre bine. Spre exemplu, cel mai scăzut indiciu a fost obţinut la *refuzul total de a participa la o activitate comună*, deci menţionăm viceversa – interesul viu în colaborarea cu colegii. Preadolescentul este atras de grupul de semeni, el vrea să fie auzit, apreciat de ei, dar întâlneşte multe dificultăţi şi, conform rezultatelor din tabel, ei refuză să se adreseze după ajutor la adult, plasând pe prim-plan comunicarea cu colegii, prietenii.

Reieşind din datele experimentale obţinute de cercetători care vizează influenţa, rolul adultului în dezvoltarea competenţelor sociale la vârsta timpurie, putem conchide că şi la vârsta preadolescentină această condiţie rămâne să fie semnificativă, şi anume: cu toate că preadolescentul este orientat mai mult să comunice cu cei de o vârstă, comunicarea eficientă cu persoanele apropiate pentru el serveşte model de preluare a comunicării şi cu ceilalţi. De altfel, psihologul şcolar în procesul de lucru poate să prevadă un şir de activităţi de grup (traininguri, şedinţe) cu preadolescenţii în scopul dezvoltării elementelor comunicării. Comunicarea pozitivă în grup, dezvoltarea abilităţilor de receptivitate, amabilitate, ascultare etc., toate împreună achiziţionate, vor ajuta preadolescentul să-şi construiască mai uşor relaţii de prietenie, să susţină o discuţie atât cu cei de o seamă, cât şi cu maturii, să evite momentele tensionate, să devină mai competenţi în diverse situaţii sociale.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu, A. *Psihologia comunicării*, MET – Ch.: Univers Pedagogic, 2007 (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”). -136p.
2. Bolboceanu A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*, Teză de doctor habilitat în psihologie, Ch., 2005, 258 p.
3. Bolboceanu, A. *Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative*. IŞE, Chişinău, 2003. – 118 p.
4. Şchiopu, U. *Introducere în psihodiagnostic*, „SEMNE”, Bucureşti-2002-340p.
5. Гаврилова, Т.П. *Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста*: дис. канд. психолог. наук - М., 1997.
6. Головаха Е.И., Панина, Н.В. *Психология человеческого взаимопонимания*.— Киев, 1989.
7. Истратова О.Н. *Большая книга подросткового психолога*. - Ростов н/Дону: Феникс, 2008. – 636, [1] с.: ил.- (Психологический практикум).
8. Матьяш О.И. *Коммуникативная компетентность в межличностной коммуникации* în Межличностная коммуникация. Теория и жизнь, О.И.Матьяш, В.М.Погольша, Н.В.Казаринова, С.А. Биби, Ж.В. Зарицкая. Manual pentru studenți, Санкт-Петербург, «Речь», 2011, - 560p.
9. Галигузова, Л. Н. *Проблема социальной изоляции детей*. psychlib.ru/mgppu/periodica/VP03199...

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

Cadrul praxiologic de eficientizare a managementului instituțional prin prisma diagnosticării pedagogice

Valentina COJOCARU,

doctorandă,

UPS „I. Creangă”

Rezumat

În acest articol se argumentează necesitatea de conceptualizare, conştientizare şi convingere a diagnosticării pedagogice ca o formă deosebită de cunoaştere în asigurarea demersului perfecționării şcolii prin producere de schimbare din cultură la nivel organizațional, didactic, instructiv, ținând cont de condiții şi diverşi factori, utilizând modele şi tehnici eficiente de diagnosticare în sistemul metodologico-managerial prezentat, conceput drept cadru axiomatic operațional, care unifică eforturile managementului instituțional şi eficientizează acțiunile întreprinse.

Abstract

The article touches upon the necessity to conceptualize, recognize and encourage educational diagnostics as a special form of learning, which ensures the improvement of school by producing changes in its culture at the organizational, didactic and instructional levels. It also takes into account various conditions and factors, using efficient models and techniques of diagnosing the presented methodological and managerial system, developed as an axiomatic operational framework, which unifies the efforts of the institution's management and renders the actions more efficiently.

În condițiile unor transformări de anvergură în sistemul de învățământ din Republica Moldova în perspectiva democratizării şi a integrării europene, managementul instituțional reclamă metode şi tehnici specifice acestor schimbări profunde, precum **diagnosticarea pedagogică**, a cărei utilizare corectă condiționează funcționarea normală a sistemului şi a unității de învățământ. *Conceptul de diagnosticare pedagogică „cu valoare de paradigmă” reprezintă o formă deosebită de cunoaştere,* care se află între sensul ştiințific al noțiunii de cunoaştere şi cunoaşterea reală a unui eveniment separat, având drept finalitate diagnoza acestuia, o repoziționare într-un nou context social-pedagogic şi cultural al paradigmei curriculumului care facilitează aplicarea sa din perspectiva asigurării calității educației.

Pornind de la orientările de diagnosticare pedagogică *(accesibilitatea scopurilor şi conținutului procesului instructiv-educativ, căile de realizare a acestora, interacțiunea pedagogică, finalitățile procesului pedagogic*) am sintetizat cadrul instituțional de diagnosticare

pe 4 domenii cu identificarea surselor de diagnosticare, *a metodelor de cercetare, a funcției de descriere a modelării pedagogice, precum şi a funcției de prognozare a modelării pedagogice*, care şi indică strategia de schimbare prin acțiunile preconizate - tabelul 1.

Domeniile/sursele	Metodele de cercetare	Funcția de descriere a modelării pedagogice	Funcția de prognozare a modelării pedagogice
I. Diagnosticare sistemică			control-
1.1. Diagnoza nivelului de realizare a PDŞ, a planului managerial;	analiză-sinteză	informațional-analitică	diagnosticare determinarea abaterilor
1.2. Progresul şcolii referitor la nivelul de performanțe;	reflexiv-analitică	informațional-analitică motivare-scop	determinarea dificultăților
1.3. Progresul elevilor la învățare;	reflexiv-analitică	motivare-scop	planificare-prognozare
1.4. Nivelul rezultatelor elevilor în raport cu evaluările naționale;		orientare-îndrumare	autodeterminare
1.5. Calitatea orientării şcolare şi vocaționale;	comparare		reglare-autoreglare
1.6. Activitatea metodică în unitatea de învățământ;	anchetare	adaptare la schimbare	cultura calității
1.7. Strategii şi proceduri de asigurare a calității.	observare, anchetare	abordare sistemică, procesuală, situațională	centrare pe elev/ societate
II Diagnosticare structurată			
2.1. Structura curriculumului şi cuprinderea necesarului;	analiză-reflexie	adaptabilitate şi flexibilitate	gradul de integralitate
2.2. Cuprinderea şi echilibrul diferitor elemente curriculare;	analiză criterială	gradul de operaționalizare individualizare şi diferențiere	satisfacerea elevilor, personalului
2.3. Calitatea şi accesibilitatea planurilor, programelor de învățământ şi a manualelor;	reflexiv-analitică	monitorizare corelarea nevoilor sociale şi a nevoilor individuale ancorare pe funcționare strategică	eficiență, eficacitate satisfacerea personalului
2.4. Diagnosticul calității lecției;	anchetare	grad de pregătire	rezultate vizibile şi tangibile
2.5. Proceduri obiective şi transparente de identificare a nevoilor de formare a cadrelor didactice;	observare	grad de dezvoltare	grad de adaptare
2.6. Funcționalitatea structurilor de asigurare a calității.	anchetare observare, analiză		planificare-dezvoltare
III Diagnostica componentului			
3.1 Nivelul pregătirii elevilor pentru şcoală;			
3.2 Diagnosticarea dezvoltării individuale a elevului;			

3.3. Starea sănătății elevilor şi asigurarea asistenței lor medicale;	observare	normele ergonomice, de învățare, de dezvoltare fizică	asigurare a sănătății
3.4. Apartenența şi starea socială a părinților elevilor;	testare	gradul de implicare a părinților	parteneriat „şcoală-părinți”
3.5. Reuşita curentă, trimestrială, anuală şi după cicluri de clase şi discipline a elevilor;	observare, analiză	informațional-analitică	monitorizarea realizării standardelor
3.6. Organizarea activităților în funcție de aptitudinile şi opțiunile elevilor;	analiză	organizare-diferențiere	satisfacerea opțiunilor personale
3.7. Relațiile de colaborare a elevilor cu membrii personalului didactic;	analiză reflexivă	empatie	climatul de învățare
3.8. Nivelul pregătirii teoretice şi metodice a membrilor personalului didactic;		ataşamentul profesional	profesionalismul cadrelor
3.9. Asigurarea tehnico-materială şi didactico-metodică a procesului de instruire şi educație;	testare anchetare	respectarea normelor de asigurare	condițiile optime de învățare
3.10. Respectarea continuității în organizarea procesului instructiv-educativ;	testare	aplicarea principiilor didactice	calitatea instruirii
3.11. Tehnologiile aprecierii nivelului real al cunoştințelor elevilor;	analiză	obiectivitate	conformare la standardele educaționale
3.12. Respectarea cerințelor sanitaro-igienice a organizării procesului de instruire şi educație;	observare observare	mediul de învățare	condiții optime de învățare calitatea instruirii
3.13. Activitatea cu elevii care au deficiențe în învățare;	observare	organizare-instruire individualizată	calitatea formării
3.14. Activitatea cu elevii ce au dificultăți în comportament	observare, analiză	influență educațională personalizată	calitatea formării
IV. Prognosticarea			
4.1. Identificarea opțiunilor elevilor, satisfacerea nevoilor;	observare, analiză	planificare-organizare	calitatea actului de conducere
4.2. Sistemul informațional din şcoală în contextul luării deciziilor privind dezvoltarea organizațională;	observare, analiză anchetare	informațional-analitică	

4.3. Identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice şi manageriale; 4.4. Proiectul de dezvoltare a şcolii ancorat pe conceptul de calitate.	analiză- reflexie anchetare analiză-reflexie	planificare-organizare proiectare-prognozare	creştere profesională, în carieră asigurare a calităţii

Tabelul 1. *Cadrul de diagnosticare a sistemului metodologico-managerial din şcoală*

Cadrul de diagnosticare a sistemului metodologico-managerial din şcoală conceput drept *cadru axiomatic operaţional* care unifică eforturile managementului instituţional întru optimizarea activităţii unităţii de învăţământ se impune a fi aplicat în contextul conceptului de calitate, dar şi a conceptelor asociate/înrudite, cum ar fi cel de *„planificare a calităţii", „asigurare a calităţii", „control al calităţii", „îmbunătăţire a calităţii", „managementul calităţii"*. Criteriile metodice de măsurare a calităţii în procesul de diagnosticare urmează să asigure *obiectivitate, siguranţă/ încredere, validitate,* care permit a face *judecăţi de valoare, concluzii pertinente.* Modelele de diagnosticare pedagogică, precum **Modelul Dean Williams** aplicat de noi prin adaptare la starea învăţământului din R.Moldova cu exemple ilustrate de situaţii cu referinţă la 6 provocări specifice unui **leadership real** (*provocarea „activării"; provocarea „dezvoltării"; provocarea „tranziţiei"; provocarea „menţinerii"; provocarea „creaţiei"; provocarea „de criză")* a scos în evidenţă situaţia din învăţământul secundar general la nivel de sistem prin prisma activităţii de conducere (2,p.87-88), iar aplicarea altor instrumente de diagnosticare, precum **Matricea pe domenii de management: tehnologic, politic, cultural**, **Modelul ACE FIRST,** ne-au permis a diagnostica starea sistemului de conducere la nivel de unitate şcolară, care integrează în mod practic o serie întreagă de abordări a unui *tipar eficace sau ineficace de comportament al conducerii* (ibidem, p.91-95). Aceste demersuri inovatoare aplicate în procesul de diagnosticare converg spre edificarea „şcolii inovative", ca moment al schimbării în evoluţia învăţământului", dau sens acţiunii date, facilitează schimbarea/dezvoltarea. *Modelul praxiologic ACE FIRST* (ACE – acţiune, cogniţie, emoţii, FIRST – focalizare, intenţii, rezultate, tensiune), sugerează acţiuni ale managerului văzute în sistem, în evoluţie, axate pe asigurarea calităţii educaţiei. Modelul *ACE FIRST eficace* reflectă produsele acţiunii în perspectiva progresivă – rezultate concret măsurabile, exprimate în *valoarea adăugată şi valoarea creată a calităţii educaţiei*, iar tiparul *ACE FIRST ineficace* marchează un context de stagnare şi deci rezultate rar măsurate, indiscutabile. Modelele vizate de diagnosticare pedagogică/managerială au *o valoare ipotetică, interpretativă, instrumentală, cognitivă, proiectivă, dar mai ales de sugerare a unor consecinţe practice pentru managerii şcolari întru producerea schimbării de calitate.*

În vederea determinării influenţei diagnosticării asupra eficientizării managementului instituţional am realizat un spectru larg de investigaţii în perspectiva formulării factorilor generatori şi favorizanţi funcţionării diagnosticării în cadrul managementului instituţional.

Spre exemplu, aplicarea Chestionarului de **autodiagnosticare/autoevaluare a conducerii şcolii,** elaborat din perspectiva redimensionării acesteia în vederea profesionalizării actului de conducere şi asigurării calităţii educaţiei printr-un management

de calitate, ne-a permis să determinăm gradul de operaționalizare a conducerii pe un spectru de 10 caracteristici-cheie, utilizând calificativele, *figura* 1.

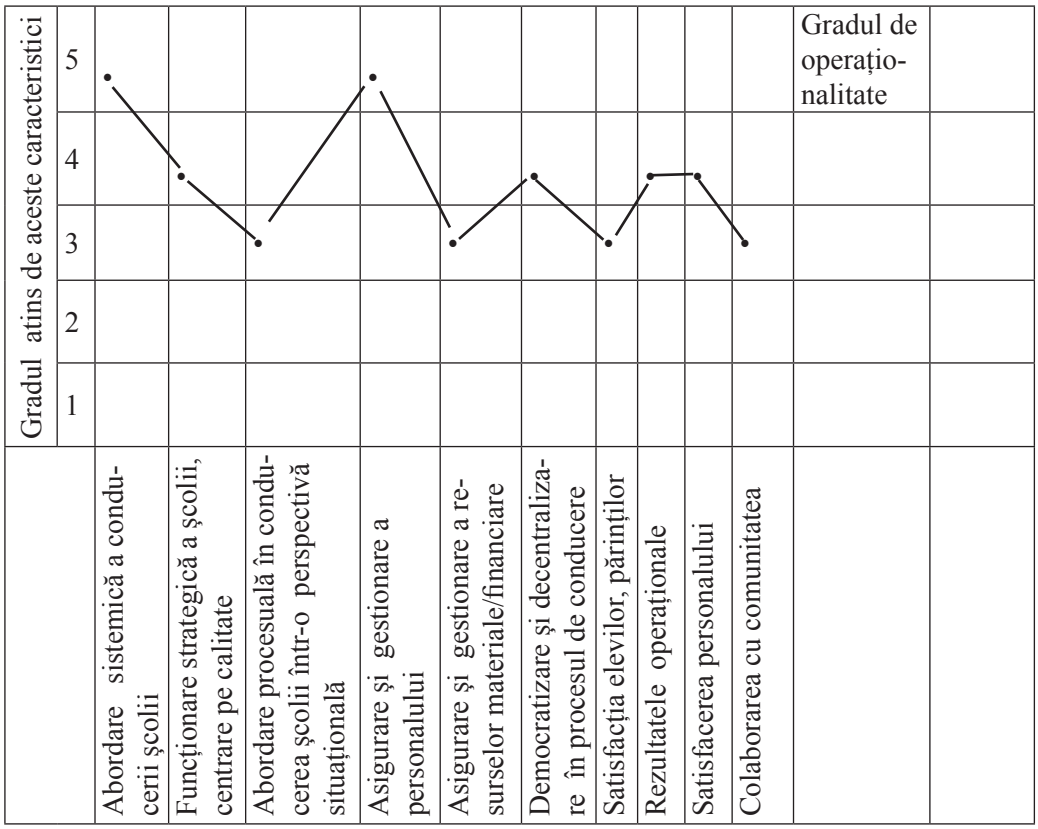


Figura 1. *Gradul de operaționalitate a conducerii şcolii*

Deşi putem remarca o evoluție pozitivă pe ansamblu a gradului de operaționalizare a conducerii şcolii, această situație este încă puțin satisfăcătoare. 51,7% dintre respondenți se autoapreciază cu calificativul „corespunde în mediu" cu referință la *abordarea sistemică a conducerii şcolii, funcționarea strategică a şcolii din perspectiva calității, abordarea procesuală în context situațional, asigurarea şi gestionarea resurselor materiale şi financiare, satisfacția elevilor, părinților*. O atare situație se datorează **schimbărilor prea lente a mentalității managerilor şcolari, capacității limitate de încercare a noului, persistenței modelului de management centrat pe control, de tip administrativ cu toate consecințele sale (structuri centralizate, autonomie limitată, implicare şi participare sub nivelul aşteptărilor, cultură organizațională nedefinită etc.),** fapt care necesită promovarea mai insistentă a paradigmei managementului educațional din perspectiva democratică şi a integrării europene.

Aplicarea chestionarului **Diagnosticarea condițiilor din şcoala în care activați în funcție de manager şcolar** ne-a permis a scoate în evidență caracteristicile-cheie

asupra condițiilor activității școlii ca premisă a perfecționării ei. Acestea vizează *obiectivele, planificarea, conducerea, dezvoltarea personalului, gradul de participare şi implicare, documentarea şi reflecția, structurile, rolurile, relațiile.* Analiza de ansamblu a rezultatelor chestionarului respectiv denotă prezența unui echilibru în aplicarea caracteristicilor-cheie enunțate, însă s-au constatat deficiențe însemnate în *corelarea obiectivelor cu structurile organizaționale*, care în mare parte nu corespund noilor obiective, sunt depăşite, în *corelarea conducerii şi a rolurilor*, *relațiilor,* care adesea sunt tensionate din cauza neacoperirii normei didactice ca rezultat al scăderii dramatice a numărului de elevi. Rezultatele acestei diagnoze mărturisesc despre nevoia reconsiderării rețelei şcolare în contextul schimbării factorilor sociali, demografici, administrativi, asigurându-se echitate şi siguranța în obținerea studiilor de către fiecare individ.

Rezultatele investigațiilor realizate de noi în anul 2012 pe un lot experimental de 101 manageri şcolari privind **diagnoza stilului de conducere** confirmă o mutație pozitivă în practicarea stilurilor de conducere - Diagrama 1.

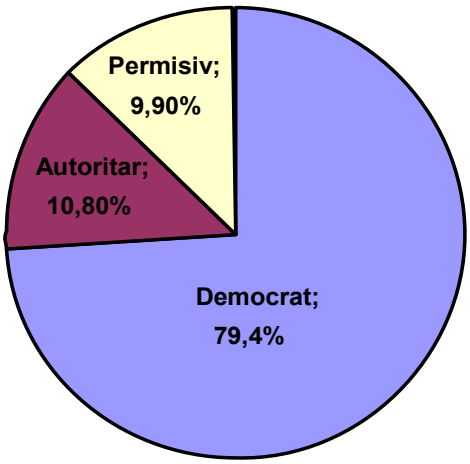


Diagrama 1**.** *Ponderea stilurilor de conducere*

În aceeaşi ordine de idei utilizând testul „stilul de conducere" după modelul lui R. Blake şi S.Mouto, am constatat că 69,5 % din respondenți manifestă un interes vădit (9.9) atât pentru problemele interumane, cât şi pentru sarcinile organizației şcolare, 15,4% sunt predispuşi pentru realizarea sarcinilor, 14,8% dau preponderență relațiilor umane, 7,3% promovează un stil suficient cu axare pe sarcină şi pe relații umane, 3,9% – un stil puțin pronunțat (1.1).

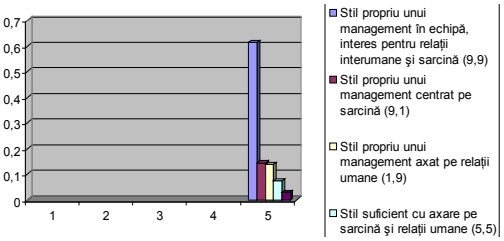


Figura 2. *Stilurile de conducere ale managerilor şcolari în accepțiunea cadrelor didactice*

Fiind o parte integrantă a activității şcolare *diagnosticarea* este o *colectare sistematică şi organizată de informații relevante în scopul abordării schimbării. Ea reprezintă o evaluare cu scop reglator, contribuind astfel, la dezvoltarea/perfecționarea şcolii.* Performanțele şcolii pot varia anual în dependență de mai mulți factori (demografici, sociali, economici), însă pot fi determinați factorii care au influențat direct la eficacitatea şcolii asupra procesului şi rezultatelor, astfel, identificându-se şi schimbările propuse la inițiativa şcolii. În acest context de menționat factorii procesului de perfecționare a şcolii, care au la bază diagnosticarea pedagogică-managerială. În această perspectivă, premisă importantă pentru evidențierea problemelor şi determinarea soluțiilor posibile de rezolvare este (1) *analiza rezultatelor elevilor şi profesorilor,* acțiune care reprezintă debutul muncii de diagnosticare pe întreg circuitul procesului de

diagnosticare. Alte premise ale perfecționării școlii se referă la (2) *cultura școlii*, *care constituie codul genetic al organizației școlare*, dimensiunea vitală, care luând în vedere (3*) datele inițiale și organizarea școlii* (structura organizațională, valorile, rolurile, relațiile) permit a specifica (4*) prioritățile* cardinale (realizabile, coerente, consonante cu mediul exterior) în raport cu misiunea școlii care conduc la rezultate vizibile și tangibile pentru elevi și personal, și care implică (5) *condiții, particularități organizatorice adecvate*, o schemă managerială corespunzătoare priorităților și culturii școlii, elucidate în baza unei diagnosticări interne a condițiilor în raport cu tipul de schimbare preconizat. Urmare a acestor acțiuni succesive se identifică (6) *strategia de perfecționare a școlii* ca mijloc de realizare a **schimbării care rezultă din cultură** și care după cum menționează David Hopkins, Mel Ainscow și Mel West, trebuie să se desfășoare la cele trei niveluri diferite: ale școlii, pedagogului și elevului, respectiv, la nivel organizatoric, didactic, instructiv (3, p. 227). Conceptualizarea, conștientizarea și convingerea în primatul culturii în procesul dezvoltării/schimbării trebuie să ne domine gândirea și acțiunile, fiind ghidați de afirmația lui Schein că „*unicul lucru pe care-l fac directorii și care contează cu adevărat este crearea și administrarea culturii*" (ibidem, p.225).

În acest context sunt de menționat factorii care influențează asupra dezvoltării școlii și a infrastructurii sale. Aceștia pot fi grupați în 4 grupuri complementare: (1) *factori pe care școala îi poate schimba* (obiectivele; asigurarea cu cadre; relațiile în colectiv; condițiile de învățare; asigurarea cu materiale didactice; crearea normelor sanitaro-igienice); (2) *factori pe care școala îi poate schimba în anumite condiții* (obiective coordonate; organizarea procesului de învățare; implicarea părinților și a comunității); (3) *factorii asupra cărora școala poate influența* (planuri de viață ale profesorilor și elevilor; cariera profesorilor; calități personale ale profesorilor și elevilor; starea sănătății profesorilor și elevilor; pregătirea către viața de familie); (4) factorii asupra cărora școala nu poate influența (caracteristicile biologice și genetice ale elevilor; aptitudinile elevilor; nivelul venitului în familie; relațiile în familie).

În concluzie, diagnosticarea pedagogică trebuie *concepută evolutiv și constructiv, cu o profundă și semnificativă încărcătură praxiologică,* care este în funcție de o multitudine de factori contextuali și situaționali încorporați în politici și strategii educaționale, și care explică complexitatea și integralitatea sa în cadrul managementului instituțional cu orientare spre *creșterea eficienței individuale și organizaționale.*

Referințe bibliografice:

1. Iosifescu, Șerban *(coordonator). Management educațional pentru instituțiile de învățământ.* București, 2001.
2. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V., Postica A. *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației.* Chișinău, Tipografia Centrală, 2011.
3. Nicolescu O., Verboncu I., *Metodologii manageriale,* București, editor Tribuna economică, 2006.
4. Hopkins D., Ainscow M., West M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării.* Chișinău, Prut Internațional, 1998.
5. Шаталов А. А., Афанасьев В. В., Афанасьев И. В. и др. *Мониторинг и диагностика качества образования.* Монография МНИИ школьных технологий, 2008.

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

Particularitățile competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic

Maria IANIOGLO,
lector superior,
Universitatea de Stat din Comrat

Rezumat

Comunicarea asertivă într-o comunitate multietnică reprezintă adaptarea eficientă la diverse situații şi îmbunătățirea dialogului, înzestrându-l cu particularități de comunicare deschisă, onestă, cu solicitarea propriilor drepturi, fără agresivitate. În acest context formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul multietnic constituie una dintre prioritățile educației contemporane.

Abstract

The assertive communication in a multiethnic society is an efficient adaptation to different situations and development of the dialogue which is accompanied by the features of open, honest communication with their rights observance without any aggression. In this context the formation of the competence of assertive communication in the academic environment is one of the priorities of modern education.

Globalizarea a făcut ca lumea contemporană să fie supusă unor schimbări rapide, iar contactul şi interacțiunea cu alte culturi să devină caracteristicile dominante ale vieții moderne. În prezent, societățile monoetnice sunt deja un fenomen istoric. Societatea a intrat într-o epocă în care putem spune că nu mai există granițe naționale. Prin urmare, după cum atenționează cercetătorul Cozma (2001), apar „societățile mozaic, în care elemente ale culturii autohtone se îmbină ... cu aspecte ale culturii altor grupuri" [apud 8, p. 36-37].

Într-o accepțiune largă, societatea policulturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune şi interacțiune, de schimb şi recunoaştere mutuală a modalităților de organizare a vieții şi valorilor fiecăruia. Convieţuirea interetnică oferă diverse modele de comportament. Mediul mixt creează condiții pentru un contact permanent al diverselor culturi etnice. Indivizii şi grupurile, angajați în relații interetnice pozitive, într-o conlocuire paşnică, bazată pe înțelegerea şi aprecierea valorilor altuia, vor percepe mai multe asemănări dintre alteritate şi identitate.

Comunitățile interetnice includ grupuri culturale, etnice, religioase „care nu numai că partajează acelaşi spațiu, dar au învățat să şi cultive relații deschise de interacțiune, reciproc recompensatoare, respectând valorile, tradițiile şi modurile de viață ale fiecăruia" [8, p. 37]. Prin aceasta multietnicitatea descrie specificul interacțiunii şi relaționării dintre actorii sociali care trăiesc unii alături de alții şi împreună cu ceilalți.

Contextul global de astăzi este caracterizat prin pulverizarea granițelor, prin accentuarea mobilității sociale. În această conjunctură diversificată este necesară construirea unor modalități de convieţuire comună. Convieţuirea interetnică complică fenomenul relațiilor cu

altul, solicitând diverse „modele de comportament” ce diferă de la o etnie la alta, acestea alcătuind „modele culturale”, propuse spre realizare de societate membrilor săi, iar totalitatea modelelor valorificate constituie cultura societăţii date. Mediul mixt creează condiţii pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul când nu se exercită o presiune de dominaţie, contribuie la interferenţă, manifestată în împrumuturi libere, modificări şi îmbogăţire reciprocă [2, p. 75].

Contactul şi interacţiunea ca caracteristici dominante ale vieţii moderne, având scopuri fie economice, politice sau culturale, îndrumă spre o cunoaştere a mediului multietnic în care trăim. Graţie acesteia, trăim vremuri când trebuie să primeze dialogul deschis între oameni, între naţionalităţi şi etnii.

Fiinţa umană nu este numai o fiinţă biologică şi, în primul rând, una socioculturală, fapt dovedit de capacitatea sa de a-şi însuşi abilităţi, a-şi formula interese de a promova valori sociale. Socializarea relevă acţiuni intenţionate de integrare socială, reunind modificările care vin din raporturile subiectului cu mediul, în prezenţa „celuilalt” şi din interacţiunea cu acesta. Procesul de socializare în condiţiile contemporane nu se reduce doar la învăţarea modelelor culturale ale grupului de apartenenţă. Cele mai cunoscute procese de învăţare culturală sunt inculturaţia şi enculturaţia [16; 17].

În accepţiunea lui C. Cucoş enculturaţia desemnează procesul prin care un grup cultural încorporează la descendenţi elementele valorice specifice în vederea integrării optime în viaţa comunitară” [5, p. 118]. Prin urmare, enculturaţia are o valoare adaptativă, deoarece îl înzestrează „pe subiect cu acele strategii identitare care îl vor ajuta să activeze, atunci când scenariul de viaţă o cere, cele mai funcţionale opţiuni comportamentale, favorizând integrarea mai adecvată” [8, p. 54].

De rând cu enculturaţia „procesul de internalizare de către individul uman a normelor şi valorilor grupului, comunităţii în care el trăieşte, are loc şi aculturaţia. Aculturaţia desemnează procesul prin care „o cultură integratoare le impune reprezentanţilor unei culturi mai puţin influente, prin intermediul unor agenţi ai socializării, patternurile sale definitorii” [Ibid., p. 54]. Constituind un schimb cultural, aculturaţia se prezintă ca un proces de schimb al elementelor (obiceiuri, datini, valori, simboluri şi forme de cultură) persoanei, aceasta asimilând nu numai modele proprii grupului de apartenenţă, dar şi cele împărtăşite de alte comunităţi etnice.

C. Cucoş consideră că „pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue care implică acceptarea altuia, toleranţa, coexistenţa plurală, dar şi şansa afirmării poziţiilor proprii” [4, p. 137]. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică, ce a circulat liber din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie.

În teoria şi practica învăţării dialogate (Bibler V.S., Okon W. ş.a.) se afirmă că mecanismul influenţei interculturale este dialogul, apreciat ca formă de comunicare şi mijloc de interacţiune dintre subiecţii purtători ai diverselor culturi. Dialogul cultural este o strategie de interogare culturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, este un schimb valoric care nu se produce uşor. El presupune o complexă interacţiune a mentalităţilor, concepţiilor, idealurilor, creând multiple perspective de dezvoltare [5; 17]. Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învaţă şi are ca obiectiv „cultivarea receptivităţii faţă de diferenţă …, formarea unei competenţe interculturale” [6].

Valoarea abordărilor culturologice în soluţionarea problemelor ce ţin de comunicarea interculturală este accentuată de către savanţii

ruşi Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Борисова, З.А. Малькова, В.П. Комаров, ş.a. Astfel, unul dintre obiectivele educaţiei interculturale într-un mediu multietnic reflectă crearea diverselor medii culturale prin care are loc dezvoltarea persoanei, stimularea interesului faţă de valorile culturale ale altor etnii, perceperea adecvată a diversităţii şi specificului, dezvoltarea deprinderilor şi capacităţilor de interacţiune cu reprezentanţii altor etnii [3; 5; 8; 16; 17; 19].

Convieţuirea interetnică oferă diverse modele de comportament. Mediul mixt creează condiţii pentru un contact permanent al diverselor culturi etnice. Indivizii şi grupurile, angajaţi în relaţii interetnice pozitive, într-o conlocuire paşnică, bazată pe înţelegerea şi aprecierea valorilor altuia, vor percepe mai multe asemănări dintre alteritate şi identitate [3; 4; 11; 12; 17].

La nivelul societăţii se poate suporta diversitatea persoanelor, grupurilor şi comunităţilor dacă nu este încălcat echilibrul dintre unitate şi diversitate, dintre acceptarea diferenţelor individuale şi angajamentul tuturor cetăţenilor de a promova valorile şi principiile fundamentale ale democraţiei prin crearea unor punţi de spirit ce ar conjuga cerinţele societăţii cu doleanţele fiecăruia în parte.

Multietnicitatea mediului devine o premisă pentru care comunicarea între reprezentanţii diferitor etnii poate avea diverse aspecte de la tensiune şi agresiune în comportamente şi atitudini, până la acceptarea şi convieţuirea paşnică.

Necesitatea şi oportunitatea deprinderilor de comunicare constructivă în situaţii de tensiune şi agresiune sunt evidenţiate în lucrările savanţilor G. Amado, R. Berns, A. Guittet, C. Cungi, A. Mucchielli, A. Stoica-Constantin, Р.Ф. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, ş.a. Studiul efectuat de Т. Левкова (2003) remarcă că agresiunea nu trebuie reflectată numai de pe poziţiile distructivităţii. Agresiunea persoanei poate prelua asemenea forme de manifestare a trăsăturilor de personalitate, cum sunt agresivitatea (distructivitate, violenţă) şi asertivitatea (constructivitate, nonviolenţă) [10].

Conflictele intergrupale, menţionează A. Stoica-Constantin, ocupă un loc major, constituind fie un impuls al progresului, fie o piedică în calea acestuia, astfel că se impune necesitatea minimalizării consecinţelor distructive şi maximalizării valenţelor constructive. Conflictul nu este neapărat negativ, subliniază autorul, ci pur şi simplu un fapt natural, datorat convieţuirii într-o societate complexă [15].

În cadrul contactelor intergrupale predomină percepţia prezumtivă a celui de altă cultură, în detrimentul unei percepţii autentice bazate pe intercomunicare, intercunoaştere a respectivelor persoane din grup. Această percepţie eronată a grupurilor poate genera stări tensionate, neîncredere şi confruntare în relaţiile dintre reprezentanţii diferitor etnii. Caracterul montajelor comunicative este unul dintre factorii ce determină nivelul de dezvoltare a capacităţilor comunicative exprimate prin abilitatea de a stabili contacte cu oamenii, tendinţa de a lărgi contactele, participarea la activităţi de grup, capacitatea de a influenţa oamenii, de a manifesta iniţiativă.

În situaţii de interacţiune şi relaţionare interetnică devine tot mai importantă diferenţierea noţiunilor de agresivitate (distructivitate, violenţă) şi asertivitate (constructivitate, nonviolenţă) şi orientarea spre dezvoltarea forţelor constructive ale agresiunii, în lipsa căreia persoana greu se va realiza şi autoafirma. Asertivitatea este caracterizată prin avansarea, atât a unui comportament responsabil corespunzător, cât şi a unuia expresiv, pe când comportamentul agresiv implică numai exprimarea unor drepturi. Prin aceasta, asertivitatea este o atitudine onestă şi utilă faţă de tine şi ceilalţi.

Т. Левкова menţionează că formarea poziţiei asertive poate fi realizată prin intermediul achiziţionării depriderilor de soluţionare constructivă a problemelor de viaţă şi a celor profe-

sionale [18]. Multietnicitatea poate reprezenta, prin diversitatea sa, după M.-D. Văduva, o resursă prețioasă ce poate fi valorificată în procesul educațional drept promotor al creativității educaționale şi nu o problemă în plus.

Cultura comunicării interetnice, ca fenomen multifuncțional, include cunoaşterea normelor, principiilor şi cerințelor de etică generală, precum sunt: datoria, responsabilitatea, cinstea, bunătatea, adevărul şi deprinderea de transferare a acestora în planul relațiilor interetnice. Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoții, manifestarea interesului față de alți oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situații [2].

Studierea percepției reciproce în societățile polietnice se efectuează în baza unor aşa categorii, precum sunt montajele etnice, distanța socială şi culturală, statutul etnic. Distanța socială, de care au fost preocupați E. Berdjess, L.fon Vize, T. Park, G. Zimmeli, S.Chelcea ş.a. este considerată una dintre noțiunile de bază, ce caracterizează nivelul de apropiere sau de îndepărtare a grupurilor sociale. Cu ajutorul măsurării distanței sociale se determină statutul, potențialul grupurilor sociale, iar în societățile multietnice şi pozițiile grupurilor etnice. Rigiditatea şi mărimea distanței sociale, asemănarea caracteristicilor grupurilor servesc drept indici ai stării societății, nivelului de egalitate socială.

Relațiile interpersonale în mediul multietnic sunt legate de procesele de comunicare. Mariajul lor este atât de solid, încât se consideră că nu putem să nu comunicăm şi că simpla prezență a unui interlocutor devine condiție sine qua non a declanşării actului. Astfel, în mediul multietnic comunicarea interpersonală suportă modificări, iar acestea la rândul lor reflectă specificul şi particularitățile mediului.

Prin această abordare a problematicii comunicării interetnice şi, în particular, a competenței de comunicare asertivă din perspectiva mediului multietnic concentrează în sine un întreg conglomerat de probleme multiaspectuale, extrem de relevante în contextul edificării unei societăți durabile şi politici educaționale cu impact pozitiv asupra capitalului uman al țării.

Este evident, că odată cu sporirea progresului tehnic creşte şi rolul activității comunicative, apare stringenta necesitate la subiecți, mai accentuat la cei din mediul multietnic, de a-şi dezvolta competența comunicativă, de a se înarma cu instrumentul universal de socializare umană, prin intermediul căruia însuşesc experiența de veacuri a umanității, fac schimb de informații, se cunosc şi se influențează reciproc, îşi coordonează activitățile comune [11].

În literatura de specialitate se întâlnesc tot mai des sintagmele de „comportament asertiv", de „comunicare asertivă" şi „competența de comunicare asertivă" [7; 9; 15 ş.a.]. „Sintagma *competență de comunicare asertivă* capătă un sens, doar fiind inclusă într-un sistem şi mediu dat. Cu referire la medii multiculturale şi multietnice competența de comunicare asertivă contribuie la manifestarea unei personalități deschise care dirijează propriile emoții, este interesată de dorințele altor persoane" [2, p. 76].

Apariția şi crearea mediilor multietnice necesită prestarea competenței sociale, „care priveşte gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează în abordarea relației de comunicare, având capacitatea de a emite şi transmite mesajul în aşa fel, încât acesta să fie receptat chiar aşa cum s-a intenționat" [13, p. 62].

Competențele sociale constituie în egală măsură un model de comportament social care utilizează analogia între performanța socială şi competențele motrice. Prin acest model s-a pus accentul pe elementele performanței sociale, mai ales pe cele nonverbale, ca expresia feței şi privirea. Totuşi, este clar că elementele verbale au şi ele importanța lor şi că aspectele

globale ale performanței, precum gratificația şi asertivitatea, ar putea fi mai importante decât orice element specific.

S. Moscovici şi adepții săi consideră că asertivitatea sau capacitatea de a-l comanda pe celălalt a fost uneori comparată cu competența socială. Autorul explică aceasta prin faptul că „competențele sociale sunt patternuri ale comportamentului social" şi „indivizii competenți, din punct de vedere social", produc „efectele dorite asupra celorlalți indivizi. Aceste efecte se pot raporta la motivații personale, ca de exemplu, a fi popular, sau la obiective atribuite celuilalt, cum ar fi dezvoltarea capacităților de învățare, refacere sau muncă. Competențele sociale cotidiene ocupă, în general, primul plan, iar cele profesionale, planul secund" [apud 2, p. 77].

Asertivitatea permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora. Astfel, considerăm că această componentă a competenței sociale ar putea face parte din educația de bază, începând, dacă nu din copilărie, atunci măcar din adolescență.

În sprijinul acestei idei vine aprecierea lui A.Adler (1991) că aspirația de a te pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viață şi se constituie ca un puternic factor psihologic ce influențează procesul actualizării de sine. Adler leagă aspirația de a te pune în valoare de manifestarea sentimentelor de inferioritate şi insecuritate, considerând-o ca principală modalitate de atingere a superiorității [1].

Comunicarea, ca instrument de interrelaționare, concomitent presupune procesul de interacțiune dintre indivizi în vederea schimbului de informații, atitudini, emoții etc., dar şi voința, capacitatea de a analiza, a argumenta, a interpreta, a produce mesaje. Componentul interetnic al comunicării reprezintă un fenomen multiaspectual şi presupune cercetarea aspectelor interne şi externe ale diferențelor în comunicare. Aspectul intern presupune comunicarea dintre reprezentanții aceleiaşi etnii în interiorul mediului polietnic, pe când cel extern prevede comunicarea dintre reprezentanții diferitor etnii.

Convieţuirea interetnică complică fenomenul comunicării şi relațiilor cu altul, oferind diferite modele care diferă de la o etnie la alta. O **comunicare** asertivă într-un mediu multietnic înseamnă, în primul rând, sa ştii care sunt nevoile tale şi ce doreşti să obții. Obiectivul într-o asemenea comunicare nu este să învingi, ci să rezolvi problemele şi să obții rezultate maxime.

Totodată, din punctul de vedere al raporturilor sociale, într-o comunitate multietnică **comunicarea asertivă** reprezintă calea de mijloc şi implică: solicitarea propriilor drepturi; refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă, directă. De aici, c**omunicarea** asertivă reprezintă adaptarea eficientă la situații conflictuale şi în orice **situație**, comunicarea se îmbunătățeşte dacă există un dialog deschis, fără agresivitate.

Abordarea ştiințifică a dezvoltării competenței de comunicare asertivă la subiecții din mediul multietnic oferă avantajul apropierii temeinice de soluționare a problemelor emergente, situații ce pot apărea în mediul multicultural şi polietnic. În acest context, dezvoltarea competenței de comunicare asertivă la subiecții din mediul academic multietnic reprezintă priorități ale educației contemporane.

Sugestii privind aspectele teoretice ale problematicii comunicării asertive într-un mediu multietnic şi influența acesteia asupra formării competenței de comunicare asertivă le regăsim la G.Amado, C.Gungi, D.McQuail, A. Mucchielli, M.Roco, L.Şoitu, С.Бишоп, В.Г.Ромек, V.Botnari, M.Ianioglo ş. a. Cercetătorii remarcă că la fel competența de comunicare asertivă într-un mediu multietnic va respecta specificul culturii multietnice.

Problema formării competenţei de comunicare asertivă în mediul multietnic a fost abordată de către cercetători din mai multe perspective, subliniind în speţă valoarea aspectelor ce se referă la comunicarea ca factor al formării competenţei comunicative. Totodată, conexiunea dintre comunicarea, competenţa de comunicare asertivă şi mediul multietnic este un domeniu mai puţin valorificat în ştiinţele educaţiei. Abordările ştiinţifico-practice existente ale problemei în cauză elucidează parţial condiţiile psihopedagogice de formare a competenţei de comunicare asertivă în mediul multietnic.

Caracterul tangenţial al abordării în literatura de specialitate a problemei formării la studenţii din mediul academic multietnic a competenţei de comunicare asertivă constituie prilejul şi motivul pentru cercetare.

Actualmente, situaţiile în care apar divergenţe de opinii, interese şi diferenţe pot evolua atât în conflicte distructive, cât şi în acţiuni de compromis, de colaborare şi parteneriat interetnic. În cazul mediului multietnic favorabil se observă creşterea imaginilor etnice pozitive, iar colaborarea comună modifică reprezentările diverselor grupuri în sens pozitiv [17, p. 224].

Raporturile sociale şi interpersonale, aşa cum au demonstrat S. Chelcea, C.Cucoş, C.Cungi, S.Moscovici, A.Mucchielli, J.Piaget, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Н.М.Лебедева, А.В.Петровский, Т.Г. Стефаненко ş.a. asigură o îmbunătăţire a competenţelor, climatului psihosocial şi reuşitei subiectului. Mediul multietnic, saturat cu relaţii şi interacţiuni interetnice, modelează personalitatea subiectului, motivaţia şi conduita acestuia. Pentru ca subiecţii să obţină succese în comunicare şi să înveţe cultura comunicării interetnice „trebuie să fie competenţi şi motivaţi în rezolvarea sarcinii, să fie ajutaţi, încurajaţi, implicaţi şi evaluaţi adecvat” [14, p. 213].

Analiza comportamentului asertiv a evidenţiat că în contextul social multietnic comportamentul este interpersonal şi implică exprimarea onestă şi relativ directă a gândurilor şi sentimentelor ce sunt social adecvate şi în care se ţine cont de sentimentele şi bunăstarea celorlalţi. O persoană care deţine competenţa de comunicare asertivă ştie şi poate să-şi exprime dorinţele, să spună ce gândeşte, să refuze, să rezolve conflicte într-o manieră fermă dar fără să-şi jignească interlocutorii, menţinându-şi, în acelaşi timp, controlul asupra focarelor conflictuale.

Formarea competenţei de comunicare asertivă, cât şi manifestarea ei, va suporta anumite dificultăţi, subordonate, după cum susţine C.Gungi, conceptului de anxietate socială. Definită ca „teamă pe care o resimţim în situaţiile relaţionale” [7, p.13], ea apare atunci când individul îşi analizează acţiunile care pot fi observate fie de el însuşi, fie de ceilalţi. Pentru a nu părea ridicolă, persoana ezită iniţierea unei conversaţii în public etc. Într-un final, persoana exprimă teama de eşec şi manifestă un comportament inhibat. Absenţa asertivităţii se exteriorizează atât printr-un comportament inhibat, cât şi printr-un comportament agresiv sau prin alternanţa lor.

Afirmarea competenţei de comunicare asertivă într-un mediu multietnic poate fi influenţată şi de factorii care blochează manifestarea comportamentului social eficient, cum ar fi: diferenţe de percepţie; interpretarea; dificultăţi de exprimare; inabilitatea de preluare a rolului celorlalţi; stereotipuri; lipsa de cunoaştere; emoţiile; bariere culturale ş.a.

Ameliorarea acestor comportamente deficitare şi adoptarea unei maniere adecvate în vederea construirii sau menţinerii unei relaţii optime cu ceilalţi se realizează prin achiziţia treptată a setului de abilităţi care alcătuiesc sfera asertivităţii. Premisele formării asertivităţii, dar şi a competenţei de comunicare asertivă în mediul academic multietnic, se axează pe cooperarea subiectului cu mediul sociocultural,

atitudinea față de sine, cooperarea cu semenii şi cu alții. Analiza cercetărilor demonstrează că în condițiile mediului multietnic comunicarea interpersonală şi interacțiunea este bazată pe acceptare, cooperare şi interculturalitate [3; 4; 5; 6; 11].

Extinderea noțiunii de competență şi, în special a celei de comunicare, se datorează necesității de a rezolva, atât problema raportului dintre teorie şi practică, cât şi cea legată de multietnicitatea mediului academic modern şi comunicarea constructivă în asemenea mediu. Astfel, a apărut sintagma competența de comunicare asertivă, ceea ce pentru noi înseamnă o totalitate de cunoştințe, capacități şi atitudini necesare pentru experiențe de acțiune ale studenților în raport cu un anumit tip de situații din lumea înconjurătoare, necesare pentru activitatea productivă de importanță personală, profesională şi socială.

Competența de comunicare asertivă devine inerentă activității de educație şi formare. Ea se formează prin conținuturile de învățământ şi presupune însuşirea de către subiect a unei proceduri complexe de anumite componente cu caracter cognitiv-acțional şi nu o însuşire răzlețită de cunoştințe. Ea întruneşte un set de caracteristici integre de aplicare conştientă a complexului de cunoştințe, capacități şi atitudini în raport cu anumite probleme de comunicare sau relaționare interetnică într-un mediu academic modern.

Referințe bibliografice:

1. Adler F.A. *Cunoaşterea omului*. Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1991. 212 p.
2. Botnari V., Ianioglo M. *Mediul multietnic – solicitant al competenței de comunicare asertivă*. În: Studia Universitatis, 2009, nr.5 (25), p. 75-81.
3. Cristea S. *Educația interculturală*. În: Revista Didactica Pro..., 2003, nr. 4-5 (20-21), p. 98-100.
4. Cucoş C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăz. şi adăug. Iaşi: Polirom, 2006. 462 p.
5. Cucoş C. Educația. *Dimensiuni culturale şi interculturale*. Iaşi: Polirom, 2001. 288 p.
6. Cucoş C. *Pluralismul valoric şi exigențele educației interculturale*. În Revista Didactica Pro..., 2003, nr. 4-5 (20-21), p.28-29.
7. Cungi C. *Cum să ne afirmăm*. Iaşi: Polirom. 2003. 184 p.
8. Gavriliuc A. *Psihologie interculturală*. Iaşi: Polirom, 2011. 378 p.
9. Gavril I. *Asertivitate de la abilitate la competență*. Iaşi: Performantica, 2002. 216 p.
10. *Manual de psihologie socială*. Coord: Neculau A. Ediția a II-a revăz. Iaşi: Polirom, 2004. 352 p.
11. Nedelcu A. *Fundamentele educației interculturale: diversitate, minorități, echitate*. Iaşi: Polirom, 2008. 206 p.
12. Păuş V.-A. *Comunicare interetnică şi interculturală*. Bucureşti: Ars Docendi, 2010. 312 p.
13. Săucan D.-Ş. *Comunicarea didactică.* Bucureşti: Atos, 2003. 240 p.
14. Silistraru N. *Dinamica şi funcționalitatea dimensiunilor educației*. Chişinău: UPS „I. Creangă”, 2001. 226 p.
15. Stoica-Constantin A. *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare, şi diminuarea efectelor*. Iaşi: Polirom, 2004. 304 p.
16. Крысько В.Г. *Этническая психология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2002. 320 с.
17. Лебедева Н.М. *Введение в этническую и кросс-культурную психологию*. Москва: Ключ, 1999. 224 с.
18. Левкова Т.В. *Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях*. Биробиджан, 2003. 164 с.
19. Почебут Л.Г. *Кросс-культурная и этническая психология*. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с.

Recenzent: Angela CARA, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IŞE

Межкультурная компетенция в аспекте проблем межкультурного образования

Ирина ЦВИК,

старший преподаватель,

КГПУ им. Иона Крянгэ

Резюме

В предлагаемой статье освещается специфика межкультурного образования и обучения, его цели и функции. Утверждается, что готовность к межкультурному взаимодействию следует рассматривать в контексте компетентностного подхода к образованию. Особенно важным является формирование межкультурной компетенции, что осуществляется в учебном процессе через межкультурное образование.

Abstract

In the article "The Intercultural Competence in View of the Problems of Intercultural Education", the specificity of intercultural education and training, its purposes and functions are analyzed. It is stated that the readiness for the intercultural interaction should be considered in the context of the competence-based approach to the education. Formation of the intercultural competence that is carried out in educational process through cross-cultural education is especially important.

Теория межкультурного обучения говорит, что мало лишь просто интересоваться другими культурами. Каждый должен знать и о построении *своей культуры* для сопоставления с другой культурой. Более того, **без** понимания *иной культуры* рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов, в ходе которого и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным. Итак, *межкультурное обучение* – это **педагогический подход**, который позволяет *обнаружить* имеющиеся различия и напряженность в межнациональной среде, и осуществлять работу по этим вопросам, стремясь к мирному разрешению возможного конфликта. Межкультурное обучение направлено на достижение равенства путем создания ситуаций и концепций контакта и общительности, не подвергая обучаемых стандартизированной интеграции.

Главными *целями* межкультурного обучения являются развитие способностей к коммуникации, увеличение способности взаимодействия и социальной компетенции. Понятие «межкультурный» связано с обществом, с самой концепцией общества, ведь европейские социумы становятся все менее и менее однородными. Бытовой опыт и

универсальные жизненные потребности человека должны служить мостом между «чужим» и «своим». Учащиеся должны находить путь в жизненный мир другой (не такой уж чуждой) культуры, опираясь на собственный жизненный опыт. Одним из компонентов межкультурного обучения следует считать «терпимость к разнообразию и готовность подвергать сомнению собственные нормы». [4]

Понятие межкультурного образования стало центральной частью научно-профессиональной дискуссии во всех странах, которые имели дело с мигрантами. Актуальность межкультурного образования осознана педагогической общественностью большинства полиэтничных государств и даже стала частью их государственной политики.

Организация межкультурного образования в целом предусматривает реализацию *систем и стратегий* а) межкультурного воспитания и б) межкультурного обучения/преподавания. В отношении школьного образования «межкультурный подход предполагает обучение школьников иностранному языку через диалог культур, направленный на обеспечение реализации взаимопонимания между коммуникантами, представляющими различные этнообщности». [7;4]

Таким образом, *межкультурное образование* – это процесс, посредством которого возможно добиться успеха в деле сосуществования различных народов. Нам представляется, что успешности данного процесса может послужить межкультурный подход в изучении (обучении) всемирной (неродной) литературе, так как, *во-первых*, он будет сам по себе представлять диалог культур родной и чужой. *Во-вторых*, знакомство с иным национально-культурным миром через художественное слово снимет возможное напряжение между представителями разных национальных культур, познакомив учащегося с другими взглядами и ценностными подходами. Только при таком подходе наиболее продуктивным будет «взаимопонимание коммуникантов, представляющих различные этнообщества» [7;4]

Разведение понятий «обучение» и «образование» многим видится существенным, потому что содержанием обучения являются, как уверены многие учёные, утилитарные, прагматические навыки и умения, а содержанием образования является культура, как «часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования». [8;23] Е.И.Пассов подчеркивает, что современная парадигма образования не знаниецентрическая, а *культуросообразная.* [9;44] Межкультурное образование не предполагает отказ от ценностей родной культуры, наоборот, познавая чужую культуру, учащийся более глубоко познает и свою собственную культуру.

Общие цели межкультурного образования предполагают через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции как бы со стороны, преодоление этноцентрической фиксации, что ведёт учащихся к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению – и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество. [см. 1]

Таким образом, межкультурное (мультикультурное) образование – это образование, создающее *равные* для

всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов. Как мировоззренческая позиция мультикультурное образование представляет собой новейший образовательный институт идентичности современного человека.

Наиболее важными функциями межкультурного образования можно считать:

1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества;

2) снижение межэтнической напряженности;

3) воспитание толерантности в отношениях между представителями различных культур.

Для того, чтобы добиться успеха в межкультурном образовании, необходимо достижение следующих **целей**:

1) всестороннее овладение собственной культурой как обязательное условие интеграции в другие культуры;

2) формирование устойчивых представлений о культурном многообразии;

3) воспитание в духе терпимости и лояльности к культурным различиям и в плане межнационального общения (толерантность);

4) создание условий для интеграции в культуры других народов;

5) развитие умений эффективного взаимодействия с инокультурными представителями.

Сущностью *современного образования* должны быть *диалог и коммуникативность* как постоянная ситуация взаимодействия с другими культурами, взглядами, позициями. Однако в настоящее время существуют серьёзные проблемы, препятствующие эффективному развитию такого образования. Одна из основных причин в «недостаточной разработанности образовательных технологий, обеспечивающих становление общекультурных и национально-специфических ценностей». [10]

В аспекте межкультурного образования и обучения и для решения возникших проблем общения и адекватного понимания людьми разных национальных культур друг друга особую роль приобретет понятие *межкультурной компетенции* в контексте межкультурной коммуникации.

Если коммуникация – это процесс обмена информацией и также способ, с помощью которого люди строят межличностные отношения и понимают чувства друг друга, то коммуникация между представителями разных культурных традиций получила название *межкультурной коммуникации*. Межкультурная коммуникация (межкультурное взаимодействие) направлена на взаимное познание, снятие барьеров, умение понимать и главное принимать чужую культуру.

Однако *готовность* к межкультурному взаимодействию следует рассматривать в контексте компетентностного подхода к образованию. Дж. Равен, которого считают одним из авторов компетентностного подхода в английском образовании, выделяет в структуре компетентности *два* компонента: общую компетентность (ценности, мотивации, поведение), и компетентность, для успешной самореализации в социуме вне зависимости от профессиональной деятельности. [11]

Компетентность – это интегральная характеристика знаний, умений и способностей, позволяющая адекватно оценить определенную ситуацию в

окружающем мире, высказать авторитетное мнение о ней или принять необходимое решение.

В структуре межкультурной компетенции выделяют, как известно, несколько компонентов: *культурное сознание* (awareness), *установки* (attitudes), *знания* (knowledge), *умения* (skills). *Модель межкультурной компетенции*, разработанная М.Бирамом, является на сегодняшний день наиболее полной и охватывает различные качества, способности и умения личности. Эта модель является базовой для достаточно многочисленных в западной научной литературе исследований способов формирования межкультурной компетенции. Согласно этой модели, *межкультурная компетенция состоит* из следующих *пяти* элементов:

1. *Установки* (любознательность и открытость, готовность отбросить предубеждения в отношении, как чужой, так и родной культуры).

2. *Знания* (представление о социальных группах, их характеристиках и функционировании в обществе в родной стране и стране собеседника, об общих процессах социального и личностного взаимодействия).

3. *Умения интерпретации и соотнесения* (способность понять и интерпретировать документ или событие другой культуры и соотнести с явлениями родной).

4. *Умения познания и взаимодействия* (способность усваивать новые знания о культуре и их практических проявлениях, а также использовать свои знания, установки и умения на практике в ситуациях реального общения).

5. *Критическое осознание* культуры или политическое образование (способность критически, на основе определенных критериев, оценивать деятельность и ее результаты в собственной и иной культуре). [3]

В исследовании *межкультурной компетенции наблюдается многообразие подходов*, но при этом, как отмечает М.С.Гвоздева, «в ней можно выделить три глобальные темы:

1) способность инициировать и поддерживать отношения;

2) способность эффективно и адекватно общаться с минимальной потерей и искажением смысла;

3) способность сотрудничать с другими». [5]

Алвино Фантини выделяет *4 уровня* межкультурной компетенции [13]:

1. образовательный турист.

2. Культурный попутчик.

3.Профессионал межкультурной компетенции.

4. Специалист по межкультурному общению.

В то же время, многие исследователи полагают, что именно К.Кнапп предложил более совершенную и современную модель *межкультурной компетенции*, в которой выделяет *следующие компоненты*:

▪ знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;

▪ общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;

▪ набор стратегий для стабилизации взаимодействия, т.е. для решения

возникающих в процессе коммуникации трений и проблем. [6]

Основным достоинством данного подхода считается *выделение двух* взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – *способность понимать родную и чужую культуры*.

Формирование межкультурной компетенции осуществляется в учебном процессе через межкультурное образование и происходит чаще всего в процессе общения с представителями иных культур, однако этим умениям и навыкам необходимо *учиться*. Создание условий для приобретения опыта межкультурного общения и является одной из **задач современного образования**.

Итак, исходя из вышесказанного, обучение межкультурной компетенции предполагает *знание* национальных особенностей своей и чужой (изучаемой) культур, *сравнение* обучающимися двух культур – своей и чужой, адекватное *понимание* правил и норм поведения (этики) носителей чужой культуры. Таким образом, *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. Также необходимы такие *умения и навыки*, как распознавания культурно-специфических норм ситуативного поведения, правильного вербального реагирования в соответствующей коммуникативной ситуации, понимания и адекватного использования тезауруса национальных концептов и понятий.

Важно также отметить, что с межкультурной компетенцией никто не рождается, её следует формировать. По нашему убеждению, определённым образом выстроенное литературное обучение сможет стать основой такого образования, на основе которого сформируется *межкультурная компетенция*, вбирающая в себя как умения к взаимодействию, так и способности к успешному пониманию инокультурных собеседников, а значит – к возможности дружественного сосуществования разных миров.

На сегодняшний день уже никто не оспаривает тот факт, что каждый народ обладает определенной сформировавшейся системой культурных и социальных отношений, представлений, ценностными ориентациями, поэтому интерес в межкультурных отношениях вызывают как культурные *сходства* так, безусловно, и *различия* между народами, объективированные в их литературах, одной из основных продукций культуры. Исходя из этого, мы уверены, *что для формирования межкультурной компетенции как нельзя лучше подходит текст* ***художественного произведения всемирной литературы***.

Межкультурная компетенция, сформированная в процессе обучения всемирной литературе, будет способствовать умению создавать в процессе межкультурной коммуникации единое с инокультурным собеседником понимание происходящего на основе знаний о различиях культур, а также в умении как обсуждать эти различия, выступая посредником между культурами, так и изменять собственное отношение к ним. Исходя из этого, *структура межкультурной компетенции* может быть представлена следующим образом:

Многие психологи и педагоги (в том числе и вслед М.Бираму) утверждают, что межкультурная компетенция результативна лишь в том случае, если человек обладает *критическим мышлением*. Технологию развития критического мышления разработали американские педагоги Дж.Стил, К.Мередит, Ч.Темпл, С.Уолтер. В интересной статье с говорящим названием «Опыт сравнения американского и русского подходов к преподаванию литературы в университете» профессор колледжа Сары Лоренс из Нью-Йорка Мелисса Фрейзер отмечает, что «главная цель американского образования, особенно высшего образования в гуманитарных науках, состоит в том, чтобы студенты научились «критически мыслить». Важно, чтобы студенты подвергали анализу все: не только то, что они читают и слушают, но и то, что они думают сами. Чтобы они стали образованными, самостоятельно мыслящими гражданами демократического строя. Моя задача как преподавателя в этом случае будет заключаться не столько в том, чтобы предложить им интерпретацию какого-либо текста, или дать необходимый историко-литературный контекст, сколько в том, чтобы объяснить им весь ход моего размышления от выдвижения гипотезы через систему доказательств к тем выводам, которые привели меня к тому или иному результату, к той или иной интерпретации. Другими словами, показать им, как выстроена моя система аргументации, а также продемонстрировать, как она, в

качестве модели, может быть применена к анализу аналогичного текста». [14;64] Итак, как мы видим, критическое мышление востребовано в качестве *основной стратегии*.

Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, *а разумное рассмотрение разнообразия подходов* с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения. При формировании межкультурной компетенции целесообразно использовать *диалоговую технологию*. Для организации диалога в процессе обучения необходимо найти противоречия и проблемы в учебном материале. Мы полагаем, что *интегративная технология* – объединение двух методик – *диалоговой и критического мышления* – может стать основой формирования межкультурной компетенции в процессе преподавания и обучения всемирной литературе.

Основными этапами занятия с использованием метода критического мышления являются три стадии – *вызов, осмысление и рефлексия*. Мы предлагаем традиционное содержание каждой стадии, наполнить новыми смыслами, исходя *из задачи формирования межкультурной компетенции на занятиях по всемирной литературе*, используя предложенную интегративную технологию.

Вызов связан с актуализацией имеющихся знаний по вопросу национально-культурной традиции изучаемой литературы. Студенту необходимо «вспомнить», что ему известно по данной теме, включая даже стереотипы и предвзятые мнения. Также он должен уметь сопоставлять полученные сведения с фактами родной культурой.

На стадии осмысления студент может читать (слушать, рассказывать) текст, делать пометки на полях, или вести записи по типу двойного дневника, стараясь найти ответы на вопросы, как возникшие у него, так и заданные преподавателем. Здесь также необходима корректировка имеющихся представлений и предпочтительно составление таблицы по формуле *«знаю – хочу узнать – узнал»*. Студент должен стремится к данным знаниям не автоматически. Для нас в данной стратегии существенно как в качестве мотивации, так и в качестве цели предлагаемая *нами формула*: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять».

Стадия **рефлексии** предполагает соотнесение новой информации о национально-культурных особенностях, с уже полученной на стадии осмысления. А также и с реалиями родной культуры. Здесь предполагается возврат к ключевым понятиям, верным и неверным утверждениям с целью корректировки, повторное составление таблиц, установление причинно-следственных связей между явлениями, организация различных видов дискуссий.

Мы полагаем, что подобным образом выстроенное занятие будет соответствовать параметрам как межкультурного образования, так и межкультурного обучения, станет основой формирования межкультурной компетенции, которая будет способствовать, в конечном счёте, успешному межкультурному общению.

Литература:

1. Бочарова Ю.Ю., *Проблема становления межкультурного образования в современной России.* 2002 http://www.eduhmao.ru/info/1/3811/24315/
2. Бермус А.Г. *Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании.* // Интернет-журнал «Эйдос», 2005/09 – №10-12. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
3. Byram M. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching* //Sprogforum. 2000. N 18. Vol. 6. P. 10.
4. Васильева Н.Н. *Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения*// http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm
5. Гвоздева М.С. *Некоторые проблемы оценивания уровня межкультурной компетенции учителя иностранного языка*. lingvomaster.ru/files/405.pdf
6. Knapp, Karlfried. *Intercultural Communication in EESE* //http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html Retrieved January 3, 2003.
7. Масликова Г.А. *Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе*: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 1998, с.4
8. Пассов Е.И. *Технология диалога культур в иноязычном образовании*. Липецк 2005, с.23.
9. *Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения*. Липецк, 2002, с. 44
10. Плужник И.Л. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки.* Автореферат дисс. докт. пед наук. Тюмень – 2003, *www.tmnlib.ru/DbFileHandler.axd?1605*
11. Raven J. // Journ. Educat. - Равен Дж. *Компетентность в современном обществе* / Перевод с англ. - М., 2002.
12. Садохин А.П. *Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования* // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1, с. 132.
13. Fantini, Alvino E. *Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form. Brattleboro*, VT: School for International Training.
14. Фрейзер Мелисса. *Опыт сравнения американского и русского подходов к преподаванию литературы в университете* // Уральский Гос. ун-т Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения: Сборник статей – Екатеринбург, 2010, стр. 64.
15. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты* // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm;

Recenzent: Maria VOLCOVSCHI, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IŞE